

TABLE DES MATIÈRES

RÉSUMÉ.....	iii
ABSTRACT.....	iv
TABLE DES MATIÈRES.....	vi
REMERCIEMENTS	xii
LISTE DES SIGLES	xiv
LISTE DES TABLEAUX	xv
LISTE DES FIGURES.....	xvi
INTRODUCTION GÉNÉRALE	1
CHAPITRE 1 : PROBLÉMATIQUE DE LA RECHERCHE	5
Introduction à la problématique	6
1.1 Contexte actuel du développement professionnel au Québec et ailleurs.....	9
1.1.1 Professionnalisation de l'enseignement	9
1.1.2 Changements dans les pratiques des enseignants	12
1.1.3 Nouvelle conception du développement professionnel 1999-2012	14
1.1.4 Problème sur le plan de l'implantation de cette nouvelle conception.....	17
1.2. Importance de la motivation dans le développement professionnel	20
1.2.1 Rôle de la motivation dans le développement professionnel	20
1.2.2 Effet du contexte de formation sur la motivation.....	23
1.3 Problème sur le plan de la motivation dans l'intégration pédagogique des TIC	25
1.3.1 Problème sur le plan de l'intégration des TIC	25
1.3.2 Problème sur le plan de la motivation dans l'intégration des TIC	28

1.4 Synthèse de la problématique, questions et objectif général de la recherche	30
1.4.1 Synthèse sur la problématique	31
1.4.2 Question et objectif général de la recherche	32
1.5 Pertinence de la recherche	33
CHAPITRE 2 : CADRE THÉORIQUE	36
2.1 Définitions des pratiques enseignantes et du concept de développement professionnel	37
2.1.1 Pratiques enseignantes	38
2.1.2 Concept de développement professionnel	39
2.2 Processus de développement professionnel des enseignants	41
2.2.1 Développement professionnel ancré dans la pratique	42
2.2.2 Développement professionnel réflexif	44
2.2.3 Développement professionnel social et interactif	47
2.2.4 Conditions de succès d'une démarche de développement professionnel	48
2.3 Développement professionnel concernant à l'intégration des TIC et son lien avec la motivation	51
2.3.1 Développement professionnel relatif à l'intégration des TIC	52
2.3.2 Relation entre le développement professionnel et la motivation	53
2.4 Motivation sociocognitive	56
2.4.1 Définition du concept de motivation	56
2.4.2 Perspective sociocognitive et la motivation	58
2.4.3 Justification du choix des modèles de motivation	62
2.5 Théorie de la motivation autodéterminée	64
2.5.1 Motivation intrinsèque et motivation extrinsèque	65
2.5.2 Trois niveaux de motivation autodéterminée : situationnel, contextuel et global	70
2.5.3 Les déterminants de la motivation	71
2.5.3.1 Le sentiment d'autonomie	72

2.5.3.2 Le sentiment de compétence.....	75
2.5.3.3. Le sentiment d'appartenance	77
2.6 Des recherches sur la motivation en contexte de développement professionnel	79
2.7 Conclusion sur les dimensions qui influencent la motivation en contexte de développement professionnel	88
2.7.1 Dimension de la latitude et de la responsabilité	89
2.7.2 Dimension du sentiment de compétence et d'accomplissement.....	90
2.7.3 Dimension de l'appartenance sociale et la collaboration	90
2.2.4 Dimension de la pertinence de la tâche	91
2.8 Les objectifs spécifiques	95
CHAPITRE 3 : MÉTHODOLOGIE	98
3.1 Posture épistémologique de la recherche : une méthodologie mixte.....	99
3.2 Participants	101
3.3 Instruments de collecte de données.....	103
3.3.1 Instrument quantitatif.....	104
3.3.2 Entrevue individuelle.....	107
3.4 Déroulement de la collecte de données	109
3.5 Validation du processus de la recherche	109
3.6 Mode d'analyse des données.....	110
3.7 Déontologie	117
3.8 Principales étapes de réalisation de la recherche	117
CHAPITRE 4 : RÉSULTATS	120
4.1 Analyse préalable des données de la recherche.....	121
4.2 Résultats relatifs au premier objectif spécifique de recherche.....	127
4.3 Résultats relatifs au deuxième objectif spécifique de recherche	136

4.3.1	Satisfaction concernant le besoin du sentiment d'autonomie	138
4.3.2	Satisfaction concernant le besoin du sentiment de compétence.....	139
4.3.3	Satisfaction concernant le besoin du sentiment d'appartenance sociale	140
4.4	Résultats relatifs au troisième objectif spécifique de recherche.....	141
4.5	Résultats relatifs au quatrième objectif spécifique de recherche.....	147
4.5.1	Résultats relatifs à l'analyse des données qualitatives.....	147
4.5.1.1	Dimension liée au sentiment d'autonomie	148
4.5.1.2	Dimension liée au sentiment de compétence	150
4.5.1.3	Dimension liée au sentiment d'appartenance sociale	152
4.5.1.4	Dimension d'ordre organisationnel.....	156
4.5.2	Résultats relatifs à l'analyse des données quantitatives	162
4.5.2.1	Types de formation continue ponctuelle.....	162
4.5.2.2	Méthodes d'apprentissage professionnel.....	163
CHAPITRE 5 : DISCUSSION DES RÉSULTATS		167
5.1	Discussion relative au premier objectif spécifique de recherche.....	168
5.2	Discussion relative au deuxième objectif spécifique de recherche	172
5.3	Discussion relative au troisième objectif spécifique de recherche.....	174
5.3	Discussion relative au quatrième objectif spécifique de recherche	176
5.3.1	Activités associées au sentiment d'autonomie	176
5.3.2.	Activités associées au sentiment de compétence	178
5.3.3	Activités associées au sentiment d'appartenance sociale.....	179
5.3.4	Dimension d'ordre organisationnel	180
5.4	Essai d'intégration : dynamique motivationnelle dans la formation continue	182
CHAPITRE 6 : CONCLUSION GÉNÉRALE.....		184
6.1	Retour sur les objectifs.....	185
6.2	Recommandations	188

6.3 Limites et points forts.....	189
6.4 Recherches futures	191
Bibliographie	194

*À la mémoire de mon père Miloudi Rasmy et
mon frère Abdelillah Rasmy.
Vous êtes toujours dans mon cœur !*

*Je dédie cette thèse à ma fille Nadine et mes fils
Samy, Fadi et Jade Abdelillah.*

REMERCIEMENTS

Tout d'abord, j'aimerais souligner ma reconnaissance envers mon directeur de thèse, Thierry Karsenti. Merci pour votre encadrement qui m'a permis de grandir à travers ce processus doctoral et votre soutien tant sur les plans intellectuel et financier. C'est grâce à vous monsieur Thierry Karsenti, que j'ai le privilège de faire partie de l'équipe de professionnel de recherche au Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE). Merci à tout le personnel du CRIFPE, Sophie, Johanne, Linda et Richard.

Je remercie également les membres de mon comité de direction, monsieur Bruno Poellhuber et François Bowen de l'Université de Montréal, pour leur regard critique et le précieux accompagnement qu'ils m'ont fourni; et monsieur Vassilis Komis, de l'Université de Patras en Grèce, pour son regard externe.

J'aimerais remercier l'ensemble des professeurs et professeures de département de psychopédagogie et d'andragogie de l'Université de Montréal, particulièrement Francisco Loiola, Annie Malo, Théoret, Manon, Colette Gervais et Pierre Lapointe. Je tiens aussi à remercier toutes les personnes qui ont rempli le questionnaire et ceux qui se sont livrés sans retenue lors des entrevues en m'offrant de véritables « trésors » à travers leurs expériences. Je remercie la faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal pour la bourse de fin des études doctorales accordée dans le cadre de cette recherche.

Mes remerciements vont à mes collègues et amis doctoraux de l'Université de Montréal Rola Koubeissy, Gabriel Dumouchel et Aurélien Fievz, Naziha, Sabri, Hakim Touhmou, Ibrahim Sbâalill et Elarbi Sebouti. Je remercie également, messieur Jean François Durnin, bibliothécaire à l'Université de Montréal. Merci à Abderrahim Gh'rib pour son soutien affectif et financier depuis mon jeune âge et tous les moments privilégiés en sa compagnie en France et au Maroc. Mercis à mes amis, Mohamed Amlou, Abderrazak Ammar, Mustafa Mellouk, Modibo Coulibaly, Arizima Gnofame-

Awator, Abdelkrim Affane, Ibrahim Nourlil qui m'ont toujours soutenus et encouragés à continuer.

Je veux surtout souligner ma gratitude envers ma mère Aïdia Fayed, pour son dévouement et ses sacrifices pour notre éducation et bien-être, pour nous avoir toujours encouragés à faire nos choix librement (ce qui favorise le sentiment d'autonomie), qui m'a toujours poussée à me dépasser. Tu m'as véritablement donnée l'exemple de la persévérance et le sens du travail bien fait!

Enfin, je tiens à exprimer toute ma reconnaissance à ma femme Samira Moussaid pour sa compréhension, son soutien et ses sacrifices. Mes sincères remerciements à ma sœur Laila et à mon frère Mostafa et Rachid et à tous les autres membres de ma famille, Fayed Malika, Elmesnaoui Fatiha, Zineb Moussaid, Mouloud Alaoui, Abdelhak Hamdaoui et Rabiâ Erraghib Une pensée particulière pour leur soutien et leur intérêt manifestés à plusieurs moments de mon parcours.

