



INSPE Académie de Limoges

Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation

Pratique et ingénierie de la Formation

ExFA

2024/2025

**LES MOTIFS D'ENGAGEMENT EN BREVET FÉDÉRAL DES
BÉNÉVOLES ASSOCIATIFS DANS LA LIGUE NOUVELLE
AQUITAINE DE RUGBY**

PUYDEBOIS NICOLAS

Mémoire encadré par

HAGÈGE Hélène

Professeure des Universités en sciences de l'éducation et de la formation - INSPE de l'académie
de Limoges



Droits d'auteurs

Cette création est mise à disposition selon le Contrat :

« **Attribution-Pas d'Utilisation Commerciale-Pas de modification 3.0 France** »

disponible en ligne : <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/fr/>



Table des matières

Introduction	7
1. État des connaissances.....	9
1.1. Le bénévolat associatif.....	9
1.1.1. Contexte sociétal.....	9
1.1.1.1. Le bénévolat associatif en France.....	9
1.1.1.2. Le bénévolat sportif en France et dans la Ligue Nouvelle Aquitaine Rugby...10	
1.1.1.3. Les caractéristiques de l'engagement associatif en France.....	11
1.1.1.4. Bénévolat et formation	12
1.1.2. État des connaissances scientifiques	13
1.1.2.1. Définitions du bénévolat.....	13
1.1.2.2. Motivations et motifs d'engagement dans le bénévolat.....	15
1.1.2.2.1. Les apports des recherches françaises.....	15
1.1.2.2.2. Les apports des recherches anglo-saxonnes.....	15
1.1.2.2.3. Modèles explicatifs des motivations.....	16
1.2. L'engagement en formation.....	17
1.2.1. Modèles de la motivation en formation	17
1.2.2. Engagement en formation	19
1.2.2.1. Définition et typologie.....	19
1.2.2.2. Processus motivationnel d'engagement en formation	20
1.2.2.3. L'engagement en formation comme acte d'entrée dans le dispositif formatif.....	22
1.2.3. Les motifs d'engagement en formation	24
1.2.3.1. Typologie des motifs d'engagement en formation (état des connaissances théoriques).....	24
1.2.3.2. Les motifs d'engagement selon les publics (état des connaissances empiriques).....	26
2. Cadre théorique.....	29
2.1. Introduction au cadre théorique.....	29
2.2. Modèle théorique de Carré des motifs d'engagement en formation.....	29

2.3. Développement et validation de l'outil de mesure.....	31
3. Contexte institutionnel de recherche.....	32
3.1. La Ligue Nouvelle Aquitaine de Rugby	32
3.2. Les Brevets Fédéraux.....	32
4. Problématique et hypothèses de recherche.....	35
5. Méthodologie employée	37
5.1. Justification méthodologique	37
5.2. Élaboration du questionnaire.....	37
5.3. Procédure et instruments	40
5.4. Participants	42
6. Résultats	44
6.1. Les motifs d'engagement en formation et selon le temps formatif	44
6.2. Les motifs d'engagement selon le sexe.....	47
6.3. Les motifs d'engagement selon l'âge	48
6.4. Les motifs d'engagement par statut professionnel	51
6.5. Les motifs d'engagement selon le niveau d'étude	53
7. Discussion.....	57
7.1. Les motifs d'engagement chez les bénévoles en formation.....	57
7.2. Les motifs d'engagement dans le temps du parcours formatif.....	59
7.3. Les orientations motivationnelles des bénévoles en formation	60
7.4. L'influence des variables socio-biographiques	61
7.5. Retour sur les hypothèses de recherche	63
8. Limites, pistes de recherche et apport de l'étude	65
8.1. Limites de l'étude et pistes de recherche	65
8.2. Apports de l'étude	68
Références bibliographiques	69
Annexes	75

Table des figures

<i>Figure 1 : Les quatre orientations et les dix motifs d'engagement selon Carré (2001)</i>	<i>78</i>
<i>Figure 7 : Diagrammes en barre groupées des motifs d'engagement selon le niveau d'expérience</i>	<i>107</i>
<i>Figure 8: Diagramme en barres groupées des motifs d'engagement selon la préexistence d'un diplôme fédérale</i>	<i>110</i>
<i>Figure 9 : Diagramme en barres des motifs d'engagement selon le niveau entraîné</i>	<i>112</i>
<i>Figure 10 : Diagramme en barres des motifs d'engagement selon le genre entraîné</i>	<i>114</i>
<i>Figure 11 : Diagramme en barres des motifs d'engagement par type de diplôme (étude 1)</i>	<i>117</i>
<i>Figure 12: Diagramme en barres groupées des motifs d'engagement selon le type de diplôme (étude 2)</i>	<i>120</i>
<i>Figure 2 : Diagramme en barres groupées des scores moyens des motifs d'engagement selon l'étude (Moyenne \pm Écart-type, α et p-value).....</i>	<i>123</i>
<i>Figure 3 : Diagramme en barres groupées des scores moyens des motifs d'engagement selon le sexe (Moyenne \pm Écart-type, α et p-value).....</i>	<i>126</i>
<i>Figure 4 : Diagramme en barres groupées des scores moyens des motifs d'engagement selon le sexe (Moyenne \pm Écart-type, α et p-value).....</i>	<i>127</i>
<i>Figure 5 : Diagramme en barres groupées des scores moyens des motifs d'engagement selon le statut professionnel (Moyenne \pm Écart-type, α et p-value).....</i>	<i>129</i>
<i>Figure 6 : Diagramme en barres groupées des scores moyens des motifs d'engagement selon le niveau d'étude (Moyenne \pm Écart-type, α et p-value Kruskal-Wallis)</i>	<i>131</i>

Tableaux

Tableau 13 : Scores moyens des motifs d'engagement à différents moments de la formation	45
Tableau 15 : Scores moyens des motifs d'engagement selon le sexe	47
Tableau 16 : Scores moyens des motifs d'engagement selon l'âge	49
Tableau 18 : Scores moyens des motifs d'engagement selon le statut professionnel	51
Tableau 20 : Scores moyens des motifs d'engagement selon le niveau d'étude	54
Tableau 1 : Tableau des processus motivationnels liés à la formation et à l'apprentissage des adultes (Carré, 2020)	77
Tableau 2 : Tableau de la répartition des stagiaires selon le diplôme fédéral	83
Tableau 3 : Tableau d'interprétation de l'alpha de Cronbach	96
Tableau 4 : Tableau de répartition des sexes par diplôme	97
Tableau 5 : Tableau de répartition des stagiaires du secteur Limousin ayant participé au questionnaire par rapport au nombre d'inscrits en formation	98
Tableau 6 : Tableau de répartition des stagiaires selon le niveau d'étude	99
Tableau 7 : Tableau de répartition des répondants selon leur statut professionnel	100
Tableau 8 : Tableau de répartition des répondants selon leur expérience rugbystique	101
Tableau 9 : Tableau de répartition des répondants sur le secteur Limousin selon leur âge	102
Tableau 10 : Tableau de répartition des stagiaires du secteur Limousin ayant participé au questionnaire par rapport au nombre d'inscrits en formation	103
Tableau 11 : Tableau de répartition des répondants en Limousin selon le genre entraîné	104
Tableau 12 : Tableau de répartition des répondant selon le niveau entraîné	105
Tableau 22 : Les motifs d'engagement selon le niveau d'expérience	106
Tableau 23: Comparaisons par paires à l'aide du test DSCF	107
Tableau 24 : Les motifs d'engagement selon la préexistence d'un diplôme fédéral	109
Tableau 25 : Les motifs d'engagement par niveau entraîné	111
Tableau 26 : Les motifs d'engagement par genre entraîné	114
Tableau 27 : Les motifs d'engagement par type de diplôme (étude 1)	116
Tableau 28 : Les motifs d'engagement par type de diplôme (étude 2)	119
Tableau 14 : Comparaison par paires des p-valeurs (test Durbin-Conover)	124
Tableau 17 : Tableau de comparaison par paires des p-valeurs (test DSCF)	128
Tableau 19 : Tableau de comparaison par paires des p-valeurs (test DSCF)	130
Tableau 21 : Tableau de comparaison par paires des p-valeurs (test DSCF)	132

Introduction

Le bénévolat, notamment dans le domaine sportif, est essentiel au bon fonctionnement des associations en France. Les clubs de la Ligue Nouvelle-Aquitaine de Rugby s'appuient largement sur l'engagement de leurs bénévoles, que ce soit pour assurer les tâches administratives, logistiques et organisationnelles, ou pour encadrer les licenciés lors des entraînements et des compétitions. Afin de renforcer leurs compétences et de favoriser leur fidélisation, la Fédération Française de Rugby propose plusieurs formations, dont les brevets fédéraux de rugby, qui s'adressent spécifiquement aux entraîneurs et éducateurs.

En tant que Conseiller Technique de Clubs (CTC) pour la Ligue Nouvelle-Aquitaine, j'interviens comme formateur sur les formations fédérales et coordonne trois centres de formation situés en Corrèze. Ces expériences me permettent de mieux comprendre les enjeux de la formation des bénévoles, d'autant plus que j'ai moi-même suivi ces formations en tant que stagiaire dans le cadre de missions de bénévolat.

Dans nos missions d'entraînement et d'accompagnement des sportifs, la question de la motivation occupe souvent une place centrale. Pourtant, bien qu'elle soit essentielle à la réussite des athlètes, cet aspect est fréquemment négligé dans notre rôle de formateurs. Il est paradoxal de constater que nous accordons une importance cruciale à la motivation des sportifs en tant que levier de performance, tout en négligeant d'explorer avec autant de profondeur celle des stagiaires, alors même qu'elle semble jouer un rôle déterminant dans la réussite de leur parcours formatif.

Comme l'expliquent Carré et Fenouillet (2024, p. 345), « la motivation est un médiateur déterminant du rapport à la formation », car elle reflète les dispositions de l'adulte à s'engager dans un processus éducatif, détermine le degré d'implication de l'apprenant et contribue à expliquer les performances d'apprentissage.

Dans le cadre de ce mémoire, nous nous intéressons plus particulièrement à ce que Bourgeois (2009) décrit comme un construit observable de la motivation, à savoir l'engagement en formation. Plus précisément, nous explorons l'un des deux phénomènes de l'engagement en formation décrit par Fenouillet (2012, p. 239) : « celui de l'entrée du sujet en formation ».

Pour ce faire, nous avons réalisé une étude quantitative visant à examiner les motifs d'engagement des bénévoles inscrits en formation fédérale au sein de la Ligue Nouvelle-Aquitaine de Rugby. Par motifs d'engagement, nous entendons « les raisons profondes et conscientes que les individus expriment pour justifier leur inscription » (Carré, 2001, p. 44). Dans ce mémoire, nous nous concentrons spécifiquement sur ce que Carré appelle le contenu de l'engagement, sans aborder la dynamique ni le processus d'engagement.

Cette recherche s'inscrit à l'intersection de deux champs d'investigation bien documentés : d'une part, l'engagement en formation des adultes, et d'autre part, l'engagement des bénévoles dans le milieu associatif. Cependant, elle aborde un domaine encore peu exploré dans la littérature scientifique francophone : l'engagement des bénévoles en formation. Si de nombreuses études ont analysé les motivations des adultes en formation ou les mécanismes de l'engagement bénévole, les situations où ces deux phénomènes se croisent, comme dans le cas des bénévoles suivant des formations spécifiques, semblent largement inexplorées.

Ce choix d'objet d'étude répond également à une commande de la Ligue Nouvelle-Aquitaine de Rugby, désireuse de mieux comprendre ses bénévoles et d'identifier les leviers à mobiliser pour renforcer leur engagement. Ces informations offrent des pistes pour améliorer leur fidélisation, identifier les freins à l'engagement en formation, et proposer des leviers pour enrichir l'offre de formation.

Ce mémoire est structuré en plusieurs parties. Après cette introduction, la première partie propose un état des connaissances sur le bénévolat associatif et l'engagement en formation. La deuxième partie est consacrée au cadre théorique, fondé sur le modèle de Carré (2001). La troisième partie présente le contexte de recherche en détaillant la Ligue Nouvelle-Aquitaine de Rugby et les formations fédérales. La quatrième partie expose la problématique et les hypothèses de recherche, tandis que la cinquième précise la méthodologie de l'étude, incluant la construction du questionnaire et la collecte des données. Les résultats sont présentés dans la sixième partie avant d'être analysés et discutés dans la septième. Enfin, la conclusion reviendra sur les limites de l'étude et ouvrira des perspectives pour de futures recherches.

1. État des connaissances

1.1. Le bénévolat associatif

Cette première partie de l'état des connaissances vise à explorer les spécificités du bénévolat associatif en en définissant les contours, en analysant son évolution et son ancrage en France, et en examinant les motivations qui incitent les individus à s'y engager. L'objectif est d'établir une base théorique solide permettant de mieux appréhender les dynamiques d'engagement bénévole dans un cadre associatif.

Ainsi dans un premier temps, nous examinerons le contexte sociétal du bénévolat associatif en France, en mettant l'accent sur le bénévolat sportif, les caractéristiques de l'engagement associatif et les liens entre bénévolat et formation. Ensuite, nous nous intéresserons à l'état des connaissances scientifiques sur la notion de bénévolat ainsi que sur les questions de motivation et de motifs d'engagement dans le bénévolat.

1.1.1. Contexte sociétal

1.1.1.1. Le bénévolat associatif en France

La connaissance du bénévolat en France, encore relativement récente, est peu développée dans les statistiques publiques. Les premières estimations sont issues de travaux universitaires, comme les enquêtes menées par Édith Archambault dans les années 1990. Par la suite, en 2002, l'Institut National de la Statistique et des Études Économique (INSEE) a réalisé une enquête importante sur la vie associative, mais cette initiative n'a pas été reconduite. Depuis, des études plus récentes, notamment celles de Prouteau (2018) et de France Bénévolat (2022, 2024), ont enrichi la compréhension du bénévolat associatif.

Selon Prouteau, le taux de participation bénévole en 2017 s'élevait à 43 % de la population, soit environ 22 millions de personnes de 18 ans et plus, une estimation qui, extrapolée, représente une part significative des Français. Parmi ces bénévoles, 94,9 % s'engagent dans des associations, répartis au sein des 1,5 million d'associations recensées en France en 2017. Ces chiffres témoignent de l'ampleur de l'engagement associatif dans le pays.

Les formes d'engagement bénévole varient considérablement. L'étude montre que 39,9 % des bénévoles pratiquent uniquement du bénévolat régulier, tandis que 43,9 % s'investissent de manière occasionnelle, et 16,2 % combinent ces deux types d'engagement. Environ un tiers des bénévoles participent à plus d'une organisation, portant à 31 millions le nombre total de participations. Ces données reflètent la diversité des modalités d'engagement des bénévoles en France.

Sur le plan du temps consacré, le bénévolat associatif représente un volume annuel équivalant à 1 425 000 emplois en équivalents temps plein (ETP). Les associations sans salarié concentrent 85 % des participations et 72 % du temps total de bénévolat, tandis que les associations employeuses regroupent 15 % des participations pour 28 % du temps bénévole. Ces chiffres illustrent l'importance des structures associatives sans salarié dans le paysage bénévole français.

Les secteurs d'activité dans lesquels les bénévoles s'investissent sont multiples. Le secteur sportif arrive en tête avec 25 % des participations, suivi de la culture (22,1 %), des loisirs et de la vie sociale (20,7 %), et des secteurs humanitaire, santé et social (15,6 %). Enfin, la défense des droits et des causes représente 10,4 % des participations.

En termes de volume d'engagement, le secteur humanitaire, santé et social se démarque, représentant 26,9 % du total, suivi du sport (25,6 %) et de la culture (18,7 %). Les loisirs et la vie sociale arrivent ensuite avec 15,4 %, suivis par la défense des droits et des causes (8,5 %). Ces disparités révèlent une répartition inégale selon les secteurs, certains mobilisant davantage les bénévoles en termes de temps consacré.

1.1.1.2. Le bénévolat sportif en France et dans la Ligue Nouvelle Aquitaine Rugby

L'enquête nationale menée par l'Institut National de la Jeunesse et de l'Éducation Populaire (INJEP) en 2021, publiée en 2023, met en évidence les dynamiques de l'engagement associatif et des dons en France, avec un focus particulier sur le bénévolat sportif. Cette étude révèle des spécificités démographiques et sociales propres aux bénévoles du secteur sportif.

Les résultats montrent que les bénévoles engagés dans le sport ont, en moyenne, un âge plus bas que dans les autres secteurs associatifs : un bénévole sportif sur deux a moins de 45 ans, contre 38 % dans les autres domaines. Le bénévolat sportif demeure également majoritairement masculin, les femmes représentant 46 % des bénévoles contre 55 % dans les autres associations. Cette disparité est encore plus marquée parmi les responsables associatifs, où les hommes sont plus nombreux (60 % dans le sport contre 51 % dans les autres secteurs).

Sur le plan socio-économique, le niveau de revenu apparaît comme un facteur déterminant dans l'engagement bénévole dans le sport. Ainsi, disposer d'un revenu mensuel net supérieur à 3 000 € augmente de 15 points la probabilité de choisir ce domaine. En revanche, le niveau de diplôme semble jouer un rôle plus marginal : bien que 56 % des bénévoles sportifs possèdent un diplôme supérieur au baccalauréat, un taux légèrement supérieur à celui des autres secteurs (53 %), cette variable ne semble pas être déterminante dans le choix du bénévolat sportif.

L'engagement dans le bénévolat sportif est étroitement lié à la pratique sportive et à l'environnement social des bénévoles. En effet, une majorité des engagés sont d'anciens pratiquants ou évoluent dans un cadre familial et amical propice au sport, ce qui distingue le bénévolat sportif des autres formes d'engagement associatif.

En ce qui concerne les missions exercées, la répartition des tâches des bénévoles sportifs est similaire à celle observée dans d'autres associations. Les fonctions administratives (39 %) et d'organisation interne (38 %) sont les plus fréquentes, tandis que les missions directement liées à la pratique sportive, comme l'entraînement ou l'arbitrage, arrivent en troisième position avec 36 %. Ces chiffres soulignent la diversité des rôles endossés par les bénévoles, qui ne se limitent pas aux aspects techniques et sportifs, mais incluent également une part significative de gestion et de coordination.

Dans la Ligue Nouvelle-Aquitaine de Rugby, l'estimation du nombre de bénévoles constitue un véritable défi méthodologique. Seuls les bénévoles titulaires d'une licence ou d'un pass-bénévoles délivré par la Fédération Française de Rugby sont comptabilisés, excluant ainsi de nombreux bénévoles actifs au sein des clubs. En effet, seuls les bénévoles occupant des fonctions encadrantes (entraîneurs, administrateurs, soigneurs) ou les dirigeants élus sont soumis à cette obligation de licence, ce qui limite la représentativité des données disponibles. Pour la saison 2023-2024, la Ligue Nouvelle-Aquitaine de Rugby recense 70 338 licenciés, parmi lesquels 14 501 détiennent une licence dédiée à une mission bénévole (dirigeants, arbitres, soigneurs, etc.), dont près de 16 % sont des femmes. Ces chiffres, bien qu'indicatifs, ne permettent pas d'appréhender pleinement l'ampleur réelle de l'engagement bénévole au sein des clubs de rugby régionaux.

1.1.1.3. Les caractéristiques de l'engagement associatif en France

Les recherches récentes menées en France mettent en lumière les particularités culturelles et sectorielles de l'engagement bénévole. Peter et Sue (2014), l'INJEP (2023) et France Bénévolat (2024) ont exploré les raisons qui poussent les individus à s'engager. Selon Peter et Sue, les rencontres (61,2 %) et le partage autour d'une cause commune (57,6 %) constituent des moteurs importants de l'engagement, bien que le désir d'être utile à la société reste prédominant (67,8 %).

L'enquête de France Bénévolat (2024), réalisée auprès de 3 920 bénévoles, met en évidence plusieurs motivations principales. La première, largement majoritaire, est le désir d'être utile et d'agir pour les autres, exprimé par 85 % des répondants. Vient ensuite l'adhésion à une cause, qui concerne 53 % des bénévoles, suivie par la recherche d'épanouissement personnel, mentionnée par 42 % d'entre eux. L'appartenance à une équipe constitue une

motivation pour 31 % des participants, tandis que l'acquisition de compétences est citée par 23 %. La reconnaissance sociale joue également un rôle pour 27 % des bénévoles, et l'exercice de responsabilités motive 14 % d'entre eux.

Dans le domaine sportif, ces motivations prennent des formes spécifiques. Le désir d'être utile reste prépondérant avec 85 % des réponses, tandis que l'épanouissement personnel est mentionné par 47 % des bénévoles. L'appartenance à une équipe, quant à elle, constitue une motivation pour 44 % des répondants. La reconnaissance sociale, l'adhésion à une cause, et l'exercice de responsabilités suivent avec 24 %, tandis que le développement de compétences est moins souvent cité (16 %).

L'étude de l'INJEP (2023) complète ces résultats en soulignant les particularités des bénévoles sportifs. Le partage de moments de convivialité est leur principale motivation, mentionnée par 63 % des répondants contre 51 % dans les autres secteurs. La pratique ou l'enseignement d'un sport, bien qu'importante, arrive en seconde position avec 46 %. Les bénévoles du sport déclarent aussi plus souvent chercher un épanouissement personnel et un renforcement de l'estime de soi (+5 points par rapport aux autres secteurs), tandis que les motivations altruistes, comme aider des personnes en difficulté, sont nettement moins fréquentes (-17 points).

Ces résultats illustrent la diversité des motivations des bénévoles tout en révélant des différences sectorielles marquées. Ils mettent en évidence l'influence de facteurs à la fois individuels, sociaux et organisationnels dans l'engagement associatif, notamment dans le domaine sportif. Intéressons-nous maintenant à la question de la formation des bénévoles associatifs.

1.1.1.4. Bénévolat et formation

Les recherches sur le bénévolat dans le monde francophone ne semblent pas avoir encore abordé de manière approfondie la question des bénévoles en formation. Par exemple, le guide de Ferrand-Bechmann et Baumann (2023), intitulé « La recherche sur le bénévolat en France et dans le monde », ne traite pas spécifiquement de ce sujet, se concentrant plutôt sur la professionnalisation des instances dirigeantes et la validation des acquis de l'expérience des bénévoles. Selon Ferrand-Bechmann (2004, p. 153), la professionnalisation des bénévoles implique « une élévation et une spécialisation des compétences ». Toutefois, Havard-Duclos et Nicourd (2007) soulignent que cette montée en compétences cible principalement les bénévoles dirigeants et se concentre sur les compétences de management. D'après Bazin et al. (2022), la formation initiale ou interne est généralement perçue comme un moyen essentiel pour accéder à des responsabilités au sein des associations.

L'étude de France Bénévolat (2024) aborde la question de la formation des bénévoles. Selon cette étude, la formation est perçue comme une attente importante pour un tiers des bénévoles, bien que ce chiffre tombe à 22 % dans le milieu sportif. Le besoin de formation est particulièrement prononcé chez les personnes de moins de 34 ans (47 %), et il diminue avec l'âge, passant à moins de 30 % chez les plus de 60 ans.

Les attentes en matière de formation se concentrent principalement sur des programmes combinant action, réflexion sur l'action, et adaptation des pratiques (70 %). Les bénévoles souhaitent également des échanges de connaissances et de savoir-faire à la fois intra-association (57 %) et extra-association (50 %), ainsi qu'avec des professionnels (50 %). La demande pour des dispositifs hybrides, tels que la formation à distance et les outils de visioconférence, est moins marquée, avec seulement 30 % des répondants exprimant un besoin en ce sens.

Pour accéder à la formation, les bénévoles disposent de plusieurs dispositifs, tels que le Compte Personnel de Formation (CPF), le Compte d'Engagement Citoyen (CEC), et le Congé de Formation. Les associations peuvent également obtenir des aides financières par le Fonds de Développement de la Vie Associative (FDVA) ou encore par les aides de l'Agence Nationale du sport pour le domaine sportif.

Maintenant que le contexte sociétal a été posé, intéressons-nous à l'état des connaissances scientifiques sur le sujet. Nous commencerons par définir le bénévolat avant d'aborder la question des motivations et des motifs d'engagement dans cette activité.

1.1.2. État des connaissances scientifiques

1.1.2.1. Définitions du bénévolat

La définition du bénévolat fait l'objet de nombreux débats en raison de sa complexité. Comme le souligne Ferrand-Bechmann (2000, p.13), « définir le bénévolat est un exercice difficile ». L'auteure le caractérise comme une action dépourvue de rétribution financière, exercée sans contrainte sociale ni sanction, visant le bien d'autrui ou de la communauté. Cette définition met en lumière des dimensions essentielles du bénévolat : son caractère volontaire, altruiste et orienté vers des valeurs sociétales.

Halba (2006) enrichit cette définition en précisant que le bénévolat est une activité libre et désintéressée, au service de l'intérêt général. Il s'agit généralement d'une activité accessoire par rapport à une activité principale, exercée dans un cadre formel comme une association.

Dizeren (2014, p.4) adopte une perspective complémentaire en définissant le bénévole comme « une personne qui s'engage gratuitement pour une durée limitée ou non, au bénéfice de la collectivité ou de l'environnement ». Il insiste sur le fait que le bénévolat ne concurrence pas une activité rémunérée, mais s'inscrit comme un engagement personnel souvent exercé au sein d'une organisation, avec une éventuelle indemnisation modeste.

Pour Penner (2002), le bénévolat est un comportement pro-social planifié et orienté sur le long terme, exercé dans un cadre organisationnel et souvent destiné à des bénéficiaires inconnus. Cette définition met l'accent sur la dimension stratégique et durable de l'engagement bénévole, différenciant ce dernier d'actions spontanées ou informelles.

Le bénévolat peut ainsi être compris comme l'engagement volontaire et gratuit d'un individu pour aider une personne ou une organisation. Cependant, sa définition varie selon les contextes et les auteurs. Par exemple, Musick et Wilson (2008) estiment que le bénévolat doit nécessairement s'inscrire dans un cadre organisationnel, excluant ainsi les formes d'aide informelle. À l'inverse, Smith et Stebbins (2016) intègrent le bénévolat informel, qui englobe les services rendus gratuitement entre individus, hors du cadre familial ou domestique. Ces distinctions permettent de différencier le bénévolat formel, exercé dans des associations ou institutions, du bénévolat informel, qui s'inscrit dans un cadre plus personnel.

Une autre distinction notable réside dans la régularité de l'engagement. Spitz, Ernotte et Massis (2004) différencient les bénévoles occasionnels, impliqués ponctuellement pour des projets ou événements, des bénévoles réguliers, qui consacrent de manière continue un temps significatif à leur activité. Bernardeau-Moreau et Hély (2007) ajoutent une catégorie supplémentaire : celle des bénévoles exerçant des responsabilités spécifiques, comme les dirigeants associatifs.

Enfin, en France, il est crucial de distinguer le bénévolat du volontariat. Alors que le terme anglais « *volunteer* » regroupe les deux notions, le bénévolat désigne une activité entièrement gratuite, sans contrepartie financière. Le volontariat, en revanche, implique un engagement pour une durée déterminée, souvent accompagné d'une rémunération symbolique ou d'un défraiement, comme dans le cadre du service civique.

Dans le cadre de ce mémoire, l'étude se concentre sur les bénévoles réguliers évoluant dans le milieu associatif sportif. Plus précisément, elle porte sur les bénévoles engagés dans des associations sportives régies par la loi de 1901, ayant des missions d'encadrement sportif, mais n'exerçant pas de fonctions de direction.

1.1.2.2. Motivations et motifs d'engagement dans le bénévolat

1.1.2.2.1. Les apports des recherches françaises

De nombreuses études françaises ont exploré les motivations à s'engager dans le bénévolat associatif, en adoptant principalement une approche sociologique.

Hamadi (2002) souligne que les bénévoles n'ont souvent pas de motivations claires lors de leur engagement initial, mais que ces motivations évoluent avec le temps. Les facteurs incitant à s'engager diffèrent de ceux qui motivent à maintenir cet engagement.

Chevalier et Fleuriel (2006) remettent en question l'idée que le bénévolat repose exclusivement sur la gratuité et le désintéressement. Selon eux, l'engagement bénévole peut constituer une valeur ajoutée, notamment par l'acquisition d'expérience, échangeable sur le marché du travail. Hanifi (2006) voit le bénévolat comme un moyen de reconnaissance sociale, souvent en réponse à des frustrations professionnelles, tandis que Gateau (2006) met en avant l'influence des caractéristiques des associations (secteur, type d'organisation) sur les motivations d'engagement.

Ces études mettent donc en lumière la diversité et la complexité des motivations, mais restent majoritairement ancrées dans une perspective sociologique. Pour élargir ce regard, il est pertinent de s'intéresser aux approches anglo-saxonnes, qui offrent une perspective complémentaire centrée sur la psychologie sociale et les notions de récompenses.

1.1.2.2.2. Les apports des recherches anglo-saxonnes

Contrairement aux travaux français, les études anglo-saxonnes privilégient une approche psychologique, explorant les bénéfices individuels et collectifs de l'engagement bénévole.

Gidron (1978) identifie trois types de récompenses : sociales (relations interpersonnelles), personnelles (accomplissement individuel) et économiques (réseaux et expérience). Il observe également que les motivations évoluent avec l'âge : les plus jeunes recherchent le développement de compétences, tandis que les personnes âgées privilégient les contacts sociaux. Cette tendance est confirmée par Okun et al. (1998), qui montrent que certaines motivations augmentent ou diminuent avec l'âge.

Fitch (1987) distingue trois grandes catégories de motivations : altruistes, égoïstes et d'obligation sociale. Il souligne que les jeunes bénévoles sont davantage motivés par des objectifs personnels, alors que les plus âgés sont guidés par un sentiment d'obligation sociale. Zwienghaft et al. (2005) corroborent cette analyse en montrant que les motivations altruistes augmentent avec l'âge.

En plus d'identifier des catégories générales de motivations, ces travaux anglo-saxons ont donné lieu à des modèles plus élaborés, permettant d'approfondir la compréhension des mécanismes motivationnels. Ces modèles sont présentés dans la partie suivante.

1.1.2.2.3. Modèles explicatifs des motivations

Les modèles explicatifs des motivations bénévoles constituent une étape importante dans l'analyse, car ils offrent des cadres théoriques structurés pour comprendre les dynamiques d'engagement.

Clary et al. (1998) ont développé le *Volunteer Function Inventory* afin d'identifier six fonctions expliquant les motivations au bénévolat. La première concerne l'expression de valeurs, mettant en avant l'altruisme et l'humanité. La deuxième fonction, liée à la compréhension, repose sur le développement de compétences. Les relations sociales constituent une troisième dimension, soulignant l'importance des interactions avec autrui. La gestion de carrière représente un autre facteur de motivation, tout comme la fonction de protection, qui vise à réduire les tensions personnelles. Enfin, le bénévolat peut également répondre à un besoin de développement personnel.

Ce modèle a été enrichi par Allison et al. (2002), qui ajoutent des dimensions telles que le plaisir, la religion et le travail en équipe. Ces auteurs insistent sur le rôle amplificateur des valeurs dans le recrutement et la fidélisation des bénévoles.

Mowen et Sujun (2005) proposent un modèle hiérarchique combinant variables de personnalité et environnementales, qui met en avant l'interaction entre des facteurs tels que l'altruisme, le besoin d'activité et la soif d'apprentissage.

Warburton et Terry (2000) s'appuient sur la théorie du comportement planifié (Madden et al., 1992) pour expliquer le processus motivationnel, en identifiant trois facteurs clés :

- L'attitude vis-à-vis de l'action (valeur perçue).
- La norme subjective (pressions sociales).
- Le contrôle perçu (compétences nécessaires).

Penner (2002) complète cette approche en mettant l'accent sur l'interaction entre les facteurs situationnels, sociaux et individuels. Il souligne également l'influence des valeurs organisationnelles et des normes sociales dans la décision de s'engager.

Bien que de nombreuses études francophones aient examiné l'engagement des bénévoles dans le milieu associatif, il semble qu'aucune recherche spécifique n'ait encore abordé l'engagement des bénévoles en formation. Afin d'explorer cette question de manière approfondie, nous nous pencherons sur l'état des connaissances scientifiques concernant l'engagement en formation des adultes. Ce chapitre s'articulera autour de trois axes : dans un premier temps, nous explorerons la notion générale de motivation en formation ; ensuite, nous nous intéresserons à la notion polysémique qu'est l'engagement en formation ; enfin, nous aborderons l'objet d'étude de ce mémoire de recherche : les motifs d'engagement en formation.

