

ÉMOTIONS EN FORMATION DES ADULTES : LA DIMENSION ÉMOTIONNELLE DES DYNAMIQUES D'ENGAGEMENT

EMOTION IN ADULT TRAINING: THE EMOTIONAL DIMENSION OF ENGAGEMENT DYNAMICS

Alessio Giarrizzo, Université de Genève

N° ORCID : 0000-0001-9455-7544

Nathalie Delobbe, Université de Genève

N° ORCID : 0000-0002-0197-9754

DOI : 10.57154/journals/red.2023.e1328

Résumé

Les modèles psychologiques de la formation explorant les relations entre la motivation à se former et les résultats de la formation tendent à reléguer les émotions à de simples réactions à chaud. Or, la recherche en sciences affectives montre que les émotions influencent pleinement le processus d'apprentissage. La présente contribution théorique propose d'abord un cadre conceptuel reconnaissant les caractéristiques distinctives des émotions parmi les construits affectifs mobilisés par les sciences de l'éducation. Ensuite, les émotions sont présentées comme une dimension forte de l'engagement en formation et en interaction dynamique avec ses autres dimensions. Enfin, en se basant sur les théories qui décrivent l'émergence des émotions, l'engagement est proposé comme maillon central entre les antécédents motivationnels de l'entrée en formation et les résultats de cette dernière. Finalement, nous formulons un modèle intégratif de l'engagement proposant que les motivations personnelles des apprenant·e·s déterminent la manière dont elles et ils perçoivent leur situation de formation et y réagissent, ce qui les conduit à s'engager ou non dans les activités d'apprentissage, notamment au niveau émotionnel, et expliquent ainsi les différences interindividuelles dans les résultats de ces activités. Ce modèle prête une attention particulière aux spécificités des apprenant·e·s adultes, souvent hétérogènes dans leurs motivations à se former. Les points forts et limitations de ce modèle sont alors discutés.

Mots-clés

Engagement ; émotions ; formation des adultes ; motivation ; apprentissage

Abstract

Psychological models of training that explore the relationship between motivation to train and training outcomes tend to relegate emotions to mere on-the-spot reactions. However, research in the affective sciences shows that emotions fully influence the learning process. Therefore, the present theoretical contribution first proposes a conceptual framework recognising the distinctive features of emotions among the affective constructs leveraged by the educational sciences. We then present emotions as a strong dimension of training engagement that dynamically interacts with the other dimensions of engagement. Next, we draw from theories of emotion elicitation to conceive engagement as the central link between diverse motivational antecedents of training and its outcomes. Finally, we propose that learners' personal motivations determine the way they perceive and react to their training situation, which leads them to engage with or disengage from learning activities, in particular at an emotional level. This mechanism subsequently explains the individual differences in the results of these activities. Our model pays particular attention to the specificities of adult learners, whose motivations to learn are often heterogeneous. The strengths and limits of this model are discussed thereafter.

Keywords

Engagement, emotion, adult training, motivation, learning

INTRODUCTION

Bien que leur rôle ait longtemps été sous-estimé, les émotions ont une place centrale parmi les processus affectifs de l'apprentissage et de l'engagement en formation. En effet, la recherche en sciences affectives a mis en évidence les interactions entre les émotions et les processus motivationnels et cognitifs impliqués en situation de formation (Pekrun & Linnenbrink-Garcia, 2014). Plus particulièrement, elle a identifié les effets bénéfiques de certains types d'émotions sur l'apprentissage et sur la motivation (Pekrun, 1992).

Cependant, les processus affectifs ont reçu une attention inégale dans le champ de la formation des adultes. Celle-ci est définie comme :

l'ensemble des activités et des processus qui ont pour résultat spécifique la production de nouvelles capacités ou de nouvelles dispositions chez un public qui, à l'issue du continuum de la scolarité, a connu ou connaît une expérience d'exercice ou de recherche d'une activité professionnelle ou sociale. (Barbier, 2005, p. 60)

Au sein de ces pratiques disparates, les processus affectifs ont principalement été étudiés dans des populations d'étudiant·e·s de l'enseignement supérieur (par exemple Fischer & Philippot, 2022), de professionnel·le·s en situations de travail (Hökkä et al., 2021 ; Pham Quang, 2017) et également d'apprenant·e·s en formation en ligne (Avry et al., 2020 ; Molinari et al., 2016). Malgré ces avancées, les émotions restent un concept largement absent des travaux et états de l'art dédiés à la formation des adultes.

Le contraste est frappant avec les construits motivationnels qui ont pour leur part fait l'objet de longues traditions de recherche et que Carré (2005) a rassemblées sous le concept d'« apprenance » défini comme « un ensemble durable de dispositions favorables à l'acte d'apprendre dans toutes les situations : formelles ou informelles, de façon expérientielle ou didactique, autodirigée au non, intentionnelle ou fortuite » (p. 108). Plus spécifiquement, la motivation à se former correspond aux « facteurs psychologiques individuels et psychosociaux qui jouent un rôle décisif dans l'engagement des élèves dans leur apprentissage » (Bourgeois & Galand, 2006, pp. 13-14). Les principaux modèles méta-analytiques de la motivation à se former et de ses effets sur les résultats de la formation d'adultes en contexte de travail considèrent tout au plus les émotions comme résultats à chaud de l'activité de formation (Eccles & Wigfield, 2002 ; Chung et al., 2021), vision qui tend à minimiser leur effet propre sur l'apprentissage. Pourtant, parmi les différents processus de nature affective, les émotions entretiennent un lien particulier avec les motivations individuelles (Sander et al., 2005).

