

See discussions, stats, and author profiles for this publication at: <https://www.researchgate.net/publication/357993684>

Quels liens entre la reprise d'études universitaires des adultes et leur profil de personnalité ? Neuf profils de personnalité pour différentes raisons de reprendre une formation

Article · January 2022

CITATIONS

0

READS

733

4 authors, including:



Marie-France Stordeur

Université Catholique de Louvain - UCLouvain

7 PUBLICATIONS 12 CITATIONS

SEE PROFILE



Stéphane Colognesi

Université Catholique de Louvain - UCLouvain

233 PUBLICATIONS 1,269 CITATIONS

SEE PROFILE



Frédéric Nils

Université Catholique de Louvain - UCLouvain

52 PUBLICATIONS 1,485 CITATIONS

SEE PROFILE

Quels liens entre la reprise d'études universitaires des adultes et leur profil de personnalité ?

Neuf profils de personnalité pour différentes raisons de reprendre une formation

Marie-France Stordeur, Stéphane Colognesi, Michaël Parmentier & Frédéric Nils

Université catholique de Louvain

Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, PSP Place Cardinal

Mercier 10 bte L3.05.01

1348 Louvain-la-Neuve

Belgique

marie-france.stordeur@uclouvain.be

stephane.colognesi@uclouvain.be

michael.parmentier@uclouvain.be

frederic.nils@uclouvain.be

RÉSUMÉ : De plus en plus d'adultes reprennent le chemin de l'université pour obtenir un master complémentaire à leur formation initiale. L'objectif de cette étude est d'interroger les liens possibles entre leurs motifs d'entrée en formation à l'université et leur profil de personnalité. Pour ce faire, le modèle de l'ennéagramme a été mobilisé et une approche mixte a été appliquée. Dans un premier temps, des données quantitatives (N = 177) ont été récoltées et analysées afin d'identifier les profils de personnalité de notre échantillon et savoir quels motifs ont poussé ces adultes à reprendre des études universitaires. Dans un deuxième temps, des entretiens semi-directifs (N = 9) réalisés à partir d'une technique de ligne de vie ont été menés. Les données quantitatives confirment les liens entre les profils de personnalité et les motifs d'entrée en formation. La triangulation des données quantitatives et qualitatives permet d'appréhender plus finement la complexité de ces liens.

MOTS-CLÉS : *Motifs d'entrée en formation, adultes en reprise d'études universitaires, ennéagramme, Life design*

1. Introduction

La société du 21^e siècle se développe sans cesse et de plus en plus rapidement (Savickas, 2005). Cela concerne les nouvelles technologies, la mondialisation, l'économie et le monde du travail. Les individus sont donc obligés de s'adapter en cherchant des savoirs et des connaissances. C'est dans ce contexte en perpétuelle mutation (Di Fabio, 2015 ; Di Fabio & Bernaud, 2010), qu'« un nombre croissant d'adultes retourne à l'université pour des motifs pluriels et souvent méconnus » (Vertongen, Nils, Traversa, Bourgeois & de Viron, 2009, p.25).

Certains travaux se sont intéressés à leurs motivations à entrer en formation (Carré, 1998 ; Vertongen *et al.*, 2009) et d'autres ont mis au jour les tensions identitaires que suscite une entrée en formation pour un adulte (Bourgeois, 2011 ; Kaddouri, 2006, 2019). D'autres études se sont intéressées aux adultes en reprise d'études universitaires (Conter *et al.*, 1999 ; Jacot *et al.*, 2010 ; Miserez, 2009 ; Vallée, Artus, Delbecq, Roberti & Demeuse, 2013). L'ambition de ces travaux était d'apporter une meilleure compréhension des motifs d'entrée en formation, de façon à amener un nombre croissant d'adultes à reprendre des études.

Or, dans la perspective d'orientation tout au long de la vie (Savickas, 2005 ; Savickas *et al.*, 2010), qui sous-entend le développement du potentiel des individus à n'importe quel moment de leur vie pour qu'ils puissent acquérir des connaissances, des compétences et des qualifications nécessaires, il semble important de connaître ce qui les pousse à reprendre des études en liant cela tant avec leur profil de personnalité que leur trajectoire professionnelle.

Effectivement, il ne suffit pas de savoir pourquoi les personnes s'inscrivent à telle ou telle formation, il semble aussi nécessaire, dans la perspective d'accompagnement des étudiants qui est de mise actuellement (Paul, 2016 ; Vertongen, 2020 ; Vertongen *et al.*, 2018), de pouvoir comprendre ce qu'ils vivent et pourquoi. Ainsi, les concepteurs de programmes mais aussi les formateurs pourraient répondre encore plus adéquatement aux besoins spécifiques d'un tel public et avoir les clés pour aider ces adultes à surmonter les difficultés inhérentes à leur triple identité de parents, travailleurs et étudiants.

Même si des chercheurs se sont largement penchés sur les profils de personnalité des étudiants en vue d'expliquer leurs performances académiques, comme le confirme la méta-analyse de Poropat (2009), la personnalité des adultes en reprise d'étude (désormais ARE) a été peu investiguée (Vertongen, 2020) et, à notre connaissance, aucune étude ne s'est penchée sur les liens entre les profils de personnalité des ARE et les motifs de leur reprise d'études.

C'est là l'ambition de cette contribution, qui se décline autour de la question de recherche suivante : quels sont les liens, s'ils existent, entre l'entrée en formation universitaire des adultes en reprise d'étude et leur profil de personnalité ? Pour y répondre, une méthodologie mixte (Creswell & Plano Clark, 2007) alliant l'approche quantitative et qualitative a été choisie. Un questionnaire a été complété par 177 ARE universitaires pour sonder leurs motifs d'entrée en formation et leur profil de personnalité. Ensuite, des entretiens semi-directifs ont été menés sur la base de lignes de vie préalablement élaborées par les interviewés. Notre hypothèse est qu'il existe bien des liens entre les motifs d'entrée en formation des ARE universitaires et leur profil de personnalité.

Dans les lignes suivantes, nous abordons successivement : les repères théoriques qui ont posé les jalons de l'étude, le cadre méthodologique précisant les participants ainsi que les modalités de récolte et d'analyse des données, la présentation des résultats quantitatifs et qualitatifs pour terminer par la discussion et conclusion.

2. Repères théoriques

Cette section est constituée de deux parties, relativement aux deux aspects de notre question de recherche : (1) les motifs d'engagement des adultes à reprendre des études à l'université et (2) les aspects relatifs aux profils de personnalité des individus.

2.1 Les motifs qui poussent les adultes à reprendre des études à l'université

Les travaux de Carré (1998, 2001) ont mis en exergue dix motifs d'engagement dans une formation, organisés sur deux axes d'orientation motivationnelle. Le premier axe, inspiré de la théorie de l'autodétermination de Deci et Ryan (2000), est l'axe des motifs d'orientation. Ils sont soit intrinsèques, et trouvent leur réponse dans le fait d'être en formation, soit extrinsèques, et renvoient alors à l'atteinte d'objectifs

extérieurs à la formation. Le second axe divise les motifs d'engagement en formation selon qu'ils visent un apprentissage ou une participation.