1.2. L'engagement en formation

1.2.1. Modèles de la motivation en formation

Dans le langage courant, la motivation est souvent définie comme ce qui « pousse à l'action » (Larousse, 2008) ou comme « la relation d'un acte aux motifs qui l'expliquent ou le justifient » (Le Nouveau Petit Robert, 2008). Scientifiquement, Vallerand et Thill (1993, p. 18) définissent la motivation comme « un construit hypothétique destiné à décrire les forces internes et/ou externes qui déclenchent, orientent, intensifient et maintiennent un comportement ». De manière similaire, Fenouillet (2011, p. 6) la décrit comme « une force intra-individuelle hypothétique et protéiforme, ayant des déterminants internes et/ou externes multiples, permettant d'expliquer la direction, le déclenchement, la persistance et l'intensité du comportement ou de l'action ».

Ces définitions convergent sur quatre dimensions principales de la motivation :

- Le déclenchement : la transition de l'absence d'activité à l'exécution du comportement.
- La direction : l'orientation ou la canalisation de l'énergie vers un objectif spécifique.
- L'intensité : l'expression observable de la motivation à travers le comportement.
- La persistance : la continuité de l'engagement dans l'action au fil du temps.

Dans le cadre de la formation pour adultes, Carré et Fenouillet (2024, p. 345) soutiennent que « la motivation est un médiateur essentiel dans la relation à la formation, car elle reflète les dispositions des adultes à s'engager dans un processus éducatif, détermine leur degré d'implication (et donc de persistance), et aide à expliquer les performances d'apprentissage ».

La motivation joue également un rôle crucial dans la régulation de l'apprentissage et constitue une source de réussite, notamment dans le cadre de l'apprentissage autorégulé (Cosnefroy, 2011) et du transfert des acquis en milieu professionnel (Huang et al., 2017).

Bourgeois (1998) cite les travaux de Biggs et Moore (1981), qui distinguent quatre catégories de motivations en formation :

- Motivations extrinsèques : gratifications attendues, telles que les avantages en termes de mobilité socioprofessionnelle.
- Motivations sociales : gratifications sociales découlant de l'engagement en formation.
- Motivations liées à l'accomplissement de soi : satisfaction personnelle tirée de l'achèvement de la formation et des défis relevés.
- Motivations intrinsèques : satisfaction provenant du processus d'apprentissage lui-même, indépendamment des résultats.

Battistelli et Odoardi (2000, 2004) considèrent la motivation à la formation comme un construit multiforme, décomposable en plusieurs dimensions :

- Motivation à suivre la formation : orientée principalement vers des objectifs instrumentaux, la formation étant perçue comme un moyen d'atteindre un emploi ou d'améliorer son statut socioprofessionnel.
- Motivation à apprendre le contenu de la formation : motivation intrinsèque liée à l'acquisition et au développement de connaissances et compétences professionnelles.
- Motivation à transférer les compétences acquises : liée à l'application des apprentissages en contexte professionnel.

Selon Bourgeois (2009), le concept de motivation en formation pour adultes peut être décomposé en plusieurs "construits observables" :

- L'engagement.
- Les construits motivationnels, c'est-à-dire les perceptions élaborées par l'apprenant et directement liées aux indicateurs d'engagement, tels que le sentiment d'efficacité personnelle, le sentiment d'autodétermination, l'espérance de réussite et la valeur perçue de la tâche.
- Les facteurs individuels et situationnels, qui influencent les construits motivationnels. Ces facteurs incluent l'image de soi, la dynamique identitaire, la trajectoire biographique et scolaire, ainsi que le degré de difficulté de la tâche, le type de feedback et le climat de la classe.

Pour ces chercheurs, les différentes composantes motivationnelles influencent les comportements d'intégration et de maintien en formation professionnelle.

Comme mentionné précédemment, Bourgeois (2009) souligne que l'engagement est l'une des trois catégories de construits observables liés à la motivation en formation. Ce lien étroit entre engagement et motivation est également partagé par Kaddouri (2011, p. 76), pour qui « un engagement sans motivation est éphémère, et une motivation sans engagement n'a pas de sens ».

Ainsi, l'étude de la notion d'engagement en formation s'impose comme une suite logique à la question générale de la motivation en formation.

1.2.2. Engagement en formation

1.2.2.1. Définition et typologie

Selon Ladrière, Lecarme et Moatti (2015, paragraphe 1), l'engagement peut être envisagé sous deux aspects distincts : en tant qu'acte de décision et en tant que conduite. L'engagement en tant qu'acte de décision se définit comme « l'acte par lequel un individu s'engage pour son avenir, que ce soit en termes d'actions à entreprendre, de type d'activité à mener, ou même concernant sa propre vie ». En revanche, l'engagement en tant que conduite renvoie à l'attitude et au comportement adoptés par l'individu.

Pour Carré (1999) l'engagement en formation englobe ces deux dimensions. Il distingue :

- L'engagement initial en formation, qui s'étend de la première intention jusqu'à l'initiation effective de l'action de formation (le mémoire se focalisera sur cette dimension).
- La poursuite de l'engagement, qui se manifeste par une participation active et des dynamiques motivationnelles en cours de formation.

Cette seconde dimension, correspondant à la notion de persistance, renforce l'idée que l'engagement ne se limite pas à l'acte d'entrer en formation, mais inclut également l'implication continue dans le processus.

De manière complémentaire, Bourgeois (2009, p. 237) définit l'engagement en formation comme « à la fois l'acte d'entrée et l'implication du sujet dans le processus d'apprentissage ». Bien que l'engagement initial fasse souvent l'objet d'études, Bourgeois (1998) souligne que la persistance de l'engagement est encore relativement peu explorée dans le cadre de la formation pour adultes, contrairement au contexte scolaire.

Pour analyser l'engagement en formation, Bourgeois (1998) propose une typologie basée sur trois catégories d'indicateurs observables :

- Les indicateurs comportementaux : persévérance, choix, effort, participation.
- Les indicateurs émotionnels : enthousiasme, anxiété ou autres émotions associées.
- Les indicateurs cognitifs : stratégies d'apprentissage telles que la planification, la régulation ou l'élaboration des contenus.

Cette distinction entre engagement initial et persistance permet de mieux appréhender la complexité de l'engagement en formation. C'est deux phénomènes pourtant distincts d'un point de vue pratique sont cependant pour Bourgeois (2009, p. 239) « très étroitement relié sur le plan pratique ». Intéressons-nous maintenant aux processus motivationnels pouvant expliquer l'engagement en formation.

1.2.2.2. Processus motivationnel d'engagement en formation

Selon Fenouillet et Carré (2024, p. 147), « les chercheurs qui se sont penchés sur la motivation à l'apprentissage et à la formation des adultes identifient un ensemble restreint de variables clés à l'origine du processus motivationnel d'engagement en formation ». Issues des fondements théoriques de l'approche cognitiviste, elles peuvent être regroupées en trois grandes catégories : la valeur perçue des motifs, la prédiction des résultats et le sentiment d'autodétermination.

- **La valeur perçue des motifs** : Elle correspond à l'importance accordée aux raisons qui incitent à agir. La valeur du but poursuivi à travers l'engagement en formation constitue un moteur principal de la motivation. Carré et Fenouillet (2009) soulignent que les objectifs représentent un mécanisme cognitif fondamental de motivation et d'autorégulation des conduites.
- **La prédiction des résultats, ou sentiment d'efficacité personnelle** : Ce concept, introduit par Bandura (2003), se réfère à la probabilité subjective de réussir ou d'échouer. Ce sentiment influence directement la motivation en régulant les apprentissages, notamment par le biais des croyances autolimitantes (Brewer, 2006). Galand et Vandele (2004), cités par Carré (2020, p. 149), affirment que « le sentiment d'efficacité est un déterminant central des attitudes des adultes vis-à-vis de la formation ».

- **L'autodétermination** : La théorie de l'autodétermination développée par Ryan et Deci (1985) examine les formes de motivation humaine et les conditions favorisant un engagement optimal, le bien-être psychologique et la performance. Cette théorie distingue la motivation intrinsèque, la motivation extrinsèque et l'amotivation. Trois besoins psychologiques fondamentaux sont identifiés : l'autonomie, la compétence et l'affiliation.

Carré (2005) propose un cadre d'analyse des processus motivationnels en formation des adultes (voir Annexe 1, Tableau 1), qui distingue la motivation liée au but final et celle liée au moyen de formation. Il s'inspire des recherches de Nuttin (1987), qui montrent que la motivation globale se construit à l'intersection des facteurs relatifs au but et des moyens employés pour l'atteindre.

Selon ce modèle, six mécanismes interconnectés façonnent la motivation à se former en associant les effets de la valeur des motifs, du sentiment d'auto-efficacité et de l'autodétermination, tant sur le but final que sur le moyen de formation envisagé.

Cependant, il serait réducteur de limiter l'analyse de l'engagement en formation à un simple processus motivationnel se manifestant avant et pendant le parcours formatif. Pour Carré et Fenouillet (2024) plusieurs facteurs externes et internes influencent cet acte d'engagement.

- Les caractéristiques sociodémographiques des apprenants : âge, sexe, statut socio-économique, niveau de qualification, situation professionnelle et familiale.
- Les contextes socio-structurels professionnels : taille de l'entreprise, secteur d'activité, politiques de formation.
- Les caractéristiques de la formation : ingénierie pédagogique et organisationnelle.

Les parcours de vie, les aptitudes cognitives et les expériences formatives antérieures jouent également un rôle déterminant. Ainsi ces différents éléments interagissent avec les mécanismes motivationnels pour façonner la dynamique d'engagement des adultes dans un processus formatif. Comme le soulignent Carré et Fenouillet (2024, p. 345) : « le rapport à la formation, et par conséquent l'engagement et la participation, dépend d'une série de facteurs sociologiques, organisationnels et psychologiques en interactions systémiques, générant leviers et obstacles à la participation ». Ils précisent également que « la motivation ne fonctionne donc ni comme un automatisme agi par l'ensemble de ces déterminants, ni comme une force autonome, mais comme leur point de rencontre, d'arbitrage et de décision ».

Dans le cadre de ce mémoire de recherche, et en lien avec le cadre théorique défini par Carré (2001, p. 53), « l'engagement en formation est compris comme un acte décisionnel, soit le passage de l'entrée dans la phase exécutoire de la motivation, c'est-à-dire le passage à l'action (s'inscrire ou participer à une formation, voire accepter d'y assister en cas de contrainte) ».

L'engagement en formation sera donc appréhendé dans cette étude comme l'engagement initial en formation, autrement dit l'acte d'entrée dans le dispositif formatif.

1.2.2.3. L'engagement en formation comme acte d'entrée dans le dispositif formatif

Bourgeois (1998) mentionne les travaux pionniers de Rubenson, Boshier et Tough (années 1970), Wlodkowski (début des années 1980), ainsi que ceux de Cross (début des années 1990), qui figurent parmi les premières recherches à s'intéresser au processus motivationnel d'entrée en formation. Selon Bourgeois, ces modèles convergent autour de l'idée que la décision de s'engager en formation résulte d'une interaction positive entre deux facteurs fondamentaux :

- La valeur attribuée par l'individu à la formation envisagée, c'est-à-dire l'importance subjective qu'il accorde à l'objectif de la formation.
- L'espérance de réussite (*expectancy*), soit la probabilité perçue par l'individu de réussir dans cette tâche.

Ces deux facteurs sont interdépendants : l'absence de l'un d'entre eux conduit généralement à une décision négative concernant l'entrée en formation.

Les travaux de Fond-Harmant (1996) et Bourgeois (2006) mettent également en lumière le rôle central des parcours de vie (ou trajectoires biographiques) dans la décision d'entrer en formation. Fond-Harmant (1996) propose une typologie de quatre événements biographiques susceptibles de déclencher l'entrée en formation :

- Position lignagère : L'individu cherche à confirmer sa place au sein d'un milieu social donné.
- Promotion sociale : L'engagement vise à obtenir une reconnaissance professionnelle et une ascension socio-professionnelle.
- Bouleversement dans la vie privée : La formation est perçue comme un moyen de surmonter des difficultés personnelles.
- Cassure dans la vie publique : L'individu souhaite rompre avec son passé et changer de vie sociale ou professionnelle.

Bourgeois (2006) considère que l'entrée en formation résulte de la rencontre entre un événement biographique et une dynamique identitaire spécifique. Cette interaction génère une tension que l'individu cherche à résoudre en s'engageant dans un dispositif formatif.

Ainsi, selon Bourgeois, l'inscription à une formation peut être motivée par deux types de dynamiques :

- Lorsque l'individu estime que cette action lui permettra de progresser vers l'accomplissement d'une image positive de soi.
- Lorsque l'individu pense que cette action lui permettra d'éviter une image négative de soi.

Aborder la question de l'acte d'entrée dans le parcours formatif nécessite également de s'intéresser aux motifs d'entrée en formation. Comme nous l'avons vu plus haut (Carré 2005), ces motifs jouent un rôle central dans le processus général d'engagement en formation, notamment par leur influence sur la valeur perçue des motifs.

Bourgeois (2009) souligne que les premières recherches sur l'entrée en formation se sont principalement intéressées aux buts et motifs qui incitent les adultes à entreprendre une formation. Comme il l'explique (2009, p. 239) : « Ces recherches, s'appuyant sur des enquêtes soit par questionnaires, soit par entretiens semi-directifs, réalisées auprès de publics adultes en formation extrêmement divers, ont ainsi produit de nombreuses typologies des motifs d'entrée. »

L'objet de ce mémoire d'initiation à la recherche est précisément de s'intéresser aux spécificités des motifs d'engagement en formation des bénévoles associatifs.

En effet, au-delà de l'étude des processus de la motivation, qui permettent de comprendre les mécanismes à l'œuvre dans le passage à l'action et sa persistance, il est également pertinent d'analyser les contenus de l'engagement, c'est-à-dire les motifs secondaires ou raisons d'agir des individus tels que définis par Fenouillet (2011) dans son modèle intégratif de la motivation.

L'objectif de ce mémoire est donc de s'intéresser au contenu des motivations (le "Pourquoi ?") plutôt qu'à la dynamique motivationnelle ou au processus sous-jacent (le "Comment ?").

Nous nous pencherons dans la partie suivante sur ces motifs d'engagement en formation, en présentant tout d'abord une typologie des motifs, puis les résultats de différentes études sur ce sujet.

1.2.3. Les motifs d'engagement en formation

1.2.3.1. Typologie des motifs d'engagement en formation (état des connaissances théoriques)

Selon Carré (2001, p. 44), les motifs d'engagement en formation sont « les raisons profondes et conscientes que les individus expriment pour justifier leur inscription ». Ces motifs se manifestent sous forme d'objectifs et traduisent « l'objet but de l'action, c'est-à-dire la finalité du cycle d'action dont la formation fait partie ». Aubret (2001) considère ces motifs comme l'ensemble des justifications fournies par les apprenants en réponse à des événements spécifiques. Pour Bourgeois (2009, p239) ce sont les « raisons avancées par les répondants interrogés sur ce qui les a amenés à s'inscrire en formation ». Boutinet (1998, p. 94) les décrit tout simplement comme la « justification que se donne le stagiaire ».

Houle (1961) reconnu comme un pionnier dans l'étude des motifs d'engagement a identifié trois orientations principales chez les adultes s'inscrivant à une formation :

- L'objectif externe (*goal-oriented*) : Les individus considèrent l'apprentissage comme un moyen d'atteindre des objectifs spécifiques.
- La connaissance (*learning-oriented*) : Les personnes recherchent la connaissance pour elle-même, sans viser nécessairement un but précis.
- L'activité (*activity-oriented*) : Ces apprenants trouvent du sens à l'apprentissage qui n'est pas forcément lié au contenu ou aux objectifs du cours.

Houle (1961) souligne que ces trois orientations ne sont pas mutuellement exclusives et peuvent se chevaucher, bien qu'une orientation dominante puisse être discernée chez chaque individu. De nombreuses études ont repris ses travaux pour développer leurs propres outils de recherche (Sheffield, 1964 ; Boshier, 1971a) ou pour valider sa classification (Boshier, 1971b ; Burgess, 1971 ; Boshier et Collins, 1985).

Parmi les instruments développés pour explorer les motifs d'engagement, on trouve :

- Le *Continuing Learning Orientation Index* (CLOI) de Sheffield (1964), qui a mis en évidence cinq facteurs de motivation : le désir de connaissance, le besoin de relations interpersonnelles et sociales, l'aspiration à atteindre un objectif personnel ou social, ainsi que la nécessité de croissance personnelle.
- Le *Reasons for Education Participation Scale* (REP) de Burgess (1971), qui a révélé sept motifs principaux : la quête de connaissance, l'atteinte d'un objectif personnel, social ou religieux, la participation à une activité sociale, l'évasion, et la conformité à des exigences.

- *L'Education Participation Scale (EPS)* de Boshier (1971), qui reste l'instrument le plus fréquemment utilisé. Selon les versions les plus récentes (Morstain et Smart, 1974 ; Merriam et Caffarella, 1991), l'engagement des adultes en formation s'explique par une série de motifs regroupés en six facteurs :
 - Le désir de développer des relations sociales.
 - Les attentes externes, telles que les instructions ou exigences émanant d'autrui.
 - Le bien-être social, pour mieux participer à la vie communautaire.
 - L'avancement professionnel, pour évoluer dans son emploi ou développer ses compétences.
 - L'évasion/stimulation, comme moyen de se soustraire à l'ennui ou aux responsabilités quotidiennes.
 - L'intérêt cognitif, découlant d'une motivation intrinsèque, du désir même d'apprendre.

D'autres études ont également contribué à la typologie des motifs :

- Battistelli, Majer et Odoardi (1993, 1994) ont identifié six facteurs principaux : l'acquisition et le développement de connaissances et compétences professionnelles, l'amélioration du statut professionnel et social, le développement des relations interpersonnelles, la recherche d'un emploi ou le changement de travail, et le développement des capacités d'innovation dans le travail
- Beder et Valentine (1990) ont exploré les motifs d'engagement et ont identifié dix facteurs : le développement personnel, les responsabilités familiales, la recherche de distractions, le besoin de compétences, l'engagement religieux ou communautaire, le désir de changer de vie, la progression professionnelle, les besoins économiques, l'obtention d'un diplôme, et les pressions externes.
- Boutinet (1998) distingue trois types de motifs chez les adultes entrant en formation : les motifs situationnels (extrinsèques et perçus comme incontournables), les motifs intériorisés (contraintes évoluant en défis personnels), et les motifs personnels (intrinsèques bien que leur origine puisse être extrinsèque).
- Demol (1995, cité dans Carré, 2001) propose une classification en trois catégories : les besoins personnels (désir d'apprendre, quête d'autonomie), les stratégies professionnelles (changement de statut), et les contraintes (pressions familiales ou professionnelles).

Le modèle de Carré (1998, 1999, 2001), sur lequel nous nous appuyons pour notre recherche, met en lumière quatre orientations motivationnelles sources de motifs d'engagement : d'une part, une orientation intrinsèque et une orientation extrinsèque, et d'autre part, une orientation vers l'apprentissage et une orientation vers la participation. Ces orientations se répartissent dans dix motifs d'engagement en formation (voir chapitre cadre théorique).

Il est maintenant pertinent d'examiner les études fournissant des données empiriques sur les motifs d'engagement en formation. Ces recherches, menées auprès de divers groupes de participants, offrent un aperçu des variations et spécificités des motifs en fonction du contexte et du type de public.

1.2.3.2. Les motifs d'engagement selon les publics (état des connaissances empiriques)

Les études sur les motifs d'engagement en formation montrent que ces derniers varient considérablement en fonction du statut des individus et du contexte dans lequel ils évoluent.

Battistelli, Majer et Odoardi (1993, 1994) ont montré que les motifs d'engagement diffèrent selon le statut professionnel des individus. Pour les personnes en emploi, les motivations intrinsèques prédominent, notamment l'acquisition de compétences professionnelles et le renforcement des relations interpersonnelles. En revanche, chez les demandeurs d'emploi, ce sont les motivations instrumentales qui dominent, telles que l'amélioration du statut socio-professionnel et le développement de compétences spécifiques.

L'étude de Lagrabielle et Vonthron (2006), menée dans un organisme de formation auprès d'un public divers et utilisant le questionnaire de motivation à la formation de Battistelli et al. (1998), identifie deux principaux motifs d'engagement en formation : l'élévation du statut socio-professionnel et l'accroissement des opportunités de mobilité professionnelle.

Dans une étude réalisée au sein de l'entreprise Renault, Brouet et Mattison (1998) ont mis en évidence la prédominance des motifs professionnels comme l'acquisition de compétences spécifiques pour accomplir des tâches précises. Des chercheurs comme Sargent (2000), Finbak & Skaalvik (2001), et Rubenson (2001) (cités dans Bourgeois, 2009) ont, eux aussi, relevé que les motifs professionnels jouent un rôle dominant, notamment en ce qui concerne l'amélioration ou le changement de carrière et le perfectionnement des compétences. Toutefois, Finbak & Skaalvik (2001) ont également noté que les motifs de développement personnel arrivent en seconde position.

Concernant les adultes en reprise d'études, plusieurs travaux (De Smedt, Doneux & Vandeputte, 2002 ; Pons-Desoutter, 2006 ; Vertongen et al., 2009 ; Nils, 2005 ; Henry & Basile, 1994, cités dans Bourgeois, 2009) montrent que leurs motivations sont principalement de nature intrinsèque. Parmi ces motivations, le motif épistémique, c'est-à-dire l'intérêt pour le contenu même de la formation, apparaît comme un facteur central d'engagement (Pons-Desoutter, 2006 ; Bourgeois, 2009 ; Nils, 2005).

L'étude de Vertongen et al. (2009), fondée sur le cadre théorique de Carré, affine cette analyse en identifiant quatre grands types de motifs d'engagement chez les adultes en reprise d'études, classés par ordre d'importance : épistémiques, identitaires, vocationnels et opératoires professionnels.

En complément, Henry et Basile (1994) ont identifié cinq motifs majeurs expliquant le retour en formation des adultes : un intérêt général pour l'éducation, des raisons professionnelles, le désir de rencontrer d'autres personnes, la recherche de divertissement ou de loisirs, ainsi qu'un changement personnel récent.

Les travaux de Dupeyrat (2004) sur des adultes suivant une formation pour obtenir l'équivalent du baccalauréat français et accéder à l'université ont révélé que leurs objectifs sont variés, avec la reconnaissance sociale, le développement personnel et l'obtention d'un diplôme comme motifs principaux.

Carré (2001), dans son étude sur les motifs d'engagement en formation, explique que les motifs des adultes en formation sont souvent multiples et imbriqués. Rarement motivés par une seule raison, ils conjuguent plusieurs facteurs qui se renforcent ou évoluent selon le contexte personnel, professionnel et temporel. D'après cette même étude, les motifs d'engagement varient selon le contexte de formation. Dans les grandes entreprises, seul le motif opératoire professionnel est fortement investi, tandis que dans les organismes de formation, l'ensemble des motifs est davantage mobilisé. L'effet du sexe est modeste, bien que les femmes présentent des scores plus élevés, notamment pour les motifs opératoires. La situation familiale influence également l'engagement, les parents isolés affichant les scores les plus élevés. En revanche, l'âge n'a pas d'impact significatif, contrairement aux catégories socioprofessionnelles : plus celles-ci sont élevées, plus les motifs d'engagement diminuent, à l'exception du motif opératoire professionnel. Les demandeurs d'emploi, quant à eux, valorisent davantage l'ensemble des motifs, sauf ce dernier. La durée de la formation joue aussi un rôle, avec une intensité des motifs croissante lorsque celle-ci s'allonge.

Enfin, Carré (2001) met en évidence que ces motifs sont dynamiques et évoluent au fil du temps, influencés par l'histoire personnelle, le contexte de vie, et le rapport à la formation.

Lagrabielle et al. (2006) insistent sur cette dimension évolutive. Pour ces derniers, les motivations à entrer en formation sont souvent extrinsèques au départ, centrées sur l'évolution socio-professionnelle, mais tendent à devenir plus intrinsèques au fur et à mesure que la formation progresse, en lien avec le développement des compétences. Cette dynamique reflète l'idée que les composantes extrinsèques motivent l'entrée en formation, tandis que les composantes intrinsèques déterminent la persévérance.

Boutinet (1998) parle de motifs rétrospectifs, expliquant qu'une fois la formation achevée, les adultes réinterprètent souvent les raisons de leur engagement, attribuant une nouvelle signification à l'action accomplie.

En résumé, l'état des recherches sur les motifs d'engagement en formation montre que ces derniers varient en fonction du statut professionnel et du contexte individuel. Les personnes en emploi privilégient généralement des motivations liées au développement de compétences, tandis que les demandeurs d'emploi recherchent avant tout une amélioration de leur statut socio-professionnel. Chez les adultes en reprise d'études, les motivations sont principalement intrinsèques, avec une prédominance des motifs épistémiques, c'est-à-dire l'intérêt pour le contenu de la formation.

De manière plus large, ces motifs ne sont pas figés : ils évoluent au fil du temps, passant souvent d'une orientation extrinsèque à une orientation plus intrinsèque, sous l'influence de l'expérience et du contexte personnel. Toutefois, nos recherches sur l'état des connaissances n'ont pas permis d'identifier d'études spécifiques portant sur les motifs d'engagement des bénévoles en formation.

Afin de structurer notre analyse, nous allons à présent nous appuyer sur la théorie de référence qui cadre notre recherche. Dans un premier temps, nous examinerons en détail le modèle théorique proposé par Carré, en mettant l'accent sur sa typologie des motifs d'engagement. Ensuite, nous décrirons le processus méthodologique utilisé pour élaborer son questionnaire sur les motifs d'engagement.

2. Cadre théorique

2.1. Introduction au cadre théorique

Comme expliqué précédemment ce mémoire de recherche s'appuie sur le modèle théorique développé par Carré (2001). Le choix du modèle de Carré s'explique par plusieurs raisons. Premièrement, son utilisation dans de nombreuses études récentes sur le sujet (Nils 2005, Vertongen et al 2009). Deuxièmement, sa capacité à classer les motifs d'engagement en catégories précises en fait un cadre théorique particulièrement adapté à notre problématique. Enfin et comme le souligne Fenouillet (2011, p. 12), « parmi les 101 modèles motivationnels recensés dans une précédente synthèse (Fenouillet, 2009), un seul, celui de Carré (2001), se réfère spécifiquement au contexte particulier de la formation pour adultes ».

L'étude de Carré, menée sur trois ans (1997 à 1999), s'est concentrée à la fois sur les motifs d'engagement des adultes en formation et sur la dynamique de cet engagement (processus motivationnel). L'analyse des motifs d'engagement articulée à la compréhension du processus motivationnel permet d'apprécier le tableau motivationnel du sujet social lors de son engagement dans une action de formation. Pour rappel, dans le cadre de notre recherche nous nous limitons à l'analyse des motifs d'engagement, en laissant de côté la dynamique motivationnelle ou processus d'engagement.

2.2. Modèle théorique de Carré des motifs d'engagement en formation

L'étude de Carré s'est réalisée en trois temps. Dans un premier temps, il a construit un modèle théorique des motivations à la formation chez les adultes, décrivant les motifs et la dynamique d'engagement individuel. Ensuite, il a développé un outil, en l'occurrence un questionnaire, pour évaluer ces motivations chez des adultes engagés dans diverses formations. Enfin, il a cherché à tester son questionnaire en le mettant en relation avec deux variables : des facteurs sociologiques et les performances obtenues, afin d'étudier les liens entre ces éléments.

À l'issue de la première phase de son étude (1998), Carré a mis en lumière une typologie des motifs d'engagement en formation. Pour y arriver, il s'est appuyé sur des entretiens semi-directifs réalisés avec 61 adultes. Ces entretiens, conduits de manière non directive à partir de la question : « Qu'est-ce qui vous a poussé à vous inscrire à cette formation ? » (Carré, 2001, p. 43), ont ensuite été analysés en double aveugle, ce qui a permis de croiser les catégories identifiées par chaque analyste. À partir de ces analyses, Carré a pu élaborer un modèle descriptif des orientations et motifs déclarés par les apprenants pour s'engager en formation (voir Annexe 2, Figure 1).

Ce modèle s'appuie sur une double distinction, inspirée des travaux de Houle (1961) ainsi que de Deci et Ryan (1985). La première distinction oppose l'orientation intrinsèque à l'orientation extrinsèque de la motivation. La seconde distingue l'orientation vers l'apprentissage de l'orientation vers la participation.

Les motifs intrinsèques sont liés au plaisir même de se former, la motivation étant interne à l'individu. À l'inverse, les motifs extrinsèques sont liés à des objectifs extérieurs que la formation permet d'atteindre. Les motifs orientés vers l'apprentissage visent l'acquisition de connaissances pour le plaisir d'apprendre, tandis que les motifs orientés vers la participation visent à renforcer l'image de soi vis-à-vis d'autrui et à atteindre des objectifs sociaux, indépendamment de l'acquisition de savoirs. En combinant ces deux axes, Carré identifie quatre quadrants spécifiques qui regroupent l'ensemble des motifs d'engagement en formation. Dans cette classification, il dénombre dix motifs d'engagement, dont trois sont intrinsèques et sept extrinsèques.

Les trois motifs intrinsèques identifiés sont les suivants :

- Motif épistémique : L'individu s'inscrit en formation principalement pour le plaisir d'apprendre, sans chercher d'autres objectifs comme l'emploi. La formation est perçue comme une fin en soi.
- Motif socio-affectif : L'engagement en formation est motivé par le désir de créer des relations sociales et de profiter des interactions qui en découlent.
- Motif hédonique : La personne participe à la formation pour bénéficier des conditions agréables de son déroulement, comme l'ambiance ou le confort des lieux.

Les sept motifs extrinsèques sont les suivants :

- Motif économique : La formation est vue comme un moyen d'obtenir des avantages matériels ou financiers, que ce soit directement (comme les allocations de chômage) ou indirectement (par exemple, un meilleur salaire après avoir trouvé un emploi grâce à la formation). L'objectif est souvent d'améliorer sa situation financière.
- Motif prescrit : L'individu suit la formation sous l'influence ou la contrainte d'autrui, qu'elle soit explicite (comme une obligation légale) ou implicite (comme une recommandation d'un conseiller social).
- Motif dérivatif : L'engagement en formation sert à échapper à des situations ou activités désagréables, telles qu'une mauvaise ambiance au travail ou des problèmes personnels.

- Motif opératoire professionnel : La formation est choisie pour acquérir des compétences spécifiques jugées nécessaires pour accomplir des tâches professionnelles précises. Les individus parlent des compétences qu'ils souhaitent acquérir pour réussir dans leur emploi.
- Motif opératoire personnel : Ce motif concerne l'acquisition de savoirs utiles pour des activités en dehors du cadre professionnel, comme les loisirs, la vie familiale ou des engagements associatifs, humanitaires, religieux, ou politiques.
- Motif identitaire : L'individu cherche à acquérir des compétences ou une reconnaissance symbolique pour transformer ou préserver son identité professionnelle, culturelle, sociale, ou familiale.
- Motif vocationnel : Ici, la formation est motivée par le désir d'acquérir les savoirs et la reconnaissance nécessaires pour obtenir, maintenir, faire évoluer ou transformer un emploi. Ce motif est centré sur la gestion de carrière, l'orientation professionnelle, ou la recherche d'emploi.

2.3. Développement et validation de l'outil de mesure

Dans la phase suivante de sa recherche et à partir des 61 entretiens réalisés lors de la première étape, Carré a développé une échelle d'évaluation de la motivation des adultes à s'engager en formation (voir annexe 3), articulée autour de trois dimensions : sociodémographique, motifs, et processus motivationnels.

La version finale de cette échelle (version 2.0), de type Likert (voir annexe 2), comprend 69 items au total : 40 sur l'expression des motifs (4 par motif), 19 sur les processus motivationnels (perception des compétences, sentiment d'autodétermination, et projection), et 10 items relatifs aux caractéristiques sociodémographiques des participants (sexe, statut familial, statut d'activité, âge, niveau d'études, catégorie socioprofessionnelle, taille de l'établissement, secteur d'activité, titre de la formation et durée de la formation).

Lors de la troisième et dernière phase de son étude, ce questionnaire a été testé auprès de 1548 participants provenant de six terrains différents. L'analyse des réponses en fonction des caractéristiques des répondants a permis, selon Carré (2001, p. 187), « de faire ressortir un certain nombre d'observations relatives à nos représentations de la dynamique d'engagement de l'adulte en formation et de ses dimensions sociologiques ».

