

## CHAPITRE 2 CADRE THÉORIQUE

### 2.1 LA MOTIVATION

*« Il va de soi que pour l'employeur, la motivation de ses subordonnés est essentielle à la survie et à la réussite de son entreprise autant que pour l'employé, sa propre motivation est vitale à son bien-être » (Blais et al. 1993, p.186)*

Le sujet de la motivation a su intéresser plusieurs chercheurs au cours du dernier siècle. Vallerand et Thill (1993) ont effectué un bilan des principales théories développées à ce sujet dans les dernières décennies. Ils font état de plusieurs angles d'études pour aborder et définir la notion de motivation : les émotions (Kirouac, 1989); l'éthologie (Beaugrand, 1993); la dimension physiologique (Lapierre, Braun, 1993); la motivation et l'inconscient (Petot, 1982); les approches comportementales (Blancheteau, 1975, 1981, 1983); le socio-cognitivism (Thill, 1989); la motivation sociale (Allen, Levine, 1969, 1971); les attributions (Deschamps, 1977, 1978b, 1983)) ou encore le concept de dissonance cognitive (Joule, 1993). Plus récemment, Fenouillet (2002) a produit un bilan sur le sujet en publiant « Les théories de la motivation », livre dans lequel on ne retrouve pas moins de 101 théories motivationnelles regroupées selon des catégories conceptuelles : les conceptions motivationnelles liées aux motifs primaires et celles liées aux motifs secondaires; les conceptions motivationnelles liées aux prédictions; les conceptions motivationnelles dans le cadre de la prise de décision; les conceptions liées à la relation entre motivation et stratégie, ainsi que les conceptions motivationnelles liées aux résultats.

Dans le cadre de leurs études, Vallerand et Thill (1993) se sont également penchés sur la théorie socio cognitiviste de l'autodétermination élaborée par Deci et Ryan en 1985. Largement documentée et maintes fois éprouvée dans le domaine des sciences sociales, et plus spécifiquement dans le monde du travail, c'est cette dernière théorie qui a été retenue dans le cadre de la présente étude. Vallerand, Pelletier et Koestner (2008), qui se sont permis une réflexion majeure sur cette théorie, qualifient comme très bonne la validité interne, externe et écologique de cette théorie, notamment parce qu'elle fait une grande place à l'environnement dans les déterminants de la motivation. Plus récemment, Gilet et Vallerand (2016), qui considèrent cette théorie comme un paradigme théorique majeur dans le champ de la motivation, l'ont jugée comme étant particulièrement pertinente dans le cadre d'études portant sur le travail et l'éducation. Ces auteurs mettent en valeur le fait que cette conception théorique traite la motivation comme un concept multidimensionnel. Sarazin, Pelletier, Deci et Ryan (2011), font bien valoir que la théorie de l'autodétermination va au-delà de l'opposition des simples notions de motivation intrinsèque versus extrinsèque, mais implique l'importance de l'auto-régulation qui nuance ces catégories, en considérant à la fois les notions d'autonomie et de contraintes. En somme, parmi l'éventail de théories ayant été considérées, nous nous sommes arrêtés à celle-ci, l'estimant comme bien documentée, pertinente et éprouvée. Les pages suivantes permettront de se l'approprier adéquatement.

### **2.1.1 La théorie de l'auto-détermination et le continuum de la motivation**

Vallerand et Thill (1993) décrivent le concept de motivation comme étant « *le construit hypothétique utilisé afin de décrire les forces internes et externes produisant le déclenchement, la direction, l'intensité et la persistance d'un comportement* » (p.18). Dolan, Gosselin et Carrière (2007) qui se sont intéressés plus spécifiquement au monde

du travail, notent qu' « *on semble s'entendre pour dire qu'une personne motivée fournit les efforts nécessaires à l'exécution d'une tâche et qu'elle adopte des attitudes et des comportements qui lui permettent d'atteindre à la fois les objectifs de l'organisation et ses objectifs personnels* » (p.78). Éthologiquement, le comportement est décrit comme « *l'ensemble des réactions, observables objectivement, d'un organisme qui agit en réponse aux stimulations venues de son milieu intérieur ou du milieu extérieur* » (Larousse, 2004 p.242). Dans les 2 définitions proposées, la motivation détermine donc le comportement de la personne.