Mille mercis à toutes ces personnes.

LISTE DES SIGLES

BPNWS	The Basic Psychological Needs at Work Scale
CEFERIO	
CÉPER	Comité plurifacultaire d'éthique de la recherche
CERI	Centre for Educational Research and Innovation
COPFE	Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant
CP	Communauté de pratique
CSE	Conseil supérieur éducation
ÉSBFS	Échelle de satisfaction des besoins fondamentaux en contexte sportif
EURYDIC	Information sur les systèmes et les politiques d'enseignement en Europe
FCL	Fostering a Community of Learners
MELS	Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport
MEQ	Ministère de l'Éducation du Québec
OCDE	Organisation de coopération et de développement économiques
SEP	Sentiment d'efficacité personnelle
SETIC	Sentiment d'efficacité à l'égard de l'intégration des technologies de l'information et des communications en classe
SPSS	Statistical Package for the Social Sciences
TBI	Tableau blanc interactif
TAD	Théorie de l'autodétermination
TAM	Technology Acceptance Model
TIC	Les technologies de l'information et de la communication

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 : Les dimensions et les activités pédagogiques associées à la motivation en contexte de formation professionnelle	93
Tableau 2 : Profil des participants aux entrevues individuelles	103
Tableau 3 : Les dimensions liées à la satisfaction des trois besoins psychologiques fondamentaux et des exemples d'items du questionnaire.	106
Tableau 4 : Appréciation des réponses selon le résultat au score moyen	111
Tableau 5 : Modèle général des étapes de l'analyse de contenu (adaptation du modèle de Van der Maren (1996)	112
Tableau 6 : Liste des catégories et des codes	115
Tableau 7 : Étapes de réalisation de la recherche	118
Tableau 8 : Correspondance entre les quatre objectifs spécifiques de recherche et le type d'analyse.....	122
Tableau 9 : Fréquence et pourcentage des codes	126
Tableau 10 : Les résultats relatifs aux coefficients de symétrie (Skewness) et d'aplatissement (Kurtosis)	132
Tableau 11 : Analyse de la cohérence interne de l'échelle, version modifiée à 17 items, de la satisfaction des besoins fondamentaux.....	133
Tableau 12 : Matrice factorielle après rotation	134
Tableau 13 : Synthèse des résultats concernant les facteurs et les actions susceptibles d'influencer la motivation dans le développement professionnel des enseignants	165
Tableau 14 : Corrélations entre les trois dimensions de la satisfaction des besoins psychologiques présentes dans le questionnaire	169
Tableau 15 : Items retenus de l'échelle de mesure de la satisfaction des besoins fondamentaux	171

LISTE DES FIGURES

Figure 1 : Modèle de réciprocité triadique du fonctionnement humain (Bandura, 1986)	59
Figure 2 : La motivation intrinsèque et extrinsèque ordonnée selon le degré d'autodétermination (Deci & Ryan, 2000).....	68
Figure 3 : Répartition des répondants selon la tranche d'âge	123
Figure 4 : Répartition des participants selon le niveau d'enseignement et la matière enseignée	124
Figure 5 : Diagramme de la distribution de la dimension concernant le sentiment d'autonomie.....	129
Figure 6 : Diagramme de distribution de la dimension concernant le sentiment de compétence.....	130
Figure 7 : Diagramme de distribution de la dimension concernant le sentiment d'appartenance sociale	131
Figure 8 : Score moyen sur une échelle de six des trois déterminants de la motivation dans la formation continue	137
Figure 9 : Pourcentage des répondants qui se déclarent « <i>plutôt en accord ou tout à fait en accord</i> » à l'égard de la satisfaction du sentiment d'autonomie	138
Figure 10 : Pourcentage des répondants qui se déclarent « <i>plutôt en accord ou tout à fait en accord</i> » à l'égard de la satisfaction du sentiment de compétence	139
Figure 11 : Pourcentage des répondants qui se déclarent « <i>plutôt en accord ou tout à fait en accord</i> » à l'égard de la satisfaction du sentiment d'appartenance sociale	140
Figure 12 : Pourcentage des répondants qui se déclarent « <i>plutôt en accord ou tout à fait en accord</i> » à l'égard de la pertinence des activités de formation	141
Figure 13 : Fréquence des codes relatifs à la pertinence des activités de formation continue.....	143

Figure 14 : Fréquence des codes relatifs au sentiment d'autonomie	148
Figure 15 : Fréquence des codes relatifs au sentiment de compétence.....	150
Figure 16 : Fréquence des codes relatifs au sentiment d'appartenance sociale	153
Figure 17 : Fréquence des codes concernant les éléments d'ordre organisationnel ..	157
Figure 18 : Types de formation continue ponctuelle qui peuvent inciter les enseignants en exercice à s'impliquer dans leur développement professionnel.....	163
Figure 19 : Méthodes d'apprentissage	164
Figure 20 : Les principaux éléments traités lors de la discussion des résultats	182

INTRODUCTION GÉNÉRALE

La problématique à l'origine de ce projet de recherche s'inscrit dans le contexte de la réflexion qui a cours depuis une vingtaine d'années sur le développement professionnel des enseignants. En effet, le développement des pratiques des enseignants en exercice est une préoccupation au centre des efforts visant l'amélioration de la qualité de l'enseignement (CSE, 2004; MEQ, 1998; OCDE, 2005). Plusieurs auteurs mettent en évidence l'importance du développement des compétences professionnelles dans le changement de pratiques des enseignants, particulièrement dans le contexte de la mise en œuvre des innovations pédagogiques comme l'intégration pédagogique des TIC (Deaudelin, Brodeur & Bru, 2005; Evans, 2008; Mellouki, 2010a; Miktuk, 2012; Nault, 2007; OCDE, 2005; Uwamariya & Mukamurera, 2005).

Parallèlement, la littérature sur le développement professionnel inhérent à l'intégration des TIC indique que ce processus est, entre autres, favorisé par la motivation des enseignants à s'impliquer dans les activités de formation (Deaudelin, Dussault & Brodeur, 2002; Karsenti, Brodeur, Deaudelin, Larose & Tardif, 2002). En effet, l'apprentissage professionnel est intimement lié à la motivation de l'individu et à l'occasion d'apprendre (Charlier, 1998; Duchesne & Savoie-Zajc, 2005; Shulman & Shulman, 2004). Selon le ministère de l'Éducation (2001), il est important de travailler en priorité sur les aspects susceptibles de favoriser la motivation des enseignants en exercice dans leur développement professionnel. D'ailleurs, « s'engager dans une démarche de développement professionnel » figure dans la liste des douze compétences professionnelles des enseignants (MEQ, 2001).

Si la littérature disponible fournit beaucoup d'informations sur les approches et les modèles de formation professionnelle, il y a, par ailleurs, très peu d'écrits portant sur les facteurs et les conditions à mettre en place afin de favoriser la motivation des

enseignants à intégrer les TIC : « In addition to the focus on teacher knowledge and practices, there are urgent calls to examine the role of teacher motivation in professional development (Schieb et Karabenick, 2011, p. 7). L'objectif principal du présent projet de recherche est, par conséquent, de déterminer les facteurs et les conditions organisationnelles qui favorisent la motivation des enseignants dans leur développement professionnel lié à l'intégration des TIC. Il est surtout important d'identifier les types d'activités et les caractéristiques qui y sont associées afin de susciter la motivation des enseignants en formation professionnelle. À noter que notre recherche vise à explorer la motivation en contexte de développement professionnel des enseignants lié à l'intégration des TIC et non pas les effets de l'intégration des TIC sur la motivation scolaire des élèves. Comme le soulignent Schieb et Karabenick (2011), une grande partie de la recherche est en lien avec la motivation dans l'apprentissage des élèves, mais peu sur la motivation des enseignants.

Le premier chapitre expose le contexte dans lequel la problématique s'inscrit, c'est-à-dire celui d'une formation professionnelle qui tente de favoriser le développement des compétences professionnelles des enseignants par la mise en place d'activités de formation plus centrées sur le savoir pratique, la responsabilisation et l'engagement des enseignants dans leur apprentissage professionnel. Notre regard porte particulièrement sur le contexte de la réforme marqué par la professionnalisation de la formation (qui met en évidence l'autonomie et la responsabilisation du personnel enseignant) et des changements dans les pratiques des enseignants telles que les compétences professionnelles à l'intégration des technologies. Ensuite, nous avons fait le point sur l'importance de la motivation dans le développement professionnel et le changement de pratiques des enseignants. Le chapitre se termine par une synthèse sur la problématique, l'objectif général de la recherche et la pertinence de mener une étude sur la motivation des enseignants à s'engager de leur développement professionnel.

Le second chapitre contient une recension des écrits sur la motivation dans le contexte du développement professionnel des enseignants. Ce chapitre précise notamment le choix de notre cadre conceptuel permettant de comprendre le processus

et les déterminants de la motivation, c'est-à-dire les facteurs pouvant favoriser l'engagement des enseignants dans la formation professionnelle relative à l'intégration des TIC. Ce concept de motivation est défini et modélisé selon une perspective multidimensionnelle de la motivation qui prend ses références dans la théorie de l'autodétermination (Déci & Ryan, 1985, 2012). Ensuite est présentée une recension empirique de plusieurs études sur ce sujet, de même que des considérations au point de vue opérationnel. Pour conclure le chapitre, nous détaillerons les objectifs spécifiques de l'étude.