Carré (1998) insiste sur le fait que ces motifs ne s'excluent pas, mais se combinent souvent à un moment précis de sorte qu'un adulte décide de reprendre une formation. Sa typologie, relative aux adultes en reprise d'étude dans le champ de la formation professionnelle, a été adaptée par Vertongen et ses collègues (2009) pour correspondre au public des adultes en reprise d'études universitaires. Sur les dix motifs d'entrée en formation de Carré, Vertongen *et al.* (2009) en ont retenu sept¹ :

- épistémiques, qui correspondent à la motivation la plus intrinsèque telle qu'étudiée par Deci et Ryan (2000). Ils visent à apprendre parce que le contenu est une source de plaisir en lui-même (Carré, 1998) ;
- identitaires, qui touchent à l'acquisition d'un titre ou à la reconnaissance en lien avec une « transformation identitaire du statut social ou familial, de la fonction, du niveau de qualification, du titre, etc. » (Carré, 1998, p.126). Selon Bourgeois (2011) ou Kaddouri (2006, 2019), l'engagement en formation peut être une des stratégies envisagées pour réguler des tensions identitaires et aller vers plus d'intégration. Bourgeois *et al.* (2009) expliquent alors que « dans une optique d'évolution personnelle, la formation peut ainsi aider l'individu à concrétiser une identité nouvelle, qu'il valorise positivement, à travers l'acquisition d'un titre universitaire, par exemple » (p.124) ;
- vocationnels, qui visent l'obtention d'un emploi, sa préservation, son évolution ou sa transformation ;
- opératoires professionnels, en vue d'obtenir des compétences, habiletés et attitudes afin d'atteindre un objectif professionnel défini ;
- socio-affectifs, qui lient la formation aux contacts sociaux : une formation avec des occasions d'échanger, de communiquer, de créer ou de renforcer des relations ;
- économiques, qui évoquent la participation à une formation pour des raisons matérielles : des avantages économiques directs (augmentation de salaire, allocations de chômage) ou indirects (promotion) ;
- dérivatifs, qui renvoient au fait d'entrer en formation pour éviter des situations ou des activités pénibles. Carré (1998) parle de tâches routinières, d'un climat de travail négatif, de manque de passion ou d'intérêt pour le travail. Il explique aussi qu'on peut rentrer en formation pour fuir une vie affective ou sociale peu satisfaisante.

Dans leur étude, Vertongen *et al.* (2009) ont hiérarchisé les motifs pour lesquels les ARE entrent en formation spécifiquement à l'université, puisque, selon eux, les formations continues professionnelles et les formations continues à l'université sont à différencier. Ces motifs sont, par ordre d'importance, des motifs épistémiques, identitaires, vocationnels et opératoires professionnels.

Ces travaux ont aussi mis en avant que les femmes s'engagent davantage pour des motifs épistémiques que les hommes et que l'âge est une variable sensible. Plus les étudiants sont âgés, plus ils s'engagent pour des motifs vocationnels, opératoires professionnels et épistémiques. En plus, leurs résultats montrent une corrélation entre les motifs épistémiques et opératoires professionnels, d'une part, et les motifs identitaires et vocationnels, d'autre part. Comme l'avait souligné précédemment Carré (1998, 2001), ces motifs ne sont pas indépendants les uns des autres, mais se combinent souvent par deux ou davantage. Par ailleurs, une corrélation entre les motifs identitaires et tous les autres est également à signaler. Cela donne à penser que, quel que soit le motif premier des adultes pour entrer en formation, un lien existe avec la représentation et l'estime qu'ils ont d'eux-mêmes. Soulignons que les analyses corrélationnelles ne traduisent pas des relations de cause à effet.

2.2. Des profils de personnalité au choix d'un outil pour les appréhender

Bien qu'aucune définition unique ne soit acceptable pour tous les théoriciens de la personnalité, nous pouvons dire que la personnalité est un ensemble de traits relativement permanents et de caractéristiques uniques qui confèrent à la fois cohérence et individualité au comportement d'une personne. Les traits contribuent aux différences individuelles de comportement, à la cohérence des comportements dans le temps et à la stabilité du comportement d'une situation à l'autre. Les traits peuvent être uniques, communs à certains groupes ou partagés par l'ensemble de l'espèce, mais leur configuration est différente pour chaque individu. Ainsi, chaque personne, bien que semblable aux autres à certains égards, a une personnalité unique.

¹ Les motifs prescriptifs, opératoires personnels et hédoniques, jugés non pertinents pour les ARE qui sont engagés dans une formation longue, diplômante et coûteuse en temps, en efforts et en contraintes, ont été écartés.

Wagele et Stabb (2009) affirment que parmi les outils existants pour caractériser le profil d'un individu par ses forces, ses faiblesses et ses intérêts, l'ennéagramme est le plus puissant. Il s'agit d'un instrument, présenté sous la forme d'un diagramme en forme d'étoile à neuf branches, qui détermine neuf profils de personnalité, présentés plus avant dans le tableau 1. La plus-value de l'ennéagramme, comparativement aux autres instruments qui s'arrêteraient à décrire uniquement les traits de caractère, est qu'il permet aussi de prendre en compte la motivation des individus. En effet, chaque profil a un comportement motivationnel qui lui est propre, relativement dans le contexte d'un travail à accomplir (Halin & Prémont, 2008), et spécifiquement, pour ce qui nous intéresse, au travail à fournir en formation.

	Qualificatif²	Mode d'attention	Motivation centrale	Rapport au monde	Cadre de référence	Tension centrale
Base 1 (B1)	Le perfectionniste	L'erreur	(S')améliorer	Maîtriser	Interne	Entre maîtrise et lâcher-prise
Base 2 (B2)	L'altruiste	Les besoins	Être reconnue comme utile	Le service	Externe	Entre donner et recevoir
Base 3 (B3)	Le battant	Réussir son objectif	Être admirée	L'efficacité	Externe	Entre être et paraître
Base 4 (B4)	Le romantique	Le manque	Se différencier	L'intensité	Interne	Entre manque et plénitude
Base 5 (B5)	L'observateur	L'observation	L'indépendance	Comprendre	Interne	Entre intérieur et extérieur
Base 6 (B6)	Le loyaliste	Les dangers	La sécurité	Douter	Interne/ externe	Entre confiance et méfiance
Base 7 (B7)	L'épicurien	Les possibilités	Le plaisir	Positiver	Interne	Entre souffrance et plaisir
Base 8 (B8)	Le protecteur	Les rapports de force	Contrôler	Combattre	Interne	Entre force et faiblesse
Base 9 (B9)	Le médiateur	Les points communs	L'harmonie	La communion	Externe	Entre m'oublier et m'affirmer

Tableau 1. Les neuf profils de personnalité retenus dans l'outil « ennéagramme »

La lecture de ce tableau montre comme chaque profil est différent. L'individu qui se situe en base 1 (B1), communément nommé « le perfectionniste », a un mode d'attention tourné vers l'erreur qu'il/elle traque d'abord chez lui/elle, mais aussi chez les autres et partout où il/elle se trouve. Sa motivation centrale est de s'améliorer. Son rapport au monde est basé sur la maîtrise dans le sens où il/elle ne veut pas manifester la colère qui l'habite à force d'être confronté·e aux multiples imperfections de la vie. Il/elle vit une tension centrale, un mouvement intérieur de fond entre le lâcher-prise auquel il/elle aspire parfois et la maîtrise qu'il/elle veut garder. Au travail, il/elle est concentré·e sur un cadre clair avec des rôles et des règles bien définis. Il/elle met tout en œuvre pour accomplir un travail de qualité, cherche à être respectable et ne veut pas commettre d'erreur. Il/elle manque de temps, en étant convaincu·e qu'il/elle peut en faire toujours plus.

Celui appartenant à la base 2 (B2), communément appelé « l'altruiste », a un mode d'attention basé sur les besoins des autres plus que sur les siens, qu'il/elle ignore le plus souvent. Sa motivation centrale est la reconnaissance d'autrui, même s'il/elle n'en a pas conscience. Il/elle aime être aimé·e, reconnu·e et apprécié·e. Son rapport au monde est le service à tout prix. Il/elle vit une tension centrale entre donner sans compter et attendre intérieurement un retour sur investissement. Au travail, il/elle ne cherche pas à être le n°1, mais il/elle aime en être proche. Le besoin du soutien pour se lancer est très présent chez lui/elle pour pouvoir s'investir au maximum. Il/elle aime coacher les autres personnes pour qu'elles avancent dans l'organisation, ce qui lui fait ressentir un tiraillement entre sa motivation personnelle et son besoin de plaire.