La présente contribution théorique propose un changement de perspective en considérant que les émotions font partie intégrante de l'activité d'apprentissage d'adultes en formation, et pas uniquement de ses conséquences. Elle prend appui sur les apports des sciences affectives pour mieux appréhender la dimension émotionnelle de l'engagement et comprendre comment elle interagit avec les processus comportementaux, cognitifs et sociaux en jeu dans l'engagement et l'apprentissage. Elle aboutira à présenter un modèle de l'engagement comme maillon central reliant la motivation à se former aux résultats de l'activité de formation. Cette contribution permet donc de compléter les modèles actuels faisant le lien entre motivations à l'entrée de la formation et résultats de l'activité de formation (par exemple Chung et al., 2021) en proposant une modélisation

de la manière dont la motivation s'exprime en situation d'apprentissage par le biais de l'engagement en formation, et en considérant plus spécifiquement le rôle des émotions dans cette dynamique.

PROCESSUS AFFECTIFS ET ÉMOTIONS EN FORMATION

DÉFINITION DE L'ÉMOTION

Dans le domaine de la psychologie, « affect » est un terme générique qui désigne toute forme de processus et états mentaux ayant une fonction évaluative, c'est-à-dire qui impliquent un jugement ou une évaluation d'un objet, d'un événement ou d'une personne en termes de valence (« agréable/positif » à « désagréable/négatif » ; Dukes et al., 2021). Ainsi, le terme « affect » regroupe un ensemble d'états affectifs comme l'humeur, les sentiments ou encore les émotions.

L'émotion est une réaction affective discrète à un événement donné, interne ou externe. Il est alors question de l'« intentionnalité » de l'émotion, c'est-à-dire que celle-ci est toujours « à propos de quelque chose » (Sander, 2013). De plus, l'émotion est un phénomène multi-composantiel. C'est-à-dire qu'il est caractérisé par un mécanisme de déclenchement qui façonne une réponse émotionnelle aux multiples composantes, telles que la réponse physiologique, la tendance à l'action, l'expression faciale, gestuelle et vocale ou le sentiment subjectif (Sander et al., 2005). Émotions et sentiments sont d'ailleurs souvent utilisés comme synonymes dans le langage courant. Or, l'approche componentielle présente le sentiment dit « subjectif » comme la composante consciente de l'émotion.

Les sciences affectives identifient un certain nombre d'émotions discrètes liées aux situations d'apprentissage qui, à ce titre, sont utiles pour mieux comprendre la dimension émotionnelle de l'engagement, les conditions de formation dans lesquelles celui-ci peut apparaître et ses conséquences sur l'activité d'apprentissage.

ÉMOTIONS EN CONTEXTE DE FORMATION

Pekrun et Linnenbrink-Garcia (2014) proposent de classifier les émotions en lien avec l'apprentissage en cinq catégories : les émotions d'accomplissement, les émotions épistémiques, les émotions topiques, les émotions sociales et les émotions incidentes. Les émotions d'accomplissement sont liées aux activités d'apprentissage et à leurs résultats selon un standard de compétence. La fierté d'avoir obtenu une évaluation positive à un module, ou au contraire, la déception d'avoir échoué peuvent être prises comme exemples. Elles jouent un rôle important dans l'apprentissage de la valeur des activités de formation (Eccles & Wigfield, 2002). Les émotions épistémiques sont suscitées par la qualité cognitive de l'information et promeuvent la persistance et le plaisir éprouvés dans l'activité d'apprentissage (Silvia, 2006). L'intérêt, ou au contraire l'ennui, suscités par un contenu pédagogique particulier en sont des exemples. Les émotions topiques sont déclenchées par le contenu-même du dispositif pédagogique. Par exemple, il pourra être fait mention de l'empathie suscitée par le ou la protagoniste d'une vignette présentée lors d'un module de formation. Les émotions sociales prennent quant à elles autrui pour objet, ou sont influencées par autrui dans leur déclenchement. La gratitude envers un collègue qui nous aiderait à accomplir une tâche en est un exemple. Enfin, les émotions dites incidentes désignent toutes formes d'émotions dont l'apprenant·e fait l'expérience en situation d'apprentissage, mais qui ne sont pas

provoquées par celle-ci. Par exemple, la tristesse suscitée par la perte d'un proche, bien qu'elle ne soit pas causée par la formation, pourra tout de même influencer l'engagement de l'apprenant·e de façon incidente. Ainsi certains types d'émotions qui peuvent survenir en contexte d'apprentissage entretiennent des liens intimes avec la motivation et l'engagement en formation, comme les émotions d'accomplissement ou les émotions épistémiques. Pour mieux comprendre ces liens, la littérature scientifique prend généralement en compte trois dimensions caractérisant les émotions : la valence (positive ou négative), l'activation physiologique (activatrice ou désactivatrice) et l'objet de focalisation (l'activité, les conséquences passées ou anticipées). La taxonomie des émotions en contexte d'apprentissage (voir Tableau 1) proposée par Pekrun et al. (2023) a ainsi pour but d'affiner notre compréhension des effets propres de chaque type d'émotion sur les dynamiques d'engagement et d'apprentissage en formation.