La théorie de l'auto-détermination développée par Deci et Ryan (1985, 2000, 2002) réfère au fait que l'individu se perçoit comme étant la principale cause de son comportement (Pelletier, Vallerand, 1993). Cette théorie inclut 3 formes de motivation : intrinsèque, extrinsèque et l'amotivation. D'abord, la motivation intrinsèque trouve sa source à l'intérieur même de l'individu. Elle pourrait être associée à tout ce qu'une personne aime naturellement faire. Par exemple, celle qui apprécie les randonnées sera portée à aller faire des marches en forêt. Celle qui aime cuisiner sera ravie de se mettre aux fourneaux. Les initiatives viendront alors de l'individu qui se verra satisfait de l'activité qu'il exécute. Cette forme de motivation existe également au travail; certains employés aiment tout naturellement les tâches qui leurs sont confiées et se sentent bien au boulot. C'est le cas par exemple d'une personne ayant atteint l'âge de la retraite mais qui refuse de cesser de travailler parce qu'elle se dit comblée par son travail. La motivation intrinsèque est déterminée, c'est-à-dire que la personne est elle-même la cause directe de son comportement qu'elle initie de son plein gré. Elle représente la forme la plus durable de motivation sur le continuum décrit par Deci et Ryan (2002).

Vient ensuite la motivation extrinsèque, une forme de motivation qui, comme son nom l'indique, trouve sa source à l'extérieur de l'individu. Dans ce cas, la personne n'adoptera

pas un comportement pour le bonheur qu'il lui procure, mais plutôt pour les avantages qu'il entraînera, ou les désavantages qu'il évitera. Cette forme de motivation s'avère plus complexe que les autres en ce sens où elle renferme à elle seule 3 sous-catégories de régulation: la régulation externe; la régulation introjectée et la régulation identifiée (Vallerand, Ratelle, 2002).

La *régulation externe* est simple : on n'effectue pas une action parce qu'on aime cela, mais uniquement pour les bénéfices encourus ou les punitions évitées. L'exemple le plus courant est celui de la rémunération. Nombreux sont les gens qui se rendent au travail uniquement pour la paye qu'ils en retirent. Chez l'enseignant, on pourrait également penser aux 2 mois de vacances estivales qu'offre la profession.

La *régulation introjectée* fait référence au moment où la personne se met à comprendre les raisons qui justifient son comportement, sans qu'elle n'apprécie la tâche pour autant. On parle alors du début de la phase d'internalisation et d'une amorce vers l'autonomie. Ainsi l'enseignant qui n'aime pas nécessairement son travail pourrait prendre conscience du rôle qu'il peut jouer auprès de certains étudiants et cela pourrait changer sa perception. Bien qu'il n'apprécie pas plus qu'avant la gestion de classe, la paperasse et les normes scolaires, il pourrait commencer à se sentir plus impliqué grâce à cette prise de conscience.

La *régulation identifiée* représente quant à elle la forme optimale de motivation de cette catégorie puisqu'elle est la seule régulation de type extrinsèque à être auto-déterminée. En effet, en plus de comprendre les raisons d'un comportement, on jugera que ces raisons sont valables, même si elles sont indirectes. Imaginons le cas d'une enseignante en secrétariat donnant des cours du soir. Cette femme est mère d'un enfant très malade ayant besoin d'assistance en tout temps. Son mari travaille de jour. Son emploi à elle lui permet qu'ensemble ils puissent arrimer leurs horaires de manière à ce qu'il y ait

quelqu'un à la maison en tout temps, et lui offre de surcroît une assurance collective permettant de couvrir les frais mensuels de médicaments de son enfant. Dans ce cas, même si elle n'apprécie pas particulièrement l'enseignement, les avantages que lui offre ce travail par rapport à un poste de secrétaire de commerce par exemple, lui permettent d'apprécier les retombées indirectes qu'il lui offre. Dans un cas comme celui-là, on parlera de régulation intégrée. La motivation intrinsèque et la sous-catégorie *de la régulation identifiée* de la motivation extrinsèque sont reconnues comme étant les seules formes de motivation autonomes du continuum proposé par Deci et Ryan (2000, 2002).