² Qualificatifs donnés par Palmer (2009) et Salmon (1997). Pour ne pas figer les neuf bases avec un qualificatif qui pourrait s'avérer réducteur, à la suite de Halin et Prémont (2008), nous avons opté pour un code (B1, B2, B3, etc.) dans la suite du texte (B = base, le nombre renvoyant au numéro de ladite base).

En base 3 (B3), la personne communément appelée « la battante », a un mode d'attention basé sur la réussite. Il/elle aime la compétition. Sa motivation centrale est d'être applaudie, être vue, reconnue et appréciée pour ce qu'il/elle a réalisé avec brio. Son rapport au monde est basé sur l'efficacité. Il/elle n'a pas peur de se fixer des objectifs ambitieux et vise la performance. Il/elle vit une tension centrale entre « en mettre plein la vue » et « se montrer telle qu'il/elle est ». Au travail, il/elle a pour objectif d'arriver au sommet. Des résultats rapides, concrets, visibles sont souhaités. La prise de risques fait partie des habitudes, les montées d'adrénaline font se sentir les bases 3 vivantes.

En base 4 (B4), le mode d'attention de la personne appelée « la romantique » est basé sur le manque dans le sens où il/elle a l'impression fréquente qu'il lui manque quelque chose ou quelqu'un. Sa motivation centrale est de se différencier, d'être originale et unique, tout sauf la routine et l'ordinaire. Son rapport au monde est l'intensité. Il/elle préfère imaginer le monde plutôt que le voir comme il est réellement. Il/elle vit une tension centrale entre aspirer à la plénitude et accepter le manque. Au travail, la motivation centrale de la personne est de donner le meilleur d'elle-même avec une touche créative, artistique et où les valeurs apparaissent. Il s'agit de se montrer différent et d'être compris dans ses ressentis.

L'individu en base 5 (B5), appelé « l'observateur », a un mode d'attention basé sur l'observation calme et clairvoyante. Il/elle aime lire et se documenter avant de se lancer dans l'action. Sa motivation centrale est l'indépendance. Il/elle aime prendre du recul face à la réalité. Son rapport au monde est de comprendre et il/elle cherche sans cesse à savoir pour mieux expliquer. Sa tension centrale se situe entre le ressourcement dans son monde intérieur perçu comme sécurisant et son investissement dans le monde extérieur perçu comme envahissant et fatigant. Au travail, il/elle se concentre sur le fait d'analyser, de concevoir et de trouver l'autonomie. Son esprit synthétique est un atout pour les problèmes complexes.

En base 6 (B6), la personne, appelée « la loyaliste », a un mode d'attention qui se centre sur les dangers qu'il/elle anticipe. Sa motivation centrale est la sécurité qu'il/elle recherche, car il/elle est habité par la peur. Son rapport au monde est le doute, tant dans le cadre privé que professionnel. Sa tension centrale se situe entre la méfiance et la confiance, entre dire oui ou dire non, entre s'engager ou reculer. Au travail, il/elle trouve sa motivation en période de crise, qui est alors gérée avec énergie. Les clarifications et les analyses qui réduisent le doute sont appréciées des bases 6 qui agissent après avoir étudié l'obstacle.

En base 7 (B7), l'individu, communément appelé « l'épicurien », a un mode d'attention basé sur les possibilités, car cela lui évite de penser au négatif, à la routine ou à la souffrance qu'il/elle fuit à tout prix. Sa motivation centrale est le plaisir, par la recherche de nouveauté, de fun, d'excitation et d'amusement. Son rapport au monde se situe dans le fait de positiver. Il/elle est perçu(e) comme enthousiaste, joyeux(se), positif(ve). Il/elle vit une tension centrale entre chercher le plaisir en tout et accepter la souffrance. Au travail, il/elle montre principalement une motivation dans la phase de conception et d'innovation. Il/elle apprécie les activités courtes et nombreuses, et préfère un travail égalitaire sans se sentir coincé(e) par une hiérarchie.

En base 8 (B8), la personne, appelée « la protectrice », a un mode d'attention basé sur les rapports de force : il y a les forts et les faibles. Sa motivation centrale est de contrôler les personnes et les situations pour ne pas se sentir lui/elle-même contrôlé(e). Son rapport au monde est basé sur le combat en donnant de la voix si nécessaire et en se montrant ferme. Il/elle vit une tension centrale entre affirmer sa force et reconnaître sa faiblesse. Au travail, il/elle n'aime pas la routine, mais préfère des défis qui le passionnent et dans lesquels il est possible de s'engager sans limites. Les terrains bien délimités sont appréciés.

Finalement, l'individu qui se situe en base 9 (B9), appelé communément « le médiateur », a un mode d'attention basé sur les points communs. Sa motivation centrale est l'harmonie et la paix intérieure. Où qu'il/elle se trouve, il/elle cherchera à ce que tout le monde se sente bien et qu'il n'y ait pas de dispute. Son rapport au monde est la communion avec les êtres et l'univers entier. Il/Elle vit une tension centrale s'oublier et se positionner. Au travail, il/elle a besoin de structures claires et de routines qui offrent une forme de stabilité, garante de l'harmonie. Il/elle a l'esprit d'équipe et est bienveillant(e) envers chacun. Il/elle préfère l'entraide à la compétition.

3. Méthodologie de la recherche

Pour répondre à notre question de recherche, nous avons mis en œuvre un design mixte (Creswell & Plano Clark, 2007) qui allie l'approche quantitative et qualitative de manière à avoir une compréhension fine des phénomènes étudiés.

3.1 Étude quantitative

Le volet quantitatif a permis d'apporter des éléments de réponse quant aux liens possibles entre l'entrée en formation et le profil de personnalité des adultes en reprise d'études universitaires.

3.1.1 Échantillon

L'échantillon est composé de 177 adultes en reprise d'études universitaires engagés dans le master en sciences de l'éducation de notre université³. 132 sont des femmes (74,6 %) et 45 des hommes (25,4 %). Sur le plan professionnel, 72,9 % sont employés, 19,2 % sont fonctionnaires, 2,8 % sont sans emploi et 2,8 % sont sans emploi et en formation, 1,1 % sont employés et indépendants complémentaires et 1,1 % sont sans emploi pour inaptitude ou maladie. Sur la plan privé, la plupart des personnes (48,5 %) n'ont pas d'enfants, tandis que 29,2 % en ont deux, 9,9 % un, 8,8 % trois, 2,3 % quatre et 1,2 % cinq.

3.1.2 Mesures

Pour obtenir des informations sur les motifs d'entrée en formation universitaire des adultes, le questionnaire de Vertongen et ses collègues (2009) a été utilisé. Il est composé de 16 items structurés autour de la phrase " Je suis entré·e en formation à l'université... " et relatifs aux motifs présentés *supra* : épistémiques (acquérir de nouvelles compétences), économiques (avoir un impact positif au niveau financier), opératoires professionnels (acquérir des cadres théoriques nécessaires à son activité professionnelle), identitaires (se prouver qu'on peut aller plus loin dans son cursus d'études), vocationnels (réorienter sa carrière) et, dans une moindre mesure, socio-affectifs (renforcer ses contacts sociaux), dérivatifs (se dégager d'autres obligations) et prescriptifs (réagir aux obligations légales).

Les répondants ont dû se positionner sur une échelle de Likert allant de 1 (« pas du tout d'accord ») à 7 (« tout à fait d'accord »).