Tableau 1 : Taxonomie tridimensionnelle des émotions dans le contexte de formation (d'après Pekrun et al., 2023)

Objet de focalisation	Positive		Négative	
	Activatrice	Désactivatrice	Activatrice	Désactivatrice
Activité	Joie/Plaisir	Relaxation	Colère	Ennui
Conséquences anticipées	Espoir	Assurance	Anxiété	Désespoir
Conséquences passées	Fierté	Soulagement	Honte	Déception

L'ÉMOTION COMME DIMENSION DE L'ENGAGEMENT EN FORMATION

MODÈLE DIMENSIONNEL DE L'ENGAGEMENT

Le terme « d'engagement en formation » recoupe en fait un ensemble varié de conceptions, du concept d'engagement comme rapport à la formation (par exemple Kaddouri, 2011) au sens de l'engagement comme représentation du sujet agissant, ou « construit qui accompagne l'acte » (Bourgeois, 2000, p. 93) de s'engager en formation. Une récente revue de littérature sur « l'engagement des étudiant·e·s » recense plus d'une dizaine de modèles différents (Wong & Liem, 2022). Ces différents modèles considèrent le plus souvent que l'engagement inclut une dimension comportementale ou tendance à l'action, ce qui nous incite à penser l'engagement en formation comme une manifestation observable de la motivation dans l'activité d'apprentissage. La motivation est elle-même conventionnellement définie comme un « construit hypothétique utilisé afin de décrire les forces internes et/ou externes produisant le déclenchement, la direction, l'intensité et la persistance du comportement » (Vallerand & Thill, 1993, p. 18). À la différence de la motivation, l'engagement a trait donc à la volition, processus à l'interface entre les motifs du comportement et son exécution dans l'action (Fenouillet, 2016). L'engagement est donc distinct des antécédents motivationnels qui le prédisent, regroupés quant à eux sous le concept de motivation à se former.

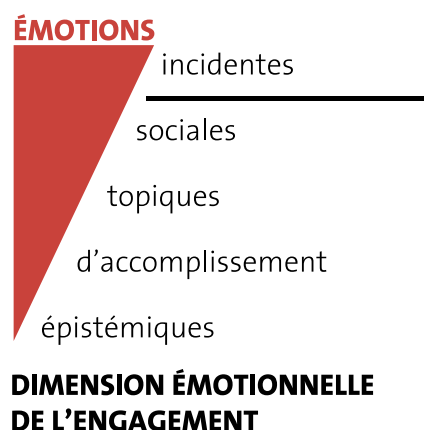
La recherche récente conceptualise l'engagement comme « un construit tridimensionnel consistant en des dimensions émotionnelle, comportementale et cognitive » (Jacot et al., 2015, p. 208). Les trois dimensions de l'engagement se réfèrent respectivement aux émotions ressenties dans une tâche donnée, à l'effort déployé dans l'activité d'apprentissage et aux stratégies de traitement de l'information utilisées par l'apprenant·e. Une dimension sociale est également proposée par certain·e·s auteur·e·s (Fredricks et al., 2016) pour faire état de l'importance des relations interpersonnelles et du contexte social en situation de formation. Un modèle quadridimensionnel, incluant les dimensions émotionnelle, cognitive, comportementale et sociale semble donc pertinent pour comprendre le rôle de l'engagement dans les processus individuels et interpersonnels qui se jouent en situation d'apprentissage.

En proposant de reconnaître les émotions comme dimension à part entière de l'engagement, notre modèle clarifie une série d'ambiguïtés conceptuelles dans l'analyse de leur rôle en formation. En effet, elles sont parfois considérées comme centrales dans l'activité d'apprentissage, mais pas comme dimension de l'engagement à proprement parler (Linnenbrink, 2007 ; Pekrun & Linnenbrink-Garcia, 2012). Dans d'autres cas, elles sont agrégées à d'autres construits-parents au sein d'une dimension dite « motivationnelle » (Linnenbrink & Pintrich, 2003) ou « affective » (Fredricks et al., 2016), aux côtés des valeurs et des intérêts de l'apprenant·e. Certain·e·s auteur·e·s notent que, du fait de ces ambiguïtés, les mesures qui en découlent se confondent souvent avec des construits de nature motivationnelle et peu d'études montrent que la dimension émotionnelle prédit l'accomplissement des apprenant·e·s indépendamment des autres dimensions de l'engagement (Reeve et al., 2020). Ces auteur·e·s appellent à reconceptualiser voire à abandonner cette dimension de l'engagement.

Dans la mesure où l'engagement est défini comme la manifestation observable de la motivation dans la situation d'apprentissage, la présente contribution propose de se focaliser sur les émotions, qui présentent ce caractère contextualisé et transitoire qui est propre à l'engagement et qui les distinguent par ailleurs des autres construits affectifs avec lesquelles elles sont parfois regroupées et confondues. En intégrant les définitions de la dimension émotionnelle de l'engagement par Jacot et al. (2015) et Molinari et al. (2016), nous proposons de définir ce concept comme l'ensemble des émotions qui prennent pour objet les éléments de la situation de formation et qui se manifestent dans l'activité d'apprentissage. Ces objets peuvent inclure l'institution de formation, le formateur ou la formatrice, les pairs ou le contenu de l'activité d'apprentissage (Molinari et al., 2016). La dimension émotionnelle de l'engagement correspond donc à certaines catégories d'émotions telles que les émotions d'accomplissement, épistémiques, topiques et sociales décrites par Pekrun et Linnenbrink-Garcia (2014). En ce sens, toute émotion ressentie en situation de formation n'a pas nécessairement trait à la dimension émotionnelle de l'engagement (voir Figure 1). Dans la mesure où l'engagement est défini comme une manifestation observable de la motivation en situation d'apprentissage, la présente contribution propose de se focaliser sur les émotions, qui partagent avec l'engagement ce caractère contextualisé et transitoire qui les distinguent par ailleurs des autres construits affectifs avec lesquelles elles sont parfois regroupées et confondues. À l'instar de la recherche sur les émotions en contexte académique (Pekrun, 2023), quelques travaux empiriques et élaborations théoriques dans le champ de l'éducation des adultes (Jacot et al., 2015 ; Pham Quang, 2017 ; Carré, 2020) ont à leur tour mis en évidence une réalité bien connue : les émotions, comme construit distinct de la motivation, influencent l'apprentissage et ont toute leur place en tant que dimension de l'engagement dont elles sont pleinement consubstantielles. Rendre compte

de l'influence des émotions sur l'apprentissage demande alors d'examiner les relations qu'elles entretiennent avec le comportement, les processus cognitifs et les interactions interpersonnelles des apprenant·e·s en situation de formation. Dans cette logique, l'engagement doit être compris en tant que processus dynamique, où les différentes dimensions sont en interrelation constante.