Finalement, l'amotivation représente une forme d'absence relative de motivation (Deci et Ryan, 1985). On la rencontre dans des situations où les individus se sentent incompetents et considèrent qu'ils n'ont pas de contrôle sur ce qu'ils font. Ils perçoivent difficilement les retombées positives de leurs actions. Dès lors, ils songeront à l'abandon. C'est le cas notamment des étudiants qui prennent la décision de décrocher de l'école : ils ne perçoivent pas comment la poursuite de leurs études favorisera leur avenir. Sur le continuum de la motivation de Deci et Ryan (2002), l'amotivation représente le niveau le plus faible de motivation.

Le continuum de la motivation de la théorie de l'autodétermination de Deci et Ryan propose donc 3 formes de motivation, soit la motivation intrinsèque, la motivation extrinsèque, comprenant elle-même 3 formes de régulation, et l'amotivation. Il s'agit là d'une échelle qui propose à une extrémité la forme la plus autodéterminée de motivation, c'est-à-dire que la personne gouverne en toute conscience ses choix et ses actions, et à l'autre extrémité la forme la plus éphémère de motivation, en ce qu'elle est associée à un manque d'autonomie et de contrôle sur ses propres actions, souvent perçue comme l'étape ultime avant l'abandon d'un comportement. Toutefois, la théorie de

l'autodétermination, au-delà de ce continuum, s'intéresse également au locus de causalité, une notion permettant de comprendre à qui un individu attribue ce qu'il lui arrive.

### **2.1.2 Le locus de causalité**

Rotter (1954, 1966) a élaboré le concept de *locus de contrôle*, lequel a été repris et adapté par Deci et Ryan (1985) pour l'intégrer à la théorie de l'autodétermination sous le nom de *locus de causalité*. Initialement, l'auteur Rotter (1966) cherchait d'abord à s'expliquer pourquoi un individu optait pour un comportement plutôt qu'un autre dans une situation donnée, ceci dans le cadre de travaux portant sur l'importance des attentes et des renforcements dans le comportement humain. On entend par renforcement, « *tout ce qui augmente la probabilité d'apparition d'un comportement* » (Richelle, 1966, cité par Paquet 2009) et par attente, « *la probabilité pour un individu qu'un renforcement particulier se produise lorsqu'il adopte un comportement spécifique dans une ou des situations spécifiques* » (Rotter, 1966).

Ainsi, à travers ses travaux, Rotter (1966) a fait l'observation de deux catégories de croyances chez les individus. D'une part, il remarque que certains n'associent pas du tout leur comportement aux renforcements qu'ils obtiennent. Ils ne se sentent pas à l'origine des retombées de leurs actions, mais remettent plutôt le mérite ou le tort à une force externe, comme la chance par exemple. Dans ce cas, on parlera de locus de contrôle externe. La personne est convaincue qu'elle n'est pas aux commandes de ce qui lui arrive, gouvernée davantage par toutes autres forces extérieures ayant emprise sur elle.

En contrepartie, Rotter (1966) observe que d'autres individus ressentent l'influence qu'ils ont sur leurs propres attentes et savent établir un lien entre leur comportement et son renforcement. On parlera ici de locus de contrôle interne. On jugera souvent ces

personnes comme responsables, puisque se sentant les auteurs même de ce qui leur arrive, elles seront proactives dans leur réussite.

Paquet, Lavigne et Vallerand (2012) définissent le locus de contrôle comme « *le degré de représentation que possède un individu du lien entre ses comportements et/ou ses caractéristiques personnelles et les renforcements positifs ou négatifs qu'il reçoit* (p.60) ».