En complément, de manière à pouvoir avoir des informations pour identifier le profil de personnalité de chaque répondant, le test HEPI (Halin Prémont Enneagram Indicator : Delobbe, Halin & Prémont, 2012) a été administré. Les réponses aux 52 énoncés permettent de diagnostiquer la base enneagramme du répondant. Les participants devaient indiquer leur degré d'accord avec les énoncés du questionnaire. Pour respecter le questionnaire HPEI tel qu'il a été conçu, une échelle de Likert à cinq positions a cette fois été proposée (très peu, assez peu, moyennement, assez bien ou très bien).

3.1.3. Analyse des données

Des analyses corrélationnelles ont été appliquées aux données récoltées pour renseigner des relations entre les motifs d'entrée en formation et les profils de personnalité (bases enneagramme). Notons que les conditions nécessaires étaient réunies pour mener les analyses statistiques. En effet, une cohérence interne satisfaisante a été identifiée pour les motifs épistémiques, identitaires, opératoires professionnels et économiques (α entre .60 et .90), ce qui n'était pas le cas pour les motifs vocationnels ($\alpha = .55$). Une forte cohérence interne a aussi été montrée pour tous les profils de personnalité (α entre .60 et .90).

3.2 Étude qualitative

Dans une optique compréhensive, pour donner du sens aux résultats quantitatifs, le volet qualitatif est basé sur des entretiens semi-directifs inspirés du *Life designing* (Savickas, 2005 ; Savickas *et al.*, 2010). Notre guide d'entretien s'appuie sur deux techniques associées au *Life designing* : l'éloge funèbre adapté (Bernaud, Lhotellier *et al.*, 2015) et les *lifelines* ou lignes de vie (Fritz & van Zyl, 2015). L'exercice de l'éloge funèbre est innovant pour accompagner psychologiquement toute personne qui désire donner du sens à son travail et/ou à sa vie pour trouver un travail et un mode de vie plus en phase avec ses aspirations profondes. Pour notre entretien semi-directif, il nous a semblé plus approprié de l'adapter en changeant la fin de vie en fin de la vie professionnelle, ceci afin d'être plus proche de notre sujet de recherche lié à la trajectoire professionnelle. Nous avons baptisé la version modifiée « le discours des collègues avant la pension ».

Nous nous sommes également basés sur les lignes de vie (Fritz & van Zyl, 2015) qui permettent d'explorer visuellement le passé pour avancer vers le futur. Cet instrument qualitatif permet d'évaluer la carrière en structurant les événements passés et en approfondissant des thèmes susceptibles d'influencer des décisions sur la

³ Université belge francophone

future carrière. Il est demandé à l'interviewé de se focaliser sur des événements positifs et négatifs importants pour lui pour arriver à un passage en revue autobiographique.

3.2.1 Participants

Pour rassembler les participants, les scores obtenus par les répondants aux différentes bases ont été utilisés. Ainsi, une personne par base enneagramme ayant un score élevé dans une des neuf bases a été retenue, au hasard. Nous avons minimisé le risque d'erreurs sur le diagnostic de leur base en ne sélectionnant que les personnes qui avaient les scores les plus différenciés entre leur base dominante et la suivante. Il s'agit de neuf femmes⁴, présentées en détail dans le tableau 2.

	Gene Base 1	Lucie Base 2	Cécile Base 3	Véro Base 4	Inès Base 5	Charline Base 6	Viviane Base 7	Sophie Base 8	Marjorie Base 9
Année de master	B1	B1	B2	B2	MC	B2	B1	B2	B2
Âge (en années)	39	27	27	41	40	39	45	40	40
En couple	Oui	Oui	Non	Non	Oui	Oui	Oui	Oui	Non
Enfants	2	0	0	2	2	2	5 (elle) + 4 (son mari)	1	3
Formation initiale	Infirmière sociale	Institutrice primaire	Régentat math	Licence traduction	Régentat éducation physique	Assistante sociale et institutrice primaire	Institutrice primaire	Institutrice primaire	Institutrice préscolaire
Université avant le master en sciences de l'éducation	Non	Non	Oui mais échec	Oui	Oui mais échec	Non	Oui mais échec	Non	Oui mais échec
Statut emploi actuel	Sans emploi	CDD	CDI	CDI	CDI	CDI	CDI	CDI	CDI

Tableau 2. Présentation des participantes, les prénoms ont été remplacés. (MC = module complémentaire/année préparatoire ; B1 = bloc 1, B2 = bloc 2 ; CDD = contrat à durée déterminée ; CDI = contrat à durée indéterminée)

3.2.2 Modalités de récolte des données

Un entretien semi-directif a été mené auprès de chaque participante. Quelques jours avant l'entretien, un mail a été envoyé aux participantes pour leur donner les consignes leur permettant de réaliser leur ligne de vie. Les lignes de vie permettent de reconstituer la diachronie des événements biographiques des situations évoquées par les participantes. Elles sont indispensables pour saisir les « enchaînements de causalité » (Bertaux, 2016, p.81). L'objectif principal de cet outil est donc d'inviter le participant à être attentif aux événements importants, tant positifs que négatifs de sa vie, pour obtenir une sorte de passage en revue autobiographique. Concrètement, chaque participante a noté les événements majeurs dans sa vie en allant de sa naissance jusqu'à l'âge actuel, structurés autour d'une ligne tracée horizontalement sur une feuille. La ligne de vie a aussi été divisée en années/âges et les expériences positives et négatives, ainsi que les personnes importantes, rencontrées au fil du parcours, ont été ajoutées.

Lors de l'entretien, qui s'est tenu dans un local de l'université, les participantes ont donc pu s'exprimer à l'aide de leur ligne de vie. Les entretiens ont duré entre 53 minutes et 1h40. Ils ont été enregistrés et retranscrits intégralement (ce qui correspond à 196 pages au total). Les lignes de vie de chaque participante ont par ailleurs été conservées.

⁴ Pour rappel, notre échantillon de départ est composé de 74,6 % de femmes.

3.2.3. Analyse des données

Une analyse de contenu a été appliquée aux données récoltées : les entretiens et les lignes de vie. Premièrement, un codage ouvert (Lejeune, 2019) inductif sans catégorie a priori a été réalisé sur toutes les données. Deuxièmement, les données ont été catégorisées sur la base des référents théoriques. Troisièmement, des catégories et sous-catégories émergentes ont été ajoutées quand c'était nécessaire. Par ailleurs, une attention particulière a été portée au groupe familial qui est, selon Bertaux (2016), le véritable décideur des actes, décisions et projets des individus.

Au final, les catégories des motifs d'entrée en formation ont été analysées selon les neuf bases de l'ennéagramme- présentées *supra*. Nous avons comparé les données contenues dans les neuf entretiens afin de mettre en évidence tant les convergences que les divergences présentes. Comme conseillé par Lejeune (2019), nous avons ensuite complété des tables de propriétés pour croiser les situations et les propriétés (ou dimensions).

De plus, pour chaque participante, nous avons mis en perspective les propos issus de l'entretien avec les réponses apportées au questionnaire de façon à croiser leurs données et mieux interpréter leurs motifs d'entrée en formation.

4. Résultats

La présentation des résultats est structurée comme suit : (1) nous identifions si des liens existent entre les motifs d'entrée en formation et les profils de personnalité, à l'aide de l'étude quantitative et (2) nous mettons en évidence, dans une perspective compréhensive, lesdits liens, au regard de chaque profil / base ennéagramme, à l'aide de l'étude qualitative.

4.1 Des liens entre les motifs d'entrée en formation et les profils de personnalité ?

Le tableau 3 présente les résultats de l'analyse de corrélations. Ils révèlent que des liens significatifs faibles (entre $-.18$ et $.29$) existent bien pour huit profils de personnalité sur les neuf que contient l'outil ennéagramme. En effet, hormis les individus de base 2 pour lesquels aucune corrélation n'est à mentionner, tous les autres profils présentent des corrélations avec un à trois motifs d'entrée en formation.