Le troisième chapitre aborde la méthodologie de notre projet de recherche. Ainsi, pour atteindre l'objectif de recherche, la collecte de données, auprès des enseignants participants, a été réalisée à l'aide de deux outils, soit la technique du questionnaire et celle de l'entrevue semi-dirigée individuelle. Le contenu du questionnaire ($n=19$) est adapté principalement à partir de trois échelles de motivation : l'Échelle de Gillet, Rosnet & Vallerand, 2008; l'Échelle de Brien & al., 2012; 2008 et l'Échelle de Deci, Ryan, Gagné, Leone, Usunov & Kornazheva (2001). La méthode des statistiques descriptives sera retenue pour analyser, à l'aide du logiciel SPSS, ces données quantitatives. L'analyse des données qualitatives sera effectuée par la méthode de l'analyse de contenu manifeste en utilisant le logiciel QDA Miner.

Le quatrième chapitre présente les résultats de la recherche relatifs à nos objectifs spécifiques de recherche. Ces résultats portent sur un ensemble de facteurs, de conditions organisationnelles ou d'éléments en relation avec la motivation dans le développement professionnel. Il s'agit principalement des dimensions liées au soutien à l'autonomie, à l'accomplissement et à l'appartenance sociale, de même que la pertinence des activités de formation et la gestion de la formation.

Le dernier chapitre se veut une discussion des résultats de la recherche. Cette discussion propose une interprétation plus globale du chercheur sur les déterminants, les activités en lien avec la motivation des enseignants dans leur développement professionnel. De façon générale, les résultats de la présente recherche tendent à

appuyer les conclusions d'études mentionnant l'effet des activités de formation en lien avec la satisfaction des besoins psychologiques sur l'engagement dans le développement professionnel des enseignants. Il s'agit notamment de soutenir les sentiments d'autonomie, de compétence et d'appartenance sociale des enseignants par des activités qui suscitent leur intérêt et répondent à leurs besoins réels.

En conclusion, nous rappelons les objectifs et les diverses étapes de l'étude et nous résumons les principaux résultats. À partir des résultats obtenus, des recommandations sont proposées. Nous présentons les grandes lignes des limites de la recherche et également ses points forts. La thèse se termine sur quelques idées de recherches ultérieures et pistes de réflexion découlant des résultats mis en valeur.

CHAPITRE 1 : PROBLÉMATIQUE DE LA RECHERCHE

Rapport-Gratuit.com

Introduction à la problématique

La problématique a pour but de circonscrire un problème ou un réseau de problèmes à résoudre dans un domaine particulier (Legendre, 2005). Dans ce chapitre, nous avons effectué une analyse critique des écrits scientifiques dans le but de délimiter le problème sous-jacent à ce projet de recherche.

Dans les différentes sphères de l'activité humaine, le travail occupe une place primordiale dans notre vie quotidienne et constitue une source d'identité et un sentiment de valeur personnelle (Barbier, 1996). En lien avec les changements rapides dans le milieu du travail caractérisé de plus en plus par la concurrence économique, le changement social et le développement aussi bien scientifique que technologique, les professionnels dans les organisations industrielles sont de plus en plus confrontés à la contrainte de s'adapter à ces transformations (OCDE, 2005). Cette préoccupation concerne particulièrement le monde de l'éducation marqué fréquemment par des réformes curriculaires visant à favoriser la réussite éducative et professionnelle du plus grand nombre possible de jeunes (MEQ, 1997; OCDE, 2005).

Globalement, ces réformes rendent la tâche de l'enseignement plus complexe (approche par compétences, évaluation formative, etc.). En plus, ces réformes sont mises en œuvre dans un contexte de professionnalisation de l'enseignement dans laquelle l'enseignant est considéré comme un professionnel autonome, responsable et maîtrisant plusieurs savoirs (Grossmann, 2009; Mukamurera & Uwamariya 2005; Nault, 2007; Tardif et Lessard &, 1999). Dans ce contexte de changement de pratiques enseignantes, les enseignants doivent faire preuve d'adaptation afin de pouvoir tenir compte des nouvelles réalités économiques, sociales et de former les élèves pour pouvoir s'intégrer à cette nouvelle société de l'information et de la communication (OCDE, 2005). En effet, l'usage des TIC à des fins éducatives est considéré par ailleurs comme une nécessité pour contribuer au progrès et à la réforme de

l'enseignement (OCDE, 2009). Plusieurs auteurs attribuent un rôle important aux enseignants dans l'exploitation du potentiel des technologies dans l'enseignement et l'apprentissage (Birch & Irvine, 2009; Karsenti & Larose, 2005). Ainsi, l'enjeu principal de l'intégration des TIC dans l'enseignement et l'apprentissage est étroitement associé au développement des compétences professionnelles des enseignants à ce sujet (OCDE, 2009).

Dans cette perspective, Brown (2003) affirme que « si la technologie doit être utilisée par les élèves, les enseignants doivent posséder la confiance, la compréhension et les habiletés pour l'intégrer efficacement dans leur pédagogie. Ceci sera possible seulement en recevant une formation et un développement professionnel adéquat » (Brown, 2003). C'est grâce notamment à ce développement que les enseignants peuvent mettre à jour et enrichir leurs compétences professionnelles afin de répondre aux besoins éducatifs particuliers des élèves qui leur sont confiés. Selon le Conseil supérieur de l'éducation (CSE, 2004), il est important que les enseignants en cours d'emploi prennent en charge leur propre développement, qu'ils puissent bénéficier des activités de perfectionnement, qu'ils coopèrent et qu'ils s'impliquent dans des projets pédagogiques collectifs. Ainsi, « maintenir le niveau de qualité des enseignants et veiller à ce que tous suivent une formation continue et poursuivent efficacement leur apprentissage professionnel, c'est là un des principaux défis que doivent relever les décideurs politiques pour répondre aux besoins de la société de l'information » (OCDE, 2005, p. 14).

Plusieurs auteurs soutiennent que la motivation des enseignants dans leur développement professionnel est un élément primordial dans le changement des pratiques préconisées dans le cadre de la réforme (Assor, Kaplan, Feimberg & Karen, 2009; Cave & Mulloy, 2010; Deaudelin, Brodeur & Bru, 2005; Karsenti, Brodeur, Deaudelin, Larose & Tardif, 2002; Melançon, Lefebvre & Thibodeau, 2013). C'est à la base des facteurs motivationnels personnels et contextuels que ces enseignants trouvent les ressources nécessaires pour déclencher ce processus d'appropriation de ces savoirs et ainsi s'engager continuellement dans le développement de leurs

pratiques professionnelles. Ainsi, les activités pédagogiques dans un contexte de développement professionnel visant l'intégration des TIC peuvent constituer une source de motivation pour les enseignants dans leur apprentissage professionnel et le changement de leur pratique (Charlier, 1998; Dufour, 2010; Ross, Johnson & Ertmer, 2002). To date, however, there has been no systematic To date, however, there has been no systematic À l'opposé, l'absence de condition favorisant le développement d'une forte motivation interne entraîne une faible implication des enseignants dans la formation et le travail (Duchesne & Savoie-Zajc, 2005; Rosenholtz, 1991).

Dans ce sens, plusieurs chercheurs établissent un lien direct entre les propriétés de la formation professionnelle et la motivation : l'approche pédagogique, le contenu, les relations formateurs-formés sont autant d'éléments qui peuvent favoriser une dynamique motivationnelle chez les participants (Charlier, 1998; Shaieb & Karabenick (2001). Il y a donc lieu de se questionner sur le contexte et les éléments en lien avec cette motivation chez les enseignants en développement professionnel : comment la motivation peut-elle contribuer dans le développement professionnel des enseignants? Quels sont les éléments du développement professionnel qui influencent le plus la motivation des enseignants? Quelles sont les stratégies mises de l'avant par ces enseignants pour développer et pour maintenir leur motivation dans leur développement professionnel formel et informel? Rappelons que notre objet de recherche ne porte pas sur les effets de l'intégration des technologies sur la motivation des apprenants.

Dans la première partie, nous examinerons le contexte actuel du développement professionnel au Québec. Dans la deuxième partie, nous ferons le point sur l'importance de la motivation dans le développement professionnel en contexte d'intégration des TIC. La troisième partie abordera le lien entre les types d'activités pédagogiques et la motivation des enseignants à s'engager dans leur développement professionnel. Dans la quatrième partie, en guise de synthèse de l'ensemble des précisions rapportées, seront formulés la question et l'objectif général

de la recherche. À la fin de ce chapitre, nous présenterons la pertinence de la recherche.

1.1 Contexte actuel du développement professionnel au Québec et ailleurs

Dans cette partie nous aborderons d'abord les facteurs ayant influencé la conception actuelle du développement professionnel initial et continu, soit la question de la professionnalisation de l'enseignement et le renouveau pédagogique marqué, entre autres, par des changements dans les pratiques des enseignants concernant l'intégration pédagogique des technologies. Ensuite, nous décrirons les grandes lignes de la conception actuelle du développement professionnel des enseignants au Québec. Enfin, nous présenterons le problème de l'implantation de cette nouvelle conception du développement professionnel.