Figure 1 : Catégories d'émotions caractérisant la dimension émotionnelle de l'engagement



L'ENGAGEMENT COMME PROCESSUS DYNAMIQUE

La présente contribution se centrera essentiellement sur les interactions entre la dimension émotionnelle et les trois autres dimensions de l'engagement : comportementale, cognitive et sociale, et prendra appui sur la taxonomie de Pekrun (2023) pour mieux comprendre l'influence des émotions dans la dynamique d'engagement (voir Tableau 1).

Concernant la dimension comportementale de l'engagement, elle est en général positivement associée aux émotions positives activatrices, telles que l'espoir ou le plaisir à réaliser une tâche, et négativement associée aux émotions négatives désactivatrices, telles que l'ennui ou la déception (Pekrun & Linnenbrink-Garcia, 2012). En effet, les émotions positives activatrices sont associées à la persistance dans l'activité d'apprentissage alors que les émotions négatives désactivatrices sont associées au désengagement (Hospel et al., 2016). Certaines émotions négatives activatrices, telles que l'anxiété ou la colère, peuvent parfois avoir un effet positif sur la dimension comportementale de l'engagement en énergisant l'action (Pekrun, 1992). Ces mêmes émotions négatives activatrices peuvent, dans d'autres cas, être associées à des comportements disruptifs de l'apprentissage comme le fait de ne pas se présenter en formation (Hospel et al., 2016). Ces effets sur la dimension comportementale de l'engagement peuvent être compris en relation avec la composante de tendance à l'action des émotions, à savoir, le fait que les émotions poussent l'individu à modifier ou maintenir sa relation à leur objet (Aue, 2019). Par exemple, la curiosité épistémique qui prend pour objet le contenu d'une formation promeut les comportements d'approche : l'apprenant·e sera davantage enclin·e à investir ses efforts dans l'activité d'apprentissage (Silvia, 2006). Notons toutefois que la dimension émotionnelle peut influencer la dimension comportementale par le biais de la tendance à l'action, sans pour autant qu'il y ait une correspondance parfaite entre émotion et comportement (Aue, 2019).

De même, les émotions influencent la dimension cognitive de l'engagement dans l'activité d'apprentissage via leur impact sur différents médiateurs cognitifs (Pekrun, 1992 ; Pekrun & Linnenbrink-Garcia, 2012). Par exemple, les émotions, par leur congruence ou leur incongruence avec l'humeur de l'apprenant·e, peuvent influencer le processus le stockage et la récupération de l'information en rendant cette dernière plus facilement, ou au contraire, plus difficilement disponible. La valence de l'émotion a également été associée à certains types de traitement de l'information : les émotions positives comme la joie donnent lieu à une approche plus holistique de l'environnement et à un mode de pensée plus créatif, alors que les émotions négatives comme la tristesse conduiraient à une approche plus analytique de l'environnement et à un mode de pensée plus convergent. Les émotions ont également un effet sur les ressources attentionnelles engagées en situation d'apprentissage, typiquement en taxant ces dernières (Pekrun, 1992). Elles prêterent alors les apprentissages qui demandent un investissement cognitif important.

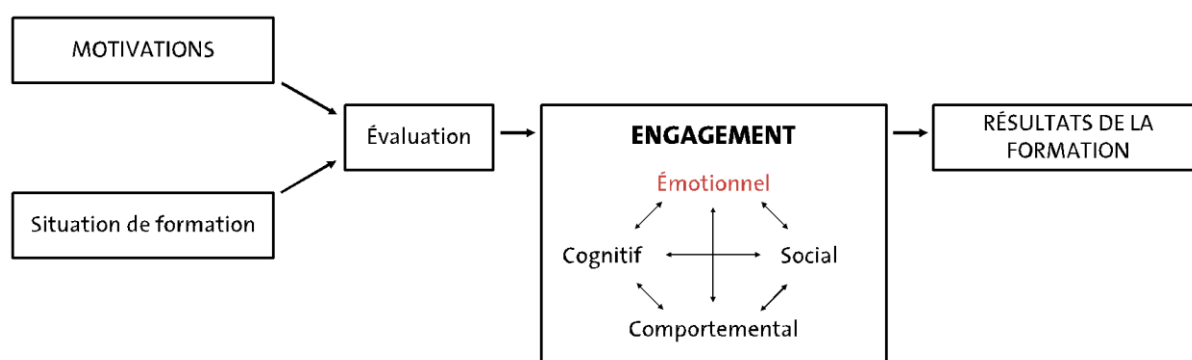
La dimension émotionnelle de l'engagement dépend aussi des relations interpersonnelles dans le contexte de la formation (Fredricks et al., 2004) et influence la dimension sociale de l'engagement des apprenant·e·s. Pekrun (1992) explique que certaines émotions de nature sociale, comme la gratitude ou l'admiration, peuvent motiver l'apprenant·e à adopter des comportements prosociaux, tels que venir en aide à ses pairs. Il note également que des émotions dont l'objet n'est pas nécessairement autrui peuvent néanmoins influencer l'occurrence de comportements prosociaux chez l'apprenant·e. De façon réciproque, le contexte social, souvent étudié par le prisme du groupe, est un déterminant important des émotions dans l'activité de formation (Pekrun, 1992 ; Pekrun & Linnenbrink-Garcia, 2014). En ce sens, la théorie du conflit sociocognitif considère la relation à autrui et la confrontation à un point de vue alternatif comme moteurs de l'apprentissage (Bourgeois & Buchs, 2017). En effet, par la décentration de l'apprenant·e par rapport à son propre point de vue, le conflit sociocognitif peut faire émerger différentes émotions épistémiques telles que la curiosité qui promeut des « comportements épistémiques » comme la prise d'information et l'amélioration des connaissances (Darnon et al., 2008). Toutefois, le climat affectif dans lequel prend place le conflit sociocognitif a une incidence décisive sur l'apprentissage. Lorsque les relations sont marquées par l'hostilité, le sentiment de menace et la compétition, le conflit donne lieu à des régulations strictement relationnelles, inhibant l'élaboration cognitive et l'apprentissage (Buchs & Delobbe, à paraître). Le contexte social influence donc l'occurrence de certaines émotions en situation d'apprentissage, et ces émotions vont elles-mêmes promouvoir ou au contraire prêterent les dimensions sociale et cognitive de l'engagement des apprenant·e·s en formation (Pekrun, 1992).