Montgomery et al. (2010) associent le locus de contrôle à un trait de personnalité. Ils définissent le locus de contrôle interne comme « *la perception de l'individu qu'il exerce une influence sur le monde qui l'entoure, que les événements de la vie sont le résultat de ses propres actions et de son comportement* (p.75) ». À l'inverse, ils décrivent le locus de contrôle externe comme « *la perception de l'individu que des variables externes à la personne déterminent les aspects significatifs de sa vie, que les événements de la vie sont le fruit de la chance, du hasard ou du pouvoir exercé par d'autres personnes* (p.75) ».

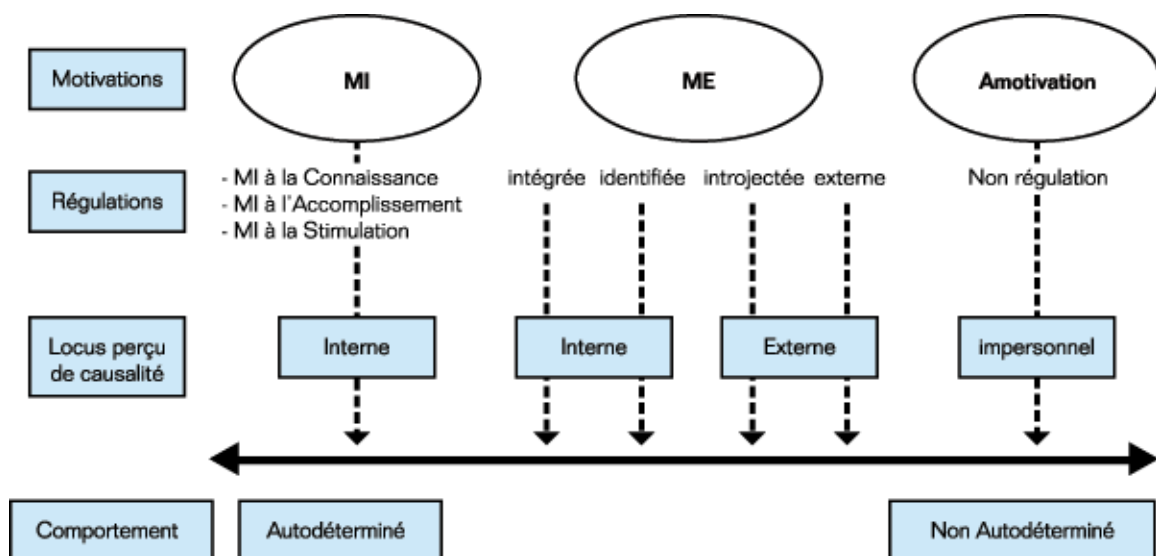
Deci et Ryan (1985) ont donc repris cette théorie du locus de contrôle pour l'adapter à ce qu'ils ont préféré appeler le locus de causalité. Ils spécifient la nuance en expliquant que la théorie de Rotter réfère davantage aux origines du comportement (qui ou qu'est-ce qui est à l'origine de ce que je fais?) alors que le locus de causalité réfère davantage à la perception que l'on peut avoir des sources qui initient et régulent un comportement. En d'autres termes, le locus de contrôle s'intéresse davantage à ce qui contrôle les conséquences obtenues par le comportement d'une personne, alors que le locus de causalité cherche à expliquer les raisons qui justifient pourquoi une personne adopte tel ou tel comportement (Deci et Ryan, 1985).

Ce locus est une notion importante, puisque, comme l'indique Fenouillet (2012), il « *influence la fierté et l'estime de soi que peut ressentir un individu en accomplissant quelque chose* » (p.184). Appliqué au monde du travail, cette théorie peut éclairer la compréhension de certains phénomènes comportementaux. Montgomery et al. (2010) le

considèrent comme une variable importante dans la notion de satisfaction au travail. Paquet, Lavigne et Vallerand (2012), qui ont travaillé sur l'élaboration d'une échelle du locus de contrôle appliquée au monde du travail, jugent également ce concept important. Dans le cadre de leurs travaux, ils rapportent des résultats de recherches ayant établi des liens entre le locus de contrôle et le bien-être au travail, les orientations comportementales et, plus directement encore avec notre recherche, sur la motivation intrinsèque au travail et le sentiment d'efficacité personnel. Appliqué à l'éducation, on peut présumer que l'enseignant qui attribue au hasard ou aux bonnes prières la réussite de ses élèves ne s'engagera pas de la même façon dans son enseignement que celui qui juge que si ses élèves échouent, c'est qu'il n'a pas su trouver la bonne façon de leur apprendre les notions à maîtriser.