Une revue de l'état de l'art ayant été posée et le cadre théorique présenté, nous allons maintenant nous intéresser au contexte de recherche en présentant dans un premier temps la Ligue Nouvelle Aquitaine de Rugby puis les Brevet Fédéraux de Rugby.

3. Contexte institutionnel de recherche

3.1. La Ligue Nouvelle Aquitaine de Rugby

La Ligue régionale Nouvelle-Aquitaine de rugby est une association déclarée, régie par la loi du 1er juillet 1901. Cet organe fédéral dépend de la Fédération Française de Rugby (FFR) et a été créé en 2017. Son principal objectif (selon ses statuts) est d'encourager et de développer la pratique du rugby dans son ressort territorial, sous la délégation de la FFR, dont elle assure la représentation.

La création de la Ligue est la conséquence de la réforme territoriale des régions, instaurée par la loi n° 2015-29 du 16 janvier 2015. Le ministère de la Jeunesse et des Sports a imposé à la FFR d'adapter son organisation territoriale à celle des nouvelles régions. C'est ainsi qu'est née la Ligue Nouvelle-Aquitaine, issue de la fusion des comités du Béarn, de la Côte basque Landes, de la Côte d'Argent, du Limousin, du Périgord Agenais et du Poitou-Charentes.

La Nouvelle-Aquitaine, la plus vaste région de France, est la deuxième ligue régionale en nombre de licenciés, après l'Occitanie. En 2022-2023, elle comptait plus de 65 000 licenciés répartis dans 378 clubs.

La structure sportive de la Ligue se compose d'un Directeur Technique de Ligue, de six Conseillers Techniques de Ligue et de vingt-huit Conseillers Techniques de Clubs répartis sur 28 bassins géographiques.

La structure dirigeante est organisée autour d'un Comité Directeur composé de quarante élus pour une olympiade, ainsi que des représentants des douze comités départementaux. Elle comprend également un Bureau de neuf membres, dont un Président, une Trésorière Générale, un Secrétaire Général, cinq Vice-Présidents ainsi qu'un Coordinateur des actions.

Enfin, la structure administrative comprend un Siège Social situé au 4 rue Branlac, à Gradignan (33170), ainsi que cinq Maisons Ovale de Territoire (MOT) à Agen, Bayonne, Brive, Niort et Pau. Vingt-et-un salariés administratifs sont répartis au sein de ces différentes MOT.

3.2. Les Brevets Fédéraux

Dans cette étude, nous nous intéressons aux motifs d'engagement des bénévoles participant à une formation fédérale de rugby. Ces formations sont organisées par l'Institut Régional de l'Emploi et de la Formation (IREF), sous l'autorité de la Ligue Nouvelle-Aquitaine de Rugby et de l'Institut National de l'Emploi et de la Formation (INEF). Le cadre de cette formation est

défini par la Fédération Française de Rugby et se déroule dans 111 centres de formation répartis sur l'ensemble de la ligue, avec l'appui de l'équipe technique régionale.

Chaque centre de formation dispose d'une liberté totale en matière d'ingénierie de formation et de choix des méthodes pédagogiques. Cependant, plus de 90 % des centres privilégient des séquences en présentiel, 7 % optent pour des dispositifs hybrides combinant présentiel et distanciel asynchrone, tandis que 3 % intègrent également des modalités permettant de suivre les cours en distanciel synchrone. Par ailleurs, l'ingénierie pédagogique mise en œuvre s'appuie largement sur les principes de l'andragogie tels que décrit par Knowles (1990), accordant une place prépondérante aux méthodes actives, telles que le travail de groupe (collaboratif ou coopératif).

Pour la saison 2024-2025, l'IREF compte 1 059 stagiaires (dont 89,1 % d'hommes) répartis sur cinq Brevets Fédéraux (BF) :

- BF Baby Rugby : pour encadrer des collectifs mixtes de moins de 6 ans.
- BF Découverte/Initiation : pour encadrer des collectifs mixtes de moins de 8 ans et de moins de 10 ans.
- BF Développement : pour encadrer des collectifs mixtes de moins de 12 ans et de moins de 14 ans.
- BF Perfectionnement : pour encadrer des collectifs de moins de 16 ans et de moins de 18 ans (féminins et masculins).
- BF Optimisation : pour encadrer des collectifs de plus de 18 ans (féminins et masculins).

Comme le montre le tableau 2 de l'Annexe 4 plus d'un tiers des stagiaires sont inscrits sur le BF découverte-initiation tandis que les brevets fédéraux en lien avec le rugby pratiqué en compétition (BF Perfectionnement et Optimisation) ne représentent que moins d'un tiers des inscrits.

Ces brevets ont pour objectif l'acquisition et la maîtrise de deux compétences principales, définies par les référentiels de formation. La première concerne la capacité à concevoir, conduire et animer des séances d'entraînement. La seconde repose sur l'accompagnement d'un groupe lors d'un tournoi ou d'une compétition, incluant la préparation, la gestion, l'évaluation et l'ajustement des stratégies mises en place.

Chaque Brevet Fédéral comprend trois Unités de Formation (UF) de 20 heures chacune, soit un total de 60 heures de formation (sauf le BF Baby Rugby d'une durée de 30h). L'obtention du diplôme est conditionnée à la participation effective aux séquences de formation et à la réussite de trois épreuves :

- Une épreuve d'animation de séances d'entraînement.
- Un test de connaissances sur le règlement, basé sur un questionnaire.
- Une évaluation des besoins des joueurs à partir d'une analyse vidéo.

De plus, une personne accréditée fournit un avis sur l'éthique et le climat d'apprentissage observés lors des compétitions de la saison sportive.

Pour intégrer la formation, les prérequis sont les suivants :

- Avoir au moins 16 ans (18 ans pour l'obtention du diplôme).
- Être licencié à la Fédération Française de Rugby (FFR).
- Encadrer un collectif de joueurs.
- Être titulaire de l'AFPS, du PSC1 ou d'un titre équivalent.

Ces diplômes n'offrent pas un titre professionnel ni une certification reconnue au Registre National des Certifications Professionnelles (RNCP) tel que défini par l'article L.212-1 du Code du sport. Ils ne permettent donc pas d'obtenir une carte professionnelle d'éducateur sportif nécessaire pour travailler contre rémunération.

Cependant, l'obtention d'un brevet fédéral est nécessaire pour accéder à certaines formations professionnelles comme le Certificat de Qualification Professionnelle Rugby XV ou le Diplôme d'Etat Jeunesse Education Populaire et Sportive Rugby XV, Diplôme d'Etat Supérieur Jeunesse Education Populaire et Sportive Rugby XV, ainsi que pour poursuivre une spécialisation via des certificats fédéraux. Ce diplôme est également requis pour obtenir une licence d'entraîneur, accompagner des équipes en compétition, ou pour la labellisation des écoles de rugby.

Le coût pédagogique de la formation est de 300 euros. Toutefois, la plupart des frais, y compris les frais annexes, sont généralement pris en charge par les clubs ou les comités départementaux.

Intéressons-nous maintenant à la problématique abordée dans ce mémoire de recherche, ainsi qu'aux questions et hypothèses qui en découlent et auxquelles le travail empirique tentera de répondre et/ou cherchera à vérifier.

4. Problématique et hypothèses de recherche

La compréhension des motifs d'engagement des bénévoles en formation constitue un champ de recherche encore peu exploré, bien qu'il s'inscrive à la croisée de deux domaines largement étudiés : les motivations des adultes en formation et celles des bénévoles associatifs. Si plusieurs travaux tels que ceux de Carré (2001) ont permis d'identifier des motifs d'engagement spécifiques aux adultes en formation, leur transposition au contexte du bénévolat associatif, et plus particulièrement dans le milieu sportif, reste à approfondir.

Ainsi, une question générale peut être posée :

Quels sont les motifs qui poussent les individus à s'engager dans une démarche de formation lorsqu'ils interviennent bénévolement dans un cadre associatif ?

Notre étude se propose d'apporter des éléments de réponse à cette question en prenant appui sur un terrain spécifique : les bénévoles associatifs de la Ligue Nouvelle-Aquitaine de Rugby engagés dans les formations fédérales.

Pour explorer cette problématique, nous posons les questions suivantes :

- Q1 : Quels motifs d'engagement, parmi les dix identifiés par Carré, se manifestent chez les bénévoles participant aux formations fédérales de rugby en Nouvelle-Aquitaine ? Ces motifs sont-ils multiples ?
- Q2 : Ces motifs varient-ils en fonction de variables socio-biographiques identifiées (sexe, âge, niveau de diplôme, statut professionnel) ?
- Q3 : Ces motifs d'engagement varient-ils dans différents stades du parcours formatif ?
- Q4 : Les motifs d'engagement des bénévoles en formation fédérale sont-ils majoritairement liés à des motivations intrinsèques ou extrinsèques ? S'orientent-ils davantage vers l'acquisition d'un contenu de formation ou vers la participation à la formation ?

Notre étude s'inscrit dans une démarche exploratoire. Nous ne formulons donc pas d'hypothèses pour l'ensemble des questions de recherche. Cependant, en lien avec la première question présentée ci-dessus, nous émettons deux hypothèses.

D'une part, nous supposons que les motifs d'engagement des bénévoles en formation fédérale sont principalement influencés par des obligations prescrites (H1). Celles-ci résultent des exigences fédérales et réglementaires, notamment celles liées à l'encadrement en compétition ou à la labellisation des écoles de rugby. Ces contraintes incitant les bénévoles à s'inscrire à un brevet fédéral.

D'autre part, l'engagement des bénévoles en formation serait également motivé par des facteurs socio-affectifs (H2). Le besoin de sentiment d'appartenance et la recherche d'interactions sociales jouent un rôle essentiel dans l'engagement associatif. Ces dynamiques présentes dans l'engagement associatif seraient donc également prédominantes dans l'engagement en formation. Cette hypothèse s'appuie sur les travaux de Peter et Sue (2014), ainsi que sur les études de l'INJEP (2023) et de France Bénévolat (2024).

Pour apporter des éléments de réponse à cette problématique, aux questions qu'elle soulève et pour tester nos hypothèses, nous avons adopté une démarche méthodologique avec un *process* structurée en plusieurs étapes.

Dans la partie suivante, nous commencerons par justifier le choix de la méthode retenue, avant de détailler le processus de conception du questionnaire utilisé pour collecter les données de notre étude quantitative. Nous présenterons ensuite la procédure de mise en œuvre et les instruments mobilisés, avant de décrire les caractéristiques de la population étudiée.

5. Méthodologie employée

5.1. Justification méthodologique

Pour traiter la problématique présentée ci-dessus et tester nos hypothèses, nous avons choisi d'utiliser une méthode empirique, à savoir une enquête quantitative. Ce choix repose sur plusieurs raisons. Tout d'abord, l'utilisation d'outils standardisés, tels que des questionnaires, permet une collecte de données objective et reproductible, limitant ainsi les biais d'interprétation subjective de la part du chercheur. De plus, l'anonymat des répondants tend à favoriser des réponses sincères, renforçant potentiellement la fiabilité des résultats en diminuant les biais de désirabilité sociale.

Ensuite, les données quantitatives permettent une comparaison directe avec d'autres travaux, notamment ceux de Carré (2001). Cette possibilité de mise en perspective contribue à renforcer la validité externe de notre étude et à l'inscrire dans un cadre théorique solide. Par ailleurs, cette méthode offre la capacité d'explorer les relations entre les motifs d'engagement, considérés comme variables dépendantes, et les caractéristiques socio-biographiques des bénévoles, telles que l'âge, le sexe ou le diplôme visé.

En outre, étant donné la taille de la population étudiée (1 059 stagiaires), cette méthode se révèle particulièrement adaptée pour identifier des tendances générales et repérer des constantes dans les comportements des bénévoles. Elle offre une vision d'ensemble qui est essentielle dans une recherche visant à généraliser ses conclusions. L'utilisation d'outils statistiques performants, comme le logiciel Jamovi, assure par ailleurs une analyse rigoureuse et reproductible des données, renforçant la précision des résultats obtenus.

Enfin, la méthode quantitative présente des avantages pratiques notables. La collecte de données via des questionnaires en ligne permet de recueillir un grand nombre de réponses dans un délai relativement court et avec des ressources limitées. De plus, en s'appuyant sur un échantillon large et diversifié, cette approche favorise une représentativité accrue de la population cible, permettant ainsi de généraliser les résultats obtenus à l'ensemble des stagiaires engagés dans les formations fédérales.

5.2. Élaboration du questionnaire

Pour analyser les motifs d'engagement des stagiaires bénévoles en formation fédérale, je me suis appuyé sur la typologie des motifs élaborée par Philippe Carré et sur son questionnaire. Toutefois, une démarche spécifique a été entreprise pour adapter cette échelle aux particularités du public.

Le développement de notre questionnaire a suivi plusieurs étapes. Tout d'abord, j'ai mené des entretiens semi-directifs avec 10 anciens stagiaires en formation fédérale en Corrèze (deux par diplôme) ainsi qu'avec des collègues formateurs. L'objectif était de discuter de la pertinence de chaque motif à évaluer et d'améliorer la clarté des items proposés. Les entretiens avec les anciens stagiaires se sont déroulés en visioconférence entre le 17 février et le 3 mars 2024, durant les vacances scolaires de la zone A.

Lors de ces entretiens d'une trentaine de minutes, les stagiaires devaient dans un premier temps répondre à trois questions principales (voir annexe 5) :

- Quels sont les motifs expliquant votre engagement en formation fédérale ?
- Quels autres motifs peuvent motiver l'engagement d'entraîneur en formation ?
- Quels critères peuvent influencer ces motifs ?

Par la suite, ils ont été invités à consulter une proposition de questionnaire largement inspiré de l'étude de Carré. En 15 minutes maximum, ils devaient identifier les propositions non pertinentes et indiquer les items peu clairs ou mal formulés. Un débriefing a suivi afin de recueillir leurs observations.

J'ai ensuite conduit le même exercice avec cinq conseillers techniques de la Corrèze et de la Dordogne lors de la réunion mensuelle de coordination des CTC (7 mars 2024). Ce retour des formateurs intervenant dans ces formations a permis d'affiner davantage le questionnaire.

Les résultats de ces entretiens ont guidé l'adaptation de l'échelle aux spécificités des stagiaires. Certaines propositions ont été supprimées, et d'autres items ont été modifiés. Par exemple, le motif "dérivatif" a été exclu de cette étude. D'après ce motif l'engagement en formation sert à échapper à des situations ou activités désagréables. Il ne semble donc pas adapté aux spécificités de l'engagement dans le bénévolat. La pertinence du motif "économique" a également été discutée en raison de divergences entre les formateurs et les anciens stagiaires, certains jugeant ce motif pertinent pour certains diplômes (notamment pour le brevet fédéral optimisation). Ce motif a finalement été maintenu dans la première étude.

Les questions ont également été reformulées pour s'aligner sur les spécificités des diplômes et des apprenants avec l'aide des formateurs. Par exemple, l'item « être plus performant dans mon travail actuel » (motif opératoire professionnel) a été ajusté en « être plus performant dans mes missions d'éducateur ou d'entraîneur ».

Enfin, afin de réduire les redondances, j'ai modifié l'échelle en passant de quatre à trois items par motif. L'idée était de réduire l'effet de fatigue tel que décrit par Ganassali (2008) et de limiter les abandons en cours de questionnaire.

Ces échanges ont également permis de déterminer les variables indépendantes à étudier, comme la préexistence d'un diplôme fédéral et l'expertise rugby déclarée en plus de certaines variables socio-biographiques déjà identifiées par Carré (2001).

Le questionnaire final comportait 27 items mesurant neuf motifs d'engagement (épistémiques, économiques, opératoires professionnels, identitaires, vocationnels, hédoniques, socio-affectifs et prescriptifs) ainsi que 7 variables socio-biographiques. La question introductive était : « Je suis entré(e) en formation fédérale pour... », suivie des items. Les répondants devaient se positionner sur une échelle de Likert à quatre modalités, allant de « pas du tout d'accord » à « tout à fait d'accord ». La distribution des items durant le questionnaire a été réalisée de façon aléatoire afin d'éviter l'effet de Halo.

J'ai choisi une échelle à modalités paires pour encourager un positionnement clair, sans option neutre, afin de limiter les effets de fatigue cognitive (Ganassali, 2008). Chaque stagiaire avait donc 2 choix positifs et 2 choix négatifs, ce qui constitue une échelle à choix forcé (ipsative), obligeant le répondant à se positionner.

La fiabilité de l'échelle n'a pas été évaluée avant le début de l'enquête, mais a été mesurée a posteriori à l'aide d'une analyse de consistance interne, basée sur le coefficient alpha de Cronbach (voir résultats et discussions). Pour Jolibert et Jourdan (2006), une échelle est considérée comme fiable si elle produit des résultats cohérents lors de mesures répétées, quels que soient les utilisateurs ou le moment de l'évaluation. Pour évaluer cette fiabilité en amont, j'aurais pu recourir à deux méthodes couramment utilisées :

- Le test-retest, qui consiste à administrer le même questionnaire à un échantillon distinct à deux moments différents, afin de comparer les résultats obtenus.
- Le split-half, qui examine la corrélation entre deux groupes d'items issus d'un même questionnaire, appliqué à un seul échantillon.

Bien que la fiabilité de l'échelle n'ait pas été formellement testée en amont de l'étude, j'ai soumis le questionnaire révisé à cinq anciens stagiaires à la mi-avril 2024 (un stagiaire par diplôme) afin de vérifier la clarté des nouvelles formulations. Cette étape a suivi le même processus que celui utilisé lors des premiers entretiens semi-directifs. Aucun retour significatif n'a été relevé donc aucune modification supplémentaire n'a été réalisée.

La dernière étape consistait à obtenir la validation du questionnaire par ma hiérarchie, notamment le directeur technique de la Ligue Nouvelle-Aquitaine et le responsable de l'IREF. Une fois cette validation obtenue (fin avril 2024), le questionnaire a été diffusé à l'ensemble des stagiaires inscrits en formation fédérale de rugby dans la Ligue Nouvelle-Aquitaine.

Afin d'approfondir mon étude, et à ma demande avec l'accord de l'IREF, il a été décidé de repropose ce questionnaire en début de saison 2024-2025 aux nouveaux stagiaires inscrits aux Brevets Fédéraux. L'objectif de cette nouvelle diffusion du questionnaire était double :

- Analyser les motifs d'engagement des stagiaires en début de parcours formatif (avant la fin du premier bloc de formation de 20h) pour comparer ces résultats avec ceux obtenus lors de la première étude (proposée en fin de parcours formatif).
- Intégrer de nouvelles variables indépendantes.

Pour cette seconde étude, j'ai décidé de retirer les items liés au motif économique, ces derniers ne s'étant révélés opérants dans aucune des variables lors de la première enquête. J'ai également choisi d'ajouter de nouvelles variables à analyser. La variable « âge », qui n'avait pas été traitée lors de la première étude en raison d'un problème technique, ainsi que les variables « terrain », « niveau entraîné » et « genre entraîné » suggérées par mes collègues lors de la présentation des premiers résultats de l'enquête durant notre colloque de fin d'année (juillet 2024).

Le nouveau questionnaire (voir annexe 6) comportait 27 items mesurant 8 motifs d'engagement (épistémiques, opératoires professionnels, opératoires personnels, identitaires, vocationnels, hédoniques, socio-affectifs et prescriptifs), ainsi que 10 variables socio-biographiques.

5.3. Procédure et instruments

J'ai utilisé le logiciel Limesurvey, mis à disposition par l'Université de Limoges et présenté en formation, pour diffuser en ligne le questionnaire anonyme et conserver les données recueillies sur un serveur sécurisé conformément au Règlement Général de Protection des Données (RGPD). Les personnes déclaraient leur consentement à participer à la recherche en cliquant sur le bouton « suivant » présent sur la page d'accueil du questionnaire (voir annexe 6).

Pour la première étude le questionnaire est resté accessible via un lien du 29 avril 2024 au 19 juin 2024. La Ligue Nouvelle-Aquitaine de Rugby m'a aidé dans sa diffusion en envoyant un mail le 29 avril à l'ensemble des stagiaires en formation. Dans ce mail officiel, la vice-présidente de la Ligue (voir Annexe 32) invitait les stagiaires à participer à cette étude, tout en leur garantissant l'anonymat et la confidentialité des données. Une relance a été effectuée le 5 juin. Entre-temps, j'ai contacté l'ensemble des 28 formateurs de la Ligue afin qu'ils puissent partager personnellement le lien du questionnaire avec leurs apprenants. L'analyse des résultats du premier questionnaire a été réalisée durant le mois de juin 2024.

Dans la deuxième étude, le questionnaire est resté accessible du 28 octobre au 18 novembre 2024. Les comités départementaux de la Corrèze, de la Haute-Vienne et de la Creuse m'ont aidé en envoyant un mail aux stagiaires concernés. Une première relance a été effectuée par mes collègues le 4 novembre, puis une dernière relance a été faite par mes soins le 11 novembre.

Pour analyser ces résultats, j'ai repris l'échelle d'évaluation des motifs d'engagement conçue par Carré (2001). Les répondants se sont positionnés sur une échelle ordinale de Likert à 4 modalités, allant de « pas du tout d'accord » à « tout à fait d'accord ». Chaque motif était mesuré à travers trois questions. Les réponses ont été codées comme suit : « pas du tout d'accord » = 1 point, « pas d'accord » = 2 points, « d'accord » = 3 points, et « tout à fait d'accord » = 4 points. Ainsi, le score pour chaque motif (somme des 3 réponses) pouvait varier entre 3 et 12 points.

L'analyse des résultats a été réalisée à l'aide d'un tri à plat entre les variables dépendantes (motifs d'engagement) et les différentes variables indépendantes (données socio-biographiques). Les indicateurs utilisés incluent :

- La moyenne des scores (sur 12 points) comme mesure de tendance centrale,
- L'écart-type comme indicateur de dispersion,
- Le coefficient alpha de Cronbach comme mesure de cohérence interne.

L'écart-type permet de mesurer la dispersion des scores en statistique descriptive. Il relie chaque valeur d'une variable à la moyenne et indique dans quelle mesure les réponses individuelles sont dispersées autour de celle-ci.

Le coefficient alpha de Cronbach évalue la relation entre un groupe de questions. Il mesure la cohérence interne d'une échelle, reflétant ainsi la fiabilité de l'instrument. Les valeurs de l'alpha de Cronbach varient entre 0 et 1, une valeur élevée indiquant une forte cohérence interne des items (voir Annexe 7, Tableau 3). Le coefficient alpha de Cronbach ne doit pas être inférieur dans la mesure du possible à 0,6, ce qui indiquerait une trop grande dispersion des réponses entre les différents items censés mesurer le même construit. Les valeurs supérieures à 0,7 sont considérées comme acceptables. En cas de coefficient inférieur à 0,6 j'ai calculé l'oméga de McDonald (ω) qui est plus fiable, car il prend en compte la charge factorielle des items.

Enfin, pour tester la significativité statistique des résultats, nous avons réalisé les tests de Mann-Whitney, Kruskal-Wallis et Friedman, qui sont des alternatives non paramétriques aux tests de Student et ANOVA (unidirectionnelle et pour mesures répétées). Ces tests reposent sur les rangs des données plutôt que sur les moyennes.

Nous avons dû utiliser ces tests car les données ne suivent pas une distribution normale, comme l'a confirmé le test de Shapiro-Wilk ($p < 0,05$).

Même si les tests non paramétriques sont généralement moins puissants que les tests paramétriques, ils permettent toujours d'évaluer la significativité des résultats grâce à la p-value :

- Si $p > 0,05$, nous ne disposons pas de preuves suffisantes pour rejeter l'hypothèse nulle, ce qui signifie qu'aucune différence significative (ns) entre les groupes ne peut être conclue.
- Si $\leq 0,05$, la différence est considérée comme statistiquement significative (*), suggérant qu'elle ne résulte probablement pas du hasard.
- Si $\leq 0,01$, la différence est considérée comme hautement significative (**), indiquant qu'elle ne résulte très probablement pas du hasard.

Après avoir obtenu un résultat significatif avec le test de Kruskal-Wallis ou Friedman sur certains motifs, j'ai effectué des comparaisons post-hoc afin d'identifier quels groupes étaient significativement différents entre eux.

Pour le test de Kruskal-Wallis, nous avons utilisé la comparaison par paires de DSCF (Dwass-Steel-Critchlow-Fligner). Pour le test de Friedman, j'ai utilisé la comparaison par paires de Durbin-Conover.

Pour le calcul de ces indicateurs, j'ai utilisé Excel ainsi que Jamovi, un logiciel gratuit et open source d'analyse statistique.

Nous allons à présent nous intéresser aux résultats de cette étude. Ils seront ensuite interprétés à la lumière de la problématique générale ainsi que des hypothèses et questions de recherche qui en découlent.

5.4. Participants

La 1ère étude a été réalisée auprès des stagiaires inscrits aux brevets fédéraux de la Ligue Nouvelle-Aquitaine pour la saison sportive 2023-2024. Sur un total de 1 059 stagiaires sollicités, 309 ont participé à l'enquête, dont 246 ont complété le questionnaire dans son intégralité, soit un taux d'achèvement du sondage de 79,61% et un taux de réponse de 22,3 %. Pour cette analyse, seules les réponses complètes ont été prises en compte (critère d'exclusion). Ce taux de participation entraîne une marge d'erreur de 5,48 %, avec un intervalle de confiance de 95 %. Parmi les 246 répondants (voir annexe 8, Tableau 4), 31 sont des femmes (12,60 %) et 215 des hommes (87,40 %). Comme le montre le tableau 5 de l'Annexe 9, les stagiaires inscrits au Brevet Fédéral Développement sont les plus nombreux à avoir

participé à l'étude, tandis que les stagiaires du BF Optimisation sont sous-représentés par rapport à leur part dans l'ensemble des inscrits. Environ 22,4 % des stagiaires (55 personnes) détenaient déjà un brevet fédéral avant leur entrée en formation. De plus, 63,4 % des répondants (156 répondants) ont un niveau d'études supérieur au baccalauréat (voir Annexe 10, Tableau 6), 86,6 % (213 répondants) sont en activité professionnelle (voir Annexe 11, Tableau 7) et seulement 10,9 % (27 stagiaires) déclarent avoir une expertise rugby faible ou inexistante (voir Annexe 12, Tableau 8).

La deuxième étude a été menée auprès des stagiaires inscrits aux brevets fédéraux dans le secteur sportif Limousin (rattaché à la Ligue Nouvelle-Aquitaine de Rugby) pour la saison sportive 2024-2025. Ce secteur a été ciblé car les différentes formations des brevets fédéraux y ont déjà toutes débuté, sans dépasser le premier tiers du parcours formatif, ce qui n'est pas forcément le cas dans les autres secteurs de la Ligue. De plus, étant Conseiller Technique sur ce secteur et étant identifié par les apprenants, il m'a été plus simple de partager directement le questionnaire et de relancer les stagiaires.

Sur un total de 155 stagiaires inscrits en formation, 115 ont participé à l'enquête, dont 93 ont complété le questionnaire dans son intégralité, soit un taux de d'achèvement du sondage de 60% et un taux de réponse de 74,19%. Pour cette analyse, seules les réponses complètes ont été prises en compte. Ce taux de participation entraîne une marge d'erreur de 6%, avec un intervalle de confiance de 95 %. Parmi les répondants (voir Annexe 8, Tableau 4), 9 sont des femmes (9,68%) et 84 des hommes (90,32%). Plus de deux tiers ont entre 16 ans et 43 ans (voir Annexe 13, Tableau 9). Les stagiaires inscrits au BF Développement (Voir Annexe 14, Tableau 10) sont les plus nombreux à avoir participé à l'étude, tandis que les stagiaires du BF Baby-Rugby sont sous-représentés par rapport à leur part dans l'ensemble des inscrits. Environ 70% des stagiaires (65 personnes) ne détenaient pas de brevet fédéral avant leur entrée en formation. De plus, 55,92 % des répondants (52 répondants) ont un niveau d'études supérieur au baccalauréat (voir Annexe 10, Tableau 6), 81,72% (76 répondants) sont en activité professionnelle (voir Annexe 11, Tableau 7) et seulement 12,90% (12 stagiaires) déclarent avoir une expertise rugby faible ou inexistante (voir Annexe 12, Tableau 8). Enfin parmi les stagiaires inscrits dans les formations Perfectionnement et Optimisation, 26,09% entraînent des équipes féminines (voir Annexe 15, Tableau 11) et 19,57% encadrent un collectif inscrit dans une compétition de niveau national (voir Annexe 16, Tableau 12).

6. Résultats

Dans ce paragraphe, nous présentons les résultats de l'enquête en tenant compte de différentes variables indépendantes. Celles-ci incluent la temporalité, considérée comme une variable qualitative nominale, ainsi que le sexe, également classé dans cette catégorie. L'âge est pris en compte comme une variable qualitative ordinale. Le statut professionnel est également analysé en tant que variable qualitative nominale, tandis que le niveau de diplôme est traité comme une variable quantitative ordinale.

Par ailleurs, certains résultats concernant des variables spécifiques répondant à une demande institutionnelle de mon employeur sont présentés en annexe. Ces variables incluent l'expérience rugby déclarative (voir Annexe 17), la préexistence d'un brevet fédéral (voir Annexe 18), le niveau entraîné (voir Annexe 19), le genre entraîné (voir Annexe 20) ainsi que le type de diplôme (voir Annexes 21 et 22).

Pour chaque variable explorée, les résultats sont synthétisés sous forme de tableaux et de diagrammes en barres groupées récapitulatifs.

6.1. Les motifs d'engagement en formation et selon le temps formatif

Nous présentons ici les résultats relatifs aux motifs d'engagement des stagiaires inscrits aux brevets fédéraux, collectés au début et à la fin de leur parcours formatif, à partir de deux échantillons distincts.

L'analyse des résultats vise à répondre aux questions de recherche Q1, Q3 et Q4, ainsi qu'aux hypothèses H1 et H2.

Le tableau 13 présente, pour chaque étude, les moyennes des scores des motifs (M), les écarts-types (E.T.), la significativité des tests de Mann-Whitney et de Friedman via la p-value et l'indice de consistance interne total pour chaque échelle (alpha de Cronbach, α).

Le test de Mann-Whitney permet d'évaluer la significativité statistique des différences pour un même motif entre les deux études, tandis que le test de Friedman mesure la significativité statistique des variations des motifs au sein de chaque étude. Ce dernier étant significatif, j'ai effectué des comparaisons post-hoc à l'aide du test de comparaison par paires de Durbin-Conover.

La figure 2 en Annexe 23 retranscrit ces résultats sous forme d'un diagramme en barres groupées, facilitant la visualisation des écarts entre les deux temps d'évaluation.

Le tableau 14 en Annexe 24 présente les comparaisons par paires entre les motifs dans chaque étude à l'aide du test Durbin-Conover, avec les p-values associées.

Les données concernant la variable « Étude 1 » sont issues de la première étude réalisée auprès des stagiaires de la Ligue Nouvelle-Aquitaine en fin de parcours formatif. En ce qui concerne la variable « Étude 2 », les résultats proviennent de l'enquête menée auprès des stagiaires du secteur sportif du Limousin en début de parcours formatif.

Tableau 13 : Scores moyens des motifs d'engagement à différents moments de la formation

Variable Temporalité	Socio-affectif	Épistémique	Hédonique	Opérateur pro	Opérateur perso	Identitaire	Vocationnel	Prescrit	Économique
M Étude 1	10,0	9,5	9,6	10,8	7,3	8,3	7,4	9,7	4,4
E.T. Étude 1	0,642	0,595	0,651	0,412	0,843	0,730	0,820	0,555	0,712
p-value Friedman Etude 1	< 0,001**								
M Étude 2	8,8	9,0	8,8	9,7	7,3	7,6	7,6	8,5	-
E.T. Étude 2	0,599	0,565	0,571	0,384	0,803	0,644	0,744	0,770	-
p-value Friedman Etude 2	< 0,001**								
α Total	0,685	0,507	0,661	0,569	0,849	0,643	0,711	0,575	0,889
p-value Mann-Whitney	< 0,001**	0,009**	< 0,001**	< 0,001**	ns	0,004**	ns	< 0,001**	0,005**

Le test de Friedman a révélé une différence significative entre les motifs d'engagement au sein de chaque étude ($p < 0,001$), indiquant que certains motifs ressortent significativement plus que d'autres.