Les interactions entre la dimension émotionnelle et les dimensions comportementale, cognitive et sociale de l'engagement peuvent généralement être comprises à la lumière de la théorie *broaden-and-build* des émotions positives proposée par Fredrickson (2004) qui explique que les émotions positives, parmi lesquelles les émotions épistémiques et d'accomplissement, remplissent une fonction de promoteur de l'exploration (*broaden*) et soutiennent le développement des compétences individuelles (*build*). Ce processus dynamique qu'est l'engagement, compris comme l'expression dans l'activité d'apprentissage de la motivation, soutient donc l'activité de formation et en favorise les résultats.

L'ENGAGEMENT : MAILLON CENTRAL ENTRE MOTIVATION À SE FORMER ET RÉSULTATS DE LA FORMATION

En se basant sur les théories de l'évaluation cognitive des émotions, notre modèle propose que l'engagement, et notamment sa dimension émotionnelle, dépend d'un processus d'évaluation de la situation d'apprentissage en fonction des motivations individuelles de l'apprenant·e, et mène aux résultats de l'activité de formation (voir Figure 1).

Figure 1 : Proposition de modèle théorique des relations entre motivations, engagement en formation et résultats de la formation



LES ANTÉCÉDENTS MOTIVATIONNELS DE L'ENGAGEMENT EN FORMATION

L'engagement en formation étant la manifestation observable de la motivation à se former, il trouve naturellement ses antécédents dans la motivation de l'apprenant·e. Les théories de l'évaluation cognitive des émotions permettent de postuler un mécanisme par lequel ces antécédents motivationnels ou « motivations » (Sander, 2013) déterminent la dimension émotionnelle de l'engagement en formation. Selon ces théories, l'émergence des émotions résulte d'un processus d'évaluation d'un événement donné par l'individu, évaluation qui peut donc être influencée par les différences interindividuelles (Sander et al., 2005). Parmi ces caractéristiques individuelles, ces théories donnent un statut particulier aux motivations qui agissent comme des filtres interprétatifs expliquant qu'une même situation peut être évaluée différemment et donner lieu à des réactions émotionnelles spécifiques à chacun·e (Sander et al., 2005). En contexte de formation, les motivations influenceraient donc la manière dont l'apprenant·e perçoit la situation de formation, y réagit émotionnellement et s'engage dans l'activité d'apprentissage en conséquence. Les théories de l'évaluation cognitive peuvent ainsi apporter un mécanisme explicatif de l'engagement comme manifestation dans l'activité d'apprentissage des antécédents motivationnels.

Dans le champ de la formation des adultes, plusieurs construits motivationnels qui caractérisent la motivation à se former ont ainsi été identifiés comme précurseurs de l'engagement en formation. Selon Carré, ces motivations font partie des facteurs endogènes qui disposent l'adulte à apprendre (Carré & Fenouillet, 2017 ; Carré, 2020), qu'il regroupe sous le concept d'« apprenance ». Ces dispositions constituent un « déjà-là » (Carré, 2020, p. 117) qui se réalisent ensuite dans la situation de formation. Parmi elles, il recense l'autodétermination, le sentiment d'efficacité personnelle et

les motifs spécifiques d'engagement en formation. L'autodétermination fait référence aux théories des besoins psychologiques fondamentaux que sont le besoin d'autonomie, de compétence et d'affiliation. Selon Carré (2020), les apprenant·e·s recherchent la satisfaction de ces besoins dans leur formation, ce qui oriente leurs choix et contribue à leur performance. Le sentiment d'efficacité personnelle réfère quant à lui la « probabilité subjective qu'un individu accorde à sa réussite (ou à son échec) d'une action ou d'une classe d'actions » (Carré, 2020, p. 148). Il s'agit donc d'une représentation par l'apprenant·e de sa propre capacité à mener l'activité d'apprentissage à son succès et influence ses attitudes vis-à-vis de l'activité de formation. Les motifs d'engagement en formation constituent les « raisons d'agir » (Carré & Fenouillet, 2017, p. 321) des apprenant·e·s, et ils sont quant à eux pleinement contextualisés. Carré et Fenouillet (2017) les classent en deux axes : l'axe intrinsèque/extrinsèque, selon que la raison d'agir est propre à l'activité de formation ou externe à celle-ci, et l'axe vers l'apprentissage/vers la participation, selon que la raison d'agir correspond à l'acquisition de connaissances, habilités et attitudes nouvelles ou qu'elle correspond à la simple présence en formation. Enfin, l'orientation de but est un autre construit motivationnel susceptible d'influencer les réactions émotionnelles et plus largement l'engagement en formation. Ainsi, les personnes orientées vers des buts de maîtrise perçoivent les activités complexes et les relations aux autres comme des sources d'apprentissage tandis que les personnes orientées vers des buts de performance sont surtout soucieuses de démontrer leurs compétences ou d'éviter de paraître incompetent·e (Bourgeois & Buchs, 2017 ; Butera et al., 2019). Ces dispositions qui prédisent l'engagement (Fredricks et al., 2004 ; Jacot et al., 2015 ; Carré, 2020) sont par ailleurs associées aux résultats de l'activité de formation (Bauer et al., 2016 ; Carré, 2020 ; Chung et al., 2021).