La figure suivante propose un récapitulatif du continuum de la théorie de l'autodétermination avec ses 3 catégories de motivation (intrinsèque, extrinsèque et amotivation), le type de régulation associé et le locus de causalité perçu.

**Figure 2.1 Interprétation du continuum de la théorie de l'autodétermination de Deci et Ryan (1985) par Vallée et François (2004)**





### **2.1.3 Les 3 niveaux hiérarchiques de motivation**

À l'intérieur de la théorie de l'autodétermination de Deci et Ryan (1985, 2002), Vallerand et Ratelle (2002), inspirés par des théories élaborées antérieurement, ont élaboré une définition de 3 niveaux hiérarchiques généraux de motivation : global, contextuel et situationnel. Au niveau global, on considère qu'un individu a développé une orientation générale de motivation pour interagir, que ce soit en mode intrinsèque, extrinsèque ou amotivé. Il s'agirait du mode le plus stable de motivation, un peu comme l'attitude d'une personne envers la vie en général. Pour un enseignant, on pourrait situer ce niveau en sondant ce qu'évoque chez lui son travail dans son ensemble. Sent-il que les fonctions associées à cette profession lui conviennent comme individu? En général, amorce-t-il ses journées de travail de façon positive ou négative? Ce niveau est dit stable puisqu'il réfère à une vision globale de la profession. Bien que certaines journées puissent s'avérer plus difficiles ou encore plus enthousiasmantes de temps à autres, une personne possède généralement une vision d'ensemble de sa situation professionnelle et est en mesure de nommer si elle est satisfaisante ou insatisfaisante pour elle dans sa globalité. Il s'agit donc du niveau global de motivation.

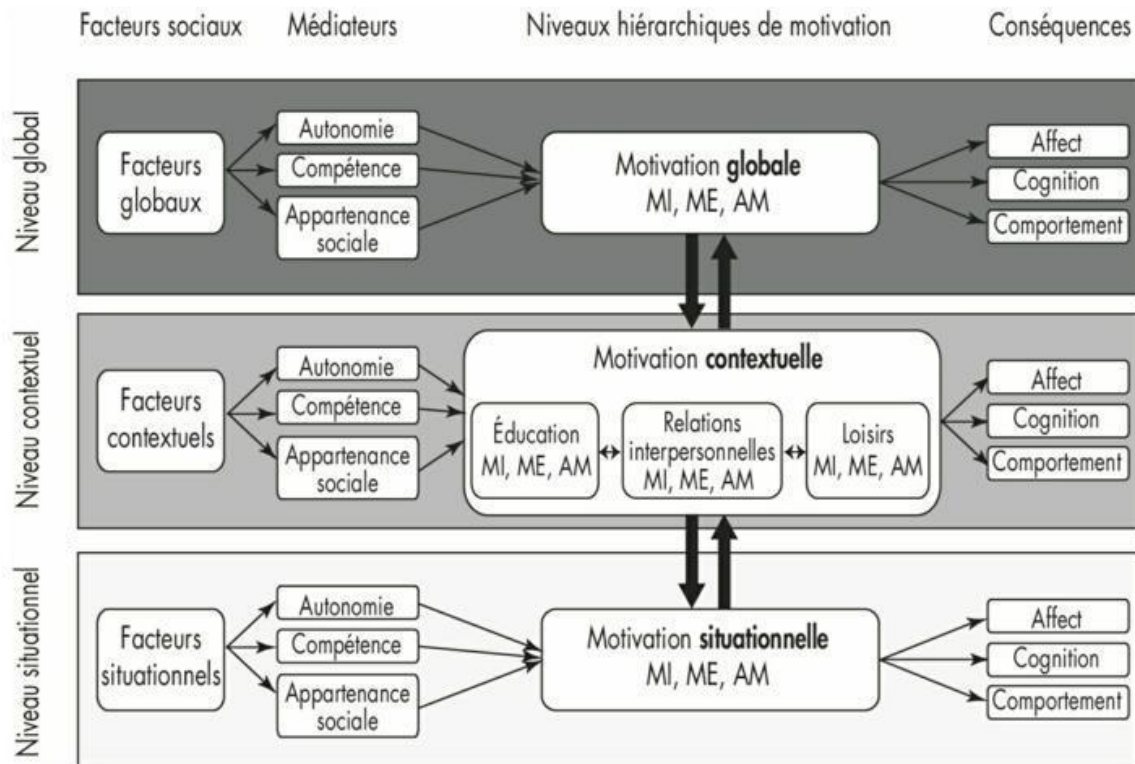
Le niveau contextuel réfère davantage aux différentes sphères de la vie d'une personne (Vallerand, Lalande, 2011). Il n'est donc plus question de son attitude générale, mais plutôt appliquée à différents contextes. Blais, Vallerand, Gagnon, Brière et Pelletier (1990) ont identifié, à partir d'une étude portant sur les jeunes adultes, que les 3 contextes les plus importants pour eux étaient l'éducation, les loisirs et les relations interpersonnelles. À ce stade, on dira que la motivation de chaque personne est sujette à être influencée par les facteurs sociaux qui entrent en jeu selon le contexte ainsi qu'à leur appréciation de ce dernier. Pour un enseignant, on pourrait par exemple imaginer que la sphère sociale, notamment les relations avec les collègues, pourrait être une sphère motivante et la