1.1.1 Professionnalisation de l'enseignement

Les années 1990 ont soulevé la question de la professionnalisation de l'enseignement décrivant l'enseignant comme un professionnel qui construit son agir professionnel de façon continue, autonome et responsable pour des fins de maîtrise de l'intervention pédagogique (Evans, 2008; Malo, 2005; Tardif & Lessard, 1999). Dans cette optique, les enseignants sont capables de donner une signification à leur formation et d'exercer un contrôle sur leurs apprentissages. Pour sa part, le renouveau pédagogique met l'accent sur le caractère professionnel de l'acte d'enseigner. Il considère les enseignants comme des professionnels compétents et responsables, aptes à analyser des situations complexes, à faire des choix appropriés et à prendre des décisions adaptées aux contextes dans lesquels ils interviennent (CSE, 2005; MEQ, 1999).

Il se dégage de la professionnalisation du métier de l'enseignant un modèle de l'enseignant professionnel¹ dont les caractéristiques sont les suivantes :

une base de connaissances liée à l'agir professionnel; une aptitude à agir en situation complexe, à s'adapter, à interagir; une capacité à rendre compte de ses savoirs, savoir-faire, et de ses actes; une autonomie et une responsabilité personnelle dans l'exercice de ses compétences; une adhésion à des représentations et des normes collectives constitutives de l'identité professionnelle; une appartenance à un groupe qui développe des stratégies de promotion et de valorisation (Altet, 2010, p. 16).

La responsabilisation repose sur l'idée que l'autonomie la plus grande possible accordée aux professionnels de l'enseignement est un moyen de les rendre efficaces; elle les rend non seulement capables d'intervenir dans des situations complexes et diversifiées, mais les incite également à agir pour le mieux. La responsabilisation implique la prise en charge de leur acte professionnel et de leur développement professionnel. Elle implique aussi l'obligation de rendre des comptes et la conscience professionnelle au sens éthique du terme. Autrement dit, la responsabilité renvoie à l'obligation de fournir les résultats attendus dans un contexte où le professionnel sait ce qu'il a à faire et connaît sa marge de liberté et ce sur quoi il sera évalué.

Pour leur part, Paquay, Altet, Charlier & Perrenoud (2001) soulignent que le professionnel est autonome dans la mesure où il est capable d'autoréguler son action, et dans la mesure où il peut orienter son propre apprentissage à travers une analyse critique de ses pratiques et des résultats de celle-ci. Dans cette optique, les enseignants sont considérés comme des acteurs actifs du développement de leurs compétences professionnelles plutôt que comme des récepteurs de connaissances (MEQ, 1999). Comme nous le verrons un peu plus loin, la responsabilité et le sentiment d'autonomie

¹ Une activité professionnelle est caractérisée par la « complexité des interventions, l'importance d'une base de connaissances spécialisées, la notion de service à rendre, la singularité des situations à traiter, l'incertitude au sujet des décisions, la présence de conflits de valeurs, un haut niveau de responsabilité et une grande autonomie » (St-Pierre, 2007, p. 5).

sont d'ailleurs considérés comme une source primordiale de motivation et d'engagement des individus dans leurs actions (Deci & Ryan, 2000)².

Au Québec, les politiques éducatives (1992-1994), le rapport du Conseil supérieur de l'éducation (1991) et les États généraux sur l'éducation (1995-1996) stipulent que la formation initiale et continue des enseignants doit être de type professionnel. En fait, comme le soulignent Uwamariya & Mukamurera (2005), ce qui différencie une formation professionnelle d'une formation traditionnelle (centrée sur l'acquisition des connaissances) réside surtout dans la professionnalisation de la formation, c'est-à-dire la maîtrise des compétences spécifiques de l'acte d'enseigner, la responsabilisation et la capacité d'un enseignant de prendre en charge son propre apprentissage.

Ce mouvement de professionnalisation de l'enseignement se traduit par le développement d'une formation professionnalisante, c'est-à-dire qui fixe en priorité à la formation le développement des compétences pratiques nécessaires à l'exercice de la profession (Tardif, Lessard & Mukamurera, 2001; Wittorski, 2007). C'est dans ce sens qu'on parle maintenant de la professionnalisation de la formation, c'est-à-dire qu'il est essentiel de considérer que la pratique professionnelle est l'objet même de la formation et non pas un simple moment d'application de théories assimilées au cours de séances préalables à l'exercice du métier (Altet, 2010).

En outre, de cette perspective de professionnalisation de la formation se développe un regain d'intérêt du thème de la responsabilisation et de l'autonomie des sujets dans le développement de leurs compétences professionnelles tout au long de leur carrière. Ce courant s'accompagne d'une décentralisation des processus de la

² Selon la théorie de l'autodétermination de Deci & Ryan (2008), tous les humains ont besoin de se sentir autonomes, compétents et reliés à leurs pairs. Lorsque ces trois besoins psychologiques fondamentaux sont satisfaits, l'individu doit normalement éprouver une sensation de motivation. Nous reviendrons dans le prochain chapitre avec plus de détails sur cette théorie qui sera la base de notre cadre conceptuel.

formation continue et laisse une plus grande latitude au personnel enseignant dans l'élaboration, la gestion et le choix d'activités de formation.

1.1.2 Changements dans les pratiques des enseignants

Au Québec, les transformations apportées par le renouveau pédagogique, complétées au cours de l'année scolaire 2009-2010, constituent un défi majeur pour les enseignants, car elles leur imposent des changements radicaux autant sur le plan des pratiques d'enseignement et d'apprentissage que sur le plan de leur rôle personnel (Carbonneau & Legendre, 2002; Martineau & Gauthier, 2002; Mellouki, 2010b). En effet, par la mise en œuvre du nouveau programme de formation et du nouveau régime pédagogique, cette réforme met l'accent sur la réussite de tous les élèves, sur le développement de leurs compétences et sur le décloisonnement de la formation. Ces changements ont redéfini les objectifs pédagogiques en matière de compétences disciplinaires et transversales. Ainsi, au lieu de mettre l'accent sur la quantité d'informations ou de connaissances acquises et sur la capacité de les utiliser en contexte scolaire, l'enseignant met l'accent, dans le nouveau programme, sur le développement des compétences et la mobilisation des ressources dans de nouvelles situations d'apprentissage complexes et authentiques.

Ces transformations sont qualifiées de majeures, car elles impliquent un changement dans la vision éducative, soit le passage d'une conception de l'enseignement à celle de l'apprentissage qui, lui, implique un travail sur des activités pédagogiques inscrites dans des projets que les apprenants, répartis en groupes et soumis à des situations complexes d'apprentissage, se doivent d'accomplir (Gauthier & Mellouki, 2006). Tardif, Lessard & Mukamurera (2001) décrivent la complexité du travail de l'enseignant dans le contexte de la réforme comme :

une activité professionnelle complexe et de haut niveau, qui fait appel à des connaissances et des compétences dans plusieurs domaines : culture générale et connaissances disciplinaires; psychopédagogie et didactique; connaissance des élèves, de leur environnement familial et

socioculturel; connaissance des difficultés d'apprentissage, du système scolaire et de ses finalités; connaissance des diverses matières au programme, des nouvelles technologies de la communication et de l'information; savoir-faire en gestion de classe et en relations humaines, etc. Cette activité professionnelle nécessite aussi des aptitudes et des attitudes propres à faciliter l'apprentissage chez les élèves : respect des élèves; habiletés communicationnelles; capacité d'empathie; esprit d'ouverture aux différentes cultures et minorités; habiletés à collaborer avec les parents et les autres acteurs scolaires, etc.; ainsi qu'une bonne dose d'autonomie et l'exercice d'un jugement professionnel respectueux autant des besoins des élèves que des exigences de la vie scolaire et sociale. Bref, l'enseignement est devenu un travail spécialisé et complexe, une activité exigeante réclamant, chez celles et ceux qui l'exercent, l'existence d'un véritable professionnalisme (Tardif, Lessard & Mukamurera, 2001, p. 2).

Ces propos illustrent bien la complexité de l'activité professionnelle du personnel enseignant. En gros, la réforme de l'éducation nécessite l'appropriation de nouvelles approches et méthodes pédagogiques en sciences de l'éducation et l'intégration de nouvelles technologies de l'information et de la communication. En effet, dans son étude sur l'intégration pédagogique, l'UNESCO (2011) affirme que « l'utilisation des nouvelles technologies dans l'éducation implique de nouveaux rôles pour les enseignants, de nouvelles pédagogies de même que de nouvelles approches de la formation des enseignants ». (p.9) mentionne également que les changements de pratiques pédagogiques nécessitent d'intégrer divers outils technologiques et de contenus numériques lors d'activités réalisées en classe.

Selon le MEQ (2001), l'intégration des TIC à l'école sollicite des compétences particulières de la part du personnel enseignant. Dans cette vision, Karsenti & Larose (2001) mentionnent que « l'un des enjeux décisifs de cette intégration est certes leur appropriation par le personnel enseignant » (p. 12). En outre, l'enseignement est devenu un travail spécialisé et complexe qui exige un large éventail de compétences chez ceux qui l'exercent, une grande capacité d'adaptation aux besoins diversifiés des élèves d'origines culturelles multiples ou encore des élèves présentant des difficultés d'apprentissage. En somme, le profil général des compétences professionnelles est appelé à se modifier dans un contexte de réforme caractérisée notamment par

l'intégration des nouvelles technologies de l'information et de la communication (CSE, 2004). Ainsi, le Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant (COFPE) révèle que les enseignants estiment que leur formation initiale est à améliorer : « Ils éprouvent souvent un sentiment d'insécurité devant certaines composantes de leur tâche et, notamment, la gestion de classe, l'intégration d'approches pédagogiques ou des technologies de l'information et de la communication dans leur pratique en classe » (COFPE, 2002, p. 29).