Le motif opératoire professionnel est celui qui obtient les scores les plus élevés dans les deux études ($M=10,8$ en Étude 1 ; $M=9,7$ en Étude 2), avec une dispersion relativement faible (E.T. entre 0,367 et 0,412).

Les motifs socio-affectif, épistémique, hédonique et prescrit se situent à des niveaux secondaires, avec des moyennes légèrement plus élevées en Étude 1 ($M = 9,5$ à $10,0$) par rapport à l'Étude 2 ($M = 8,5$ à $9,0$). Ces motifs montrent une dispersion modérée (E.T. jusqu'à 0,723) et une significativité statistique entre eux ($p < 0,01$ dans tous les cas).

Les motifs vocationnel, identitaire et opératoire personnel occupent des positions intermédiaires dans les deux études.

Le motif économique, évalué uniquement dans l'Étude 1, est le moins valorisé par les participants ($M = 4,4$).

En ce qui concerne la consistance interne des mesures (alpha de Cronbach) :

- Les échelles des motifs opératoire personnel et économique présentent une excellente cohérence interne ($\alpha > 0,8$).
- Les échelles des motifs socio-affectif, hédonique, identitaire et vocationnel présentent des résultats acceptables ($\alpha > 0,7$) ou discutables ($0,7 > \alpha > 0,6$).
- Les échelles des motifs épistémique, opératoire professionnel et prescrit montrent une fiabilité considérée comme mauvaise ($\alpha < 0,5$).

Le calcul de l'oméga de McDonald pour les trois échelles les plus faibles a permis de requalifier les motifs Prescrit ($\omega = 0,622$) et Épistémique ($\omega = 0,611$) comme discutables. Le motif Opératoire Professionnel montre, là encore, une fiabilité insuffisante ($\omega = 0,540$).

L'analyse des p-values (Mann-Whitney), met en évidence des différences hautement significatives ($p \leq 0,01$) pour les motifs socio-affectif, hédonique, opératoire professionnel, prescrit, identitaire et économique entre les deux études. Une différence significative est également observée pour le motif épistémique ($p = 0,009$). En revanche, les motifs opératoires personnel et vocationnel ne présentent pas de variations statistiques significatives entre les deux études.

En ce qui concerne les comparaisons par paires (test Durbin-Conover), les résultats présentaient dans le tableau 14 en Annexe 24 confirment que le motif opératoire professionnel est significativement plus élevé que tous les autres motifs dans les deux études ($p < 0,001$), soulignant son rôle central dans l'engagement des stagiaires. En fin de formation (Étude 1), les motifs d'engagement sont plus différenciés, avec des distinctions nettes entre les motivations professionnelles, sociales et épistémiques. En début de formation (Étude 2), ces écarts sont moins marqués, notamment entre les motifs socio-affectifs, épistémiques et hédoniques. Certains motifs, comme vocationnel, opératoire personnel et identitaire, présentent peu de différences significatives entre eux, notamment en début de formation ($p > 0,05$ dans plusieurs comparaisons). Le motif économique, évalué uniquement en Étude 1, est le moins valorisé, avec des différences significatives par rapport à tous les autres motifs ($p < 0,001$).

Pour résumer, l'analyse des résultats met en évidence une hiérarchie des motifs d'engagement, avec une domination du motif opératoire professionnel, significativement plus élevé que tous les autres ($p < 0,001$, tableau 14). Les motifs socio-affectif, épistémique, hédonique et prescrit occupent un second niveau de valorisation, avec des différences significatives entre eux ($p \leq 0,01$, tableau 14), particulièrement en fin de formation. En revanche, les motifs vocationnel, opératoire personnel et identitaire présentent peu de

différences significatives ($p > 0,05$, tableau 14). Les comparaisons par paires montrent également que les écarts entre les motifs sont plus marqués en fin de formation, tandis qu'en début de parcours, certaines motivations, comme le socio-affectif, l'épistémique et l'hédonique, sont perçues de manière plus homogène.

6.2. Les motifs d'engagement selon le sexe

Nous présentons ici les résultats relatifs aux motifs d'engagement des stagiaires en fonction du sexe, tels qu'ils ont été collectés lors de la première étude menée au cours de la saison 2023-2024.

L'analyse des résultats vise à répondre à la question de recherche Q2.

Le tableau 15 présente les moyennes des scores pour chaque motif (M), les écarts-types (E.T.), ainsi que la significativité du test Mann-Whitney via la p-value.

Le test de Mann-Whitney permet d'évaluer la significativité statistique des différences pour un même motif entre les deux variables indépendantes (sexe).

La figure 3 en Annexe 25 illustre ces résultats sous forme d'un diagramme en barres groupées, facilitant la comparaison des motifs d'engagement entre les sexes.

Tableau 15 : Scores moyens des motifs d'engagement selon le sexe

Variable Sexe	Socio- affectif	Épistémique	Hédonique	Opérateur pro	Opérateur perso	Identitaire	Vocationnel	Prescrit	Économique
M / E.T. Homme	10,0 / 0,552	9,5 / 0,589	9,6 / 0,660	10,8 / 0,423	7,3 / 0,824	8,3 / 0,732	7,4 / 0,824	9,7 / 0,564	4,4 / 0,716
M / E.T. Femme	10,0 / 0,563	9,6 / 0,643	9,8 / 0,585	11,0 / 0,328	7,4 / 0,801	8,6 / 0,713	7,4 / 0,801	10,0 / 0,483	4,4 / 0,700
p-value Mann- Whitney	ns	ns	ns	ns	ns	ns	ns	ns	ns

L'analyse des motifs d'engagement selon le sexe montre des tendances globalement similaires entre les hommes et les femmes, ainsi qu'une dispersion homogène. Le motif opératoire professionnel domine, suivi par les motifs dits secondaires : prescrit, épistémique, socio-affectif et hédonique. Les motifs identitaire, opératoire personnel et vocationnel peuvent être qualifiés d'intermédiaires, tandis que le motif économique est considéré comme le plus faible.

Le motif opératoire professionnel est légèrement plus élevé chez les femmes ($M = 11,0$) que chez les hommes ($M = 10,8$), avec une faible dispersion (E.T. = 0,328 à 0,423), traduisant une perception homogène.

Le motif socio-affectif affiche des scores identiques pour les deux sexes ($M = 10,0$) avec une faible dispersion, tandis que les motifs épistémique ($M = 9,6$) et hédonique ($M = 9,8$) sont légèrement plus élevés chez les femmes par rapport aux hommes ($M = 9,5$ et $M = 9,6$, respectivement).

Parmi les motifs intermédiaires, les scores des motifs vocationnel et opératoire personnel sont comparables. Le motif vocationnel est légèrement plus élevé chez les femmes. Le motif identitaire est également un peu plus marqué chez les femmes ($M = 8,6$) que chez les hommes ($M = 8,3$). Ces motifs secondaires présentent les dispersions les plus importantes, traduisant une variabilité notable dans les perceptions.

Enfin, le motif économique est le moins valorisé, avec des scores identiques pour les deux sexes ($M = 4,4$) et une dispersion modérée.

L'analyse des p-values issues du test de Mann-Whitney montre l'absence de différences statistiquement significatives entre les hommes et les femmes pour l'ensemble des motifs d'engagement ($p > 0,05$). Ces résultats suggèrent que les écarts observés sont trop faibles pour être considérés comme significatifs d'un point de vue statistique.

6.3. Les motifs d'engagement selon l'âge

Nous présentons ici les résultats relatifs aux motifs d'engagement des stagiaires en fonction de l'âge tel qu'ils ont été collectés lors de la deuxième étude menée au cours de la saison 2024-2025.

L'analyse des résultats vise à répondre à la question de recherche Q2.

Le tableau 16 présente les moyennes des scores pour chaque motif, symbolisées par la lettre M, les écarts-types, représentés par le sigle E.T. ainsi que la significativité du test de Kruskal-Wallis via la p-value.

Le test de Kruskal-Wallis permet d'évaluer la significativité statistique des différences pour un même motif entre plusieurs groupes (variables indépendantes). Ce dernier ayant été significatif pour certains motifs, j'ai effectué des comparaisons post-hoc à l'aide du test de comparaisons par paires de DSCF (Dwass-Steel-Critchlow-Fligner).

La figure 4 en Annexe 26 illustre ces résultats sous forme d'un diagramme en barres groupées, facilitant la visualisation des écarts entre les groupes d'âge.

Le tableau 17 en Annexe 27 présente les comparaisons par paires à l'aide du test DSCF, avec les p-values associées.

Tableau 16 : Scores moyens des motifs d'engagement selon l'âge

Variables Age	Socio-affectif	Épistémique	Hédonique	Opérateur pro	Opérateur perso	Identitaire	Vocationnel	Prescrit
M / E.T.	8,8 /	9,3 /	8,9 /	9,7 /	8,8 /	7,3 /	8,4 /	8,6 /
16 - 27	0,593	0,461	0,493	0,319	0,717	0,509	0,717	0,772
M / E.T.	8,5 /	8,8 /	8,4 /	9,5 /	6,8 /	7,3 /	7,6 /	7,7 /
28-35	0,547	0,478	0,526	0,370	0,756	0,664	0,759	0,766
M / E.T.	8,7 /	8,6 /	9,0 /	9,9 /	6,7 /	8,1 /	7,0 /	9,3 /
44-60	0,662	0,693	0,654	0,412	0,780	0,648	0,736	0,635
M / E.T.	10,06 /	11,2 /	10,8 /	11,2 /	8,4 /	8,0 /	7,2 /	11 /
Plus de 60 ans	0,506	0,435	0,596	0,631	0,767	0,913	0,279	0,471
p-value Kruskal Wallis	ns	0,16*	0,40*	0,021*	0,005**	ns	ns	0,002**

L'analyse des motifs d'engagement selon l'âge révèle une organisation en trois niveaux :

- Le motif opératoire professionnel domine toutes les tranches d'âge.
- Les motifs secondaires incluent prescrit, épistémique, socio-affectif et hédonique.
- Les motifs identitaire, opératoire personnel et vocationnel occupent une position intermédiaire.

Le motif opératoire professionnel présente des scores élevés dans toutes les tranches d'âge, atteignant son maximum chez les plus de 60 ans (M = 11,2). Sa dispersion est faible chez les 16-60 ans, traduisant une homogénéité des réponses, mais elle augmente chez les plus de 60 ans (E.T. = 0,631), suggérant une plus grande variabilité des perceptions dans ce groupe.

Parmi les motifs secondaires :

- Le motif socio-affectif reste relativement stable à travers les âges, atteignant son niveau le plus élevé chez les plus de 60 ans (M = 10,06), avec une dispersion modérée (E.T. entre 0,506 et 0,662).
- Le motif prescrit évolue nettement, étant le plus faible chez les 28-35 ans (M = 7,7) avant d'augmenter jusqu'à 11,0 chez les plus de 60 ans, avec une réduction progressive de la dispersion (E.T. = 0,471 à 0,772), traduisant une perception plus homogène chez les plus âgés.
- Les motifs hédonique et épistémique restent relativement stables chez les jeunes et les tranches intermédiaires, mais augmentent significativement chez les plus de 60 ans (M = 10,8 et M = 11,2 respectivement).

Les motifs vocationnel et opératoire personnel évoluent différemment selon l'âge :

- Le motif opératoire personnel, initialement élevé chez les jeunes ($M = 8,8$), diminue chez les 28-59 ans, avant de remonter légèrement chez les plus de 60 ans ($M = 8,4$).
- Le motif vocationnel, bien noté chez les jeunes ($M = 8,4$), diminue progressivement pour atteindre son minimum chez les plus de 60 ans ($M = 7,2$). Sa faible dispersion dans ce groupe ($E.T. = 0,279$) suggère une perception homogène, tandis que dans les autres tranches d'âge, il présente une variabilité plus importante ($E.T.$ jusqu'à $0,767$), traduisant des différences individuelles marquées.

Enfin, le motif identitaire reste relativement stable (M entre $7,3$ et $8,1$), mais sa dispersion s'accroît fortement chez les plus de 60 ans ($E.T. = 0,913$), révélant une diversité plus marquée des perceptions dans ce groupe.

L'analyse des p-values du test de Kruskal-Wallis met en évidence des différences significatives selon l'âge :

- Des différences hautement significatives ($p \leq 0,01$) sont observées pour les motifs opératoire personnel ($p = 0,005$) et prescrit ($p = 0,002$).
- Des différences significatives ($0,01 < p \leq 0,05$) apparaissent pour les motifs épistémique ($p = 0,016$), hédonique ($p = 0,040$) et opératoire professionnel ($p = 0,021$).
- Aucune différence significative ($p > 0,05$) n'est constatée pour les motifs socio-affectif, identitaire et vocationnel, suggérant une stabilité relative entre les tranches d'âge.

Les comparaisons par paires (test DSCF) dans le tableau 17 en Annexe 27 confirment ces résultats :

- Le motif opératoire personnel est significativement plus faible chez les 28-35 ans et 44-60 ans par rapport aux 16-27 ans ($p = 0,007$ et $p = 0,018$).
- Le motif prescrit augmente significativement avec l'âge, avec des différences notables entre les 28-35 ans et 44-60 ans ($p = 0,020$) et entre les 28-35 ans et plus de 60 ans ($p = 0,013$).
- Le motif épistémique et l'opératoire professionnel sont significativement plus marqués chez les plus de 60 ans par rapport aux autres groupes ($p = 0,024$ et $p = 0,017$).

L'analyse des résultats montre que les plus de 60 ans affichent les scores les plus élevés pour quatre des cinq motifs présentant des différences significatives (opératoire professionnel, prescrit, épistémique et hédonique). Ces résultats suggèrent une évolution marquée des motivations avec l'avancée en âge, traduisant une perception plus forte de l'intérêt professionnel, pédagogique et prescrit de la formation chez les plus âgés.

En revanche, les motifs socio-affectif, vocationnel et identitaire restent relativement stables entre les tranches d'âge, indiquant qu'ils ne sont pas influencés de manière significative par l'âge. Ces résultats confirment que les attentes des stagiaires évoluent avec l'âge, avec une structuration plus marquée des motifs professionnels et pédagogiques chez les générations plus âgées.

6.4. Les motifs d'engagement par statut professionnel

Nous présentons ici les résultats relatifs aux motifs d'engagement des stagiaires en fonction du statut professionnel tels qu'ils ont été collectés lors de la première étude menée lors de la saison 2023-2024. L'analyse des résultats vise à répondre à la question de recherche Q2.

Le tableau 18 présente les moyennes des scores pour chaque motif, symbolisées par la lettre M, les écarts-types, représentés par le sigle E.T. ainsi que la significativité du test de Kruskal-Wallis via la p-value.

Le test de Kruskal-Wallis permet d'évaluer la significativité statistique des différences pour un même motif entre plusieurs groupes (variables indépendantes). Ce dernier ayant été significatif pour un motif, j'ai effectué des comparaisons post-hoc à l'aide du test de comparaisons par paires de DSCF (Dwass-Steel-Critchlow-Fligner).

La figure 5 en Annexe 28 illustre ces résultats sous forme d'un diagramme en barres groupées, facilitant la visualisation des écarts entre statut professionnel.

Le tableau 19 en Annexe 29 présente les comparaisons par paires entre les motifs à l'aide du test DSCF, avec les p-values associées.

Tableau 18 : Scores moyens des motifs d'engagement selon le statut professionnel

Variable Statut Professionnel	Socio-affectif	Épistémique	Hédonique	Opérateur pro	Opérateur perso	Identitaire	Vocationnel	Prescrit	Economique
M/E.T. Demandeur d'emploi	10,3 / 0,408	9,1 / 0,455	10,0 / 0,527	10,8 / 0,545	7,0 / 0,913	7,7 / 0,500	8,0 / 0,816	8,9 / 0,611	3,9 / 0,660
M/E.T. Etudiant	10,0 / 0,657	9,2 / 0,716	9,5 / 0,720	10 / 0,705	7,9 / 0,711	7,8 / 0,818	8,6 / 0,806	9,1 / 0,682	5,0 / 0,660
M/E.T. En activité	10,0 / 0,571	9,6 / 0,598	9,7 / 0,642	10,9 / 0,375	7,3 / 0,839	8,3 / 0,733	7,3 / 0,828	9,8 / 0,539	4,3 / 0,730
M/E.T. Retraité	10,0 / 0,571	9,5 / 0,548	8,6 / 1,020	11 / 0,535	5,8 / 1,140	9,5 / 0,548	6,6 / 0,558	9,7 / 0,544	3,0 / 0,660
p-value Kruskal Wallis	ns	ns	ns	ns	ns	ns	ns	ns	0,049*

L'analyse des motifs d'engagement selon le statut professionnel met en évidence quatre niveaux de motivation :

- Le motif opératoire professionnel domine, quel que soit le statut professionnel.
- Les motifs secondaires incluent prescrit, épistémique, socio-affectif et hédonique.
- Les motifs vocationnel, identitaire et opératoire personnel occupent une position intermédiaire.
- Le motif économique reste le moins important pour l'ensemble des répondants.

Le motif opératoire professionnels est le plus élevé pour tous les statuts, atteignant leurs scores maximaux chez les retraités ($M = 11,0$) et les actifs ($M = 10,9$), avec une faible dispersion (E.T. = 0,375 à 0,535), traduisant une forte homogénéité dans leur perception. Ce motif est légèrement moins important chez les étudiants ($M = 10,0$), où il présente une dispersion plus forte (E.T. = 0,705).

Concernant les motifs secondaires :

- Le motif socio-affectif reste élevé et stable pour tous les statuts, avec un pic chez les sans activité ($M = 10,3$) et des valeurs similaires pour les actifs ($M = 10,0$) et les retraités ($M = 10$).
- Le motif épistémique suit une dynamique semblable, notamment chez les actifs ($M = 9,6$) et les retraités ($M = 9,5$), avec une dispersion modérée (E.T. = 0,548 à 0,598), traduisant sa pertinence perçue.
- Le motif hédonique est plus marqué chez les sans activité ($M = 10,0$) et les actifs ($M = 9,7$) mais diminue chez les retraités ($M = 8,6$), avec une dispersion plus élevée (E.T. = 1,020), traduisant des perceptions plus contrastées.
- Le motif prescrit varie entre $M = 8,9$ chez les sans activité et $M = 9,7$ chez les retraités, avec une dispersion homogène entre les statuts (E.T. = 0,539 à 0,639).

Les motifs vocationnel, identitaire et opératoire personnel occupent une position intermédiaire, avec des dynamiques contrastées :

- Le motif vocationnel est plus fort chez les étudiants ($M = 8,6$) et les sans activité ($M = 8,0$) mais diminue nettement chez les retraités ($M = 6,6$), avec une dispersion modérée (E.T. = 0,558).

- Le motif identitaire culmine chez les retraités ($M = 9,5$), tandis qu'il reste plus modéré dans les autres statuts ($M = 7,7$ à $8,3$), avec une dispersion plus forte chez les étudiants (E.T. = $0,818$), traduisant une perception plus diversifiée.
- Le motif opératoire personnel est plus marqué chez les étudiants ($M = 7,9$), mais diminue fortement chez les retraités ($M = 5,8$) avec une dispersion élevée (E.T. = $1,140$), traduisant des profils hétérogènes.

Enfin, le motif économique est le moins valorisé, avec des scores maximaux chez les étudiants ($M = 5,0$) et minimaux chez les retraités ($M = 3,0$), avec une dispersion modérée (E.T. = $0,660$).

L'analyse des p-values du test de Kruskal-Wallis montre l'absence de différences significatives pour tous les motifs ($p > 0,05$), à l'exception du motif économique ($p = 0,049$). Cela indique que les écarts observés entre les statuts professionnels ne sont pas statistiquement significatifs, à l'exception du motif économique, où la différence reste faible

Les comparaisons par paires (test DSCF) dans le tableau 19 en Annexe 29 confirment ces résultats, aucune comparaison n'étant statistiquement significative ($p > 0,05$) pour les différents statuts professionnels.

Pour résumer, L'analyse des résultats montre que les retraités présentent des scores plus élevés pour les motifs opératoire professionnel, identitaire et épistémique, tandis que les sans activité se distinguent sur les motifs socio-affectif et hédonique. Les étudiants affichent les valeurs les plus élevées pour les motifs vocationnel et économique. Cependant, les différences entre statuts ne sont pas statistiquement significatives, indiquant que le statut professionnel n'est pas un facteur déterminant dans les variations des motifs d'engagement des stagiaires.

6.5. Les motifs d'engagement selon le niveau d'étude

Nous présentons ici les résultats relatifs aux motifs d'engagement des stagiaires en fonction du niveau de diplôme (nomenclature française des niveaux allant de 3 à 8) tels qu'ils ont été collectés lors de la première étude menée lors de la saison 2023-2024. L'analyse des résultats vise à répondre à la question de recherche Q2.

Le tableau 20 présente les moyennes des scores pour chaque motif, symbolisées par la lettre M, les écarts-types, représentés par le sigle E.T. ainsi que la significativité du test de Kruskal-Wallis via la p-value.

Le test de Kruskal-Wallis permet d'évaluer la significativité statistique des différences pour un même motif entre plusieurs groupes (variables indépendantes). Ce dernier ayant été significatif pour certains motifs, j'ai effectué des comparaisons post-hoc à l'aide du test de comparaisons par paires de DSCF (Dwass-Steel-Critchlow-Fligner).

La figure 6 en Annexe 30 illustre ces résultats sous forme d'un diagramme en barres groupées, facilitant la visualisation des écarts entre niveau d'étude.

Le tableau 21 en Annexe 31 présente les comparaisons par paires entre les motifs dans chaque étude à l'aide du test DSCF, avec les p-values associées.

Tableau 20 : Scores moyens des motifs d'engagement selon le niveau d'étude

Variable Niveau D'étude	Socio-affectif	Épistémique	Hédonique	Opérateur pro	Opérateur perso	Identitaire	Vocationnel	Prescrit	Economique
M / E.T.									
Aucun diplôme et Brevet des collèges	10,3 / 0,496	9,9 / 0,576	10,7 / 0,673	10,3 / 0,463	9,0 / 0,617	8,6 / 1,05	7,7 / 0,904	9,1 / 0,576	7,1 / 0,983
M / E.T. Niveau 3	10,6 / 0,442	10,0 / 0,466	10,3 / 0,560	10,9 / 0,366	8,4 / 0,834	9,1 / 0,689	9,2 / 0,890	10,5 / 0,335	6,7 / 1,020
M / E.T. Niveau 4	10,1 / 0,648	9,4 / 0,586	9,9 / 0,614	10,7 / 0,506	7,2 / 0,954	8,4 / 0,696	8,3 / 0,728	9,2 / 0,584	4,6 / 0,660
M / E.T. Niveau 5 à 6	9,9 / 0,568	9,6 / 0,578	9,5 / 0,637	10,8 / 0,390	7,4 / 0,795	8,3 / 0,731	7,2 / 0,769	9,8 / 0,565	4,0 / 0,614
M / E.T. Niveau 7 à 8	9,8 / 0,546	9,2 / 0,677	9,1 / 0,722	10,9 / 0,361	6,6 / 0,770	7,7 / 0,704	6,0 / 0,643	9,6 / 0,538	3,4 / 0,382
p-value Kruskal Wallis	ns	ns	0,025*	ns	0,018*	ns	<0,001**	0,014*	<0,001

L'analyse des motifs d'engagement selon le niveau de diplôme met en évidence quatre niveaux de hiérarchisation, avec des variations marquées entre les groupes :

- Le motif opératoire professionnel domine tous les niveaux.
- Les motifs secondaires incluent épistémique, socio-affectif et hédonique.
- Les motifs vocationnel, identitaire et opératoire personnel occupent une position intermédiaire.
- Le motif économique est systématiquement le moins valorisé.

Le motif opératoire professionnel atteint ses scores les plus élevés aux niveaux 3 et 7-8 (M = 10,9) avec une faible dispersion (E.T. = 0,361 à 0,390), indiquant une forte homogénéité dans sa perception. Les autres niveaux affichent également des scores élevés (M = 10,3 à 10,8), confirmant la centralité de ce motif dans l'engagement en formation.

Les motifs épistémique, socio-affectif et hédonique suivent une dynamique comparable :

- Le motif épistémique est particulièrement fort au niveau 3 ($M = 10,0$), puis diminue légèrement pour atteindre $M = 9,2$ au niveau 7-8, avec une dispersion modérée (E.T. = 0,466 à 0,677).
- Le motif socio-affectif reste stable et élevé, avec des moyennes comprises entre 9,8 (niveau 7-8) et 10,6 (niveau 3), et une dispersion relativement homogène.
- Le motif hédonique atteint son maximum chez les individus sans diplôme ($M = 10,7$) et diminue progressivement jusqu'à 9,1 au niveau 7-8, avec une dispersion croissante (E.T. = 0,673 à 0,722).

Les motifs vocationnel, identitaire et opératoire personnel occupent une position intermédiaire avec des variations significatives :

- Le motif vocationnel culmine au niveau 3 ($M = 9,2$), puis diminue progressivement pour atteindre $M = 6,0$ au niveau 7-8, avec une dispersion faible (E.T. = 0,643), suggérant une perception homogène de sa moindre importance dans ce groupe.
- Le motif identitaire atteint un pic au niveau 3 ($M = 9,1$) et chez les individus sans diplôme ($M = 8,6$), mais chute au niveau 7-8 ($M = 7,7$), avec une dispersion plus marquée (E.T. = 0,689 à 1,05).
- Le motif opératoire personnel est le plus élevé chez les individus sans diplôme ($M = 9,0$), mais diminue fortement au niveau 7-8 ($M = 6,6$), avec une dispersion importante (E.T. = 0,770 à 0,954).

Enfin, le motif économique est systématiquement le moins valorisé, atteignant son maximum chez les individus sans diplôme ($M = 7,1$) et diminuant progressivement jusqu'à $M = 3,4$ au niveau 7-8, avec une dispersion faible (E.T. = 0,382), suggérant une perception homogène de sa faible importance.

L'analyse des p-values issues du test de Kruskal-Wallis met en évidence :

- Des différences hautement significatives ($p < 0,001$) pour les motifs vocationnel et économique.
- Des différences significatives ($p < 0,05$) pour les motifs hédonique ($p = 0,025$) et prescrit ($p = 0,014$).

- Aucune différence statistiquement significative ($p > 0,05$) pour les motifs socio-affectif, épistémique, opératoire professionnel, identitaire et opératoire personnel, suggérant une relative stabilité selon le niveau de diplôme.

Les comparaisons par paires (test DSCF) dans le tableau 21 en Annexe 31 confirment ces résultats :

- Le motif vocationnel est significativement plus élevé au niveau 3 qu'au niveau 7-8 ($p < 0,001$).
- Le motif économique est significativement plus faible aux niveaux 5-6 et 7-8 qu'aux niveaux inférieurs ($p \leq 0,007$).
- Le motif prescrit est plus marqué au niveau 3 par rapport au niveau 4 ($p = 0,010$).
- Le motif hédonique diminue progressivement avec le niveau de diplôme, bien qu'il n'affiche pas de différences marquées entre certains groupes.

Pour résumer, les individus sans diplôme ou avec un brevet des collèges affichent les scores les plus élevés pour les motifs hédonique et opératoire personnel, tandis que le niveau 3 domine pour les motifs socio-affectif, opératoire professionnel, prescrit, identitaire et vocationnel. En revanche, les niveaux 7-8 enregistrent les scores les plus bas pour sept des neuf motifs étudiés, traduisant une évolution des motivations avec l'élévation du niveau de diplôme. Cependant, les différences significatives ne concernent que certains motifs, suggérant que le niveau de diplôme influence modérément l'engagement en formation.

Les résultats présentés dans le chapitre précédent offrent un éclairage précis sur les motifs d'engagement des bénévoles suivant une formation fédérale au sein de la Ligue Nouvelle-Aquitaine de Rugby. Ils permettent d'identifier des tendances générales ainsi que des variations significatives selon les variables étudiées. Ces constats appellent désormais une analyse approfondie afin d'en saisir pleinement la portée pratiques. Cette réflexion sera développée dans le chapitre suivant, dédié à la discussion.

7. Discussion

Dans cette partie de discussion, nous interpréterons les résultats à la lumière du cadre théorique, en les confrontant à la littérature existante sur l'engagement bénévole et l'engagement en formation. L'objectif est également de répondre à la problématique générale et aux questions de recherche qui en découlent. Nous tenterons enfin de vérifier les hypothèses de recherche formulées et de les situer par rapport aux données empiriques recueillies. L'analyse se concentre sur les motifs d'engagement ayant une significativité statistique ($p \leq 0,05$), garantissant ainsi une interprétation rigoureuse des tendances observées. Nous aborderons successivement :

- Les motifs d'engagement chez les bénévoles en formation (Q1)
- Les motifs d'engagement dans le temps du parcours formatif (Q3)
- Les orientations motivationnelles des bénévoles en formation (Q4)
- L'influence des variables socio-biographiques (Q2)
- Les hypothèses de recherche (H1,H2)

7.1. Les motifs d'engagement chez les bénévoles en formation

D'après les résultats obtenus et en fonction des différentes variables étudiées, les motifs d'engagement des bénévoles peuvent être classés en quatre niveaux distincts.

Le motif opératoire professionnel se distingue comme le plus prépondérant chez les bénévoles participant aux formations fédérales de rugby. Il se caractérise par des moyennes élevées dans les deux études menées : $M=10,8$ dans l'Étude 1 (fin de parcours) et $M=9,7$ dans l'Étude 2 (début de parcours), accompagnées d'une faible dispersion traduisant une forte homogénéité des réponses.

Ces résultats indiquent que les bénévoles considèrent la formation comme un levier stratégique pour renforcer leurs pratiques, accroître leur expertise. Ils rentrent en écho avec le théorème de Schwartz (1973) selon lequel un adulte ne se formera que s'il trouve dans la formation une réponse à ses problèmes dans sa situation.

Ces observations s'alignent également sur les conclusions de l'étude menée par France Bénévolat (2024), qui souligne que les attentes des bénévoles en matière de formation se concentrent sur des programmes intégrant action, réflexion sur l'action et adaptation des pratiques.

Les motifs socio-affectif, épistémique (prédominant dans les études sur les adultes en reprise d'étude), hédonique et prescrit occupent une place secondaire mais restent significatifs dans l'engagement des bénévoles.

Le motif épistémique, avec une moyenne de $M=9,0$ dans l'Étude 2 et $M=9,5$ dans l'Étude 1, reflète un intérêt pour l'acquisition de nouvelles connaissances et le plaisir d'apprendre pour enrichir leurs compétences. Cet attrait pour ce motif est peut-être lié à l'appréciation du domaine d'étude par les stagiaires.

Le motif socio-affectif, avec des moyennes de $M=8,8$ dans l'Étude 2 et $M=10,0$ dans l'Étude 1, met en avant l'importance des interactions sociales, du sentiment d'appartenance et des relations humaines dans la formation des bénévoles.

Ces résultats rejoignent les travaux de France Bénévolat (2024) sur l'engagement des bénévoles en formation, qui soulignent l'importance des contacts sociaux et du partage de connaissances, tout en notant un faible attrait pour les formations à distance.

Le motif hédonique, avec des moyennes de $M=8,8$ dans l'Étude 2 et $M=9,6$ dans l'Étude 1, traduit le plaisir et la satisfaction ressentis lors de la participation à ces formations.

Enfin, le motif prescrit, avec des moyennes de $M=8,5$ dans l'Étude 2 et $M=9,7$ dans l'Étude 1, reflète un engagement motivé par une injonction extérieure, explicite ou implicite, pouvant être liée aux obligations institutionnelles ou réglementaires des brevets fédéraux. Ce résultat pourrait être spécifique à ces formations et mérite d'être exploré dans d'autres contextes.

Les motifs vocationnel, identitaire et opératoire personnel, avec des moyennes générales comprises entre $M=7,3$ et $M=8,4$, occupent une place plus modérée.

Les motifs opératoires personnel et vocationnel semblent moins marqués, probablement en raison du caractère spécifique des compétences acquises dans ces formations, qui sont moins facilement transposables en dehors du cadre du bénévolat, ainsi que de l'absence d'une réelle dimension professionnalisante d'un point de vue employabilité.

Le motif économique, avec une moyenne très basse ($M=4,4$), est marginal. Ce résultat, cohérent avec la définition même du bénévolat, montre que les considérations matérielles ou financières jouent un rôle négligeable dans la décision des bénévoles de s'engager en formation.