sphère administrative, comme la gestion des notes, des absences des élèves et des requêtes de reproductions de documents pourrait s'avérer être une sphère démotivante. Ainsi, pour chaque sphère qui compose le métier, un individu peut se voir différemment motivé, selon l'appréciation qu'il a de chacune indépendamment.

Le troisième est nommé niveau situationnel. On s'intéresse ici aux raisons qui poussent une personne à s'engager dans une activité particulière à un moment précis (Vallerand, Ratelle, 2002). On considère ce niveau de motivation comme instable, puisqu'il est assujéti à tous les événements de la vie, aussi variés puissent-ils être. Pour l'enseignant encore, il pourrait s'agir de toute anecdote susceptible de se produire dans l'exercice de ses fonctions ou rattachée à sa vie professionnelle. Par exemple, un étudiant qui se blesse pendant un cours, un photocopieur qui fait défaut un matin d'examen, un cadeau reçu de la part d'un étudiant reconnaissant... Dans ce cas, chaque situation suggère des motivations à agir qui seront différentes. Vallerand et Lalande (2011) la qualifie de la motivation du « here and now » (p.45).

En somme, selon cette lunette, un individu peut se voir motivé ou non motivé en général, comme si cela était inscrit dans son attitude chronique, et il s'agit là d'une motivation stable. Toutefois, dans différentes sphères de la vie, il peut être assujéti à des variations de motivation selon les contextes rencontrés. Ceci est appelé à bouger, selon qu'on soit en contexte de loisirs ou de travail par exemple. Enfin, la motivation humaine devient moins stable lorsqu'il s'agit du « ici et maintenant ». Imaginons une personne confrontée à une tempête de neige un matin où elle doit se rendre au travail, facteur qui peut sans doute altérer sa motivation initiale. Cet éclairage sera donc à considérer lorsque viendra le temps d'interpréter la situation des candidats à l'étude.