1.1.3 Nouvelle conception du développement professionnel 1999-2012

Dans la foulée des changements préconisés dans le cadre du renouveau pédagogique, le MEQ (2001) reconnaît que la formation initiale et continue des enseignants est un élément essentiel à la réussite de l'implantation de ces réformes. Ainsi, avec l'avènement d'un nouveau référentiel de compétences pour la formation initiale à l'enseignement, le MEQ (2001) met l'accent sur de nouvelles exigences en matière de compétences du personnel enseignant. Ce référentiel précise les connaissances, les habiletés et les attitudes nécessaires à l'exercice de la profession enseignante. À cet effet, des modifications sont apportées au programme de formation initiale à l'université axé davantage sur un modèle professionnel. Un dispositif de formation à l'enseignement découle d'une intention permettant principalement d'articuler les savoirs théoriques et pratiques. Cette intention se traduit par la mise en place de programmes élaborés selon une approche par compétences, l'approche programme et une grande importance donnée aux stages de formation.

La mise en œuvre des réformes éducatives au Québec dans les années 1980, les modifications du cadre réglementaire et organisationnel du système ont entraîné des changements dans la conception et les structures de la formation continue. En effet, dans son rapport sur les orientations de la formation continue du personnel enseignant, le ministère de l'Éducation du Québec (1998), considère la formation continue comme une nécessité pour développer le système d'éducation, un processus pour développer les compétences du personnel scolaire, une responsabilité collective où les milieux

scolaires deviennent une communauté d'apprentissage. Ainsi, la onzième compétence du document ministériel portant sur les compétences à l'enseignement rappelle aux enseignants qu'ils doivent « s'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel » (MEQ, 2001, p. 157). En outre, ce référentiel met l'accent sur les compétences technologiques et informationnelles nécessaires à l'exercice de la profession enseignante. À cet effet, la Loi sur l'instruction publique stipule clairement que « l'enseignant a l'obligation de prendre des mesures appropriées qui lui permettent d'atteindre et de conserver un haut degré de compétence professionnelle » (Gouvernement du Québec, 2009, article 22.6).

Les orientations du MEQ (2001) précisent que les enseignants sont dans l'obligation de maintenir à jour leurs compétences professionnelles. En outre, ils doivent déterminer leurs besoins de formation selon leur besoin personnel et en fonction des priorités de leur organisation scolaire. Ainsi, on accorde au sujet en formation un rôle d'apprenant actif où le professionnel est l'acteur principal de son apprentissage, responsable de l'évolution de ses compétences au sein de systèmes de formation de plus en plus ouverts et déstructurés, dans une logique d'autoformation (MEQ, 2001). Dans ce contexte de renouvellement de l'ensemble du système scolaire, le MEQ (1999) a mis en évidence l'importance de soutenir le développement des compétences professionnelles des enseignants en tenant compte de leurs besoins de façon continue. Ainsi, pour atteindre cet objectif, les orientations du ministère envisagent le développement professionnel des enseignants selon neuf principes :

- « dépasser la notion de perfectionnement pour l'inclure dans un concept de formation continue ou, autrement dit, de passer d'activités ponctuelles à un processus de développement intégré;
- cesser de voir la formation continue comme une adaptation à des « caprices bureaucratiques » pour la voir comme le développement des compétences nécessaires pour relever les nouveaux défis auxquels l'école fait face;
- dépasser l'accent mis sur les compétences individuelles, pour donner priorité au développement des compétences de l'équipe dans une « organisation

apprenante »;

- s'abstenir de considérer que la formation d'une personne est achevée du seul fait qu'elle a appris à assumer sereinement ses responsabilités professionnelles, mais reconnaître qu'il faut toujours continuer à acquérir des compétences pour augmenter l'efficacité des services éducatifs;
- passer de l'accès aux activités de perfectionnement pour une proportion du personnel à l'accès au développement continu pour l'ensemble du personnel;
- passer du choix entre les services de formation proposés, à la détermination des besoins de formation pour lesquels on requiert ensuite des services appropriés;
- passer de la consommation de formations prédéterminées par des experts à un engagement actif où on est tantôt apprenant, tantôt formateur;
- passer d'une formation visant l'acquisition de connaissances compartimentées au développement de compétences intégrées;
- passer d'une évaluation-jugement (j'aime, je n'aime pas) à une évaluation de l'efficacité à moyen terme et assurer le suivi des processus de formation individuelle et d'équipe » (MEQ, 1999, p. 9).

En somme, il ressort de cette analyse l'importance que revêt la formation continue des enseignants qui devrait favoriser « un plus grand engagement des enseignants dans leur propre formation continue » (MEQ, 1999, p. 3). Une formation à visée professionnelle remplace progressivement la notion de perfectionnement (programmes prescrits). Cette nouvelle conception de la formation est qualifiée d'innovatrice et d'ambitieuse dans la mesure où elle vise à entraîner des changements dans les pratiques des enseignants en exercice et à favoriser leur implication dans un processus d'apprentissage tout au long de leur carrière. Ainsi, les nouvelles politiques éducatives au Québec, comme dans tous les pays de l'OCDE, donnent un nouveau souffle à la conception du développement professionnel continu et à la prééminence de la notion de formation tout au long de la carrière (Crespo & Bulter-Kisber, 2006; OCDE, 1998). Ainsi, avec l'avènement d'un nouveau référentiel de compétences professionnelles, le MEQ (2001) met l'accent sur de nouvelles exigences en matière de

compétences du personnel enseignant notamment celles liées aux technologies de l'information et de la communication. Selon le ministère, les compétences à développer doivent se situer en continuité avec celles développées lors de la formation initiale. On met l'accent sur l'autonomie professionnelle des enseignants, sur le fait que la formation est une responsabilité individuelle et collective.

1.1.4 Problème sur le plan de l'implantation de cette nouvelle conception

Bien que le rôle du développement professionnel des enseignants dans le changement de pratiques des enseignants en exercice soit mis de l'avant par les orientations ministérielles (2001), sa mise en application dans les milieux scolaires soulève encore plusieurs questions. Plusieurs auteurs révèlent que le développement professionnel est une dimension qui a été relativement négligée lors de la mise en place de la réforme (Arpin & Capra, 2008; Mellouki, 2010b). En effet, il existe un écart entre l'esprit de la réforme qui préconise une formation continue dans une perspective de développement professionnel et les programmes de formation effectivement dispensés aux enseignants. Dans son travail intitulé *Un nouveau souffle de la profession enseignante*, le Conseil supérieur de l'éducation (2004) conclut à un certain retard de la mise en œuvre des orientations ministérielles en ce qui a trait à la formation continue. Ainsi, il estime que :

Le développement professionnel du personnel enseignant, envisagé comme un processus de développement continu des compétences pris en charge par l'enseignant lui-même, n'est pas une réalité dans l'ensemble des milieux scolaires. D'aucuns diront, en effet, que les orientations ministérielles tardent à s'incarner dans des structures qui favorisent vraiment le développement des compétences du personnel enseignant. Pourtant, la prise en charge du développement professionnel par le personnel enseignant constitue une clé importante pour la valorisation de la profession et l'assurance de la qualité des services dispensés à l'école, aujourd'hui et pour l'avenir. (Conseil supérieur de l'éducation, 2004, p. 57)

Dans le même sens, Arpin & Capra (2008) soulignent que « nous sommes en mesure d'observer que ce discours sur le renouveau pédagogique ne s'accompagne pas toujours d'un soutien continu à l'actualisation des pratiques pédagogiques. Il ne s'agit pas de rappeler sans cesse aux enseignants de modifier leur attitude quant à leurs interventions pour que ceux-ci les mettent automatiquement en pratique ». (p. 13)

Comme il est mentionné plus haut, cette situation problématique relative à la mise en œuvre des programmes de formation continue favorisant la construction des compétences professionnelles n'est pas propre au Québec. L'OCDE (2005) rapporte d'ailleurs par ailleurs que la formation continue des enseignants est rarement traduite de façon explicite dans les structures et les dispositifs de formation de la majorité des pays occidentaux. Selon plusieurs auteurs (Bissonnette & Richard, 2010; Brousseau & Laurin, 1997 ; Charlier, 2001; Guskey, 2002), la formation continue dispensée le plus souvent dans les milieux scolaires sous forme de journée de formation (atelier ou séminaire) a peu d'incidence sur les changements de pratiques des enseignants. Ce type de formation laisse peu de place à la collégialité, au soutien mutuel et au partage d'expériences entre les enseignants comme voies de développement professionnel dynamique. À cela s'ajouteraient les résistances aux changements adoptés dans les réformes comme l'intégration des TIC (MELS, 2008). Ces résistances relatives au sentiment de perte d'autonomie et d'incompétence « démotiveraient une partie du corps enseignant et se traduiraient par une impression de « déprofessionalisation » (Maroy, 2005).

C'est dans ce contexte qu'en juillet 2008, le MELS a institué le *Programme de soutien à la formation continue du personnel scolaire*, adressé aux universités désireuses de développer des programmes de formation pour le personnel scolaire. Ce chantier dispose d'un fonds annuel de 2,5 millions. Les activités de formation peuvent se donner de façon continue ou ponctuelle, prendre plusieurs formes, donner accès ou non à des crédits. La recherche-action, la recherche formation et la recherche collaborative sont au nombre des activités pouvant être financées par le ministère dans le cadre de ce programme. Les activités de formation offertes par les universités sont

celles jugées prioritaires par les orientations du MELS telles que l'amélioration du français, la gestion de la diversité culturelle et l'intégration des TIC. À l'heure actuelle, aucune évaluation sur les effets et la mise en oeuvre de ce programme de développement professionnel n'a été effectuée.