	Motifs épistémiques	Motifs identitaires	Motifs vocationnels	Motifs opérateurs professionnels	Motifs économiques	Motifs socio- affectifs	Motifs dérivatifs
Base 1					-.18*	.19*	
Base 2							
Base 3		.27**	.18*		.18*		
Base 4				.19*		.23**	.29*
Base 5	.16*			.16*		.16*	
Base 6		.21*					
Base 7	.17*			.16*			
Base 8			.22**				
Base 9		.18*		.16*			

Tableau 3. Résultats des analyses de corrélations entre les neuf bases et les motifs d'entrée en formation ; * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$.

Plus spécifiquement, une seule corrélation significative faible et positive ressort pour les individus de base 6 (le loyaliste) avec les motifs identitaires ($r=.21$, $p=.008$) et aussi pour ceux de base 8 (le protecteur) avec les motifs vocationnels ($r=.22$, $p=.005$).

Deux corrélations sont observées pour les profils de base 1 (le perfectionniste) avec les motifs économiques ($r=-.18$, $p=.02$) et socio-affectifs ($r=.19$, $p=0.1$), de base 7 (l'épicurien) avec les motifs épistémiques ($r=.17$,

p=.03) et opératoires professionnels ($r=.16$, $p=.04$) et de base 9 (le médiateur) avec les motifs identitaires ($r=-.18$, $p=.02$) et opératoires professionnels ($r=.16$, $p=.04$). Pour le profil de base 1, il s'agit d'une corrélation significative faible avec les motifs économiques. Pour le profil de base 7, il s'agit d'une corrélation significative faible avec les motifs épistémiques et le même type de corrélation avec les motifs opératoires professionnels. Pour le profil de base 8, et positive avec les motifs socio-affectifs. Pour le profil de base 9, la corrélation est significative, faible et négative avec les motifs identitaires et significative faible et positive avec les motifs opératoires professionnels.

Trois motifs sont apparus chez les personnes de base 3 (le battant) avec les motifs identitaires ($r=.27$, $p=.001$), vocationnels ($r=.18$, $p=.02$) et économiques ($r=.18$, $p=.03$), de base 4 (le romantique) avec les motifs socio-affectifs ($r=.23$, $p=.003$), opératoires professionnels ($r=.19$, $p=.02$) et dérivatifs ($r=.29$, $p=.04$), et de base 5 (l'observateur) avec les motifs épistémiques ($r=.16$, $p=.04$), opératoires professionnels ($r=.16$, $p=.05$) et socio-affectifs ($r=.16$, $p=.04$). Pour le profil de base 3, il s'agit d'une corrélation significative faible avec motifs identitaires, les motifs vocationnels et les motifs économiques. Pour le profil de base 4, il s'agit d'une corrélation significative faible et positive avec les motifs socio-affectifs, les motifs opératoires professionnels et les motifs dérivatifs. Pour le profil de base 5, une corrélation significative faible et positive est apparue entre cette base et les motifs épistémiques, les motifs opératoires professionnels et les motifs socio-affectifs.

4.2 Comprendre ce qui pousse les individus de chaque profil à entrer en formation

Les entretiens menés et les lignes de vie analysées permettent de donner du sens aux résultats présentés ci-avant. Nous les présentons dans le même ordre que ci-dessous, en fonction du nombre de corrélation identifiées. Les propos sont illustrés par des verbatims emblématiques des participantes, issus des entretiens semi-directifs (identifiés ESD) ou des lignes de vie (identifiées LDV).

Le tableau 4 donne à voir les réponses spécifiques des participantes au questionnaire, en regard de chaque motif. Ils sont plus avant dans le texte qui suit le tableau.

	Motifs épistémiques		Motifs identitaires		Motifs vocationnels		Motifs opératoires professionnels		Motifs économiques		Motifs socio-affectifs		Motifs dérivatifs	
	QR	ESD	QR	ESD	QR	ESD	QR	ESD	QR	ESD	QR	ESD	QR	ESD
Gene B1	6.5	oui	7	oui	6.67	oui	4.5	x	4.5	oui	5	x	x	oui
Lucie B2	6	oui	7	oui	5.33	oui	6	oui	6	x	6	oui	x	oui
Cécile B3	5	x	7	oui	4	x	5	oui	6	oui	5	oui	x	oui
Véro B4	5.5	oui	6	oui	5.33	oui	5	oui	2.5	x	4	oui	5	x
Inès B5	6.25	oui	6.5	oui	6.25	oui	4.75	oui	4	oui	2	x	x	x
Charline B6	6	x	6	oui	6	oui	6.25	oui	6	x	5	x	x	oui
Viviane B7	5.75	oui	6.5	oui	6.67	oui	4.5	oui	5.50	x	2	x	x	oui
Sophie B8	5.75	oui	5	oui	6	oui	6	oui	7	oui	3	oui	x	oui
Marjorie B9	5.5	oui	7	oui	3	x	3.75	x	4	oui	3	oui	x	x

Tableau 4. Présence des motifs d'entrée dans le questionnaire et les entretiens des neuf femmes interviewées (QR = leur score sur 7 points aux motifs dans leur questionnaire, E = motifs abordés dans leur entretien, x = motifs non évoqués dans leur entretien).

Il ressort des analyses corrélationnelles présentées dans la section précédente qu'une corrélation ressort entre les motifs d'entrée en formation et la personnalité des individus ayant un profil de base 6 (loyaliste⁵) et 8 (protecteur).

Cela pousse à dire que plus l'adulte en base 6 est motivé par la sécurité, plus il veut acquérir un titre universitaire et inversement⁶. Charline montre effectivement des motifs identitaires forts (score de 6/7), et exprime ceci : « *Je pense que j'avais besoin de me prouver que j'étais capable (...) Avant, en fait, je pensais que*

⁵ Qualificatif ajouté afin d'aider le lecteur à se souvenir de profil de la base. Comme signalé précédemment, il nous semble réducteur

⁶ Le terme « inversement » est utilisé pour signifier que la corrélation va dans les deux sens.

je n'étais pas faite pour l'unif parce que je pensais que j'étais trop conne... Mais oui, je suis contente de réussir et je me dis : Ben, en fait, tu n'es pas si conne, quoi » (ESD).

Pour la base 8, il semble que plus l'adulte a un rapport au monde centré sur le combat, plus il entre à l'université pour se rendre plus compétitif sur le marché de l'emploi et inversement. Le score élevé de Sophie dans le questionnaire (6/7) fait écho à sa ligne de vie pour le chapitre lié au master : « *Je demande mon changement d'équipe avec mon travail et je l'obtiens* » (LDV) et dans ses propos : « *Au départ, j'étais persuadée qu'il fallait un diplôme pour changer de boulot. Donc, je voulais faire certifier pour obtenir ce changement (...) Il est fort possible que sur le long terme, j'aie plein de tâches qui changent (...) Je me donne deux ans pour voir s'ils font évoluer mon poste* » (ESD).

Deux corrélations avec des motifs d'entrée en formation apparaissent pour les individus au profil de base 1 (le perfectionniste), 7 (l'épicurien) et 9 (le médiateur). Cela peut s'exprimer de la façon suivante pour chacun de ces profils.