LES EFFETS DE L'ENGAGEMENT SUR LES RÉSULTATS DE LA FORMATION

Les résultats de l'activité de formation peuvent être définis comme l'acquisition de nouvelles connaissances, compétences et attitudes (Blume et al., 2019). L'évaluation en contexte de formation est censée vérifier ces acquis qui pourront ensuite être mobilisés dans d'autres contextes, typiquement en situation de travail, à condition que l'apprenant·e soit motivé·e à le faire. Les résultats de la formation se distinguent donc en résultats proximaux, tels que la performance académique ou l'accomplissement, la satisfaction en formation et le sentiment d'efficacité personnelle après la formation ; et résultats distaux, tels que le transfert des acquis de la formation et la performance au travail (Chung et al., 2021). L'engagement dans l'apprentissage est en effet un prédicteur robuste d'accomplissement de la formation, ainsi que de ses indicateurs de réussite, tels que les notes aux évaluations (Lei et al., 2018 ; Molinari et al., 2016). L'engagement en formation est également un prédicteur indirect du transfert par son effet sur la motivation au transfert : l'engagement promeut l'apprentissage en situation de formation, qui va renforcer la motivation des apprenant·e·s à s'engager dans des tâches de mise en pratique en situation de travail (Jacot et al., 2015).

L'engagement en formation influence donc les différents types de résultats de l'activité de formation, aux niveaux proximal et distal, de façon plus ou moins directe. De plus, il est proposé de définir spécifiquement l'engagement comme la manifestation observable dans l'activité d'apprentissage des motivations de l'apprenant·e par le biais de son évaluation de la situation de

formation. L'engagement prend donc la place d'un maillon central qui lie la motivation à l'entrée en formation aux résultats de cette dernière.

CONCLUSION ET PERSPECTIVES

La présente contribution s'est proposée de prendre appui sur les apports des sciences affectives pour mieux appréhender la dimension affective de l'engagement et son rôle dans les dynamiques d'apprentissage qui prédisent les résultats de l'activité de formation. Ce faisant, une première contribution proposée est de clarifier le concept d'engagement affectif en tant que dimension émotionnelle de l'engagement, à l'exclusion d'autres phénomènes que les émotions à proprement parler. Étant donné leur nature contextualisée et transitoire, les émotions ont toute leur place comme dimension à part entière de l'engagement, aux côtés des dimensions comportementale, cognitive et sociale. De plus, la perspective dynamique sur l'engagement semble essentielle pour bien comprendre les relations réciproques entre ses différentes dimensions. Enfin, l'engagement en tant que manifestation observable de la motivation dans la situation d'apprentissage semble être un concept central pour étudier les dynamiques qui se jouent en formation et qui relient les antécédents motivationnels avec les conséquences de cette dernière.

Considérer l'engagement, et en particulier sa dimension émotionnelle, comme maillon central entre la motivation à se former et les résultats de la formation implique un changement de perspective. Les modèles classiques en psychologie de l'éducation et en psychologie de l'apprentissage adulte relèguent en effet souvent les émotions aux « réactions affectives » de l'apprenant·e à la suite de l'activité de formation (Eccles & Wigfield, 2002 ; Chung et al., 2021). Dans cette nouvelle conception, les émotions ne sont pas uniquement une conséquence de l'apprentissage, mais elles en font partie intégrante. Dès lors, il semble essentiel que les modèles de l'apprentissage adulte considèrent pleinement l'impact des émotions sur la formation, tant il peut soutenir cette activité comme il peut lui être disruptif. De plus, il serait pertinent de considérer la spécificité de chaque émotion discrète et son effet propre (Pekrun & Linnenbrink-Garcia, 2012), au-delà des dimensions descriptives de valence, d'activation physiologique ou d'objet de focalisation.

Pour être validé dans une perspective quantitative, le modèle théorique proposé par la présente contribution nécessite également un changement d'approche méthodologique en vue d'appréhender les interactions dynamiques entre les différentes dimensions de l'engagement en formation, ainsi que leurs relations avec les motivations individuelles et avec les résultats de la formation. En lieu et place des habituelles enquêtes rétrospectives administrées en fin de formation ou des études avant-après formation, il serait nécessaire d'opter pour des dispositifs d'enquête avec des mailles temporelles suffisamment fines pour inférer la séquentialité des différents phénomènes observés. Typiquement, un dispositif longitudinal mesurant les motivations individuelles en début de formation, la perception des activités d'apprentissage et l'engagement en cours de formation, et les résultats en fin de formation, paraît idéal. En outre, le présent modèle fait le postulat d'interrelations dynamiques, ou de relations réciproques, entre les différentes dimensions de l'engagement. Des mesures répétées en situation de formation, de type « *diary studies* » ou « *experience sampling* » (Goetz et al., 2016), semblent particulièrement appropriées pour saisir ces inter-relations, couplées avec des modèles à équation structurelle de type « *cross lagged* » (par exemple Marsh et al., 2022).