Les résultats révèlent une multiplicité des motifs d'engagement, avec une hiérarchisation claire mais non exclusive. Bien que le motif opératoire professionnel prédomine, les bénévoles semblent mobiliser simultanément plusieurs types de motifs et donc de motivations. Cette multiplicité confirme les observations de Carré (2001), selon lesquelles les adultes en formation conjuguent souvent plusieurs facteurs motivants, rarement limités à une seule raison

ou encore les propos de Houle (1961) qui souligne que les motifs ne sont pas mutuellement exclusifs et peuvent se chevaucher.

Il est désormais pertinent d'examiner l'évolution des motifs d'engagement selon le stade du parcours formatif (Q3).

7.2. Les motifs d'engagement dans le temps du parcours formatif

Comme l'explique Carré (2001), ces motifs, en plus d'être multiples, sont dynamiques et évoluent selon le parcours des individus. Pour explorer cette dimension, les résultats comparatifs des deux études ont été analysés : l'Étude 1, réalisée en fin de parcours formatif, et l'Étude 2, conduite en début de parcours formatif. Cependant, ces deux études ayant été menées sur des publics distincts, les résultats doivent être interprétés avec prudence.

Les comparaisons entre l'Étude 1 et l'Étude 2 suggèrent que les motifs d'engagement des bénévoles inscrits aux formations fédérales varient selon le stade de la formation. Cette évolution reflète probablement une dynamique d'ajustement influencée par plusieurs facteurs : la progression dans le parcours formatif, l'expérience acquise, les interactions sociales, et les approches pédagogiques mises en œuvre dans le dispositif fédéral, telles que la pédagogie active ou le travail collaboratif.

Le motif opératoire professionnel, dominant dans les deux études, montre une nette progression au fil du temps, avec une augmentation de +1,1 point entre l'Étude 2 (début de parcours) et l'Étude 1 (fin de parcours). Cela témoigne d'une valorisation accrue des compétences techniques et des aspects pratiques de la formation.

Les motifs socio-affectif, prescrit, épistémique et hédonique, qui occupent une place intermédiaire, progressent également de manière significative. En particulier, les motifs prescrit et socio-affectif qui augmentent de +1,2 points.

En revanche, le motif identitaire augmente très légèrement, tandis que les motifs opératoires personnel et vocationnel ne présentent aucune différence statistiquement significative entre les deux études ($p > 0,05$).

Ces résultats semblent confirmer une transition progressive vers des motivations plus intrinsèques au fur et à mesure de l'avancée dans la formation, en cohérence avec les travaux de Lagrabielle et al. (2006), qui soulignent que les motifs d'engagement tendent à devenir plus intrinsèques avec le temps. Cette observation s'aligne également sur le concept de "motifs rétrospectifs" décrit par Boutinet (1998), selon lequel les motivations évoluent sous l'influence des expériences vécues et des interactions sociales.

Cependant, l'évolution notable du motif prescrit, considéré par Carré (2001, p. 49) comme « l'un des plus extrinsèques », peut surprendre. Sa progression entre le début et la fin du parcours formatif pose question et mérite une analyse approfondie telle qu'une étude qualitative.

En somme, l'évolution des motifs d'engagement semble refléter une adaptation progressive des bénévoles à leur environnement formatif, marquée par une montée en importance des dimensions intrinsèques (épistémique, socio-affective, hédonique) et une valorisation renforcée des aspects techniques et normatifs de la formation.

Une étude longitudinale auprès d'un même public serait nécessaire pour évaluer de manière précise l'évolution des motifs d'engagement tout au long d'un parcours formatif.

Ces premiers éléments permettent de commencer à répondre à la question de l'orientation motivationnelle des bénévoles en formation (Q4). Les motifs d'engagement sont-ils majoritairement intrinsèques ou extrinsèques ? S'orientent-ils davantage vers l'apprentissage ou la participation à la formation ?

7.3. Les orientations motivationnelles des bénévoles en formation

Pour répondre aux deux questions présentées ci-dessus il est essentiel de s'appuyer sur la taxonomie des motifs proposée par Carré, qui classe les motivations selon deux axes complémentaires :

- Motifs intrinsèques versus extrinsèques, inspirés de la théorie de l'autodétermination de Deci et Ryan (1985).
- Motifs orientés vers l'apprentissage ou la participation, selon l'approche développée par Houle (1961).

En analysant les résultats à la lumière de cette typologie, plusieurs tendances se dégagent.

Le motif opératoire professionnel, dominant dans toutes les études, est clairement orienté vers l'apprentissage. Il se caractérise par des motivations extrinsèques liées à l'acquisition de compétences spécifiques.

Pour les motifs intermédiaires (prescrit, épistémique, hédonique et socio-affectif), l'analyse révèle des orientations variées.

Le motif épistémique, principalement intrinsèque, est également orienté vers l'apprentissage, traduisant une quête de connaissances pour le plaisir d'apprendre.

Les motifs socio-affectif et hédonique, qui sont intrinsèques, sont davantage orientés vers la participation, reflétant le plaisir des interactions sociales et la satisfaction de participer activement à une expérience formatrice.

Le motif prescrit, en revanche, se distingue par son orientation totalement extrinsèque et une forte association avec la participation, en réponse à des injonctions ou obligations extérieures.

Globalement, il est difficile de définir une orientation strictement univoque pour les bénévoles associatifs inscrits en formation fédérale. Néanmoins, le profil motivationnel global tend à se rapprocher d'une vision « socio-développementale » telle que définie par Carré (2001). Cette vision, caractéristique des organismes de formation axés sur les besoins humains, sociaux et relationnels, contraste avec une vision « technico-professionnelle », souvent associée aux entreprises. Cette dernière se distingue par la prédominance du motif opératoire professionnel et une moindre importance accordée aux autres motifs.

Cette analyse suggère que, bien que les formations fédérales partagent certaines caractéristiques avec les formations en entreprise (notamment l'importance du motif opératoire professionnel tel que décrit dans l'étude de Carré), elles accordent également une place significative à des dimensions plus intrinsèques. Cela inclut le plaisir d'apprendre, le climat d'apprentissage, et le développement des relations sociales, ce qui reflète une approche plus équilibrée et diversifiée.

Il semble maintenant pertinent d'examiner si ces motifs varient en fonction de différentes variables indépendantes, telles que les données socio-biographiques des participants (Q2). Une telle analyse permettra également de comparer ces résultats avec ceux de Carré (2001) ou d'autres travaux présentés dans l'état de l'art.

7.4. L'influence des variables socio-biographiques

Les résultats concernant les motifs d'engagement des bénévoles sont ainsi étudiés en fonction de leur sexe, de leur âge, de leur statut professionnel, et de leur niveau d'études.

Comme mentionné précédemment, quelles que soient les variables ou les contextes, les motifs d'engagement peuvent toujours être classés en quatre niveaux distincts (trois dans le cas de l'Étude 2). Le motif opératoire professionnel obtient systématiquement les scores les plus élevés, suivi des motifs secondaires (socio-affectif, épistémique, hédonique et prescrit), des motifs intermédiaires (identitaire, opératoire personnel et vocationnel), et enfin du motif économique, qui présente toujours les scores les plus faibles. Cependant, des variations inter-motifs peuvent apparaître selon les caractéristiques des publics étudiés.

En ce qui concerne la variable sexe aucune différence significative n'a été relevée entre hommes et femmes ($p > 0,05$), bien que les femmes obtiennent des scores légèrement plus élevés sur plusieurs motifs. Ce constat est cohérent avec les conclusions de Carré (2001), qui souligne que l'influence du sexe sur les motifs d'engagement est généralement faible voire inexistante

Pour ce qui est des tranches d'âge, notre étude met en évidence des dynamiques spécifiques reflétant une évolution des priorités formatives selon les générations. Les personnes de plus de 60 ans affichent les scores les plus élevés sur les motifs opératoire professionnel, épistémique et hédonique ($p < 0,05$), ce qui confirme un renforcement des motivations intrinsèques avec l'âge

À l'inverse, les jeunes adultes privilégient le motif opératoire personnel ($p = 0,003$), traduisant une volonté de développement personnel.

Le motif prescrit ($p < 0,001$) est également moins marqué chez les deux catégories d'âge les plus jeunes, en particulier chez les 28-35 ans ($M=7,7$), ce qui pourrait indiquer une influence moindre des obligations perçues comme motif d'engagement à cet âge.

Ces observations, bien que spécifiques au secteur du bénévolat, soulèvent des interrogations quant à leur universalité. Elles contredisent partiellement les conclusions de Carré (2001), selon lesquelles l'âge n'influence pas significativement la force des motifs d'engagement. Cette divergence pourrait s'expliquer par le fait que l'étude de Carré portait exclusivement sur des populations actives, excluant de fait une partie des classes d'âge les plus jeunes et les plus âgées.

En parallèle, nos résultats résonnent avec les travaux de Gidron (1978) et Okun et al. (1998), qui soulignent que les jeunes privilégient le développement personnel, tandis que les personnes âgées tendent à valoriser les interactions sociales et à répondre à des obligations sociétales dans leur engagement bénévole. De plus, l'étude de France Bénévolat (2024) confirme que le besoin de formation est plus prononcé chez les bénévoles les plus jeunes, mais tend à diminuer avec l'âge.

Ces spécificités propres au bénévolat pourraient permettre d'expliquer plusieurs résultats :

- ✓ Le score élevé pour le motif opératoire personnel chez les jeunes.
- ✓ Le score dominant pour le motif prescrit chez les personnes plus âgées.

En ce qui concerne la variable statut d'activité, les résultats peuvent, une fois encore, être classés selon les quatre niveaux identifiés précédemment. Cependant, aucun des motifs d'engagement n'affiche de variation significative selon que le répondant soit étudiant, en emploi, demandeur d'emploi ou retraité (p-values entre 0,132 et 0,949). Ainsi l'analyse ne confirme pas les conclusions de Carré (2001), selon lesquelles les demandeurs d'emploi obtenaient systématiquement des résultats significativement supérieurs à ceux des actifs, sauf pour le motif opératoire. Ce schéma ne se vérifie pas dans notre étude.

Intéressons-nous enfin à la dernière variable étudiée : le niveau d'étude.

Le niveau de diplôme semble avoir un impact modéré sur l'engagement, mais certaines différences significatives émergent :

- Le motif vocationnel ($p < 0,001$) diminue significativement avec l'élévation du niveau de diplôme, suggérant que l'intérêt pour la formation en tant que vocation est plus marqué chez les individus ayant un niveau académique plus faible.
- Le motif économique ($p < 0,001$) suit une tendance similaire, avec des scores plus élevés chez les individus ayant un faible niveau d'étude, ce qui peut traduire une perception plus pragmatique de la formation en lien avec des perspectives professionnelles limitées.
- Le motif prescrit ($p = 0,014$) est significativement plus élevé chez les stagiaires de niveau intermédiaire (Niveau 3), ce qui peut indiquer une pression plus forte à suivre la formation pour répondre à des exigences institutionnelles ou réglementaires.

Ces résultats confirment en partie les conclusions de Carré (2001), qui souligne une évolution des motivations en fonction du capital académique, les individus moins diplômés étant davantage motivés par des raisons pragmatiques (motifs vocationnel et économique).

Il est maintenant essentiel de revenir sur les deux hypothèses formulées en amont de cette étude, qui postulaient le rôle primordial des motifs prescrit (H1) et socioaffectif (H2) dans l'engagement des bénévoles en formation.

7.5. Retour sur les hypothèses de recherche

L'analyse des résultats révèle que le motif prescrit occupe une place importante mais reste secondaire dans l'engagement des bénévoles. Il présente des scores plus élevés chez certains groupes, notamment les stagiaires de niveau 3 ($M=10,5$, Étude 1) et les personnes de plus de 60 ans ($M=11$, Étude 2). Toutefois, la comparaison statistique entre ces groupes et les autres ne montre pas de différence significative ($p > 0,05$), ce qui indique que ces écarts doivent être interprétés avec prudence.

Pour rappel, l'analyse comparative entre les deux études met en évidence une différence statistiquement significative ($p \leq 0,05$), avec un score plus élevé en fin de parcours formatif ($M=9,7$, Étude 1) qu'en début de parcours ($M=8,5$, Étude 2).

Ainsi, cette hypothèse est partiellement validée. Bien que le motif prescrit joue un rôle dans l'engagement des bénévoles, il n'est pas dominant. Son évolution au fil du parcours nécessite une analyse plus approfondie, notamment à travers une étude qualitative permettant d'identifier les causes exactes de son renforcement en fin de formation.

En ce qui concerne le motif socio-affectif, les résultats confirment qu'il est un facteur clé de l'engagement des bénévoles, avec des scores élevés et une progression statistiquement significative entre le début et la fin de la formation ($p \leq 0,05$). Il affiche des moyennes élevées en début de formation ($M=8,8$) et en fin de formation ($M=10,0$), suggérant un renforcement des dynamiques relationnelles et du sentiment d'appartenance.

L'augmentation du motif en fin de parcours peut être attribuée partiellement aux méthodes pédagogiques utilisées dans ces formations, comme la pédagogie active et le travail collaboratif, qui renforcent les interactions entre stagiaires. Il serait pertinent d'explorer plus en détail les mécanismes pédagogiques qui influencent cette évolution.

Les scores les plus élevés sont enregistrés chez les sans activité ($M=10,3$, Étude 1) et les stagiaires de niveau 3 ($M=10,6$, Étude 1), mais ces différences ne sont pas statistiquement significatives ($p > 0,05$), ce qui implique que ces résultats doivent être interprétés comme des tendances plutôt que comme des faits établis.

Ainsi, les motifs socio-affectif et prescrit sont des éléments importants dans l'engagement des stagiaires, mais ils ne sont pas les moteurs principaux de leur entrée en formation. Les résultats soulignent que l'engagement bénévole repose sur une combinaison plus complexe et variée de facteurs motivationnels, impliquant des dimensions pratiques, cognitives, sociales et institutionnelles.

Dans le chapitre suivant, nous examinerons les principales limites de cette étude. Nous proposerons également des axes d'amélioration et des pistes pour des recherches futures, en mettant en lumière les principaux apports de cette étude.

8. Limites, pistes de recherche et apport de l'étude

8.1. Limites de l'étude et pistes de recherche

Une première limite de cette étude concerne l'état des connaissances réalisé pour ce mémoire. Les recherches sur le bénévolat en formation se sont appuyées uniquement sur la littérature francophone. Ce choix repose sur des considérations pratiques et sur le postulat selon lequel le bénévolat en France présente des spécificités. Cette approche restreint cependant la perspective scientifique. L'exploration de la littérature anglophone aurait permis d'élargir les références théoriques. Elle aurait également renforcé les hypothèses et les questions de recherche. Enfin, elle aurait enrichi la discussion des résultats en offrant un champ de comparaison plus large.

Des limites méthodologiques méritent également d'être soulignées, quant à la fiabilité du questionnaire et des résultats obtenus.

Les données reposent sur les déclarations des participants, introduisant un biais potentiel lié à la nature déclarative des réponses. Bien que l'anonymat ait été préservé pour encourager la sincérité, les réponses peuvent avoir été influencées par des biais de désirabilité sociale, certains répondants ayant privilégié des réponses perçues comme socialement acceptables plutôt qu'une représentation fidèle de leurs motivations. Cette limite impose une interprétation prudente des résultats. Cependant cette limite reste inhérente à tout type de questionnaire.

Une piste d'amélioration du questionnaire aurait été l'inclusion d'une question ouverte, permettant aux stagiaires d'exprimer librement des motifs ou des critères non abordés dans les propositions, enrichissant ainsi l'analyse. Par ailleurs, une approche mixte explicative, intégrant des données qualitatives (entretiens semi-directifs ou groupes de discussion), aurait apporté une profondeur supplémentaire aux résultats quantitatifs. Cela aurait permis de mieux comprendre les motivations des répondants et d'éclairer certaines interrogations soulevées dans la discussion (par exemple, pourquoi l'importance du motif prescrit semble augmenter au fil du parcours formatif ?).

La question de la neutralité des réponses mérite également réflexion. L'ajout d'une option "Ne se prononce pas" aurait pu améliorer la qualité des données, en offrant une alternative aux participants sans opinion claire. En son absence, certains répondants ont pu choisir des réponses neutres ou peu engageantes, faussant ainsi l'interprétation voire l'abandon du questionnaire. Toutefois, l'ajout d'une telle option comporte le risque de devenir une modalité refuge, augmentant le taux de non-réponse explicite.

Le faible taux de réponse et la représentativité des répondants constituent deux limites importantes concernant la fiabilité des résultats. Un taux de réponse plus élevé aurait renforcé la robustesse des résultats et leur généralisation. Par exemple, un échantillon trop restreint peut entraîner des répercussions sur la significativité statistique des résultats, augmentant ainsi le risque de faux négatif (ne pas détecter un effet réel) ou, à l'inverse, de vrai négatif (conclure correctement à l'absence d'effet, mais avec une incertitude plus grande en raison d'une faible puissance statistique). Une analyse de puissance (power analysis) aurait permis de vérifier si mon étude était sous-dimensionnée, c'est-à-dire dotée d'une puissance statistique insuffisante pour détecter d'éventuels effets significatifs. De plus la méthode de collecte par questionnaires auto-administrés a pu biaiser la composition de l'échantillon, sous-représentant certaines catégories de répondants (comme les moins diplômés ou les actifs) et sur-représentant d'autres (comme les inactifs) ou encore en favorisant un biais de sélection. En effet, les répondants étant ceux qui ont accepté de remplir le questionnaire. Il est possible qu'ils soient plus engagés ou sensibles à la thématique que ceux qui n'ont pas répondu. Enfin, une sur-représentation de certains diplômes, comme le Brevet Fédéral Développement, et une sous-représentation d'autres, comme le Brevet Fédéral Optimisation, compliquent l'interprétation. Une approche par quotas ou un redressement statistique a posteriori aurait pu pallier ces biais.

D'un point de vue temporel, l'étude a été conduite de manière transversale, limitant ainsi la possibilité d'observer les évolutions des motifs d'engagement. Une approche longitudinale, suivant le même groupe de stagiaires à différents moments de leur parcours formatif, aurait permis de mieux comprendre la dynamique des motivations. Cependant, des contraintes liées au calendrier de la formation n'ont pas permis de mettre en œuvre cette méthodologie.

Bien que cette étude ait permis de dégager des tendances intéressantes concernant les motifs d'engagement des stagiaires, plusieurs limites analytiques peuvent être relevées.

Une analyse plus approfondie, utilisant des croisements de variables (tri-croisés), aurait permis d'explorer les relations entre une variable dépendante (comme un motif d'engagement) et plusieurs variables indépendantes (telles que le sexe ou le niveau d'étude).

Des analyses de corrélation ou des modèles de régression linéaire auraient également permis de tester l'effet combiné de variables indépendantes sur les motifs d'engagement. Une analyse multivariée, comme une analyse factorielle exploratoire pour regrouper les motifs en dimensions cohérentes ou une analyse de clusters pour identifier des groupes homogènes de stagiaires, aurait offert une perspective supplémentaire.

La consistance interne des échelles me semble représenter la limite méthodologique la plus importante de mon étude. Parmi les neuf motifs étudiés, trois ont révélé une faible cohérence interne, dont le motif opératoire professionnel, pourtant central dans cette recherche. Cette insuffisance affecte la fiabilité des scores et, par conséquent, la validité des interprétations. Bien que nous ayons mené une analyse approfondie des échelles, notamment à l'aide de l'indicateur « Alpha si l'item est supprimé », nous n'avons pas pu remédier à ce problème. Un prétest pour ajuster les items, ou l'utilisation d'échelles plus étoffées (avec six à huit items au lieu de trois), aurait vraisemblablement amélioré leur cohérence interne.

Pour des recherches futures, plusieurs pistes peuvent être envisagées. Par exemple, la comparaison des résultats obtenus avec d'autres populations. En effet, il serait pertinent d'analyser les motifs d'engagement dans d'autres ligues et d'autres sports (collectifs et individuels) afin de déterminer si les motifs observés dans cette étude sont spécifiques au rugby en Nouvelle-Aquitaine, au type de diplôme ou sont généralisables à d'autres contextes sportifs. De plus, une comparaison avec des populations issues d'autres champs du bénévolat (ex : culture, social) permettrait d'explorer les points communs et les spécificités des motifs d'engagement selon les environnements. Ces analyses comparatives contribueraient à mieux situer les résultats de cette étude dans un cadre global et à enrichir la discussion sur l'engagement en formation des bénévoles. Cependant, une telle démarche nécessiterait l'élaboration d'un questionnaire adapté aux différentes formes de bénévolat, afin d'assurer une mesure cohérente et pertinente des motifs d'engagement à travers ces divers contextes.

Une analyse comparative des motifs d'engagement dans le bénévolat et ceux en formation, ainsi que l'exploration des liens entre les motifs d'engagement en formation et des variables telles que la réussite, l'échec ou l'abandon de la formation, constituent également des pistes intéressantes à approfondir.

Du point de vue de la Ligue Nouvelle-Aquitaine de Rugby, d'autres pistes de recherche s'offrent à nous. Nous souhaiterions, par exemple, proposer ce questionnaire aux stagiaires de l'IREF inscrits à des formations professionnalisantes. Par ailleurs, pour nos apprenants bénévoles, il serait pertinent d'explorer le poids éventuel des terrains de formation (ex : secteur sportif) sur les motifs d'engagement.

En conclusion, bien que cette étude ait permis d'identifier des tendances significatives, elle présente des limites méthodologiques et analytiques. Ces dernières offrent néanmoins des pistes précieuses pour améliorer l'étude ou orienter de futures recherches sur le bénévolat et l'engagement en formation des adultes.

8.2. Apports de l'étude

Cette étude semble montrer un intérêt tant sur le plan scientifique que pratique.

Sur le plan scientifique, cette recherche vise à combler un manque dans la littérature en analysant un contexte encore peu étudié : celui des motifs d'engagement des bénévoles en formation. En apportant des éléments empiriques, elle enrichit les connaissances théoriques sur les motifs d'engagement en formation et confronte des modèles existants, comme celui de Carré (2001), aux réalités spécifiques du terrain.

Sur le plan pratique, l'étude offre des opportunités concrètes pour améliorer les pratiques pédagogiques et la gestion des formations. En analysant les motifs d'engagement des stagiaires, il devient possible d'adapter la préparation et l'animation pédagogique à leurs motivations spécifiques. Comme le souligne Jean-Paul Boutinet (1998), une pédagogie centrée sur les motifs d'engagement favorise l'autonomie des apprenants et renforce leur implication motivationnelle.

De plus, l'analyse des motifs d'engagement peut servir d'outil d'autodiagnostic pour les stagiaires, leur permettant de mieux comprendre leurs motivations et de développer des approches métacognitives favorisant l'autoformation et l'autorégulation. Pour les formateurs, cet outil représente un diagnostic externe précieux, facilitant l'adaptation de l'ingénierie pédagogique aux besoins identifiés dès le début de la formation (phase de positionnement), ce qui constitue un facteur clé pour la réussite des parcours formatifs.

Philippe Carré (2001) rappelle toutefois l'importance d'une utilisation éthique de cet outil : le respect de l'anonymat des participants est essentiel pour garantir la validité des résultats et éviter toute dérive, comme une utilisation sélective des données à des fins de tri ou de sélection, risque déjà soulevé par Bellier (1998). Ces précautions assurent que l'outil reste un levier d'amélioration pédagogique, et non un instrument de contrôle.

Pour la Ligue Nouvelle-Aquitaine de Rugby, cette étude présente des applications stratégiques. Elle permet non seulement d'améliorer le travail d'ingénierie pédagogique de ses équipes de formateurs, mais aussi de mieux cibler la communication sur les formations en fonction des motifs dominants d'engagement identifiés. Ainsi, elle devient un levier pour renforcer l'engagement des bénévoles. Par ailleurs, l'étude répond à une problématique actuellement posée par la Fédération Française de Rugby (FFR) et son Institut National de Formation : la nécessité de repenser l'offre de formation. Elle pourrait éclairer les choix stratégiques sur la question de la refonte des diplômes ou de la mise en place de formations entièrement à distance pour certains cursus.

Références bibliographiques

- Allison, P. D., Smith, J., & Williams, R. (2002). Motivations and benefits of volunteering: A comparison of volunteers and non-volunteers. *Journal of Social Psychology*, 142(4), 345-358.
- Aubret, J. (2001). Adultes et travail : risques et défis. *Revue Carrièreologie*, 8(1), 147-155.
- Austin, J., & Vancouver, J. (1996). Goal constructs in psychology: Structure, process, and content. *Psychological Bulletin*, 120, 338-375.
- Bandura, A. (2003). *Auto-efficacité – Le sentiment d'efficacité* (J. Lecomte, Trad.). Bruxelles : De Boeck.
- Battistelli, A., Majer, V., & Odoardi, C. (1993). La motivazione nella formazione degli adulti. *Risorsa Uomo*, 1(2), 233-261.
- Battistelli, A., Majer, V., & Odoardi, C. (1994). Il significato della formazione : sua influenza sulle motivazioni degli adulti verso le attività formative. *Risorsa Uomo*, 2(1), 43-58.
- Battistelli, A., Majer, V., & Odoardi, C. (1998). Une échelle pour évaluer la motivation dans la formation des adultes. *Psychologie du travail et des organisations*, 4(3), 226-234.
- Battistelli, A., & Odoardi, C. (2000). Les composantes de la motivation à apprendre chez les participants à la formation pour l'emploi. Dans B. Gangloff (Ed.), *Satisfactions et souffrances au travail* (pp. 17-24). Paris : L'Harmattan.
- Battistelli, A., & Odoardi, C. (2004). Les composantes individuelles et organisationnelles de la motivation à la formation des adultes salariés. Dans A. Lancry & C. Lemoine (Eds.), *Compétences, carrières, évolution au travail* (pp. 185-196). Paris : L'Harmattan.
- Bazin, L., Drouin, N., & Poirier, M. (2022). La formation des bénévoles dans les associations : État des lieux et perspectives. *Revue Française de Gestion*, 48(2), 65-80.
- Beder, H., & Valentine, T. (1990). Motivational profiles of adult basic education students. *Adult Education Quarterly*, 40(2), 78-94.
- Bernardeau-Moreau, D., & Hély, M. (2007). Transformations et inerties du bénévolat associatif sur la période 1982-2002. *Sociologies Pratiques*, 2007(2), 9-23. <https://www.cairn.info/revue-sociologies-pratiques-2007-2-page-9.htm>
- Boshier, R. (1971a). *Education participation scale*. Vancouver: Learningpress.
- Boshier, R. (1971b). Motivational orientations of adult education participants: A factor analytic exploration of Houles typology. *Adult Education*, 21, 3-26.

- Boshier, R. (1973). Educational participation and drop-out: A theoretical model. *Adult Education*, 23(4), 255-282.
- Boshier, R., & Collins, J. B. (1985). The Houle typology after twenty-two years: A large scale empirical test. *Adult Education Quarterly*, 35, 113-130.
- Bourgeois, E. (1998). Apprentissage, motivation et engagement en formation. *Éducation permanente*, 136(3), 101-109.
- Bourgeois, E. (2006). Tensions identitaires et engagement en formation. Dans M. Kaddouri, G. de Villers, E. Bourgeois, & J.-M. Barbier (Eds.), *Constructions identitaires et mobilisation des sujets en formation* (pp. 65-120). Paris : L'Harmattan.
- Bourgeois, E. (2009). Motivation et formation des adultes. Dans Ph. Carré & F. Fenouillet (Eds.), *Traité de psychologie de la motivation* (pp. 233-251). Paris : Dunod.
- Boutinet, J.-P. (1998). L'engagement des adultes en formation et ses formes de légitimation. *Éducation permanente*, 136(3), 91-100.
- Brouet, O., & Mattison, B. (1998). La motivation à la formation à l'épreuve de la réalité de l'entreprise : principaux résultats de l'étude de terrain à Renault-Siège. *Éducation permanente*, 136(3), 133-137.
- Burgess, P. (1971). Reasons for adult participation in group educational activities. *Adult Education*, 22, 3-29.
- Carré, P. (1998). Motifs et dynamiques d'engagement en formation. *Éducation permanente*, 136(3), 119-131.
- Carré, Ph. (1999). Motivation et rapport à la formation. Dans Ph. Carré & P. Caspar (Eds.), *Traité des sciences et techniques de la formation* (pp. 267-287). Paris : Dunod.
- Carré, Ph. (2001). *De la motivation à la formation*. Paris : L'Harmattan.
- Carré, P. (2005). *L'apprenance : Vers un nouveau rapport au savoir*. Paris : Dunod.
- Carré, P. (2020). *Pourquoi et comment les adultes apprennent. De la formation à l'apprenance*. Paris : Dunod.
- Carré, P., & Fenouillet, F. (Eds.). (2009). *Traité de psychologie de la motivation*. Paris : Dunod.
- Carré, P., & Fenouillet, F. (Eds.). (2024). *Traité de psychologie de la motivation*. Paris : Dunod.
- Carré, P., & Fenouillet, F. (Eds.). (2024). *Traité des sciences et de la technique de la formation*. Paris : Dunod
- Cheroutre, M. T. (1989). L'essor et l'avenir du bénévolat, facteur d'amélioration de la vie [Rapport du Conseil économique et social].

- Clary, E. G., Snyder, M., Ridge, R. D., Copeland, J., Stukas, A. A., Haugen, J., & Miene, P. (1998). Understanding and assessing the motivations of volunteers: A functional approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74(6), 1516-1530.
- Chevalier, J., & Fleuriel, R. (2006). La valeur ajoutée du bénévolat : Une analyse socio-économique. Actes du Colloque International sur le Bénévolat, 34-45.
- Cosnefroy, L. (2011). L'apprentissage autorégulé : Entre cognition et motivation. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.
- Deci, L. E., & Ryan, R. M. (1985). Intrinsic motivation and self-determination in human behavior. New York & London: Plenum Press.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 227-268.
- De Smedt, G., Doneux, B., & Vandeputte, A. (2002). Démarche qualité appliquée à l'accompagnement des adultes en formation continue. Consulté le 12 janvier 2024 sur <http://www.interu.be/fichiers/InterregIIAnalyseHits.pdf>
- Demol, J. N. (1995). L'entrée en formation. *Éducation permanente*, 125(4), 27-37.
- Dizerens, Y.-E. (2014). La gestion des ressources humaines salariées et bénévoles. Droits au travail, valeurs et principes d'action de l'économie sociale et solidaire. Genève : Schulthess éd. Romandes.
- Dupeyrat, C., & Mariné, C. (2004). Conceptions de l'intelligence, orientations de buts et stratégies d'apprentissage chez des adultes en reprise d'études. *Revue des Sciences de l'Éducation*, 30(1), 27-48.
- Fenouillet, F. (2011). La place du concept de motivation en formation pour adulte. *Savoirs*, 25, 9-46.
- Fenouillet, F. (2012). Les théories de la motivation. Paris : Dunod.
- Ferrand-Bechmann, D. (2000). Le métier bénévole. Paris: Anthropos.
- Ferrand-Bechmann, D., & Baumann, L. (2023). La recherche sur le bénévolat en France et dans le monde. Fondation Croix-Rouge française, Les Papiers de la Fondation, 1, 77 p.
- Finbak, L., & Skaalvik, E. (2001). Motivation for and barriers against participation in adult education. Trondheim : NVI.
- Finkelstein, M. A., Penner, L. A., & Brannick, M. T. (2005). Motive, role identity, and prosocial personality as predictors of volunteer activity. *Social Behavior and Personality*, 33(4), 403-418.

Fitch, R. T. (1987). Characteristics and motivations of college students volunteering for community service. *Journal of College Student Personnel*, 28, 424-431.

Fond-Harmant, L. (1995). Approche biographique et retour aux études. *Éducation permanente*, 125, 7-26.

Fond-Harmant, L. (1996). Des adultes à l'université : cadre institutionnel et dimensions biographiques. Paris: L'Harmattan.

Ford, M. (1992). *Motivating humans: Goals, emotions, and personal agency beliefs*. Newbury Park, CA : Sage.

France Bénévolat. (2022). *Enquête sur le bénévolat associatif en France*. Paris: France Bénévolat.

France Bénévolat. (2024). *Les motivations des bénévoles en France : Une étude approfondie*. Paris : France Bénévolat

Ganassali, S. (2008). La Halo Cognitif : Un biais potentiel dans les méthodes de catégorisation des attributs de la satisfaction. *Décisions Marketing*, 50, 39-47.

Gateau, N. (2006). L'influence des caractéristiques associatives sur les motifs d'engagement. *Revue de Psychologie Sociale*, 27(4), 224-237.

Halba, B. (2006). *Gestion du bénévolat et du volontariat. Développer son projet et les ressources humaines bénévoles*. Bruxelles : De Boeck.