D'abord, plus l'adulte en base 1 est centré sur le fait de s'améliorer et d'apprendre, moins il entre à l'université pour obtenir un impact financier ou une promotion et inversement ; et plus il cherche à renforcer ses contacts sociaux et inversement. Chez Gene, nous retrouvons à la fois des motifs économiques dans le score au questionnaire (4.5/7) et à plusieurs reprises dans l'entretien : « *Ce diplôme universitaire me permet d'accéder à des postes auxquels je n'aurais pas accédé avec un titre de graduat (...) un salaire plus élevé dans certains postes. Donc je pense que c'est ça, me permettre de me réorienter (...), gagner un peu plus* » (ESD) et des motifs socio-affectifs, dans le questionnaire (5/7) ainsi que dans ses paroles quand elle dit que son entrée en formation lui apportera « *des nouvelles amitiés, peut-être* » (ESD).

Ensuite, pour l'adulte de base 7, plus il a une motivation centrée sur le plaisir, plus il entre à l'université pour le goût d'être en formation et inversement ; et plus son mode d'attention est focalisé sur les possibilités et inversement. Effectivement, Viviane a un score de 5.75/7 au questionnaire et explique à maintes reprises qu'elle aime apprendre, que c'est un plaisir et un besoin : « *J'ai toujours adoré me former et depuis euh... depuis que je suis institutrice, quoi. Enfin, plus ces dernières années. J'ai toujours suivi des formations chaque année* » (ESD). Des motifs opératoires professionnels sont également mis en évidence dans ses questionnaires (score de 4.5/7) et entretien. Elle explique qu'elle a commencé le master en sciences de l'éducation pour « *apprendre de la pédagogie (...) Ça m'a influencée parce que je me suis dit que quitte à apprendre des choses, autant les apprendre sérieusement et avoir un papier à la fin* » (ESD).

Enfin, concernant l'adulte en base 9, plus il a un rapport au monde basé sur l'harmonie, moins il entre à l'université pour prouver qu'il peut aller plus loin dans son cursus d'études et inversement ; et plus il est motivé par l'harmonie, plus il cherche à acquérir des cadres théoriques nécessaires à son activité professionnelle et inversement. Marjorie obtient un score de 7/7 sur les motifs identitaires. Ses propos mettent en évidence quatre types de motifs identitaires : (1) réussir à l'université pour elle-même qui y avait échoué 20 ans plus tôt : « *C'est tellement resté toujours dans ma tête que c'est pour ça qu'aujourd'hui je fais le master* » (ESD) ; (2) réussir pour sa famille où le diplôme universitaire est valorisé : « *J'ai eu une éducation où il faut faire l'unif, beaucoup, pas parce que dans ma famille ils sont universitaires, mais parce que mon père a cette idée* » (ESD) ; (3) réussir pour être valorisée : « *J'ai besoin d'être valorisée dans des choses* » (ESD) ; le mot « *valorisation* » est également écrit dans sa LDV pour le chapitre consacré au master, et (4) réussir pour remonter dans l'estime de ses amis universitaires : « *Quand j'ai commencé à faire mes études d'institutrice maternelle, on s'est beaucoup moqués de moi, mes potes, qui sont tous universitaires, qui ont fait des doctorats à l'époque. (...) Donc, avec les années, j'avais envie de faire l'unif, de réussir à l'unif* » (ESD). On retrouve d'ailleurs dans sa ligne de vie le mot « *fierté* » pour les années de master.

Par ailleurs, le questionnaire montre que Marjorie accorde peu d'importance aux motifs opératoires professionnels (3.75/7), elle n'en parle d'ailleurs pas dans l'entretien. Par contre, elle aborde des motifs épistémiques « *J'adore apprendre* » (ESD), économiques « *car je suis seule avec trois enfants* » (ESD), affectifs « *J'ai besoin de rencontrer d'autres gens* » (ESD). Notons que le mot « *rencontres* » est considéré comme un événement positif de ce chapitre dans sa ligne de vie. Elle est la seule à évoquer le fait d'être entrée en formation pour montrer l'exemple à ses enfants. À un moment de l'entretien, Marjorie résume elle-même ses motifs d'entrée en formation: « *Alors, dans l'ordre, je dirais : d'abord ce truc de l'unif que je voulais un jour faire dans ma vie, puis donner l'exemple à mes enfants, ce besoin de connaissances et d'apprendre de nouvelles choses, avoir cette valorisation et le regard des gens et le mien sur moi-même, et puis l'argent quand même, ça a joué en tout cas dans mon choix* » (ESD).

Trois corrélations avec des motifs d'entrée en formation sont présentes pour les personnes au profil de base 3 (le battant), 4 (le romantique) et 5 (l'observateur).

Premièrement, plus l'adulte de base 3 veut être admiré, plus il entre à l'université pour se prouver qu'il peut aller plus loin dans son cursus en acquérant un titre universitaire et inversement ; plus il veut réussir son objectif, plus il cherche à réorienter sa carrière et obtenir une promotion ou avoir un impact au niveau financier et inversement. Nous retrouvons les motifs identitaires dans le questionnaire rempli par Cécile (7/7). Elle affirme vouloir prouver à tout le monde qu'elle est capable de réussir à l'université et à elle-même, puisqu'elle y avait échoué plusieurs fois par le passé : « *C'était vraiment parce que j'avais raté médecine et vétérinaire et que je voulais prouver à tout le monde que je pouvais avoir un diplôme universitaire. Et à moi-même aussi, que je pouvais avoir un diplôme universitaire* » (ESD). Dans sa ligne de vie, elle utilise à trois reprises le mot « claque » pour signifier ce qu'elle a ressenti à chacun de ses échecs en année de médecine et de vétérinaire. Concernant les motifs vocationnels, Cécile répond avec un taux moyen au questionnaire (4/7) et n'en parle pas dans l'entretien. Peut-être est-ce dû au fait qu'elle est diplômée en régentat math depuis peu et qu'elle est dans son premier emploi CDI. Les motifs économiques ressortent tant dans le questionnaire rempli par Cécile (6/7) que dans ses paroles : « *Évidemment, il y a d'autres choses qui entrent en compte, hein. D'avoir 100 ou 50 euros en plus à la fin du mois, ce n'est pas négligeable, mais ce n'est pas ça le moteur quoi. Le principal, c'était ça : je voulais avoir un diplôme universitaire et voilà* » (ESD).

Deuxièmement, pour l'adulte en base 4, plus il a son mode d'attention centré sur le manque, plus il entre à l'université pour renforcer ses contacts socio-affectifs, acquérir des cadres théoriques nécessaires à son activité professionnelle et éviter des situations pénibles et inversement. Dans le questionnaire, Véro donne un score de 4/7 pour les motifs socio-affectifs, mais n'en parle pas dans son entretien. Elle pleurera tout de même durant la conversation en évoquant une personne de son groupe : « *Sans elle, je n'aurais pas continué le master. C'est vrai qu'elle est vraiment... [elle pleure]. Elle est un modèle, elle est une source d'encouragement [elle pleure]. Tu vois, ça m'émeut...* » (ESD). Elle a un score de 5/7 pour les motifs opératoires professionnels et explique être venue chercher « *le côté psy pour faire du coaching scolaire* » et aussi « *parfaire mes connaissances, ça c'est certain. Je cherchais à comprendre, la compréhension de l'étudiant, la motivation, les cours de psy là, j'en attendais beaucoup, je voulais vraiment comprendre comment fonctionne l'humain* » (ESD). Les motifs dérivatifs sont présents dans le questionnaire (5/7), mais pas dans l'entretien.