Enfin, en vue d'opérationnaliser la conceptualisation multidimensionnelle de l'engagement proposée, une consolidation théorique du concept semble encore essentielle. En effet, Wong et Liem (2022) identifient quatre défis majeurs pour la conceptualisation de l'engagement. Le premier est la surgénéralisation des indicateurs de succès comme étant tous reliés à l'engagement. Le deuxième est la confusion conceptuelle qui associe au même nom des construits et indicateurs qui ne sont pas nécessairement en lien. Le troisième réfère à l'ambiguïté de l'objet d'engagement, c'est-à-dire à la difficulté de définir en quoi ou auprès de quoi l'apprenant·e est engagé·e. Enfin, le quatrième correspond à la sous-théorisation de l'engagement en soi, qui tend à être assimilé à d'autres construits, particulièrement de nature motivationnelle. Ces défis sont particulièrement importants à une époque où nos moyens techniques nous permettent de générer des bases de données massives (« *big data* »). Cependant, il semble illusoire de les appréhender efficacement sans un cadre théorique solide. D'ailleurs, les systèmes de détection automatisés de l'engagement échouent généralement à identifier des indicateurs qui corrèlent avec l'engagement rapporté par les apprenant·e·s (Vanneste et al., 2021), vraisemblablement parce que ces indicateurs ne sont pas univoques. Il subsiste donc un défi d'opérationnalisation et de mesure de l'engagement en formation que les moyens techniques à eux seuls ne sauraient résoudre. En cela, prendre appui sur les bases théoriques sur lesquelles s'ancrent les différents concepts que regroupent l'engagement, sans assimiler l'engagement à ces bases théoriques, permettrait de relever ce défi. Aboutir à une telle opérationnalisation guidera ainsi les recherches futures afin de construire une assise empirique robuste, tant dans le domaine de la formation des adultes que dans celui de l'éducation au sens large.

RÉFÉRENCES

- Aue, T. (2019). Motivations et tendances à l'action. In D. Sander (Ed.), *Traité de psychologie de l'émotion* (pp. 189-221). Dunod. <https://doi.org/10.3917/dunod.sande.2019.01.0189>
- Avry, S., Chanel, G., Bétrancourt, M., & Molinari, G. (2020). Achievement appraisals, emotions and socio-cognitive processes: How they interplay in collaborative problem-solving? *Computers in Human Behavior*, 107, 106-267. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2020.106267>
- Barbier, J.-M. (2005). Adultes (Formation des). In P. Champy & C. Etévé (Eds.), *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation* (pp. 60-64). Retz.
- Bauer, K. N., Orvis, K. A., Ely, K. et Surface, E. A. (2016). Re-examination of motivation in learning contexts: Meta-analytically investigating the role type of motivation plays in the prediction of key training outcomes. *Journal of Business Psychology*, 31, 33-50. <https://doi.org/10.1007/s10869-015-9401-1>
- Blume, B. D., Ford, J. K., Surface, E. A., & Olenick, J. (2019). A dynamic model of training transfer. *Human Resource Management Review*, 29, 270-283. <https://doi.org/10.1016/j.hrmr.2017.11.004>
- Bourgeois, É. (2000). Le sens de l'engagement en formation. In J.-M. Barbier & O. Galatanu (Eds.), *Signification, Sens, Formation* (pp. 87-106). Presses universitaires de France.

- Bourgeois, É., & Buchs, C. (2017). Conflits sociocognitifs et apprentissage en formation. In P. Carré & P. Caspar (Eds.), *Traité des sciences et des techniques de la formation* (pp. 291-308). Dunod. <https://doi.org/10.3917/dunod.carre.2011.01.0291>
- Bourgeois, É., & Galand, B. (2006). Introduction. La question de la motivation à apprendre. In B. Galand (Ed.), *(Se) motiver à apprendre* (pp. 11-18). Presses universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.brgeo.2006.01.0011>
- Buchs, C., & Delobbe, N. (à paraître). Interactions sociales, conflits sociocognitifs et apprentissage. In P. Carré, C. Frétigné & O. Las Vergnas (Eds.), *Traité des sciences et des techniques de la formation*. Dunod.
- Butera, F., Sommet, N., & Darnon, C. (2019). Sociocognitive conflict regulation: How to make sense of diverging ideas. *Current Directions in Psychological Science*, 28(2), 145-151. <https://doi.org/10.1177/0963721418813986>
- Carré, P. (2005). *L'apprenance, vers un nouveau rapport au savoir*. Dunod.
- Carré, P. (2020). *Pourquoi et comment les adultes apprennent : De la formation à l'apprenance*. Dunod. <https://doi.org/10.3917/dunod.carre.2020.01>
- Carré, P., & Fenouillet, F. (2017). Motivation et rapport à la formation. In P. Carré & P. Caspar (Eds.), *Traité des sciences et des techniques de la formation* (pp. 309-328). Dunod. <https://doi.org/10.3917/dunod.carre.2017.01>
- Chung, S., Zhan, Y., Noe, R. A., & Jiang, K. (2021). Is it time to update and expand training motivation theory? A meta-analytic review of training motivation research in the 21st century. *Journal of Applied Psychology*, 107(7), 1150-1179. <https://doi.org/10.1037/apl0000901>
- Darnon, C., Butera, F., & Mugny, G. (2008). *Des conflits pour apprendre*. Presses universitaires de Grenoble.
- Dukes, D., Abrams, K., Adolphs, R., Ahmed, M. E., Beatty, A., Berridge, K. C., ... Sander, D. (2021). The rise of affectivism. *Nature Human Behaviour*, 5(7), 816-820. <https://doi.org/10.1038/s41562-021-01130-8>
- Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology*, 53(1), 109-132. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.53.100901.135153>
- Fenouillet, F. (2016). *Les théories de la motivation*. Dunod. <https://doi.org/10.3917/dunod.fenou.2016.01>
- Fischer, L., & Philippot, P. (2022). Théories personnelles d'étudiants universitaires sur l'utilité des émotions et sur la nécessité de les réguler en contexte de préparation d'examens. *Spirale - Revue de recherches en éducation*, 69, 35-36. <https://doi.org/10.3917/spir.069.0025>
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59-109. <https://doi.org/10.3102/00346543074001059>