Synthèse de la section

Il va sans dire que la préoccupation de la professionnalisation de l'enseignement de même que les changements de pratiques des enseignants sont les deux principaux facteurs qui ont favorisé l'émergence d'une nouvelle conception de développement professionnel continu. Dans cette perspective, l'apprentissage vise le développement des compétences spécifiques et la maîtrise de l'intervention pédagogique et non simplement l'acquisition des connaissances contribuant peu au changement de pratiques dans la classe (Tardif & Lessard, 1999). Des démarches de formation où le professionnel est l'acteur principal de son développement professionnel, ainsi que les tendances actuelles de l'apprentissage professionnel des enseignants sont conçues comme des démarches actives qui favorisent l'engagement professionnel de l'enseignant, son autonomie et sa responsabilité. Cette nouvelle conception de la formation à visée professionnelle, qui remplace progressivement la notion de perfectionnement (programmes prescrits), est qualifiée d'innovatrice et d'ambitieuse dans la mesure où elle vise à entraîner des changements dans la pratique des enseignants en exercice et à favoriser leur implication dans un processus d'apprentissage tout au long de leur carrière.

Ainsi, le défi majeur qui découle de cette nouvelle conception du développement professionnel est de savoir comment mettre en place des démarches de formation « professionnalisante », c'est à dire des démarches qui favorisent l'autonomie, l'engagement professionnel et le changement de pratiques. Quels sont les obstacles au développement des compétences professionnelles, comme celle inhérente à l'intégration des TIC? Comment la motivation pourrait-elle être considérée comme

un élément incontournable dans le contexte de cette nouvelle conception de développement professionnel? Et si la motivation des enseignants à s'engager dans leur apprentissage professionnel est un élément important dans la formation à l'intégration des TIC, comment les activités de formation peuvent-elles contribuer à sa construction? Comment les activités de développement professionnel rendent-elles la tâche d'apprentissage plus stimulante, plus variée? Comment l'activité proposée favorise-t-elle la responsabilisation des apprenants, une plus grande participation de l'apprenant, un apprentissage plus actif où il peut être plus engagé? Voilà autant de questions qui se trouvent au cœur de ce projet de recherche et qui gagnent à être approfondies. Pour ce faire, nous présentons dans la section qui suit une recension des écrits sur l'importance de la motivation des enseignants à s'engager dans leur développement professionnel.

1.2. Importance de la motivation dans le développement professionnel

Dans cette section, nous présentons d'abord l'importance de la motivation dans le développement professionnel. Ensuite, nous faisons le point sur les effets des activités de formation sur la motivation dans le contexte du développement professionnel.

1.2.1 Rôle de la motivation dans le développement professionnel

Le ministère affirme « que le renouveau pédagogique repose en bonne partie sur la participation et la collaboration du personnel scolaire et en particulier, sur l'engagement des enseignantes et des enseignants » (MELS, 2008, p. 2). À ce propos, le MEQ (2001), considère qu'un enseignant vraiment « compétent » ou « professionnel » doit s'engager dans des démarches de formation professionnelle continue. Pour Day & Gu (2007), la motivation des enseignants à s'engager dans leur apprentissage professionnel est essentielle quant à l'efficacité des dispositifs de développement professionnel. D'ailleurs, du point de vue de la recherche, les réformes

curriculaires échouent souvent dans leurs efforts de modification des pratiques des enseignants parce que la motivation et l'engagement sont occultés (Fullan, 2011).

En effet, selon plusieurs chercheurs (Charlier, 1998; Fullan, 2011; Savoie-Zajc & Dionne, 2001; Shulman & Shulman, 2004), c'est à la base des facteurs motivationnels personnels et contextuels que ces enseignants trouvent les ressources nécessaires pour déclencher ce processus d'appropriation de nouvelles connaissances et ainsi s'engager continuellement dans leur développement professionnel. Dans cette perspective, Le Boterf (2001) précise qu'on ne peut professionnaliser les individus s'ils ne disposent pas d'un environnement professionnel qui favorise leur motivation. Pour Rosenholtz (1991), l'absence de conditions de formation favorisant le développement d'une forte motivation interne (agir en accord avec ses intérêts et préférences) influence négativement l'engagement des enseignants dans leur développement professionnel et, par voie de conséquence, l'engagement dans leur travail.

La dimension de la motivation devient encore plus cruciale dans une nouvelle conception du développement professionnel qui privilégie des démarches qui s'étalent sur une longue période (une durée allant de quelques mois à environ une année) (MELS, 2008). En effet, plusieurs auteurs (Bissonnette & Richard 2010; Darling-Hammond, Wei, Andree, Richardson & Orphanos, 2009) affirment que ce sont les formations continues relativement longues qui sont les plus pertinentes, car elles influent davantage sur le changement de pratiques. Pour Cave & Mulloy (2010) « *professional development should take place over an extended period of time, model effective pedagogy, focus on communities of practice instead of individual teachers, and provide follow-up support in terms of modeling and coaching* (p. 3). Ainsi, seule une forte motivation dans le développement professionnel qui s'échelonne sur une période assez longue peut contribuer à maintenir et à soutenir l'implication des enseignants dans les activités d'apprentissage.

Les résultats de la recherche d'Assor, Kaplan, Feinberg, & Tal (2009) montrent que la persistance et l'engagement dans le développement professionnel des enseignants sont reliés à la qualité du programme de formation. Ces auteurs insistent notamment sur l'accomplissement et la reconnaissance des compétences des participants, sur l'utilité des contenus de formation (acquisition des connaissances et des compétences nouvelles) et sur le sentiment d'appartenance associé au désir d'être connecté socialement avec les personnes de leur milieu. En ce sens, l'étude de cas rapportée par (2009) conclut que la motivation dans le développement professionnel résulte du sentiment d'autonomie qui renvoie au désir d'être à l'origine de son propre comportement; du sentiment de compétence qui se rapporte au désir d'être efficace avec l'environnement et du sentiment d'appartenance sociale. En ce qui concerne particulièrement le développement professionnel relatif à l'intégration des TIC, les résultats de recherche de plusieurs auteurs (Deaudelin, Dussault & Brodeur, 2002; Coulibaly, 2009; Ross, Johnson & Ertmer, 2002) font ressortir que l'augmentation des croyances d'efficacité à l'égard de l'utilisation des TIC favorise l'engagement dans le développement des compétences professionnelles.

Selon Grove (2009), la possibilité du participant de choisir les activités de formation et à la façon dont il contrôle et dirige son propre apprentissage pourront susciter sa motivation à s'engager dans les activités de formation. Ainsi, le participant pourrait sentir qu'il est un acteur actif dans le processus de développement de ses propres compétences professionnelles plutôt qu'un récepteur passif de connaissances. Dans ce cas, il pourrait développer un sentiment de grande liberté, vivre une moins grande pression et percevoir qu'il a le choix de s'engager ou non dans les activités d'apprentissage (Deci & Ryan, 2000). Il sera surtout capable de donner une signification et un sens à son apprentissage professionnel.

En somme, la recension des écrits suggère qu'il est important de travailler en priorité sur les aspects susceptibles de favoriser la motivation des enseignants à s'engager dans leur développement professionnel. La motivation est considérée comme un élément important dans l'appropriation de nouvelles pratiques

d'enseignement et d'apprentissage comme l'intégration des TIC (Assor, Kaplan, Feinberg, & Tal, 2009; Cave & Mulloy, 2010; Grove, 2009). Il est donc intéressant de s'arrêter sur l'impact des activités de formation sur la motivation de s'engager dans le développement professionnel. Dans la section qui suit, nous présentons l'effet des activités pédagogiques sur la motivation en contexte de développement professionnel.

1.2.2 Effet du contexte de formation sur la motivation

Dans cette partie, nous exposons l'effet que pourraient entraîner les conditions de formation sur la motivation des enseignants à s'engager dans leur développement professionnel. Ainsi, la reconnaissance d'une telle interrelation démontrera la pertinence de faire porter la présente recherche sur la motivation des enseignants dans la formation continue.

La nature de la formation et la forme qu'elle prend ont un rôle à jouer sur la motivation des enseignants à développer leurs compétences professionnelles (Charlier, 1998; Day & Gu, 2007). Dans ce sens, Karsenti Brodeur, Deaudelin, Larose & Tardif (2002) soutiennent que les difficultés rencontrées dans la formation des enseignants sur le plan de l'intégration des TIC pourraient être soutenues par une motivation accrue des enseignants et des futurs enseignants à intégrer ces technologies dans leur pratique pédagogique.

En effet, la motivation des enseignants à s'engager dans leur développement professionnel est un processus personnel, dépendant des caractéristiques de l'individu, de son rapport au savoir, de ses connaissances et savoir-faire, de son image de soi, de son histoire personnelle et de sa capacité à s'adapter aux changements. Par ailleurs, plusieurs chercheurs établissent un lien direct entre les propriétés de la formation et l'engagement professionnel : l'approche pédagogique, le contenu, les relations formateurs-formés sont autant d'éléments qui peuvent favoriser une dynamique motivationnelle chez les participants (Charlier, 1998).