**Figure 2.2 Interprétation des niveaux hiérarchiques et besoins à satisfaire selon la théorie de l'autodétermination de Deci et Ryan (1985)**



#### 2.1.4 La motivation au travail : des besoins à satisfaire

Les nombreux travaux de Deci et Ryan (1985, 2000, 2002, 2011) au sujet de la motivation ont toujours été étroitement liés au concept de satisfaction des besoins, et plus précisément à la pyramide des besoins telle que développée par Maslow en 1943. On comprend par exemple que la faim, un besoin primaire, motivera le comportement de se mettre à la recherche de nourriture, toutefois, en matière de travail, il n'est pas question des besoins de base. Locke (1976) définit d'abord la satisfaction au travail comme « *un état émotionnel positif et agréable résultant de l'évaluation qu'un individu fait de la pratique*

de son travail » (Sénécal et al., 2006 p.632). Afin d'expliquer l'importance du concept de besoin pour le champ de la motivation intrinsèque, Deci et Ryan (2000) notent :

*« La spécification par la théorie de l'autodétermination des trois besoins fondamentaux de compétence, lien social et autonomie ne relevait pas simplement d'un processus d'affirmation (assumptive) ou a priori, mais relevait plutôt de processus empiriques inductifs et déductifs. Nous avons trouvé que sans le concept de besoin, nous étions incapables de fournir une interprétation et une intégration psychologiquement signifiante d'un ensemble varié de résultats de recherches dans le champ de la motivation intrinsèque ».* (Deci et Ryan, 2000, p. 232).

Tel que mentionné dans cet extrait, les 3 besoins psychologiques fondamentaux identifiés par les auteurs sont l'autonomie, la compétence et l'appartenance sociale (lien social). Les lignes suivantes sont dédiées à la définition de chacun d'eux.

#### **2.1.4.1 L'autonomie**

Le besoin d'autonomie, notion capitale à la théorie de l'autodétermination, se rapporte au besoin qu'a un individu de se sentir à l'origine même de ses comportements, qu'il pourra adopter de façon à ce qu'ils concordent avec ses propres valeurs et les ressources dont il dispose (Deci et Ryan, 2000). En d'autres termes, il a besoin de disposer d'un degré de liberté à l'intérieur des tâches qu'il doit accomplir et ressentir qu'il est aux commandes de ses actions (Baard, Deci et Ryan, 2004). Les auteurs de cette théorie ont également effectué plusieurs études auprès d'organisations reconnues pour leur support à l'autonomie et révélé les liens directs qui existent avec la motivation au travail (Deci, Schwartz, Sheinman et Ryan, 1981; Grolnick et Ryan, 1989), la satisfaction (Deci et al.,

1989), et la performance dans différentes situations (Benware et Deci 1984; Koestner, Ryan, Bernieri et Holt, 1984).

#### **2.1.4.2 La compétence**

Le besoin de compétence fait référence au sentiment que possède un employé en ses capacités à effectuer les tâches qui lui sont confiées de façon efficace (Baard, Deci et Ryan, 2004). Des interactions de qualité avec son environnement et le cumul de réussites dans l'exercice de ses fonctions, notamment par le biais de la réalisation de défis professionnels influenceront positivement ce sentiment (Taylor et Ntoumanis 2007, dans Grenier, Chiochio et Beaulieu, 2015).

#### **2.1.4.3 L'appartenance**

Le besoin d'appartenance sociale, de l'anglais « relatedness », est aussi souvent appelé le besoin d'affiliation sociale et réfère au besoin d'entretenir des relations significatives avec des personnes jugées importantes pour soi dans le contexte professionnel. Avoir réciproquement de la considération et du respect envers des collègues, se sentir connecté à eux, partager des buts et entretenir des relations stables à long terme sont autant d'éléments qui assouviront le besoin d'appartenance d'un employé à son organisation (Baard, Deci et Ryan, 2004).

La satisfaction de ces besoins serait liée à la satisfaction au travail, au rendement des employés ainsi qu'au bien-être psychologiques des individus au cœur des organisations (Baard, Deci et Ryan, 2004, Deci et Ryan, 2000, Gagné et Deci, 2005, Grenier, Chiochio et Beaulieu, 2015). Baard (2004) ajoute que les organisations qui supportent la

satisfaction de ces besoins psychologiques obtiendraient en échange plus de bonne humeur et une réduction considérable du niveau de stress chez leurs employés.