- Fredricks, J. A., Filsecker, M., & Lawson, M. A. (2016). Student engagement, context, and adjustment: Addressing definitional, measurement, and methodological issues. *Learning and Instruction, 43*, 1-4. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2016.02.002>
- Fredrickson, B. (2004). The broaden-and-build theory of positive emotions. *Philosophical Transactions of the Royal Society of London. Series B: Biological Sciences, 359*(1449), 1367-1377. <https://doi.org/10.1098/rstb.2004.1512>
- Goetz, T., Bieg, M., & Hall, N. C. (2016). Assessing academic emotions via the experience sampling method. In M. Zembylas & P. Schutz (Eds.), *Methodological Advances in Research on Emotion and Education* (pp. 245-258). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-29049-2_19
- Hökkä, P., Vähäsantanen, K., & Paloniemi, S. (2020). Emotions in learning at work: A literature review. *Vocations and Learning, 13*(1), 1-25. <https://doi.org/10.1007/s12186-019-09226-z>
- Hospel, V., Galand, B., & Janosz, M. (2016). Multidimensionality of behavioural engagement: Empirical support and implications. *International Journal of Educational Research, 77*, 37-49. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2016.02.007>
- Jacot, A., Raemdonck, I., & Frenay, M. (2015). A review of motivational constructs in learning and training transfert. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 18*(1), 201-219. <https://doi.org/10.1007/s11618-014-0599-x>
- Kaddouri, M. (2011). Motifs identitaires des formes d'engagement en formation. *Savoirs, 1*(25), 69-86. <https://doi.org/10.3917/savo.025.0069>
- Lei, H., Cui, Y., & Zhou, W. (2018). Relationships between student engagement and academic achievement: A meta-analysis. *Social Behavior and Personality: an international journal, 46*(3), 517-528. <https://doi.org/10.2224/sbp.7054>
- Linnenbrink, E. A., (2007). The role of affect in student learning: A multi-dimensional approach to considering the interaction of affect, motivation, and engagement. In P. A. Schutz & R. Pekrun (Eds.), *Emotion in Education* (pp. 107-124). Academic Press.
- Linnenbrink, E. A., & Pintrich, P. R. (2003). The role of self-efficacy beliefs in student engagement and learning in the classroom. *Reading & Writing Quarterly, 19*(2), 119-137. <https://doi.org/10.1080/10573560308223>
- Marsh, H. W., Pekrun, R., & Lüdtke, O. (2022). Directional ordering of self-concept, school grades, and standardized tests over five years: New tripartite models juxtaposing within- and between-person perspectives. *Educational Psychology Review, 34*, 2697-2744. <https://doi.org/10.1007/s10648-022-09662-9>
- Molinari, G., Poellhuber, B., Heutte, J., Lavoué, E., Sutter Widmer, D., & Caron, P.-A. (2016). L'engagement et la persistance dans les dispositifs de formation en ligne : Regards croisés. *Distances et médiations des savoirs, 13*. <https://doi.org/10.4000/dms.1332>
- Pekrun, R. (1992). The impact of emotions on learning and achievement: Towards a theory of cognitive/motivational mediators. *Applied Psychology, 41*(4), 359-376. <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.1992.tb00712.x>

- Pekrun, R., Marsh, H. W., Elliot, A. J., Stockinger, K., Perry, R. P., Vogl, E., ... Vispoel, W. P. (2023). A three-dimensional taxonomy of achievement emotions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 124(1), 145-178. <https://doi.org/10.1037/pspp0000448>
- Pekrun, R., & Linnenbrink-Garcia, L. (2012). Academic emotions and student engagement. In S. Christenson, A. Reschly & C. Wylie (Eds.), *Handbook of Research on Student Engagement* (pp. 259-282). Springer.
- Pekrun, R., & Linnenbrink-Garcia, L. (2014). Chapter 1. Introduction to emotions in education. In R. Pekrun & L. Linnenbrink-Garcia (Eds.), *International Handbook of Emotions in Education* (pp. 1-10). Routledge.
- Pham Quang, L. (2017). *Émotions et apprentissages*. L'Harmattan.
- Reeve, J., Cheon, S. H., & Jang, H. (2020). How and why students make academic progress: Reconceptualizing the student engagement construct to increase its explanatory power. *Contemporary Educational Psychology*, 62, 101899. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101899>
- Sander, D. (2013). Models of emotion. In J. Armony & P. Vuilleumier (Eds.), *The Cambridge Handbook of Human Affective Neuroscience* (pp. 5-54). Cambridge University Press.
- Sander, D., Grandjean, D., & Scherer, K. R. (2005). A systems approach to appraisal mechanisms in emotion. *Neural Networks*, 18, 317-352. <https://doi.org/10.1016/j.neunet.2005.03.001>
- Silvia, P. (2006). *Exploring the psychology of interest*. Oxford University Press.
- Vallerand, R. J., & Thill, E. E., (1993). Introduction au concept de motivation. In R. J. Vallerand & E. E. Thill (Eds.), *Introduction à la psychologie de la motivation* (pp. 3-39). Vigot.
- Vanneste, P., Oramas, J., Verelst, T., Tuytelaars, T., Raes, A., Depaepe, F., & Van den Noortgate, W. (2021). Computer vision and human behaviour, emotion and cognition detection: A use case on student engagement. *Mathematics*, 9(3), 287. <https://doi.org/10.3390/math9030287>
- Wong, Z. Y., & Liem, G. A. D. (2022). Student engagement: Current state of the construct, conceptual refinement, and future research directions. *Educational Psychology Review*, 34, 107-138. <https://doi.org/10.1007/s10648-021-09628-3>