Troisièmement, pour l'adulte en base 5, plus il cherche à comprendre, plus il entre à l'université pour acquérir de nouvelles connaissances et des cadres théoriques nécessaires à son activité professionnelle, ainsi que renforcer ses contacts sociaux et inversement. Le questionnaire d'Inès présente un score de 6.25/7 sur les motifs épistémiques. Deux types de motifs épistémiques ressortent dans son entretien : les connaissances « *étudier, connaître de nouvelles choses, pouvoir me nourrir, un petit peu, beaucoup* » (ESD) et le plaisir d'apprendre « *c'est agréable d'apprendre* » (ESD). Sa ligne de vie donne à lire le mot « *accomplissement* » dans pour le chapitre du master qu'elle colorie en orange parce que c'est sa couleur préférée. Alors que son questionnaire présente un score de 4.75/7 sur les motifs opératoires professionnels, elle en parle à plusieurs reprises avec à chaque fois le souci d'avoir des cadres théoriques pour asseoir sa pratique : « *Et c'est ça qui me manquait à mon avis, c'est que je n'avais pas assez de savoirs en moi, j'ai l'impression. Pourtant, j'ai de la pratique, mais pouvoir vraiment appuyer cette pratique sur quelque chose de théorique pour avoir plus de constance et d'être moins déstabilisée, parce que je sais que quand on arrive avec de nouvelles idées, on est toujours déstabilisé et, si on connaît bien son sujet, si on est bien sûre de soi, c'est beaucoup plus facile que si on n'est que sur des impressions* » (ESD). Même si une corrélation apparaît dans le tableau 3 entre les individus de base 5 et les motifs socio-affectifs, le questionnaire d'Inès donne un score faible de 2/7 sur ces motifs et elle ne les évoque ni dans l'entretien, ni dans sa LDV.

Par ailleurs, notons que si le tableau 3 n'indique aucune corrélation entre les individus de base 2 (altruiste) et des motifs d'entrée en formation, Lucie, notre participante de profil base 2, a cependant répondu de manière affirmée (scores de 5.33 à 7 sur un maximum de 7) pour six motifs : épistémiques, identitaires, vocationnels, opératoires professionnels, économiques et socio-affectifs. Elle a en outre soulevé huit motifs d'entrer en formation dans l'entretien : épistémiques « *ça me plaît de reprendre des études* », identitaires « *faire l'unif, comme ma sœur* » (ESD), vocationnels pro-actifs « *pouvoir peut-être assurer mon avenir en quelque sorte si un jour l'enseignement tel que je le vis maintenant ne me convient plus... Rien qu'avec un diplôme d'instit, je peux être instit. Et si un jour je n'aime plus ça, qu'est-ce que je ferai quoi ?* » (ESD), opératoires professionnels « *pour ne pas m'éloigner de ma profession* » (ESD), socio-affectifs pour « *vivre le projet avec mes amies rencontrées en formation initiale* » (ESD) et dérivatifs « *j'avais besoin de quelque chose de nouveau, de ne pas rentrer dans une routine* » (ESD).

5. Discussion et conclusion

Le rôle de la personnalité d'adultes en reprise d'études universitaires dans leurs motifs d'entrée formation représente un enjeu de connaissance intéressant et innovant pour la formation d'adultes. L'étude conjointe des motifs d'entrée en formation (Carré, 1998, 2001 ; Vertongen *et al.*, 2009) et des profils de personnalité, tels que présentés par l'ennéagramme, ont constitué une approche innovante pour comprendre si les profils de personnalité d'adultes en reprise d'études universitaires influencent leurs motifs d'entrée en formation. Le questionnaire largement diffusé et les entretiens semi-directifs soutenus par une ligne de vie des participantes (Fritz & van Zyl, 2015) se sont révélés particulièrement porteurs. Ils ont non seulement permis une triangulation des données, mais ont également apporté une approche compréhensive plus fine et nuancée du phénomène, parfois en décalage avec les éléments quantitatifs.

Sans être des liens de cause à effet, les résultats relatifs à l'analyse de corrélations réalisées sur les réponses aux questionnaires de 177 individus ont montré qu'il y a un lien significatif faible et positif (rarement négatif) entre certains motifs d'entrée en formation et certains profils de personnalité, et ce pour huit profils de personnalité sur les neuf que contient l'outil ennéagramme. Ainsi, il ressort que le *perfectionniste* (base 1) a des motifs économiques et socio-affectifs ; le *battant* (base 3), des motifs identitaires, vocationnels et économiques ; le *romantique* (base 4) des motifs socio-affectifs, opératoires professionnels et dérivatifs ; l'*observateur* (base 5), des motifs épistémiques, opératoires professionnels et socio-affectifs ; le *loyaliste* (base 6), des motifs identitaires ; l'*épicurien* (base 7), des motifs épistémiques et opératoires professionnels ; le *protecteur* (base 8) des motifs vocationnels et le médiateur (base 9), des motifs identitaires et opératoires professionnels.

Cela a été précisé plus avant dans l'analyse qualitative, et les propos de chacune des participantes ont permis de mieux comprendre ces motifs, en lien avec leur personnalité mais aussi leur trajectoire. Dans les entretiens, en écho avec les résultats déjà mentionnés par Bourgeois (2011) ou Kaddouri (2006, 2019), les motifs identitaires ont été largement convoqués par les participantes, révélant par là leur importance pour des adultes en reprise d'études. Nous constatons par ailleurs que les résultats individuels des neuf ARE interviewées sont plus diversifiés que les corrélations établies dans l'analyse quantitative globale du tableau 3. Tantôt, les résultats quantitatifs se sont confirmés dans les entretiens semi-directifs et l'analyse des lignes de vie laissées par les participantes, tantôt ils s'en sont distancés en étant absents, différents ou plus nombreux.

Nos résultats vont dans le sens des travaux de Vertongen *et al.* (2009) ayant mis en évidence les motifs épistémiques, vocationnels et opératoires professionnels chez les ARE universitaires et, d'autre part, ils montrent l'importance des motifs identitaires chez ce même public. Vertongen et ses collègues avaient affirmé que plus les étudiants sont âgés, plus ils s'engagent pour des motifs vocationnels, opératoires professionnels et épistémiques. Dans notre recherche, les ARE universitaires plus âgées de notre échantillon qualitatif parlent davantage de ces trois motifs que les plus jeunes, par contre leurs scores quantitatifs ne diffèrent guère. En outre, bien que Vertongen *et al.* (2009) aient constaté que les motifs dérivatifs (se former pour échapper à une situation ou à des activités vécues comme désagréables) ne soient pas pertinents pour les ARE, nous en avons trouvé tant dans les données quantitatives que dans les entretiens semi-directifs. Enfin, comme Carré (2001), nous avons observé à quel point les motifs se combinent souvent à un moment précis de sorte qu'un adulte décide d'entrer en formation. De plus, l'approche mixte (Creswell & Plano, 2007) et l'analyse des entretiens avec les outils du récit de vie (Bertaux, 2016) ont aidé à nuancer les données de notre recherche.

Au final, nous retenons qu'en fonction de son profil de personnalité, l'individu va avoir des motifs d'entrée en formation qui lui sont propres. On pourrait aller jusqu'à dire qu'il s'agit aussi d'éléments motivationnels qui vont permettre aux personnes de restées accrochées à la formation et de persévérer ou non.

Malgré une attention particulière apportée à notre dispositif, notre recherche comporte certaines limites. Comme nous l'avons déjà signalé, la nature corrélationnelle des données nous empêche d'émettre des relations de cause à effet. Bien que le questionnaire HPEI ne présente pas de variations spécifiques par rapport à l'âge et au genre, notre échantillon qualitatif n'est constitué que de femmes, ce qui peut présenter un biais. Dans une prochaine étude, il serait intéressant de constituer un échantillon qualitatif avec des hommes et des femmes. Nous nous sommes rendu compte que le questionnaire en ligne HPEI contenait tous les items de l'ennéagramme sur une même page. Le répondant pouvait donc aligner ses réponses portant sur une même dimension du concept. Nous pensons que chaque question devrait être sur une page séparée. Tous les répondants au questionnaire en ligne et donc les participantes aux entretiens semi-directifs avaient déjà réfléchi à leur trajectoire professionnelle et à leurs motifs d'entrée en formation durant leur master. Cela a peut-être influencé la recherche. Dans le futur, des chercheurs pourraient mener ce genre d'étude au début du cursus des ARE, avant qu'ils ne mènent une réflexion académique sur leur entrée en formation. Enfin, la taille de notre échantillon, la prévalence de femmes, le contexte d'études en éducation uniquement limitent toute généralisation.