## **2.2 La motivation de l'enseignant**

Dans une publication étoffée de Gagné, *The Oxford handbook of work engagement, motivation and self-determination theory*, Reeve et Yu-Lan Su (2014) ont consacré un chapitre entier à la motivation des enseignants qu'ils scindent en 2 histoires. La première se rapporte aux motifs initiaux qui poussent une personne à s'engager dans la profession et la seconde concerne le style de motivation qu'emprunte l'enseignant à l'endroit de ses élèves.

Les auteurs expliquent d'abord que selon la théorie de l'autodétermination, la nature intrinsèque ou extrinsèque des buts poursuivis par la personne dans son choix de carrière est importante. Ils insistent sur le « pourquoi » associé à la décision de devenir enseignant, car ils le relient directement au niveau d'engagement et au bien-être qui s'en suivront. Ils développent d'ailleurs sur la nuance entre le « pourquoi » et le « quoi » associés au travail de l'enseignant en s'appuyant sur plusieurs recherches ayant démontrées que les raisons initiales de l'engagement dans la profession ont un effet plus permanent en matière d'engagement professionnel que le « quoi », c'est-à-dire les tâches qui incombent au métier.

Reeve et Yu-Lan Su (2014) développent également sur la notion d'enseignement efficace. Selon eux, pour être un enseignant efficace, il faut d'une part être en mesure de percevoir sa capacité à effectuer des actes d'instruction particuliers, et d'autre part être capable de percevoir les demandes, contraintes circonstancielle et les obstacles liés aux différentes situations d'enseignement. Ils estiment que l'enseignement efficace est important pour la

motivation de l'enseignant puisqu'il permettra un meilleur enthousiasme à enseigner, un plus grand engagement dans l'enseignement et une meilleure satisfaction au travail.

Tel que mentionné précédemment, les auteurs s'intéressent également au style de motivation de l'enseignant envers ses étudiants. Ils avancent d'abord que plus l'enseignant reçoit de la pression de ses supérieurs, moins il sera probable qu'il utilise des stratégies d'enseignement supportant l'autonomie. Il faut aussi spécifier qu'à travers les recherches portant sur la théorie de l'autodétermination, le support à l'autonomie dans la pratique enseignante est une notion très importante concernant la motivation de l'élève lui-même (Vallerand, Pelletier, Ryan, 1991). Par support à l'autonomie, on entend qu'un enseignant saura offrir des choix à ses élèves; minimiser son contrôle; reconnaître ses émotions et rendre l'information nécessaire aux prises de décision disponibles. Ici, on perçoit donc l'influence directe entre la situation de l'enseignant et la motivation de ses étudiants.

Nous avons dressé ici les grandes lignes de la théorie de l'autodétermination de Deci et Ryan (1985, 2002) en mettant en lumière ce qui servira de filtre à l'analyse des données recueillies dans le cadre de cette recherche. Largement reconnue dans le domaine des sciences sociales, notamment grâce à sa lecture multidimensionnelle de la notion de motivation, cette théorie a fait ses preuves dans les sphères du travail et de l'éducation (Gilet, Vallerand, 2016) qui sont directement ceux concernées dans le cadre de cette recherche. À travers le continuum de la théorie de l'autodétermination de Deci et Ryan (1985, 2002), impliquant les concepts de motivation intrinsèque, extrinsèque, de l'amotivation, des régulations identifiées et introjectées mais également les notions de locus de causalité et les niveaux hiérarchiques d'intérêt, nous explorerons le cas des enseignants de la formation professionnelle. En examinant l'état de leurs sentiments de

compétence, d'autonomie et d'appartenance, nous tenterons d'identifier les déterminants principaux de leur motivation au travail.

Le chapitre suivant, portant sur la méthodologie privilégiée dans le cadre de la recherche, permet de comprendre les choix méthodologiques effectués et les courants dans lesquels ils s'inscrivent. On y retrouve les informations relatives à l'échantillonnage, à la collecte de données ainsi qu'à leur traitement aux fins d'analyse.