Une étude doctorale effectuée aux États-Unis par Grove (2009) a évalué l'incidence d'un dispositif de développement professionnel sur la motivation à s'engager dans les activités de formation. Les résultats de cette étude indiquent que les activités de formation doivent offrir aux participants les possibilités de contrôler leurs apprentissages, de choisir les tâches qui répondent à leurs besoins de formation, d'entretenir un climat propice aux échanges et à la collaboration. Pour leur part, Ross, Johnson et Ertmer (2002) ont effectué une étude qui portait sur l'incidence d'un dispositif de développement professionnel sur le sentiment d'efficacité personnelle. Les résultats de cette étude montraient que les activités de formation ont influencé positivement le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants. En Angleterre, Day (1999) a mené une étude de cas intéressante dont l'objectif principal était de déterminer l'incidence d'un dispositif de formation sur l'engagement professionnel des enseignants du primaire. Les résultats de cette recherche indiquaient que plusieurs éléments intervenaient dans l'implication des enseignants dans la formation professionnelle : le climat et les contraintes contextuelles, le contrôle qui se traduisait par un sentiment de dépendance chez les participants, la réflexion sur soi et la collaboration, le *leadership* des administrateurs, l'animation et la diffusion. Au Québec, Karsenti, Savoie & Larose (2001) ont étudié le lien entre la motivation et le développement professionnel concernant à l'intégration des TIC chez les nouveaux enseignants. Les résultats indiquent que les activités de formation qui suscitent la motivation chez les enseignants favorisent le développement de leurs compétences professionnelles et l'utilisation TIC.

De façon générale, il ressort de cette recension des écrits que les facteurs qui influencent le développement professionnel correspondent à la nature des activités de formation, aux caractéristiques individuelles (les profils psychologique et sociologique de la personne, son âge, son sexe, etc.), à l'engagement dans la formation ainsi qu'aux perceptions de l'enseignant à propos des TIC (Desbiens, Cardin & Martin, 2004; Karsenti, Savoie-Zacj & Larose, 2001). Des variables telles que l'organisation des activités d'apprentissage, les ressources mises à la disposition des participants, la gestion du temps alloué aux activités d'apprentissage, la nature des relations entre

apprenant-apprenant et formateur-apprenant, le climat dans lequel s'effectue l'apprentissage influencent la dynamique motivationnelle des participants.

Synthèse de la section

Au chapitre des facteurs qui influencent le développement professionnel des enseignants, la motivation se retrouve en tête de file. En effet, de nombreuses recherches révèlent que les activités de formation influencent le niveau de motivation des apprenants à s'engager dans le développement professionnel (Charlier, 1998; Sarrazin & Trouilloud, 2006; Vallerand, 1997). Pour susciter l'intérêt et pour amener les enseignants à s'engager dans le développement professionnel continu, il semble indispensable de mettre en place les conditions permettant de favoriser leur motivation en formation. La section suivante met en évidence le problème du développement professionnel concernant l'intégration des TIC, pour ensuite exposer une recension d'écrits au sujet du problème de la motivation en contexte de développement professionnel en général et sur l'intégration des TIC en particulier.

1.3 Problème sur le plan de la motivation dans l'intégration pédagogique des TIC

Dans cette partie, nous exposons d'abord les obstacles à l'intégration des TIC. Ensuite, nous présentons le problème sur le plan de la motivation dans le développement professionnel relatif à l'utilisation de ces technologies.

1.3.1 Problème sur le plan de l'intégration des TIC

Les technologies de l'information et de la communication occupent une place prépondérante dans notre société tant sur les plans personnel que professionnel (UNESCO, 2008). L'utilisation des TIC à des fins éducatives est considérée à l'échelle mondiale comme une nécessité pour contribuer au progrès et à la réforme de l'enseignement (OCDE, 2009). Selon plusieurs auteurs, la pertinence de l'intégration

des technologies de l'information et de la communication à l'école ne fait plus de doute (Karsenti, 2005; UNESCO, 2011).

En effet, l'intégration pédagogique des TIC « semble désormais inévitable pour favoriser la réussite éducative des élèves et rehausser le professionnalisme du personnel enseignant » (Karsenti, 2005, p. 25). Plusieurs chercheurs montrent que l'utilisation des TIC par les enseignants améliore leurs pratiques professionnelles et la réussite scolaire des élèves (Becta, 2006; Fourgous, 2009). En effet, selon le Conseil supérieur de l'éducation (2000), l'intégration pédagogique des TIC offre un riche potentiel « pour mieux réaliser les objectifs de formation, de socialisation et de qualification professionnelle que poursuit le système éducatif » (p. 81). Ainsi l'utilisation des TIC amène les élèves à apprendre les diverses disciplines (les sciences, les langues, les mathématiques, etc.). Intégrer les TIC, c'est aussi aider les élèves à rechercher l'information de manière plus efficace, à résoudre les problèmes concernant leurs apprentissages, à savoir mieux communiquer (UNESCO, 2008) et à développer ainsi une plus grande autonomie dans la construction de leurs compétences scolaires (Fourgous, 2009).

Selon plusieurs chercheurs, l'intégration des TIC est tributaire de l'utilisation que les enseignants font de ces technologies dans leur pratique pédagogique (Adams, 2011). Autrement dit, l'usage des technologies doit se faire non seulement sur le plan de l'apprentissage de la technique (ordinateur, logiciels, etc.), mais aussi sur le plan de ses applications pédagogiques. Cette façon de faire permettra de mettre à profit les possibilités nouvelles et diversifiées de ces technologies. Dans l'ensemble, l'intégration pédagogique des TIC renvoie à un usage approprié des ressources informatiques conduisant à une modification des pratiques pédagogiques en vue d'améliorer la réussite scolaire des apprenants.

Bien que le potentiel des TIC en éducation soit bien reconnu et que ses conditions techniques aient progressé significativement ces dernières années, l'intégration des TIC est lente dans les pratiques pédagogiques des enseignants, quel

que soit le pays considéré (OCDE, 2009). Selon le rapport de recherche du Centre for Educational Research and Innovation (CERI, 2010) la majorité des élèves utilise plus régulièrement les ordinateurs à la maison qu'à l'école (CERI, 2010, cité dans Isabelle, Desjardins & Bofili, 2012). Dans leur enquête sur l'utilisation des TIC en classe, CEFRIO (2009) montre que seulement 13 % des élèves québécois affirmaient avoir utilisé un ordinateur dans la plupart des cours (CEFERIO, 2009, cité dans Dumochel & Karsenti, 2011). Les résultats de l'étude internationale de Law, Pelgrum & Plomp (2008) révèlent que la réponse des enseignants de mathématiques de la huitième année, questionnés sur l'utilisation des applications pédagogiques des TIC, varie entre « jamais » et « parfois ». Les résultats de recherche de Bidjang, Gauthier, Mellouki & Desbiens (2005) indiquent que les futurs enseignants détiennent un niveau de compétence peu élevé en TIC.

De nombreux facteurs font obstacle à cette intégration, tels que les problèmes techniques, la formation des enseignants ou des facteurs plus personnels comme l'anxiété relativement à la technologie, un faible sentiment d'efficacité personnel et une perception négative à l'égard de l'utilité des TIC (Priestley, 2005; Williams & al., 2000, cités dans Cleary, Akkari & Corti, 2008). Les résultats de recherche de Gentil & Verdon (2003, dans Cleary, Akkari & Corti, 2008) indiquent que les facteurs qui font obstacle à l'intégration des TIC selon l'ordre d'importance sont : 1) une formation inexistante, inadéquate ou médiocre; 2) une importance trop grande de l'investissement personnel; 3) un emploi du temps de la classe et horaire d'utilisation incompatibles; 4) un manque de soutien. Toutefois, les auteurs s'entendent pour dire que parmi ces facteurs qui entravent l'intégration des TIC, la question de la formation demeure au centre de cette préoccupation. .

En somme, bien que les technologies de l'information et de la communication dans l'enseignement et l'apprentissage soient introduites depuis déjà quelques décennies au Québec, la question de l'intégration des TIC par les enseignants demeure d'actualité (OCDE, 2009). Ce constat relatif à une faible intégration des TIC soulève inévitablement la question de la formation pour utiliser efficacement les TIC dans leur

enseignement (Hennessy, Ruthven, & Brindley, 2005). Selon Karsenti (2005), la formation semble être la variable la plus déterminante, mais surtout celle sur laquelle on pourrait agir pour favoriser l'intégration des TIC dans l'enseignement et l'apprentissage.

1.3.2 Problème sur le plan de la motivation dans l'intégration des TIC

Selon le MELS (2008), le développement professionnel des enseignants « est confronté à certaines tensions au sein du corps enseignant, voire à une certaine résistance au changement » (p. 1). On peut penser particulièrement à la résistance aux réformes à l'égard de l'intégration des technologies de l'information et de la communication. En effet, les technologies conduiraient à faire passer l'enseignement à l'apprentissage avec des implications sur les changements de pratiques professionnelles des enseignants (Lefebvre, Deaudelin & Loiselle, 2008). L'intégration des TIC soulève le doute et l'opposition parce qu'elle pourrait renforcer une perte d'autonomie dans les pratiques professionnelles des enseignants. Ainsi, les enseignants seraient peu motivés à s'engager dans leur développement professionnel s'ils perçoivent l'intégration des TIC comme une simple forme de mise en œuvre des réformes imposées par le haut.