Cette étude apporte des éléments pouvant avoir des implications théoriques et pratiques pour les ARE et les concepteurs de programme. Au niveau théorique, il serait intéressant de vérifier si nos conclusions pourraient être similaires auprès d'un public masculin ou auprès d'ARE universitaires sans enfant. Il nous semblerait également pertinent de questionner à nouveau le motif dérivatif dans les recherches sur les motifs d'entrée en formation des ARE. Il atteint d'ailleurs un haut score chez certains ARE. De plus, notre société étant en perpétuelle mutation (Savickas, 2005 ; Savickas *et al.*, 2010), le public et ses besoins ont certainement évolué depuis la recherche de Vertongen et ses collègues en 2009. Enfin, des hypothèses sur les bases qui favoriseraient ou non la persistance et la réussite universitaires pourraient être avancées et vérifiées.

Au niveau pratique, mieux comprendre les motifs d'entrée et les motivations centrales des individus permettrait aux établissements de construire des offres de formation adaptées aux besoins de ce public. De plus, nos résultats pourraient intéresser les concepteurs de programme pour les ARE et les conseillers à la formation pour mieux accompagner et donc soutenir ces étudiants aux multiples obligations professionnelles et familiales et mieux les amener à s'engager dans leur formation en rapport avec leur modèle identitaire. Cela soutiendrait peut-être davantage leur motivation et donnerait encore plus de sens à la formation entamée, afin d'augmenter leur persévérance et leurs chances de réussite (Vertongen *et al.*, 2009).

Références bibliographiques

- Bernaud, J. L., Lhotellier, L., Sovet, L., Arnoux-Nicolas, C. & Pelayo, F. (2015). *Psychologie de l'accompagnement. Concepts et outils pour développer le sens de la vie et du travail*. Paris: Dunod.
- Bertaux, D. (2016). *Le récit de vie*. Paris (4^e éd.): Armand Colin. Tout le savoir 128.
- Bourgeois, E. (2011). L'image de soi dans l'engagement en formation. In E. Bourgeois & G. Chapelle (Eds.), *Apprendre et faire apprendre* (pp. 269-284). Paris: Presses Universitaires de France.
- Bourgeois, E., de Viron, F., Nils, F., Traversa, J. & Vertongen, G. (2009). Valeur, espérance de réussite, et formation d'adultes : pertinence du modèle d'expectancy-value en contexte de formation universitaire pour adultes, *Savoirs*, 2(20), 119-133. doi:10.3917/savo.020.0119
- 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. *Éducation Permanente*, 136, 119-131.
- Carré, P. (2001). Étude qualitative et présentation du modèle théorique. In P. Carré (Ed.), *De la motivation à la formation* (pp. 41-59). Paris: L'Harmattan.
- Creswell, JW. & Plano Clark, VL. (2007). *Designing and conducting mixed methods research*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Deci, E. & Ryan, R. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268.
- Delobbe, N., Halin, P. & Prémont, J. (2012). *HPEI Ennéagramme évolutif. Manuel du Halin Prémont Ennéagramme Indicator pour le psychologue et le praticien certifié*. Louvain-la-Neuve, Belgique: Presses universitaires de Louvain.
- Di Fabio, A. & Bernaud, J.-L. (2010). Un nouveau paradigme pour la construction de la carrière au 21^e siècle : bienvenu ! *L'orientation scolaire et professionnelle*, 39(1), 1-7. doi:10.4000/osp.2485
- Di Fabio, A. (2015). The life design genogram. In M. McMahon & M. Watson (Eds.). *Career Assessment. Qualitative Approaches* (pp. 97-102). Rotterdam: Sens Publishers.
- Fritz, E. & van Zyl, G. (2015). Lifelines. A visual exploration of the past in order to guide the journey into the future. In M. McMahon & M. Watson (Eds.). *Career Assessment. Qualitative Approaches* (pp. 89-96). Rotterdam: Sens Publishers.
- Halin, P. & Prémont, J. (2008). *L'Ennéagramme évolutif. La dynamique des 9 bases*, Archennes, Belgique: Enneagram sprl.
- Kaddouri, M. (2006). Dynamiques identitaires et rapport à la formation. In J.-M. Barbier, E. Bourgeois, G. de Villers & M. Kaddouri (Eds.), *Constructions identitaires et mobilisation des sujets en formation* (pp. 121-145). Paris: L'Harmattan.
- Kaddouri, M. (2019). Les dynamiques identitaires : une catégorie d'analyse en construction dans la champ de la formation d'adultes. *Savoirs* 1(49), 13-48. Retrieved from <https://www.cairn.info/revue-savoirs-2019-1-page-13.htm>
- Lejeune, C. (2019). *Manuel d'analyse qualitative. Analyser sans compter ni classer* (2^e éd.). Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur.
- Luminet, O. (Ed.) (2013). *Psychologie des émotions. Nouvelles perspectives pour la cognition, la personnalité et la santé*. Bruxelles: De Boeck Supérieur.

- Palmer, H. (2009). *Le guide de l'Ennéagramme. Comprendre les autres et soi-même au quotidien*. Paris: Interéditions-Dunod.
- Paul, M. (2009). Accompagnement. *Recherche et formation*, 62, 129-139.
- Paul, M. (2016). *La démarche d'accompagnement. Repères méthodologiques et ressources théoriques*. Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck supérieur.
- Poropat, A. E. (2009). A meta-analysis of the five-factor model of personality and academic performance. *Psychological bulletin*, 135(2), 322.
- Salmon, E. (1997). *ABC de l'Ennéagramme: Reconnaître les différentes forces qui nous animent*. Paris: Jacques Granger.
- Savickas, M. L. (2005). The Theory and Practice of Career Construction. In S. D. Brown & R. W. Lent (Eds). *Career Development and Counseling. Putting Theory and Research to Work* (pp. 42-70). New Jersey: Brown, S. D. & Lent, R. W.
- Savickas, M. L., Nota, L., Rossier, J., Dauwalder J. P., Duarte, M. E., Guichard, J., Soresi, S., Van Esbroeck, R., van Vianen, A. E. M. & Bigeon, C. (2010). Construire sa vie (Life designing) : un paradigme pour l'orientation au 21^e siècle. *L'orientation scolaire et professionnelle* 39(1), 1-28. doi:10.4000/osp.2401
- Vertongen, G. (2020). Réussite des adultes en reprise d'études universitaires : Perspective intégrative. Louvain-la-Neuve: Presses universitaires de Louvain.
- Vertongen, G., de Viron, F., Vignery, K. & Nils, F. (2018). Predicting achievement among Belgian university adult students : an integrative approach. *Les Cahiers de recherche du Girsef*, 112, 1-25.
- Vertongen, G., Nils, F., Traversa, J., Bourgeois, E. & de Viron, F. (2009). Les motifs d'entrée en formation des adultes en reprise d'études universitaires. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 38(1), 25-44. doi:10.4000/osp.1829
- Vincent, F. & Lefrançois, P. (2013). L'opposition inductif/déductif en enseignement de la grammaire : un débat à nuancer. *Revue des sciences de l'éducation*, 39 (3), 471–490. <https://doi.org/10.7202/1026309ar>
- Wagele, E., & Stabb, I. (2009). *The career within you. How to find the perfect job for your personality*. EPub Edition.