Hamadi, J. (2002). Les raisons de l'engagement associatif. Le cas de trois associations de l'immigration maghrébine. *Revue Française des Affaires Sociales*, 4, octobre-décembre.

Hanifi, S. (2006). Reconnaissance et bénévolat : Une analyse des motivations. *Revue de Psychologie du Travail*, 18(2), 113-126.

Havard-Duclos, J., & Nicourd, L. (2007). La professionnalisation des bénévoles : Enjeux et perspectives. *Gestion des Organisations Non Lucratives*, 10(2), 45-59.

Henry, G., & Basile, K. (1994). Understanding the decision to participate in formal adult education. *Adult Education Quarterly*, 44(2), 64-82.

Houle, C. O. (1961). *The inquiring mind*. Madison, WI: University of Wisconsin Press.

Huang, J. L., Ford, J. K., & Ryan, A. M. (2017). Ignored no more: Within-person variability enables better understanding of training transfer. *Personnel Psychology*, 70(3), 557-596.

INJEP, *Enquête nationale sur l'engagement associatif et les dons (2021)*

Jolibert, A., & Jourdan, P. (2006). *Marketing research : méthodes de recherche et d'études en marketing*. Paris : Dunod.

- Kaddouri, M. (2011). Motifs identitaires des formes d'engagement en formation. *Savoirs*, 25, 69-86.
- Knowles M. (1990). *L'apprenant adulte : Vers un nouvel art de la formation*. Paris : Les Éditions d'Organisation.
- Ladrière, J., Lecarme, J., & Moatti, C. (2015). Engagement. In *Encyclopaedia Universalis* [en ligne]. Issu de <http://www.universalis.fr/encyclopedie/engagelent/>
- Lagabrielle, C., & Vonthron, A.-M. (2006). L'engagement en formation : quels processus pour comprendre l'entrée et le maintien dans un parcours de formation professionnelle continue ? Actes du colloque international : L'approche psychologique du travail, ses apports dans les champs de l'orientation, de la formation et des ressources humaines, organisé par l'INOIP et l'AIPTLF, Lille, novembre 2005. Publication INOIP-AIPTLF, 19-22.
- Madden, T. J., Ellen, P. S., & Ajzen, I. (1992). A comparison of the theory of planned behavior and the theory of reasoned action. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 18(1), 3-9.
- Merriam, S. B., & Caffarella, R. S. (1991). *Learning in adulthood: A comprehensive guide*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mowen, J. C., & Sujun, M. (2005). Motivations for volunteering: A hierarchical model. *Journal of Volunteer Administration*, 24(2), 101-115.
- Morstain, B. R., & Smart, J. C. (1974). Reasons for participation in adult education courses: A multivariate analysis of group differences. *Adult Education*, 24(2), 83-98.
- Musick, M. A., & Wilson, J. (2008). *Volunteers: A social profile*. Indiana University Press.
- Nils, F. (2005). *Les adultes en reprise d'étude à l'UCL*. Rapport de recherche non publié, Université catholique de Louvain, Louvain-la-Neuve.
- Nuttin, J. (1980). *Théorie de la motivation*. Paris : Presses Universitaires de France
- Okun, M. A., Barr, A., & Herzog, A. (1998). Sustained helping without obligation: Motivation, longevity of service, and perceived attitude change among AIDS volunteers. *Journal of Personality and Social Psychology*, 68, 671-686.
- Penner, L. A. (2002). Dispositional and organizational influences on sustained volunteerism: An interactionist perspective. *Journal of Social Issues*, 58(3), 447-467.
- Peter, J.-M., & Sue, R. (2014). Motivations et freins à l'engagement bénévole. *HAL Archives ouvertes*, pp. 1-4. <https://hal-01441919>

Prouteau, L. (2018). Le bénévolat en France en 2017 : État des lieux et tendances [Synthèse de l'exploitation de l'enquête Centre de recherche sur les associations - CSA].

Schwarz N. et Wyer R S. (1985), Effects of rank ordering stimuli on magnitude ratings of these and other stimuli, *Journal of Experimental Social Psychology*, vol 21, 30-46

Schwartz, B. (1973), *L'Education demain*, Paris, Aubier Montaigne

Smith, D. H., & Stebbins, R. A. (2015). Introduction. In D. H. Smith, R. A. Stebbins, & J. Grotz (Eds.), *The Palgrave handbook of volunteering, civic participation, and nonprofit associations* (pp. 1-20). Palgrave Macmillan.

Spitz, E., & Massis, B. (2004). *Le guide du bénévolat*. Voiron : Associations mode d'emploi.

Vertongen, G., Nils, F., Traversa, J., Bourgeois, E. et de Viron, F. (2009). Les motifs d'entrée en formation des adultes en reprise d'études universitaires. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 38(1)

Warburton, J., & Terry, D. J. (2000). Volunteer decision making by older people: A test of a revised theory of planned behaviour. *Basic and Applied Social Psychology*, 22(3), 245-257.

Wymer, W. W. (1997). Segmenting volunteers using values, self-esteem, empathy, and facilitation as determinant variables. *Journal of Nonprofit and Voluntary Sector Marketing*, 5(2), 3-28.

Zweigenhaft, R. L., Armstrong, J., Quintis, F., & Riddick, A. (1996). The motivations and effectiveness of hospital volunteers. *The Journal of Social Psychology*, 136(1), 25-34.

Annexes

Annexe 1. : Les processus motivationnels liés à la formation et à l'apprentissage des adultes (Carré, 2020).....	77
Annexe 2. : Les quatre orientations et les dix motifs d'engagement selon Carré (2001)....	78
Annexe 3. : Questionnaire originale de Carré.....	79
Annexe 4. : Répartition des stagiaires selon le diplôme fédéral.....	83
Annexe 5. Modèle entretien semi directif	84
Annexe 6. : Questionnaire final	88
Annexe 7. : Interprétation de l'Alpha deCronbach	96
Annexe 8. Répartition des sexes par diplôme	97
Annexe 9. : Répartition des stagiaires de la première étude ayant participé au questionnaire par rapport au nombre d'inscrits en formation	98
Annexe 10. : Répartition des stagiaires selon le niveau d'étude.....	99
Annexe 11. : Répartition des répondants selon leur statut professionnel	100
Annexe 12. : Répartition des répondants selon leurs expérience rugbystique (déclaratif)	101
Annexe 13. : Tableau de répartition des répondants sur le secteur limousin selon leur âge	102
Annexe 14. : Répartition des stagiaires du secteur Limousin ayant participé au questionnaire par rapport au nombre d'inscrits en formation	103
Annexe 15. Répartition des répondants sur le secteur Limousin selon le genre entraîné (BF Perfectionnement et Optimisation)	104
Annexe 16. : Tableau de répartition des répondants selon le niveau entraîné (BF Perfectionnement et Optimisation)	105
Annexe 17. : Les motifs d'engagement selon l'expérience déclarée	106
Annexe 18. : Les motifs d'engagement selon la préexistence d'un diplôme fédéral	109
Annexe 19. : Les motifs d'engagement selon le niveau entraîné (ne concerne que les BF Perfectionnement et Optimisation)	111
Annexe 20. : Les motifs d'engagement selon le genre entraîné (ne concerne que les BF Perfectionnement et optimisation)	114
Annexe 21. : Les motifs d'engagement selon le Brevet Fédéral (étude n°1)	116
Annexe 22. : les motifs d'engagement selon le type de diplôme (étude 2)	119

Annexe 23. : Diagramme en barres groupées des scores moyens des motifs d'engagement selon l'étude	123
Annexe 24. : Comparaison par paires des p-valeurs (test Durbin-Conover).....	124
Annexe 25. : Diagramme en barres groupées des scores moyens des motifs d'engagement selon le sexe	126
Annexe 26. : Diagramme en barres groupées des scores moyens des motifs d'engagement selon l'âge	127
Annexe 27. Comparaison par paires des p-valeurs (test DSCF)	128
Annexe 28. Diagramme en barres groupées des scores moyens des motifs d'engagement selon le statut professionnel.....	129
Annexe 29. Comparaison par paires des p-valeurs (test DSCF)	130
Annexe 30.	131
Annexe 31. Comparaison par paires des p-valeurs (test DSCF)	132
Annexe 32. Courriel d'invitation à la participation à l'étude	133

Annexe 1. : Les processus motivationnels liés à la formation et à l'apprentissage des adultes (Carré, 2020).

Tableau 1 : Tableau des processus motivationnels liés à la formation et à l'apprentissage des adultes (Carré, 2020)

Processus Motivationnel	Lié au but final de l'action	Lié au moyen de formation
Valeur du but	Importance perçue des motifs	Instrumentalité perçue des moyens
Auto-efficacité	Attentes de résultats	Sentiment d'efficacité à réaliser les activités
Autodétermination	Degré de liberté dans les choix de motifs	Liberté dans le choix des moyens de formation

Annexe 2. : Les quatre orientations et les dix motifs d'engagement selon Carré (2001)

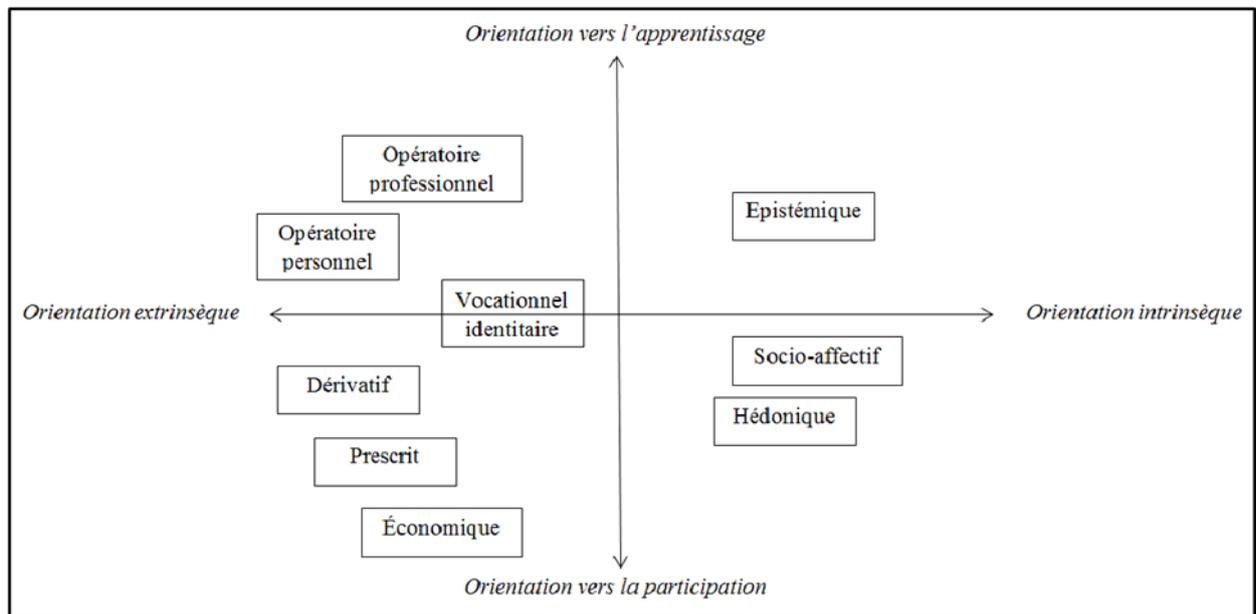


Figure 1 : Les quatre orientations et les dix motifs d'engagement selon Carré (2001)

Cette figure permet de synthétiser les liens entre les quatre orientations motivationnelles et les dix motifs d'engagement relevés par Carré (1998, 1999, 2001).

Annexe 3. : Questionnaire originale de Carré

Diriez-vous : « Je vais suivre cette formation pour »

- améliorer l'image que je me fais de moi-même
- avoir le plaisir d'utiliser certains équipements
- profiter de l'expérience des autres participants
- enrichir mon curriculum vitae
- être plus performant dans mon travail actuel
- être mieux reconnu par ceux qui travaillent avec moi
- être dans un environnement que je trouve agréable
- faire quelque chose de plus intéressant que d'habitude
- mieux réaliser certaines nouvelles tâches dans mon emploi actuel
- être plus à l'aise dans certaines démarches de la vie privée
- échanger avec des gens de différents niveaux
- répondre à la demande d'un responsable
- mieux accomplir certaines tâches de la vie hors-travail
- satisfaire ma curiosité du sujet pour lui-même
- garantir mon niveau de revenu économique
- me changer de la vie de tous les jours
- obtenir un emploi plus intéressant
- faciliter un changement d'emploi
- me sortir de la routine quotidienne
- suivre des consignes que j'ai reçues
- prendre du bon temps à faire des activités qui me plaisent
- mieux faire face à de nouvelles activités de mon poste
- avoir plus de confiance en moi dans la vie quotidienne
- suivre les conseils d'un responsable
- faire de nouvelles rencontres
- apprendre à mieux apprendre
- trouver un nouvel emploi
- faire progresser mes revenus
- apprendre à faire des choses qui peuvent me servir à la maison
- mieux m'intégrer dans mon environnement
- vivre une expérience agréable
- apprendre pour le plaisir d'apprendre
- obtenir des avantages pratiques ou matériels après la formation
- sortir de mon contexte de travail habituel
- connaître des choses utiles pour la vie courante
- obtenir un emploi mieux rémunéré
- résoudre des problèmes professionnels précis

- avoir la joie d'apprendre des choses nouvelles
- répondre à une obligation professionnelle
- rencontrer des collègues ou d'autres gens

Diriez-vous

- J'ai l'impression d'être incompétent dans ma profession
- Mon niveau général est trop faible pour profiter de la formation
- Grâce à cette formation, je pense mieux réussir mes projets
- C'est moi seul(e) qui ai choisi de m'inscrire à cette formation
- J'ai parfois du mal à m'adapter aux changements
- Cette formation fait partie d'un projet très important pour moi
- Suivre l'évolution de mon métier est très difficile pour moi
- Cette formation va beaucoup me servir pour mon avenir
- J'avais pris moi-même
- la décision de faire cette formation
- Cette formation est trop difficile pour moi
- J'ai souvent du mal à retenir des choses nouvelles
- Si je décide de faire quelque chose, je vais jusqu'au bout
- J'ai souvent du mal à mener mes projets à terme
- Cette formation va me permettre d'atteindre un but essentiel
- Cette formation, c'est une démarche vraiment personnelle
- Il me faut toujours du temps pour faire face aux changements
- J'ai été influencé(e) par d'autres pour faire cette formation
- Je crois que je m'adapte assez facilement à la nouveauté
- Cette formation sera utile pour réaliser ce que je veux ensuite

Enfin quelques questions pour terminer

A partir de maintenant, merci de cocher la réponse que vous avez choisie (une seule réponse ! Merci)

Vous êtes...

une femme

un homme

Vous êtes actuellement...

- demandeur d'emploi
- salarié
- sans profession
- étudiant
- retraité

Vous vivez...

- seul(e), sans enfant
- seul(e) avec un ou plusieurs enfants
- en couple sans enfant
- en couple avec un ou plusieurs enfants

Votre année de naissance est (*compléter*) 19 _ _

Votre diplôme le plus récent :

- Certificat d'Etudes Primaires
- BEPC
- CAP, BEP ou équivalent
- Baccalauréat ou équivalent
- BTS, DUT, DEUG ou équivalent
- Licence ou maîtrise
- Grande école, DESS, DEA, doctorat
- Vous n'avez pas de diplôme précis

La catégorie socioprofessionnelle dont vous êtes le/la plus proche est :

- Ouvrier
- Employé
- Technicien, agent de maîtrise
- Professions intermédiaires
- Ingénieur, cadre, profession libérale

Si vous travaillez actuellement, la taille de l'établissement où vous êtes employé(e) est de :

- moins de 10 salariés
- de 10 à 49 salariés
- de 50 à 499 salariés
- de 500 à 1999 salariés
- 2000 salariés et plus
- Je ne travaille pas pour l'instant

Si vous travaillez actuellement, le secteur d'activité de votre entreprise est :

- Agriculture, chasse, pêche
- Industrie extractive et minière
- Industrie manufacturière
- Electricité, gaz, eau
- Construction
- Commerce, réparation automobile, articles domestiques
- Hôtels et restaurants
- Transport et communications
- Activités financières
- Immobilier, location et services aux entreprises
- Administration publique
- Education
- Santé et activité sociale
- Services collectifs, sociaux et personnels
- Je ne travaille pas pour l'instant

Quel est le titre de la formation que vous allez suivre ?
(Merci d'écrire en toutes lettres)

Quelle est sa durée ?

- de 0 à 5 jours (ou de 0 à 38 heures)
- de 6 jours (39 heures) à 20 jours (140 heures)
- de 21 jours (147 heures) à 100 jours (700 heures)
- plus de 100 jours

*Le questionnaire est terminé.
Merci beaucoup d'avoir répondu !*

Ce questionnaire a été élaboré par Interface Recherche avec la
collaboration de
l'AFPA, EDF-GDF, la RATP et Renault SA.

Annexe 4. : Répartition des stagiaires selon le diplôme fédéral

Tableau 2 : Tableau de la répartition des stagiaires selon le diplôme fédéral

Diplôme	Nombre	Pourcentage
BF Baby	109	10,2 %
BF Découverte-Initiation	299	33,8 %
BF Développement	246	23,2 %
BF Perfectionnement	148	13,9 %
BF Optimisation	201	18,9 %
Total	1 059	100 %

QUESTIONNAIRE EX-STAGIAIRE

Objectif : Phase de pré-test, mise à l'épreuve d'un questionnaire visant à connaître les motifs d'engagement des bénévoles en formation fédérale rugby

Date :

NOM – Prénom :

Fonctions :

A) Entretien semi directif

1. Quels sont les motifs expliquant votre engagement en formation fédérale ?
2. Quels autres motifs peuvent motiver l'engagement d'entraîneur en formation ?
3. Quels critères peuvent influencer ces motifs ?

B) Questionnaire sur les motifs d'engagement

Quels items vous paraissent mal formulés ou non pertinents par rapport à l'objet d'étude ?

- *Surlignez en jaune les propositions qui vous semblent mal formulées et proposez une reformulation.*
- *Surlignez en rouge les propositions qui vous semblent non pertinentes par rapport à l'objet d'étude*

Je suis entré(e) en formation pour :

1. Améliorer l'image que je me fais de moi-même
2. Avoir le plaisir d'utiliser certains équipements ou matériels
3. Profiter de l'expérience des autres participants
4. Répondre à une demande du club
5. Faire quelque chose de plus intéressant que d'habitude
6. Être plus performant dans mes missions d'encadrement
7. Être plus à l'aise dans certaines tâches de la vie privée
8. Satisfaire ma curiosité sur le sujet lui-même
9. Garantir mon niveau de vie économique
10. Enrichir mon curriculum vitae sportif
11. Être mieux reconnu par ceux qui s'entraînent avec moi
12. Être dans un environnement que je trouve agréable
13. Échanger avec des gens de différents clubs

14. Suivre des consignes de mon club
15. Me changer de la vie de tous les jours

16. Mieux réaliser certaines nouvelles tâches dans mes missions d'entraînement
17. Mieux accomplir certaines tâches dans la vie personnelle
18. Apprendre à mieux apprendre
19. Pouvoir être rémunéré
20. Avoir plus confiance en moi dans la vie quotidienne
21. Prendre du bon temps à faire des activités qui me plaisent
22. Faire de nouvelles rencontres
23. Obtenir un poste d'entraîneur ou d'éducateur plus intéressant
24. Suivre les conseils d'un dirigeant ou responsable sportif du club
25. Me sortir de la routine quotidienne
26. Mieux faire face aux diverses évolutions de mon sport
27. Apprendre à faire des choses qui peuvent me servir à la maison
28. Apprendre pour le plaisir d'apprendre
29. Obtenir des avantages pratiques ou matériels après ma formation
30. Faciliter un changement de poste en tant qu'entraîneur
31. Mieux m'intégrer dans mon club
32. Vivre une expérience agréable
33. Rencontrer d'autres gens
34. Répondre à une obligation réglementaire
(Qualification feuille de match, labélisation EdR)
35. Sortir de mon contexte habituel de club
36. Résoudre des problématiques d'entraînements bien précises
37. Connaître des choses utiles pour la vie courante
38. Avoir la joie d'apprendre de nouvelles choses

39. Obtenir un poste mieux rémunéré
40. Trouver une nouvelle équipe à entraîner
41. Intérêt pour les contenus de formation
42. Acquérir un diplôme dans le rugby
43. Me remettre en question
44. Trouver un lieu où réfléchir sur ma pratique
45. Pouvoir ensuite m'engager sur un diplôme supérieur
46. Mettre en adéquation mes responsabilités "terrain"
avec un diplôme

A) Voyez-vous des items à proposer pour le futur questionnaire ?

-
-
-
-

MERCI POUR VOTRE PARTICIPATION !

Annexe 6. : Questionnaire final



Ce questionnaire s'adresse à tous les licencié(e)s inscrit(e)s en formation aux Brevets Fédéraux dans la Ligue Régionale Nouvelle- Aquitaine de Rugby pour la saison 2024-2025.

Le temps estimé pour la réalisation du questionnaire est de moins de 5 minutes.

En cliquant sur le bouton "suivant", vous reconnaissez avoir pris connaissance des renseignements concernant votre participation à ce projet de recherche et vous acceptez librement d'y participer.

Partie A: LES MOTIFS D'ENGAGEMENT EN FORMATION FÉDÉRALE

Ce questionnaire s'intéresse aux motifs pour lesquels vous êtes entré en formation fédérale cette saison. Il se présente sous forme d'affirmations avec lesquelles vous serez plus ou moins d'accord.

Pour chacune des affirmations il vous est demandé d'indiquer si vous êtes :

Pas du tout d'accord, dans ce cas cochez " pas du tout " Pas vraiment d'accord, dans ce cas cochez " pas vraiment..... " Plutôt d'accord, dans ce cas cochez " plutôt " Tout à fait d'accord, dans ce cas cochez " tout à fait " Ne se prononce pas, dans ce cas cochez " ne se prononce..... "

Le temps n'est pas limité pour répondre ; cependant, nous vous conseillons de ne pas rester trop longtemps sur une question, car ce qui est le plus intéressant est votre réponse spontanée.

Merci de répondre à toutes les questions sans exception jusqu'à la fin du questionnaire, même si vous avez parfois l'impression qu'il y a des répétitions.

Il n'y a ni bonne ni mauvaise réponse ; il vous est seulement demandé de répondre le plus sincèrement possible.

Nous vous remercions par avance de votre collaboration.

A1. Je suis rentré(e) en formation pour profiter de l'expérience des autres stagiaires.

Pas du tout d'accord

Pas vraiment d'accord

Plutôt d'accord

Tout à fait d'accord



<p>A2. Je suis rentré(e) en formation pour être mieux reconnu par ceux qui entraînent avec moi.</p>	<p>Pas du tout d'accord <input type="checkbox"/></p> <p>Pas vraiment d'accord <input type="checkbox"/></p> <p>Plutôt d'accord <input type="checkbox"/></p>
	<p>Tout à fait d'accord <input type="checkbox"/></p>
<p>A3. Je suis rentré(e) en formation sur les conseils d'une personne.</p>	<p>Pas du tout d'accord <input type="checkbox"/></p> <p>Pas vraiment d'accord <input type="checkbox"/></p> <p>Plutôt d'accord <input type="checkbox"/></p>
	<p>Tout à fait d'accord <input type="checkbox"/></p>
<p>A4. Je suis rentré(e) en formation pour être plus performant dans mes missions d'entraîneur ou d'éducateur.</p>	<p>Pas du tout d'accord <input type="checkbox"/></p> <p>Pas vraiment d'accord <input type="checkbox"/></p> <p>Plutôt d'accord <input type="checkbox"/></p>
	<p>Tout à fait d'accord <input type="checkbox"/></p>
<p>A5. Je suis rentré(e) en formation pour enrichir mon curriculum vitae sportif.</p>	<p>Pas du tout d'accord <input type="checkbox"/></p> <p>Pas vraiment d'accord <input type="checkbox"/></p> <p>Plutôt d'accord <input type="checkbox"/></p>
	<p>Tout à fait d'accord <input type="checkbox"/></p>
<p>A6. Je suis rentré(e) en formation pour répondre à une obligation sur le plan réglementaire .</p>	<p>Pas du tout d'accord <input type="checkbox"/></p> <p>Pas vraiment d'accord <input type="checkbox"/></p> <p>Plutôt d'accord <input type="checkbox"/></p>
	<p>Tout à fait d'accord <input type="checkbox"/></p>



A7. Je suis rentré(e) en formation pour être plus à l'aise dans certaines tâches de la vie privée ou professionnelle.

Pas du tout d'accord

Pas vraiment d'accord

Plutot d'accord

Tout à fait d'accord

A8. Je suis rentré(e) en formation pour apprendre à mieux apprendre.

Pas du tout d'accord

Pas vraiment d'accord

Plutot d'accord

Tout à fait d'accord

A9. Je suis rentré(e) en formation pour répondre à un besoin ou une demande de mon club.

Pas du tout d'accord

Pas vraiment d'accord

Plutot d'accord

Tout à fait d'accord

A10. Je suis rentré(e) en formation pour prendre du bon temps à faire des activités qui me plaisent.

Pas du tout d'accord

Pas vraiment d'accord

Plutot d'accord

Tout à fait d'accord

A11. Je suis rentré(e) en formation pour faciliter un changement de responsabilité, de catégorie ou de club.

Pas du tout d'accord

Pas vraiment d'accord

Plutot d'accord

Tout à fait d'accord



A12. Je suis rentré(e) en formation pour avoir le plaisir de profiter des équipements mis à disposition et/ou de l'expertise des formateurs.

Pas du tout d'accord

Pas vraiment d'accord

Plutot d'accord

Tout à fait d'accord

A13. Je suis rentré(e) en formation pour mieux faire face aux diverses évolutions de mon sport et des joueurs.

Pas du tout d'accord

Pas vraiment d'accord

Plutot d'accord

Tout à fait d'accord

A14. Je suis rentré(e) en formation pour apprendre pour le plaisir d'apprendre.

Pas du tout d'accord

Pas vraiment d'accord

Plutot d'accord

Tout à fait d'accord

A15. Je suis rentré(e) en formation pour apprendre à faire des choses qui peuvent me servir dans la vie privée ou au travail.

Pas du tout d'accord

Pas vraiment d'accord

Plutot d'accord

Tout à fait d'accord

A16. Je suis rentré(e) en formation pour échanger avec des gens de différents clubs.

Pas du tout d'accord

Pas vraiment d'accord

Plutot d'accord

Tout à fait d'accord



A17. Je suis rentré(e) en formation pour me permettre de m'orienter ensuite vers des diplômes supérieurs.

Pas du tout d'accord

Pas vraiment d'accord

Plutot d'accord

Tout à fait d'accord

A18. Je suis rentré(e) en formation pour améliorer l'image que je me fais moi-même en tant qu'entraîneur ou éducateur.

Pas du tout d'accord

Pas vraiment d'accord

Plutot d'accord

Tout à fait d'accord

A19. Je suis rentré(e) en formation pour résoudre des problématiques d'entraînements bien précises.

Pas du tout d'accord

Pas vraiment d'accord

Plutot d'accord

Tout à fait d'accord

A20. Je suis rentré(e) en formation pour faire de nouvelles rencontres.

Pas du tout d'accord

Pas vraiment d'accord

Plutot d'accord

Tout à fait d'accord

A21. Je suis rentré(e) en formation pour développer des compétences utiles dans la vie courante.

Pas du tout d'accord

Pas vraiment d'accord

Plutot d'accord

Tout à fait d'accord



A22. Je suis rentré(e) en formation pour satisfaire ma curiosité sur le sujet lui-même.

Pas du tout d'accord

Pas vraiment d'accord

Plutôt d'accord

Tout à fait d'accord

A23. Je suis rentré(e) en formation pour mieux m'intégrer dans mon club.

Pas du tout d'accord

Pas vraiment d'accord

Plutôt d'accord

Tout à fait d'accord

A24. Je suis rentré(e) en formation pour me retrouver dans un environnement que je trouve agréable.

Pas du tout d'accord

Pas vraiment d'accord

Plutôt d'accord

Tout à fait d'accord

Partie B: Quelques questions supplémentaires pour terminer. Merci de cocher la réponse que vous avez choisie .

B1. Êtiez-vous déjà inscrit(e) dans cette formation la saison dernière ?

Oui

Non

B2. Êtes-vous ?

Un Homme

Une Femme

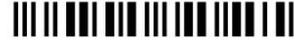
B3. Quel âge avez-vous ?

16 ans à 27 ans

28 ans à 43 ans

44 ans à 59 ans

60 ans et plus



B4. Dans quel diplôme êtes-vous inscrit ?

BF BABY RUGBY

BF INITIATION

BF DEVELOPPEMENT

BF PERFECTIONNEMENT

BF OPTIMISATION

B5. Quel est votre statut actuel ?

Demandeur d'emploi

En activité professionnelle

Etudiant

Retraité

Sans profession

B6. Quel est votre diplôme professionnel le plus élevé ?

Brevet des colleges

CAP, BEP, Equivalent

BAC ou équivalent

Bac + 2 (ex: BTS)

Bac + 3 (ex: DUT)

BAC +5 ou plus

Vous n'avez pas de diplôme précis

B7. Dans quel ancien comité territorial de rugby êtes-vous licencié(e) ?

Cote Basque - Lande

Béarn

Cote d'Argent

Poitou-Charente

Périgord-Agenais

Limousin

B8. Aviez-vous déjà un brevet fédéral avant d'entrer en formation ?

OUI

NON



B9. Comment définiriez-vous votre expertise rugbystique ? (ex: connaissances sur le sujet, expérience de joueur ou d'entraîneur)

- Nul
- Faible
- Moyenne
- Importante

B10. Pour les stagiaires inscrits en BF Perfectionnement ou Optimisation, dans quel niveau de compétition pratique l'équipe que vous entraînez?

- Niveau Régional (ex : Junior R1 , Cadettes à X, Seniors R2)
- Niveau Fédéral/National (ex: Cadettes à XV, Juniors Nationaux, Seniors F3)

B11. Pour les stagiaires inscrits en BF Perfectionnement ou Optimisation, quelle type d'équipe entraînez-vous ?

- Equipe Féminine
- Equipe Masculine

MERCI POUR VOTRE PARTICIPATION !

Pour plus d'information sur cet objet d'étude merci de me contacter sur:

nicolas.puydebois@liguenouvelleaquitaine-ffr.fr

Annexe 7. : Interprétation de l'Alpha deCronbach

Tableau 3 : Tableau d'interprétation de l'alpha de Cronbach

Alpha de Cronbach	Interprétation
> 0,9	Excellent
> 0,8	Bon
> 0,7	Acceptable
> 0,6	Discutable
> 0,5	Mauvais
< 0,5	Inacceptable

Annexe 8. Répartition des sexes par diplôme

Tableau 4 : Tableau de répartition des sexes par diplôme

Diplômes	Etude secteur Ligue		Etude secteur Limousin	
	Pourcentage de femmes	Pourcentage d'hommes	Pourcentage de femmes	Pourcentage d'hommes
BF Baby	52,17%	47,83%	66,67%	33,33%
BF Initiation	15,58%	84,42%	8,51%	91,49%
BF Développement	6,98%	93,02%	2%	98%
BF Perfectionnement	3,85%	96,15%	23,08%	76,92%
BF Optimisation	0%	100%	3,03%	96,97%
Total	100%	100%	100%	100%

Annexe 9. : Répartition des stagiaires de la première étude ayant participé au questionnaire par rapport au nombre d'inscrits en formation

Tableau 5 : Tableau de répartition des stagiaires du secteur Limousin ayant participé au questionnaire par rapport au nombre d'inscrits en formation

Diplômes	Nombre de participants / Nombre d'inscrits	Pourcentage de participants au questionnaire	Pourcentage d'inscrits en formation fédérale
BF Baby	23 / 109	9,35 %	10,2 %
BF Initiation	77 / 299	31,3 %	33,8 %
BF Développement	86 / 246	34,96 %	23,2 %
BF Perfectionnement	26 / 148	10,57 %	13,9 %
BF Optimisation	34 / 201	13,82 %	18,9 %
Total	246 / 1059	100 %	100 %

Annexe 10. : Répartition des stagiaires selon le niveau d'étude

Tableau 6 : Tableau de répartition des stagiaires selon le niveau d'étude

Niveau d'étude des répondants	Etude secteur Ligue		Etude secteur Limousin	
	Nombre	Pourcentage	Nombre	Pourcentage
Brevet des collèges	5	2,0%	0	0%
CAP/BEP	26	10,6%	13	13,98%
BAC	56	22,8%	28	30,11%
BTS	64	26,0%	30	32,26%
DUT	38	15,4%	15	16,13%
BAC+5	54	21,9%	7	7,53%
Aucun diplôme	3	1,2%	0	0%
Total	246	100%	93	100%

Annexe 11. : Répartition des répondants selon leur statut professionnel

Tableau 7 : Tableau de répartition des répondants selon leur statut professionnel

Statut professionnel des répondants	Etude secteur Ligue		Etude secteur Limousin	
	Nombre	Pourcentage	Nombre	Pourcentage
Sans profession	2	0,8%	0	0%
Etudiant	18	7,3%	11	11,83%
Demandeur d'emploi	7	2,8%	3	3,23%
En activité pro	213	86,6%	76	81,72%
Retraité	6	2,4%	3	3,23%
TOTAL	246	100%	93	100%

**Annexe 12. : Répartition des répondants selon leurs expérience rugbyistique
(déclaratif)**

Tableau 8 : Tableau de répartition des répondants selon leur expérience rugbyistique

Expérience rugby des répondants	Etude secteur Ligue		Etude secteur Limousin	
	Nombre	Pourcentage	Nombre	Pourcentage
Nul	4	1,63%	0	0%
Faible	23	9,35%	12	12,09%
Moyenne	143	58,13%	62	66,67%
Importante	76	30,89%	19	20,43%
TOTAL	246	100%	93	100%

Annexe 13. : Tableau de répartition des répondants sur le secteur limousin selon leur âge

Tableau 9 : Tableau de répartition des répondants sur le secteur Limousin selon leur âge

Age des répondants	Nombre	Pourcentage
16 ans à 27 ans	21	22,58%
28 ans à 43 ans	42	45,16%
44 ans à 59 ans	25	26,88%
60 ans et plus	5	5,38%
TOTAL	93	100%

Annexe 14. : Répartition des stagiaires du secteur Limousin ayant participé au questionnaire par rapport au nombre d'inscrits en formation

Tableau 10 : Tableau de répartition des stagiaires du secteur Limousin ayant participé au questionnaire par rapport au nombre d'inscrits en formation

Diplômes	Nombre de participants / Nombre d'inscrits	Pourcentage de participants au questionnaire	Pourcentage d'inscrits en formation fédérale
BF Baby	2/12	2,15%	7,74%
BF Initiation	26/47	27,96%	30,32%
BF Développement	36/50	38,71%	32,26%
BF Perfectionnement	9/13	9,68%	8,39%
BF Optimisation	20/33	21,51%	21,29%
Total	155	93	100%

Annexe 15. Répartition des répondants sur le secteur Limousin selon le genre entraîné (BF Perfectionnement et Optimisation)

Tableau 11 : Tableau de répartition des répondants en Limousin selon le genre entraîné

Genre entraîné	Nombre	Pourcentage
Féminin	12	26,09%
Masculin	34	73,91%
TOTAL	46	100%

Annexe 16. : Tableau de répartition des répondants selon le niveau entraîné (BF Perfectionnement et Optimisation)

Tableau 12 : Tableau de répartition des répondant selon le niveau entraîné

Niveau entraîné	Nombre	Pourcentage
Niveau régional	37	80,43%
Niveau national	9	19,57%
TOTAL	46	100%

Annexe 17. : Les motifs d'engagement selon l'expérience déclarée

Nous présentons ici les résultats relatifs aux motifs d'engagement des stagiaires en fonction de l'expérience, tels qu'ils ont été collectés lors de la première étude menée lors de la saison 2023-2024.

Le tableau 22 présente les moyennes des scores pour chaque motif, symbolisées par la lettre M ainsi que la significativité du test de Kruskal-Wallis et via la p-value.

La figure 7 illustre ces résultats sous forme d'un diagramme en barres groupées, facilitant la visualisation des écarts entre les groupes d'âge.

Le tableau 23 présente les comparaisons par paires entre les motifs dans chaque étude à l'aide du test DSCF, avec les p-values associées

Tableau 22 : Les motifs d'engagement selon le niveau d'expérience

Variable	M	M	M	M	M	M	M	M	M
Dépendante	Motif	Motif	Motif	Motif	Motif	Motif	Motif	Motif	Motif
Expérience	socio-	identitaire	prescrit	opérateur	vocationnel	opérateur	épistémique	économique	hédonique
déclarative	affectif			professionnel		personnel			
Nul	10,3	9,8	10,5	11,5	5,5	7,0	10,8	3,3	9,8
Faible	10,4	8,7	9,7	10,9	6,5	7,5	10,3	4,0	9,8
Moyenne	9,8	8,2	9,3	10,7	7,1	7,4	9,2	4,7	9,3
Importante	9,7	8,0	9,7	10,6	7,9	7,0	9,2	4,1	9,2
P-value									
Kruskal-	ns	ns	ns	ns	0,033*	ns	0,025*	ns	ns
Wallis									

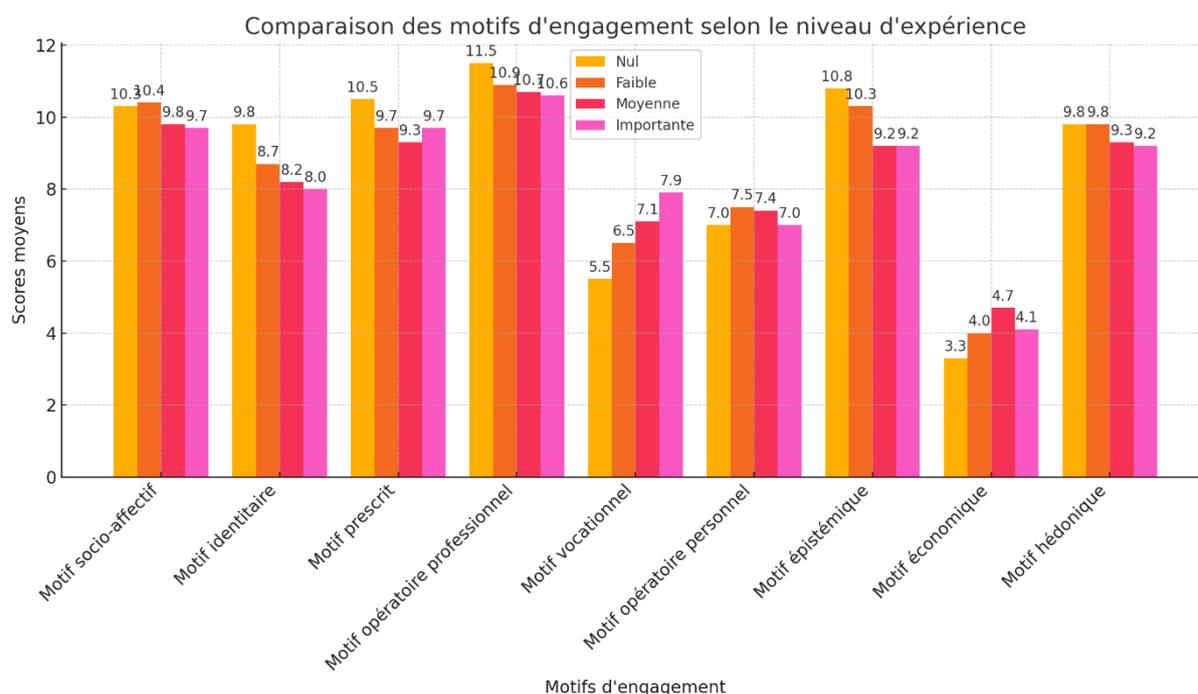


Figure 7 : Diagrammes en barre groupées des motifs d'engagement selon le niveau d'expérience

Tableau 23 : Comparaisons par paires à l'aide du test DSCF

Paires expérience déclarative	Vocationnel	Epistémique
Nul - Faible	ns	ns
Nul - Moyenne	ns	ns
Nul - Importante	ns	ns
Faible - Moyenne	ns	ns
Faible - Importante	ns	ns
Moyenne - Importante	ns	ns

L'analyse des résultats met en évidence des tendances claires dans l'évolution des motifs d'engagement en fonction du niveau d'expérience déclarée. Deux grandes catégories émergent : les motifs dominants et constants, et les motifs en transition.

Les motifs opératoires professionnels et épistémiques se maintiennent en tête dans toutes les catégories d'expérience, soulignant leur rôle central dans l'engagement. Les novices affichent les scores les plus élevés (M=11,5 et M=10,8 respectivement), traduisant l'importance de ces dimensions, particulièrement aux premiers stades de l'engagement.

Le motif socio-affectif reste relativement stable, bien que les scores les plus élevés soient observés chez les stagiaires déclarant une expérience nulle ou faible. De manière similaire, le motif hédonique présente peu de variation, avec des scores allant de M=9,8 à M=9,2, bien que légèrement moins marqués que ceux du motif socio-affectif.

Des dynamiques plus variées apparaissent pour les motifs prescrit, identitaire, vocationnel et opératoire personnel. Le motif identitaire affiche des scores élevés chez les novices (M=9,8), témoignant d'un besoin initial de construction ou de renforcement identitaire. Ce besoin diminue avec l'expérience, atteignant un score de M=8,0 chez les expérimentés, ce qui suggère une stabilisation identitaire au fur et à mesure que l'expérience augmente.

Le motif prescrit montre une variation significative selon l'expérience : il est particulièrement valorisé par les novices (M=10,5), diminue chez les groupes intermédiaires (M=9,3), puis remonte légèrement chez les expérimentés (M=9,7).

Les motifs vocationnel et personnel présentent des scores plus faibles, notamment chez les novices (respectivement $M=5,5$ et $M=7,0$) et des fluctuations dans les catégories d'expérience déclarée. Une hausse notable est observée dans les niveaux d'expérience moyenne et importante pour le motif vocationnel ($M=7.1$ et $M=7.9$)

Enfin, le motif économique reste marginal dans toutes les catégories, avec des scores faibles (de $M=3,3$ à $M=4,7$). Cette faible valorisation indique qu'il ne constitue pas une priorité majeure pour les individus, quel que soit leur niveau d'expérience ou leur parcours.

De manière générale, les motifs liés à des motivations intrinsèques obtiennent de meilleurs scores chez les stagiaires déclarant peu ou pas d'expérience. Par ailleurs, l'importance des motifs tend à décroître avec l'augmentation de l'expérience, à l'exception des motifs vocationnel, personnel et économique, qui demeurent toutefois de moindre importance dans l'ensemble.

Annexe 18. : Les motifs d'engagement selon la préexistence d'un diplôme fédéral

Nous présentons ici les résultats relatifs aux motifs d'engagement des stagiaires en fonction de la préexistence d'un diplôme fédéral, tels qu'ils ont été collectés lors de la première étude menée lors de la saison 2023-2024.

Le tableau 24 présente les moyennes des scores pour chaque motif, symbolisées par la lettre M ainsi que la significativité du test de Mann-Whitney et via la p-value.

La figure 8, est un diagramme en barres groupées représentant les moyennes (barres) des motifs d'engagement pour chaque type de diplôme

Tableau 24 : Les motifs d'engagement selon la préexistence d'un diplôme fédéral

Variable Dépendante Préexistence diplôme	M Motif socio- affectif	M Motif identitaire	M Motif prescrit	M Motif opérateur professionnel	M Motif vocationnel	M Motif opérateur personnel	M Motif épistémique	M Motif économique	M Motif hédonique
Non	10,0	8,3	9,7	10,8	7,4	7,3	9,5	4,4	9,6
Oui	9,9	8,0	10,1	10,8	7,7	7,4	9,5	3,9	9,5
P-Value Mann- Whitney	ns	ns	ns	ns	ns	ns	ns	ns	ns

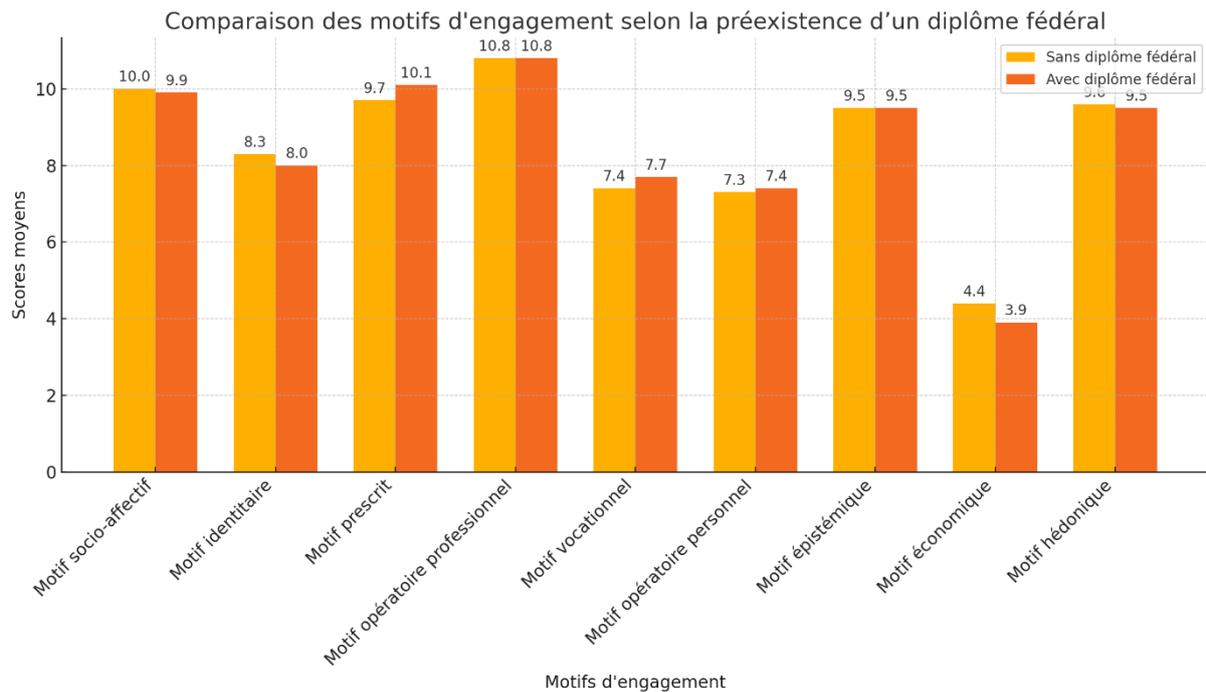


Figure 8: Diagramme en barres groupées des motifs d'engagement selon la préexistence d'un diplôme fédérale

L'analyse des résultats met en évidence une hiérarchisation claire des motifs :

- Motifs dominants : opératoire professionnel, prescrit, socio-affectif et hédonique. Ces motivations restent en tête pour tous les stagiaires, indépendamment de la préexistence d'un diplôme fédéral.
- Motifs secondaires : vocationnel, opératoire personnel et identitaire. Ces dimensions sont légèrement plus valorisées chez les stagiaires ayant déjà un diplôme, notamment pour le motif prescrit ($M = 10,1$ contre $M = 9,7$) et le motif vocationnel ($M = 7,7$ contre $M = 7,4$).
- Motif marginal : économique, qui obtient les scores les plus faibles dans les deux groupes ($M = 4,4$ sans diplôme, $M = 3,9$ avec diplôme), confirmant son rôle peu déterminant dans l'engagement des stagiaires.

Les tests statistiques (Mann-Whitney) confirment que les écarts observés entre les groupes ne sont pas significatifs ($p > 0,05$), ce qui signifie que les variations entre les moyennes des scores sont trop faibles pour être interprétées comme des différences réelles.

L'étude montre que la préexistence d'un diplôme fédéral ne modifie pas significativement la hiérarchie des motivations.

Annexe 19. : Les motifs d'engagement selon le niveau entraîné (ne concerne que les BF Perfectionnement et Optimisation)

Nous présentons ici les résultats relatifs aux motifs d'engagement des stagiaires en fonction du niveau entraîné, tels qu'ils ont été collectés lors de la deuxième étude menée lors de la saison 2024-2025.

Le tableau 25 présente les moyennes des scores pour chaque motif, symbolisées par la lettre M ainsi que la significativité du test de Mann-Whitney et via la p-value.

La figure 9, est un diagramme en barres groupées représentant les moyennes (barres) des motifs d'engagement pour chaque type de diplôme

Tableau 25 : Les motifs d'engagement par niveau entraîné

Variable Dépendante Niveau entraîné	M Motif socio- affectif	M Motif identitaire	M Motif prescrit	M Motif opérateur professionnel	M Motif vocationnel	M Motif opérateur personnel	M Motif épistémique	M Motif hédonique
Niveau Régional	8,7	7,6	8,5	9,7	7,4	7,3	9,0	8,9
Niveau National	8,9	7,7	8,3	9,8	7,6	7,5	9,1	9,0
p-value Mann- Whitney	ns	0,019*	ns	ns	ns	ns	ns	ns

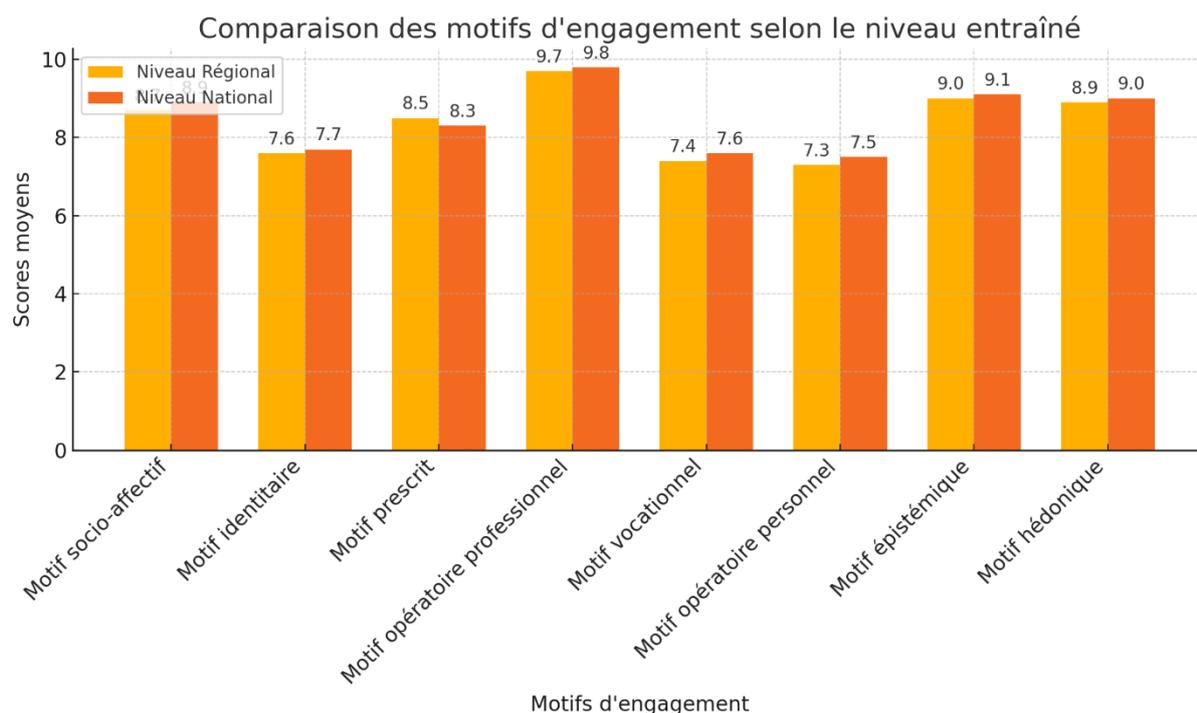


Figure 9 : Diagramme en barres des motifs d'engagement selon le niveau entraîné

L'analyse des résultats met en évidence une structuration des motifs d'engagement en trois niveaux distincts.

Tout d'abord, les motifs dominants – opératoire professionnel, épistémique, socio-affectif, prescrit et hédonique – occupent systématiquement les premières positions, traduisant leur rôle central dans l'engagement des entraîneurs. Ces motifs montrent une stabilité remarquable entre les niveaux régional et national, reflétant des priorités partagées, quel que soit le contexte.

Ensuite, les motifs intermédiaires, à savoir les motifs identitaire, vocationnel et opératoire personnel, affichent des scores légèrement inférieurs au niveau régional, mais restent globalement stables entre les deux niveaux.

Enfin, le motif économique se distingue par des scores systématiquement faibles (M=4,4 au niveau régional et M=3,9 au niveau national), soulignant son importance marginale dans les motivations des entraîneurs, quel que soit le niveau entraîné.

L'analyse statistique réalisée à l'aide du test de Mann-Whitney révèle une seule différence statistiquement significative entre les groupes :

- Le motif identitaire présente une variation significative ($p = 0,019$), avec un score légèrement plus élevé au niveau national ($M = 7,7$) qu'au niveau régional ($M = 7,6$).

- Les autres motifs ne présentent pas de différences significatives ($p > 0,05$), indiquant que les motivations des entraîneurs restent globalement homogènes entre les niveaux régional et national.

Dans l'ensemble, les résultats mettent en lumière une homogénéité notable des motivations des entraîneurs, indépendamment du niveau des athlètes encadrés.

Annexe 20. : Les motifs d'engagement selon le genre entraîné (ne concerne que les BF Perfectionnement et optimisation)

Nous présentons ici les résultats relatifs aux motifs d'engagement des stagiaires en fonction du genre entraîné, tels qu'ils ont été collectés lors de la deuxième étude menée lors de la saison 2024-2025.

Le tableau 26 présente les moyennes des scores pour chaque motif, symbolisées par la lettre M ainsi que la significativité du test de Mann-Whitney et via la p-value

La figure n 10, est un diagramme en barres groupées représentant les moyennes (barres) des motifs d'engagement pour chaque type de diplôme

Tableau 26 : Les motifs d'engagement par genre entraîné

Variable Dépendante Selon le genre entraîné	M Motif socio- affectif	M Motif identitaire	M Motif prescrit	M Motif opérateur professionnel	M Motif vocationnel	M Motif opérateur personnel	M Motif épistémique	M Motif hédonique
Femme	8,7	7,6	8,5	9,7	7,4	7,2	9,0	8,8
Hommes	8,9	7,7	8,4	9,8	7,6	7,5	9,0	9,0
p-value Mann- Whitney	ns	ns	ns	ns	ns	ns	ns	ns

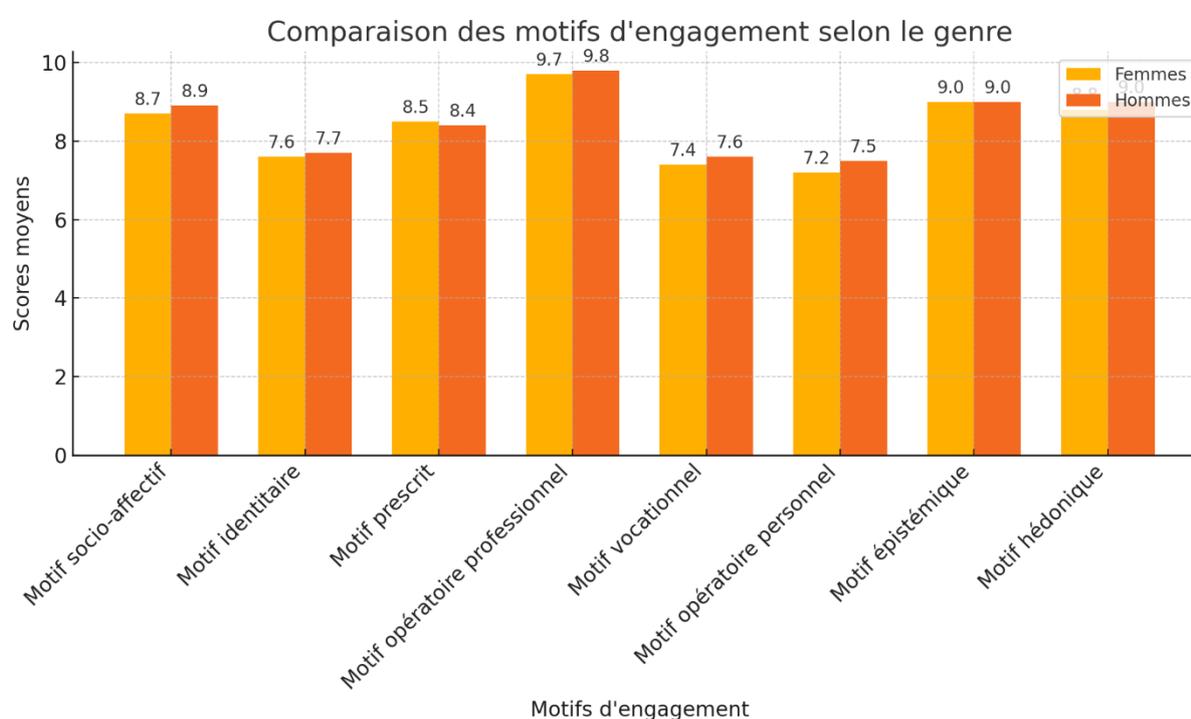


Figure 10 : Diagramme en barres des motifs d'engagement selon le genre entraîné

L'analyse des résultats met en évidence une structuration des motifs d'engagement en trois niveaux distincts, avec des tendances globalement homogènes entre les entraîneurs de femmes et d'hommes, mais des différences subtiles pour certains motifs.

Tout d'abord, le motif dominant est le motif opératoire professionnel, qui obtient des scores élevés ($M=9,7$ pour les entraîneurs de femmes et $M=9,8$ pour ceux d'hommes). Ce résultat souligne son rôle central et transversal dans l'engagement des entraîneurs, quel que soit le genre des athlètes.

Ensuite, les motifs intermédiaires incluent les motifs épistémique, prescrit et hédonique, avec des scores variants entre $M=8,4$ et $M=9,0$. Ces motifs présentent des scores légèrement supérieurs pour les entraîneurs d'hommes, à l'exception du motif prescrit, où les entraîneurs de femmes affichent une valeur légèrement plus élevée ($M=8,5$ contre $M=8,4$). Ces résultats traduisent des priorités légèrement différenciées, mais relativement stables dans l'ensemble.

Enfin, les motifs secondaires, à savoir les motifs identitaire, vocationnel et opératoire personnel, montrent des écarts modestes entre les deux groupes. Ces scores restent globalement proches, mais sont légèrement supérieurs chez les entraîneurs d'hommes, reflétant des différences minimales mais notables.

Les tests de Mann-Whitney indiquent l'absence de différences statistiquement significatives ($p > 0,05$), ce qui signifie que les écarts observés entre les entraîneurs de femmes et d'hommes sont trop faibles pour être considérés comme significatifs.

Dans l'ensemble, les résultats révèlent une forte homogénéité des motivations entre les stagiaires encadrant des femmes et des hommes. Bien que les scores soient légèrement inférieurs pour les entraîneurs encadrant des effectifs féminins dans la plupart des catégories, ces écarts restent faibles et témoignent d'une stabilité globale des priorités motivationnelles, indépendamment du genre des athlètes entraînés.

Annexe 21. : Les motifs d'engagement selon le Brevet Fédéral (étude n°1)

Nous présentons ici les résultats relatifs aux motifs d'engagement des stagiaires en fonction du type de diplôme, tels qu'ils ont été collectés lors de la première étude menée lors de la saison 2023-2024.

Le tableau 27 présente les moyennes des scores pour chaque motif, symbolisées par la lettre M ainsi que la significativité du test de Kruskal-Wallis et via la p-value. Pour une meilleure lisibilité et interprétation, nous avons regroupé les brevets fédéraux par type de diplôme : les diplômes d'Initiation et de Développement sont analysés ensemble, tout comme ceux de Perfectionnement et d'Optimisation.

La figure 11, est un diagramme en barres groupées représentant les moyennes (barres) et les écarts-types (lignes noires) des motifs d'engagement pour chaque type de diplôme

Tableau 27 : Les motifs d'engagement par type de diplôme (étude 1)

Variable Dépendante Type de diplôme	Motif socio- affectif		Motif identitaire		Motif prescrit		Motif opérateur professionnel		Motif vocationnel		Motif opérateur personnel		Motif épistémique		Motif économique		Motif hédonique		
	M	E.T.	M	E.T.	M	E.T.	M	E.T.	M	E.T.	M	E.T.	M	E.T.	M	E.T.	M	E.T.	
BF Baby	10,3	0,426	7,8	0,574	10,2	0,401	10,9	0,367	6,8	0,695	8,1	0,730	10	0,560	3,87	0,638	9,5	0,610	
BF Ini/Dev	10,0	0,563	8,4	0,764	9,5	0,600	10,7	0,430	7,4	0,814	7,3	0,832	9,3	0,585	4,4	0,730	9,6	0,631	
BF Perf/Opti	10,0	0,636	8,1	0,682	9,8	0,462	10,9	0,382	7,7	0,880	7,7	0,904	9,3	0,607	4,3	0,695	9,7	0,723	
p-value Kruskal- Wallis	ns	ns	ns	ns	ns	ns	ns	ns	ns	ns	ns	ns	ns	ns	ns	ns	ns	ns	ns

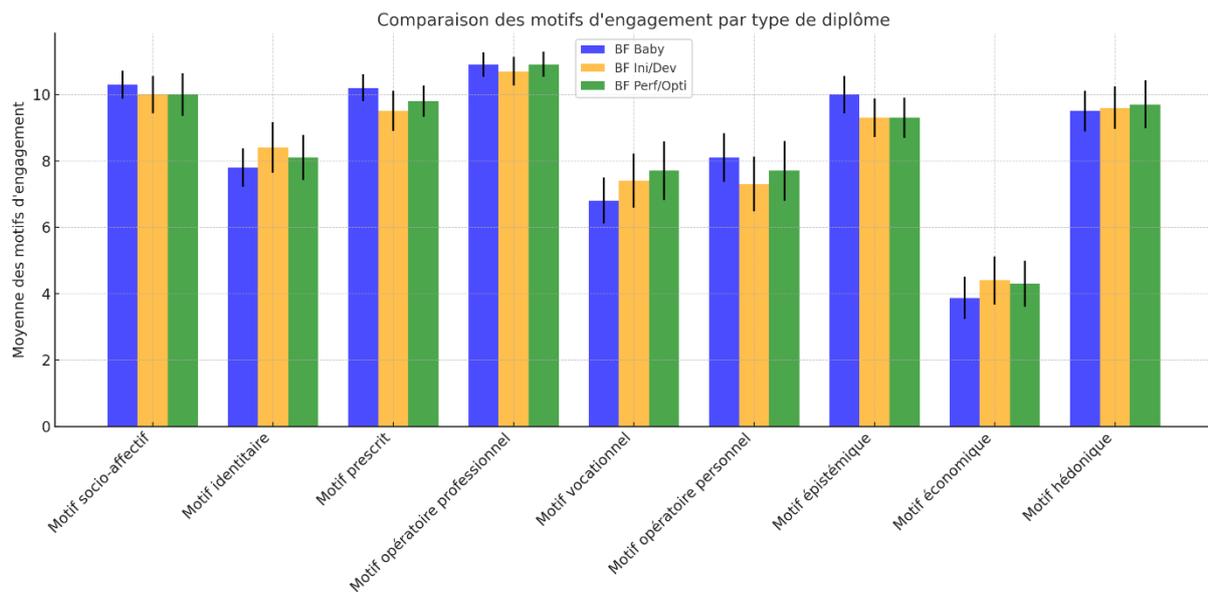


Figure 11 : Diagramme en barres des motifs d'engagement par type de diplôme (étude 1)

L'analyse des résultats met en évidence une structuration des motifs d'engagement en trois niveaux

Motif dominant : opératoire professionnel

- Ce motif obtient les scores les plus élevés, atteignant $M = 10,9$ pour BF Baby et BF Perf/Opti.
- Son écart-type faible (entre 0,367 et 0,430) traduit une grande homogénéité des réponses, indiquant qu'il constitue une motivation clé pour tous les stagiaires, quel que soit le diplôme préparé.

Motifs secondaires : épistémique, hédonique, prescrit et socio-affectif

- Le motif épistémique affiche une moyenne allant jusqu'à $M = 10,0$ (BF Baby), ce qui reflète un intérêt marqué pour l'apprentissage.
- Le motif hédonique est également bien représenté ($M = 9,5$ à $M = 9,7$), traduisant le plaisir pris dans l'encadrement.
- Les motifs prescrit et socio-affectif affichent des valeurs proches ($M = 9,5$ à $M = 10,3$), indiquant une adhésion aux exigences institutionnelles et un attachement aux interactions sociales.
- Ces motifs présentent des écarts-types modérés, suggérant une certaine cohérence dans les perceptions des stagiaires.

Motifs intermédiaires : identitaire, personnel et vocationnel

- Ces motivations enregistrent des moyennes plus faibles (entre $M = 7,6$ et $M = 8,4$).
- Une variabilité plus marquée est observée sur les motifs personnel et vocationnel, avec des écarts-types plus élevés (jusqu'à 0,904), indiquant des perceptions plus diversifiées selon les stagiaires.

Motif marginal : économique

- Ce motif est le moins valorisé, avec une moyenne inférieure à $M = 4,4$.
- Bien qu'il présente des écarts-types modérés, il n'apparaît pas comme une motivation centrale pour les stagiaires, quel que soit le diplôme préparé.

L'analyse statistique à l'aide du test de Kruskal-Wallis indique l'absence de différences significatives entre les groupes ($p > 0,05$ pour tous les motifs). Cela signifie que les variations observées entre les diplômés ne sont pas suffisamment marquées pour être considérées comme des différences réelles.

Pour résumer, l'analyse révèle une stabilité des motivations des stagiaires, indépendamment du type de brevet fédéral préparé. Les motivations professionnelles et épistémiques dominent, suivies des dimensions sociales et du plaisir d'apprendre. Les différences observées entre les groupes sont modérées et ne sont pas statistiquement significatives, confirmant que les stagiaires partagent des valeurs et des attentes similaires vis-à-vis de leur engagement en formation. Ces résultats soulignent que l'engagement dans les formations fédérales repose sur des motivations largement partagées, quelles que soient les spécificités du diplôme suivi.

Annexe 22. : les motifs d'engagement selon le type de diplôme (étude 2)

Nous présentons ici les résultats relatifs aux motifs d'engagement des stagiaires en fonction du type de diplôme, tels qu'ils ont été collectés lors de la deuxième étude menée lors de la saison 2024-2025.

Le tableau 28 présente les moyennes des scores pour chaque motif, symbolisées par la lettre M ainsi que la significativité du test de Kruskal-Wallis et via la p-value. Pour une meilleure lisibilité et interprétation, nous avons regroupé les brevets fédéraux par type de diplôme : les diplômes d'Initiation et de Développement sont analysés ensemble, tout comme ceux de Perfectionnement et d'Optimisation.

La figure 12, est un diagramme en barres groupées représentant les moyennes (barres) des motifs d'engagement pour chaque type de diplôme

Tableau 28 : Les motifs d'engagement par type de diplôme (étude 2)

Variable Dépendante Selon le type de diplôme	M Motif socio- affectif	M Motif identitaire	M Motif prescrit	M Motif opérateur professionnel	M Motif vocationnel	M Motif opérateur personnel	M Motif épistémique	M Motif hédonique
BF Baby	8,6	7,7	8,5	9,3	7,2	7,1	8,6	8,5
BF Ini/Dev	8,7	7,5	8,4	9,7	7,6	7,4	8,9	8,8
BF Perf/Opti	8,8	7,6	8,5	9,7	7,5	7,3	9,0	8,9
p-value Kruskal- Wallis	ns	ns	ns	ns	ns	ns	ns	ns

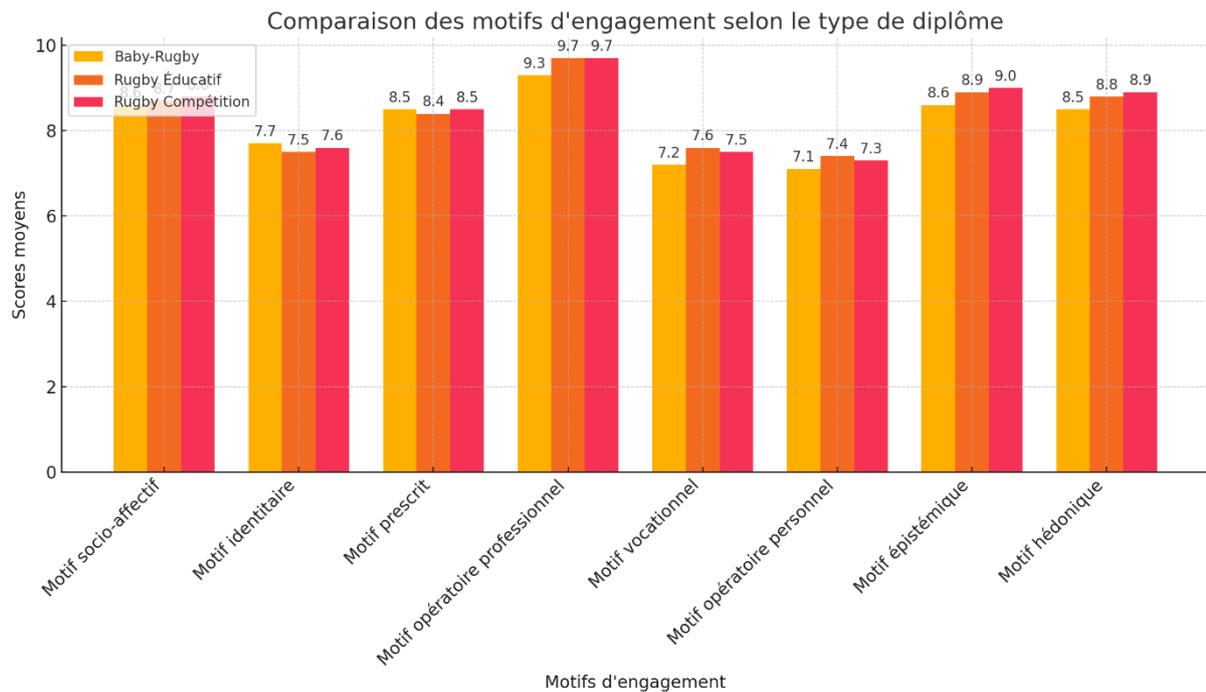


Figure 12: Diagramme en barres groupées des motifs d'engagement selon le type de diplôme (étude 2)

Les résultats mettent en évidence une structuration des motifs d'engagement en trois niveaux distincts, avec des tendances globalement homogènes entre les différents types de diplômes (Baby-Rugby, Rugby Éducatif, Rugby Compétitif). Cependant, certaines nuances intéressantes émergent selon les catégories de diplômes.

Le motif opératoire professionnel se démarque comme le plus important, avec des scores variant de $M=9,3$ (Baby-Rugby) à $M=9,7$ (Rugby Éducatif et Rugby Compétitif). Cette stabilité témoigne du rôle central de ce motif dans l'engagement des entraîneurs, quelle que soit la catégorie.

Les motifs socio-affectif, hédonique, prescrit et épistémique occupent une position intermédiaire, avec des scores globalement compris entre $M=8,4$ et $M=9,0$. Les motifs socio-affectif, hédonique et épistémique, orientés vers des motivations intrinsèques, montrent une légère augmentation à mesure que l'on monte en catégorie de diplôme, traduisant une valorisation croissante des interactions sociales, du plaisir et de l'apprentissage dans les diplômes de niveaux supérieurs. Le motif prescrit, en revanche, reste stable entre $M=8,4$ et $M=8,5$.

Les motifs vocationnel et identitaire occupent une position plus modeste, avec des scores variants entre $M=7,1$ et $M=7,7$ selon les types de diplômes. Ces résultats traduisent une moindre priorité accordée à ces dimensions, bien qu'elles ne soient pas négligées. Le motif

vocationnel est légèrement plus élevé pour les diplômes Rugby Éducatif et Rugby Compétition (M=7,6 et M= 7,5 respectivement), traduisant une orientation vers des objectifs de reconnaissance ou d'accomplissement personnel dans ces contextes.

L'analyse statistique réalisée à l'aide du test de Kruskal-Wallis montre que les différences observées entre les types de diplômes ne sont pas significatives ($p > 0,05$ pour tous les motifs d'engagement). Cela signifie que les variations entre les groupes sont trop faibles pour être considérées comme des différences réelles.

Ainsi, les entraîneurs des différentes formations partagent des motivations comparables, indépendamment du niveau ou du type de diplôme suivi.

Annexe 23. : Diagramme en barres groupées des scores moyens des motifs d'engagement selon l'étude

Comparaison des scores moyens des motifs d'engagement selon la temporalité avec écart-type, α et p-values

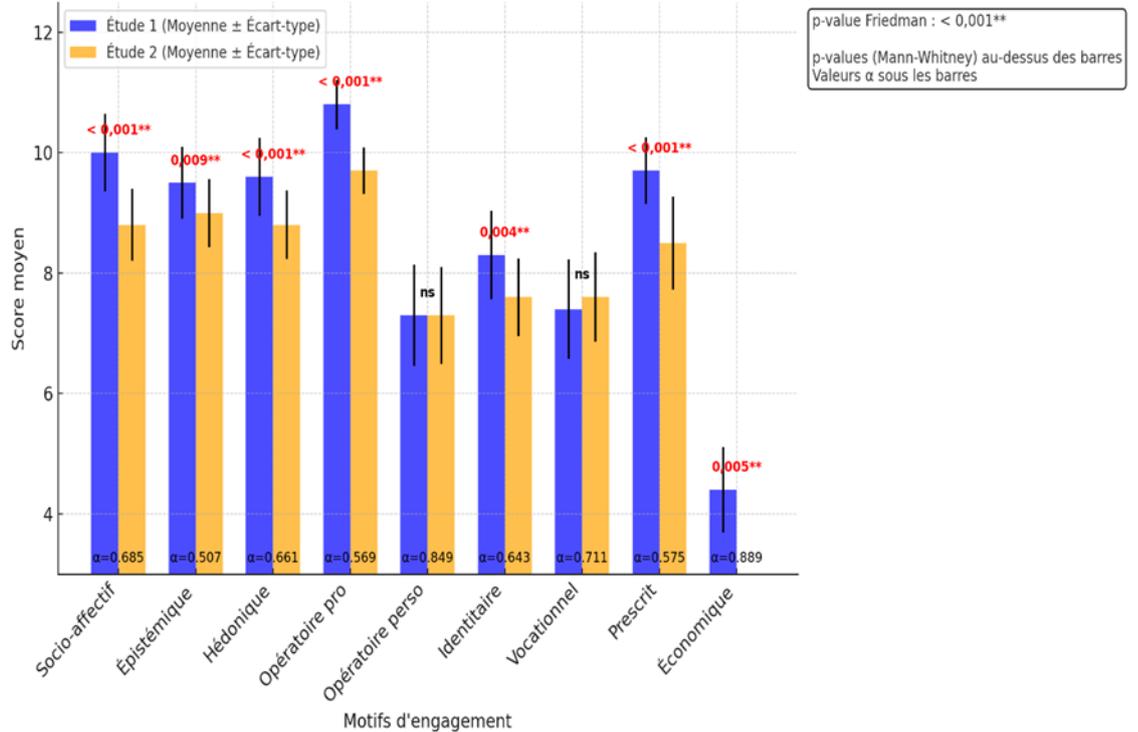


Figure 2 : Diagramme en barres groupées des scores moyens des motifs d'engagement selon l'étude (Moyenne ± Écart-type, α et p-value)

Annexe 24. : Comparaison par paires des p-valeurs (test Durbin-Conover)

Tableau 14 : Comparaison par paires des p-valeurs (test Durbin-Conover)

Comparaison motifs	p-valeur Étude 1	p-valeur Étude 2
Socio affectif - Prescrit	0.003	ns
Socio affectif - vocationnel	< .001	< .001
Socio affectif - personnel	< .001	< .001
Socio affectif - épistémique	< .001	ns
Socio affectif - hédonique	0.006	ns
Socio affectif - professionnel	< .001	< .001
Socio affectif - économique	< .001	nan
Socio affectif - identitaire	< .001	< .001
Prescrit - vocationnel	< .001	< .001
Prescrit - personnel	< .001	< .001
Prescrit - épistémique	ns	ns
Prescrit - hédonique	ns	0.510
Prescrit - professionnel	< .001	< .001
Prescrit - économique	< .001	nan
Prescrit - identitaire	< .001	< .001
Vocationnel - personnel	ns	ns
Vocationnel - épistémique	< .001	< .001
Vocationnel - hédonique	< .001	< .001
Vocationnel - professionnel	< .001	< .001
Vocationnel - économique	< .001	nan
Vocationnel - identitaire	< .001	0.413
Personnel - épistémique	< .001	< .001
Personnel - hédonique	< .001	< .001
Personnel - professionnel	< .001	< .001
Personnel - économique	< .001	nan
Personnel - identitaire	< .001	ns
Épistémique- hédonique	< .001	ns
Épistémique- professionnel	< .001	< .001
Épistémique - économique	< .001	nan
Épistémique - identitaire	< .001	< .001
Hédonique - professionnel	< .001	< .001
Hédonique - économique	< .001	nan
Hédonique - identitaire	< .001	< .001
Professionnel - économique	< .001	nan
Professionnel - identitaire	< .001	< .001
économique - identitaire	< .001	nan

Annexe 25. : Diagramme en barres groupées des scores moyens des motifs d'engagement selon le sexe

Comparaison des scores moyens des motifs d'engagement selon le sexe avec écart-type et p-values

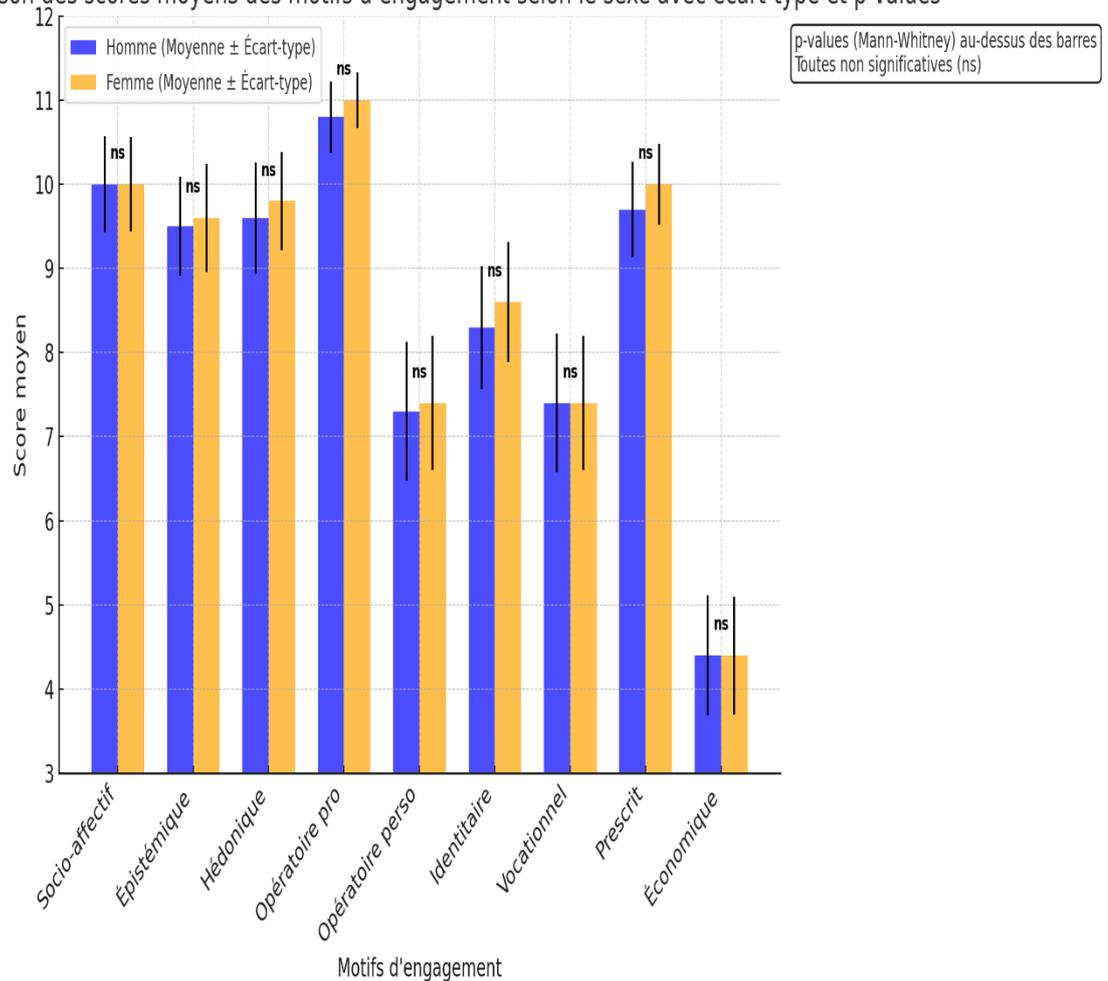


Figure 3 : Diagramme en barres groupées des scores moyens des motifs d'engagement selon le sexe (Moyenne ± Écart-type, α et p-value)

Annexe 26. : Diagramme en barres groupées des scores moyens des motifs d'engagement selon l'âge

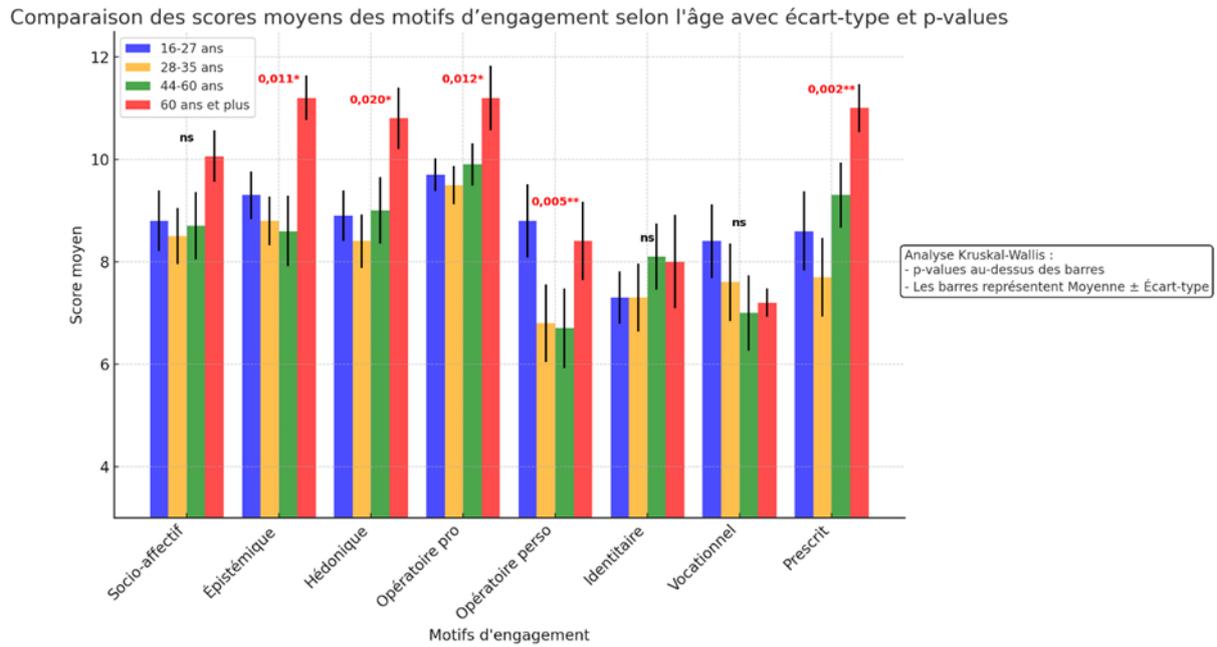


Figure 4 : Diagramme en barres groupées des scores moyens des motifs d'engagement selon le sexe (Moyenne ± Écart-type, α et p-value)

Annexe 27. Comparaison par paires des p-valeurs (test DSCF)

Tableau 17 : Tableau de comparaison par paires des p-valeurs (test DSCF)

Paires d'âges	Épistémique	Hédonique	Opérateur pro	Opérateur perso	Prescrit
16-27 ans / 28-35 ans	ns	ns	ns	0,007**	ns
16-27 ans / 44-60 ans	ns	ns	ns	0,018*	ns
16-27 ans / Plus de 60 ans	ns	ns	ns	ns	ns
28-35 ans / 44-60 ans	ns	ns	ns	ns	0,020*
28-35 ans / Plus de 60 ans	0,024*	ns	0,017*	ns	0,013*
44-60 ans / Plus de 60 ans	ns	ns	ns	ns	ns

Annexe 28. Diagramme en barres groupées des scores moyens des motifs d'engagement selon le statut professionnel

Comparaison des scores moyens des motifs d'engagement selon le statut professionnel avec écart-type et p-values

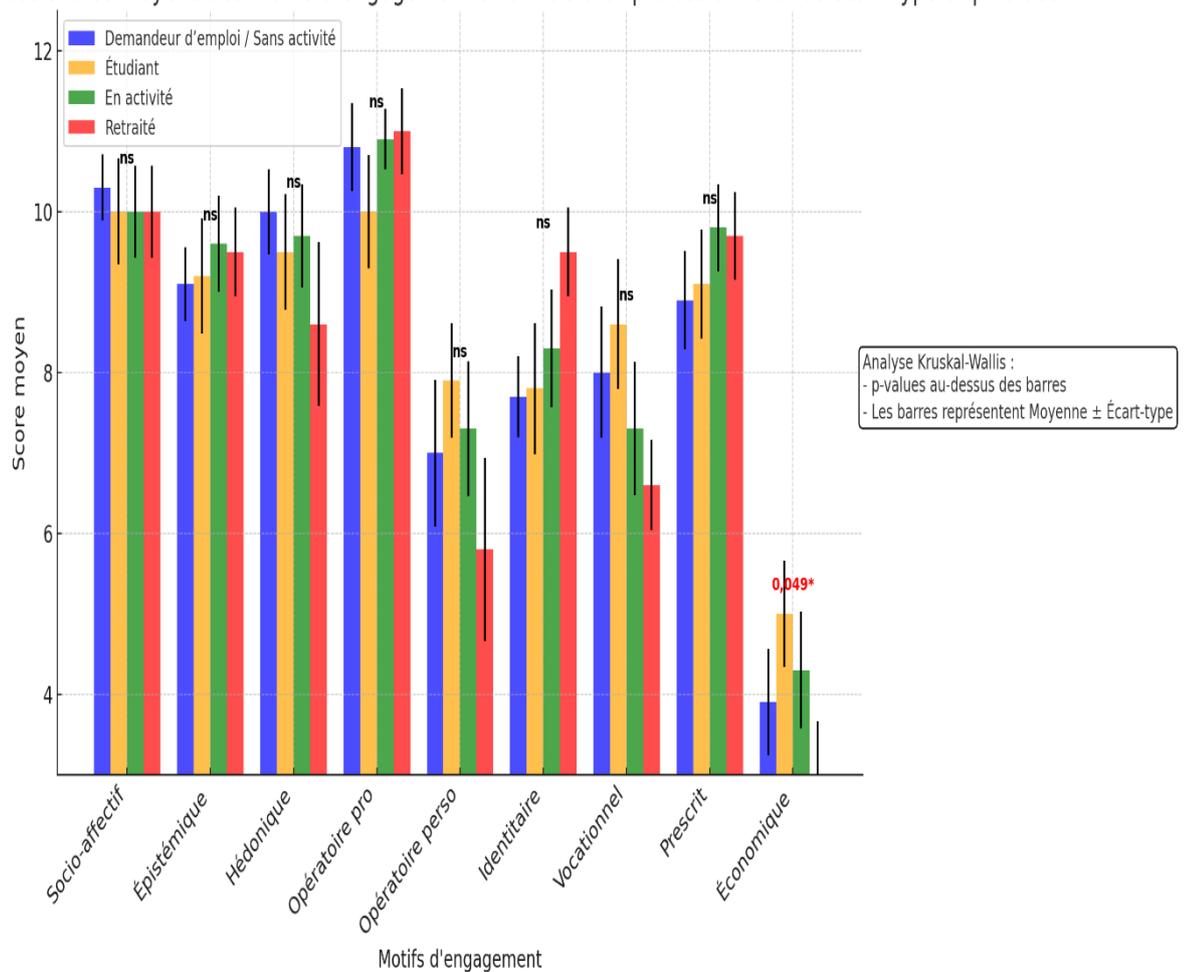


Figure 5 : Diagramme en barres groupées des scores moyens des motifs d'engagement selon le statut professionnel (Moyenne \pm Écart-type, α et p-value)

Annexe 29. Comparaison par paires des p-valeurs (test DSCF)

Tableau 19 : Tableau de comparaison par paires des p-valeurs (test DSCF)

Paires statuts professionnels	Économique
Demandeur d'emploi – sans activité / Etudiant	ns
Demandeur d'emploi – sans activité / En activité	ns
Demandeur d'emploi – sans activité / retraité	ns
Etudiant / En activité	ns
Etudiant / Retraité	ns
En activité / Retraité	ns

Annexe 30.

Comparaison des scores moyens des motifs d'engagement selon le niveau d'étude avec écart-type et p-values

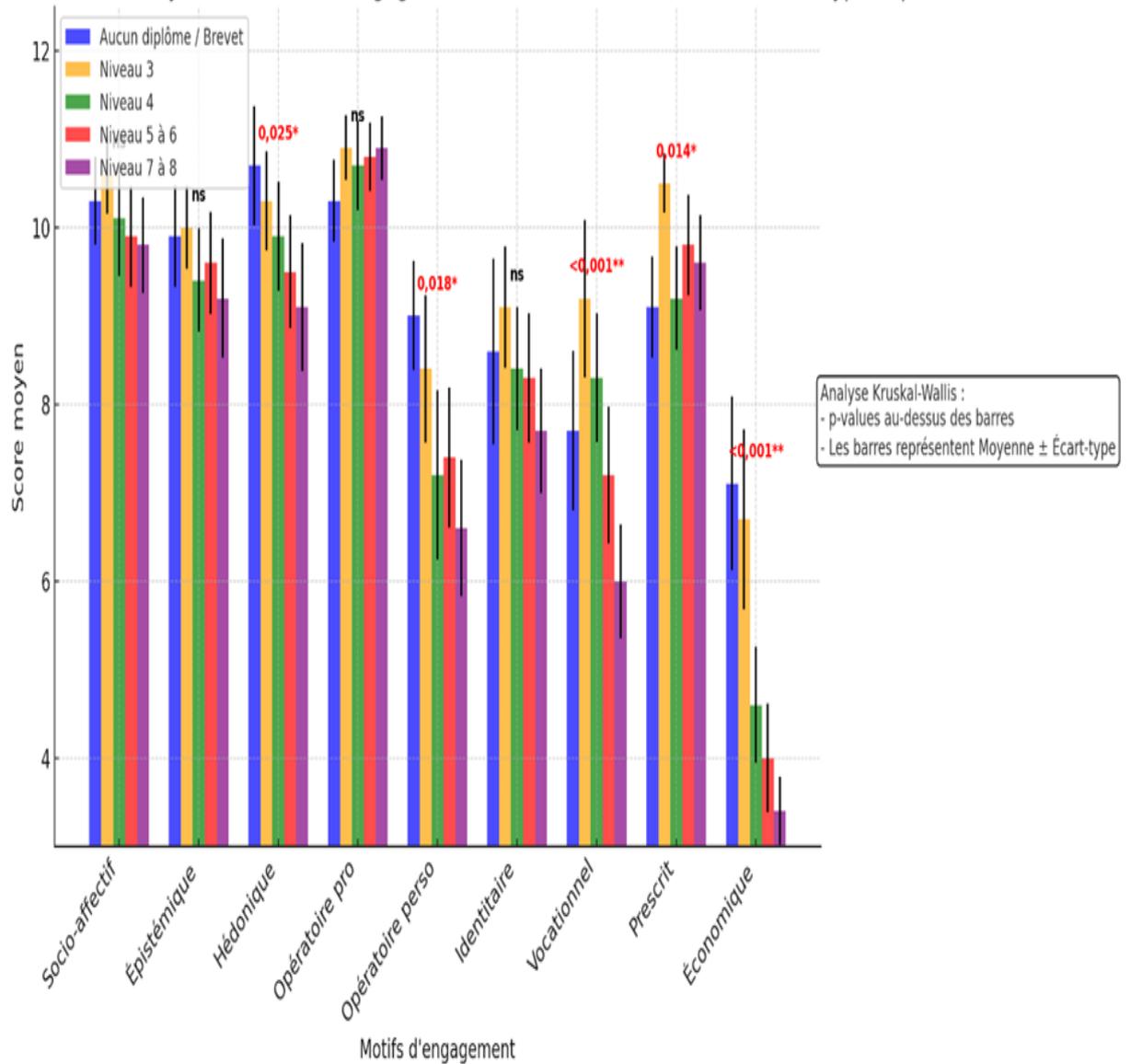


Figure 6 : Diagramme en barres groupées des scores moyens des motifs d'engagement selon le niveau d'étude (Moyenne ± Écart-type, α et p-value Kruskal-Wallis)

Annexe 31. Comparaison par paires des p-valeurs (test DSCF)

Tableau 21 : Tableau de comparaison par paires des p-valeurs (test DSCF)

Paires niveau d'étude	Hédonique	Opérateur personnel	Vocationnel	Prescrit	Economique
Aucun diplôme - Niveau 3	ns	ns	ns	ns	ns
Aucun diplôme - Niveau 4	ns	ns	ns	ns	ns
Aucun diplôme - Niveau 5 à 6	ns	ns	ns	ns	0,007**
Aucun diplôme* - Niveau 7 à 8	ns	ns	ns	ns	<0,001**
Niveau 3 - Niveau 4	ns	ns	0,004**	0,010*	ns
Niveau 3 - Niveau 5 à 6	ns	ns	ns	ns	<0,001**
Niveau 3 - Niveau 7 à 8	ns	0,032	<0,001**	ns	<0,001**
Niveau 4 - Niveau 5 à 6	ns	ns	0,045*	ns	ns
Niveau 4 - Niveau 7 à 8	ns	ns	<0,001**	ns	0,002**
Niveau 5 à 6 - Niveau 7 à 8	ns	ns	0,009**	ns	ns

Annexe 32. Courriel d'invitation à la participation à l'étude

ETUDE SUR LES MOTIFS D'ENGAGEMENT EN FORMATION

Madame, Monsieur,

Nicolas PUYDEBOIS (CTC Bassin n°20), actuellement engagé en Master II "Pratiques et Ingénierie de la Formation" à l'Université de Limoges, réalise son mémoire de fin d'études sur les motifs d'engagement des bénévoles en formation.

Je vous sollicite donc pour participer à une enquête, via un questionnaire en ligne, qui ne vous prendra que quelques minutes.

Ce dernier, anonyme, s'adresse à tous les licencié(e)s inscrit(e)s en formation aux Brevets Fédéraux dans la Ligue Régionale Nouvelle- Aquitaine de Rugby pour la saison 2023-2024.

Le questionnaire est disponible via ce lien suivant:

<https://limesurvey.unilim.fr/785629?lang=fr>

Vous remerciant par avance de toute l'attention que vous porterez à sa demande,

Je vous prie d'agréer, Madame, Monsieur, l'expression de nos respectueuses salutations sportives

Cécilia SAUBUSSE

Vice Présidente de la LRNAR

Pôle Formation et Développement

Les motifs d'engagement en brevet fédéral des bénévoles associatifs dans la Ligue Nouvelle Aquitaine de Rugby

Ce mémoire analyse les motifs d'engagement des bénévoles associatifs participant aux formations fédérales de la Ligue Nouvelle-Aquitaine de Rugby. Il s'appuie sur une enquête quantitative, complétée par le modèle théorique de Carré (2001). L'étude explore plusieurs questions : Quels sont les motifs spécifiques qui influencent leur inscription ? Sont-ils multiples ? Évoluent-ils au fil du parcours formatif ? Enfin, varient-ils en fonction des caractéristiques sociodémographiques, telles que l'âge, le sexe, le statut professionnel ou le niveau d'études ?

Mots-clés : Bénévolat associatif / Formation / Motivation / Motifs d'engagement / Ligue Nouvelle Aquitaine de Rugby / Modèle théorique de Carré

The Engagement Motives of Volunteer Association Members in the Federal Training Program within the Nouvelle-Aquitaine Rugby League

This thesis analyzes the motivations for engagement among volunteer members participating in the federal training programs of the Nouvelle-Aquitaine Rugby League. It is based on a quantitative survey, complemented by Carré's theoretical model (2001). The study explores several questions: What specific motivations influence their enrollment? Are they multiple? Do they evolve throughout the training process? Finally, do they vary according to sociodemographic characteristics such as age, gender, professional status, or level of education?

Keywords : Volunteer Association / Training / Motivation / Engagement Motives / Nouvelle-Aquitaine Rugby League / Carré's Theoretical Model