De ce fait, la motivation est primordiale pour intégrer les TIC dans les pratiques d'enseignement et d'apprentissage des enseignants (Hennessy, Ruthven, & Brindley, 2005). Sans la motivation des enseignants à changer leurs pratiques, il serait difficile de penser réussir cette intégration (Skaalvik & Skaalvik, 2007). Karsenti, Brodeur, Deaudelin, Larose & Tardif (2002) affirment même que la motivation des enseignants est le principal facteur intervenant dans leur apprentissage professionnel en intégration des TIC. Dans leur étude qui porte sur les obstacles à l'usage des TIC dans l'enseignement et l'apprentissage, Hennessy, Ruthven, & Brindley (2005) mentionnent que la qualité de la formation, le sentiment de compétence et la

motivation des enseignants à intégrer les TIC sont les principaux facteurs qui favorisent l'intégration des TIC dans l'enseignement et l'apprentissage.

Plusieurs études montrent, par d'ailleurs, que les enseignants qui possèdent un sentiment d'efficacité élevé sont plus enclins à intégrer les TIC et à changer leurs pratiques professionnelles (Melançon, Lefebvre & Thibodeau, 2013; Skaalvik & Skaalvik, 2007). En effet, les résultats de ces chercheurs montrent que l'autoefficacité de l'enseignant à l'égard de l'intégration des TIC est associée positivement avec l'intention d'intégrer les TIC dans son enseignement. Il apparaît donc que plus l'enseignant détient de fortes croyances d'autoefficacité relative à l'intégration des TIC, plus il a l'intention de les exploiter dans ses pratiques professionnelles. À ce propos, ces auteurs recommandent d'intervenir tant sur les croyances et le sentiment de compétence que sur les pratiques des enseignants pour une meilleure intégration de ces technologies. Dans leur étude sur les effets d'un dispositif de formation sur le sentiment d'efficacité personnelle (SEP) des enseignants à intégrer les TIC, Deaudelin, Dussault & Brodeur (2002) montrent que plus les activités de formation sont pertinentes et offrent beaucoup d'expériences à succès, meilleure est la confiance et le sentiment de compétence chez les enseignants.

Les résultats de différentes recherches réalisées sur le développement professionnel des enseignants quant aux usages des TIC montrent que l'angoisse et le manque de confiance vis-à-vis de l'ordinateur sont identifiées non seulement comme un élément principal de résistance à l'utilisation des TIC, mais aussi comme un facteur de résistance à la formation elle-même (Barton & Haydn, 2006, cités dans Cleary, Akkari & Corti, 2008; Chien, Kao, Kao, Yeh & Lin (2012). Dans leur analyse du concept d'angoisse associé à l'ordinateur et ses corrélats avec la motivation à l'intégration des TIC, Carugati & Tomasetto (2002) considèrent que la formation peut jouer un rôle déterminant en ce qui concerne la réduction du facteur d'anxiété. Elle pourrait ainsi inciter les enseignants à une meilleure acceptation de l'innovation.

Plusieurs études révèlent aussi que les conceptions des enseignants jouent un rôle important dans la motivation à intégrer les technologies (Sánchez, Marcos, González, & GuanLin, 2012). Ces conceptions peuvent se définir comme « la manière dont les enseignants comprennent et envisagent leur rôle d'enseignant » (Loiola et Tardif, 2001, p. 310) à l'égard des pratiques pédagogiques (les méthodes pédagogiques, la conception de programmes, le développement de l'évaluation et l'interaction entre l'enseignant et les apprenants). Les enseignants pourraient choisir d'utiliser ou non les TIC selon qu'ils perçoivent ces technologies comme un moyen d'améliorer leurs pratiques professionnelles et, par voie de conséquence, la réussite scolaire de leurs élèves (Sánchez, Marcos, González, & GuanLin, 2012).

Compte tenu de ce qui précède, il semble que les facteurs qui influencent la motivation des enseignants à intégrer les TIC sont associés principalement à un manque de confiance, à un sentiment d'incompétence vis-à-vis l'ordinateur et à une perception négative des enseignants à l'égard de l'utilité des TIC. Nous soutenons que « les lacunes rencontrées dans la formation des enseignants sur le plan de l'intégration des TIC pourraient être comblées, du moins en partie, par une motivation accrue des futurs enseignants à apprendre et à intégrer les TIC dans leur pratique pédagogique » (Karsenti, Savoie-Zajc & Larose, 2001, p. 92). Dans la partie qui suit seront présentés une synthèse de la problématique, la question et l'objectif général de notre projet de recherche.

1.4 Synthèse de la problématique, questions et objectif général de la recherche

Avant de préciser l'objectif général et la question de la recherche, nous exposons d'abord une synthèse sur la problématique de la motivation à la formation à l'intégration des TIC.

1.4.1 Synthèse sur la problématique

Au cours des vingt dernières années, les gouvernements de pays occidentaux, dont le Québec, ont entrepris des réformes de leurs systèmes éducatifs. Ces réformes sont justifiées par le fait que l'adaptation des enseignants aux changements est devenue une exigence fondamentale dans un contexte où l'évolution des savoirs progresse à une rapidité sans cesse croissante. Aujourd'hui, un consensus semble s'être formé autour d'une conceptualisation de développement professionnel plus souple, centré sur les besoins du terrain, le savoir d'expérience et l'engagement professionnel. Nous avons constaté une réelle volonté au Québec de développer les compétences professionnelles des enseignants par la mise en place d'un référentiel de compétences qui vise l'amélioration de la qualité de la formation (MEQ, 2001). Au cœur des douze compétences professionnelles établies par le ministère de l'Éducation, l'une porte spécifiquement sur l'usage pédagogique des TIC par les enseignants.

Bien qu'il existe de nombreux autres facteurs pouvant influencer significativement l'apprentissage et le développement professionnel des enseignants, il semble que la motivation se trouve en tête de file (Assor, Kaplan, Feimberg & Karen, 2009; Cave & Mulloy, 2010; Dero, 2009; Hennessy, Ruthven, & Brindley (2005); Grove, 2009; Schieb & Karabenick, 2011). C'est à travers cette motivation que les enseignants peuvent s'impliquer dans leur apprentissage professionnel et s'appropriier continuellement les nouvelles pratiques pédagogiques.

Dans la littérature, la motivation constitue une action de choix dans l'appropriation des nouvelles pratiques (Day & Gu, 2007; Fenouillet, 2011; Lagabrielle, Vonthron et Pouchard, 2008; Schieb et Karabenick, 2011), notamment dans le contexte de l'intégration des TIC. Toutefois, il semble que la recherche ait du mal à établir clairement les stratégies et les interventions à mettre en place pour une réelle influence sur les attitudes et les comportements des enseignants à s'engager dans leur développement professionnel. En effet, la majorité des recherches aborde la problématique de la motivation en contexte de développement professionnel sous

l'angle de la satisfaction ou de l'insatisfaction des enseignants dans leur formation professionnelle. La plupart du temps, ces études consistent uniquement à déterminer la satisfaction des participants en formation (Guskey, 2002; Masselter, 2004). « To date, however, there has been no systematic focus on the factors that influence teachers' motivation for participating in professional development, their level of engagement during professional development activities, and the degree to which teachers' motivation and engagement in PD influences their classroom instruction » (Schieb & Karabenick, 2011, p. 7). Dans le domaine de l'intégration des TIC, la plupart des études examinent les effets de ces technologies sur la motivation des élèves. Malgré le fait que de nombreux résultats de recherches montrent l'importance de la motivation des enseignants dans l'intégration des TIC, peu de recherches ont analysé les types d'activités pédagogiques à mettre en place pour favoriser cette motivation dans le contexte du développement professionnel.

Ainsi, plusieurs questions nous interpellent et n'ont pas trouvé réponse dans notre recension des écrits à savoir : comment se présente la motivation en contexte de développement professionnel concernant l'intégration des TIC? Quels sont les facteurs qui pourraient influencer cette motivation? Quelles sont les activités pédagogiques et les conditions à mettre en place? Toutes ces questions incitent notre quête de compréhension de la motivation des enseignants à s'engager dans leur développement professionnel relatif à la maîtrise des TIC. Il s'avère donc pertinent d'identifier les types d'activités pédagogiques, les caractéristiques qui y sont associées et les conditions à mettre en place afin de favoriser la motivation des enseignants dans leur développement professionnel. Dans la partie qui suit seront précisés la question et l'objectif général de notre projet de recherche.

1.4.2 Question et objectif général de la recherche

Malgré l'importance de la motivation dans l'apprentissage professionnel, la recension des écrits nous fournit peu de connaissances sur les types d'activités

pédagogiques susceptibles de favoriser la motivation des enseignants à s'engager dans leur développement professionnel, particulièrement dans le contexte de l'intégration des TIC. À notre connaissance, aucune étude n'a été effectuée permettant d'analyser de façon systématique le lien entre les types d'activités pédagogiques et la motivation des enseignants à s'engager dans leur développement professionnel inhérent à l'intégration des TIC. La principale question de notre projet de recherche se formule donc ainsi : *Quelles sont les activités et les conditions à mettre en place pour soutenir la motivation des enseignants dans leur développement professionnel lié à l'intégration des TIC?*

L'objectif principal du présent projet de recherche consiste à mieux comprendre le contexte d'apprentissage qui peut susciter la motivation des enseignants dans leur développement professionnel lié à l'intégration des TIC. Les objectifs spécifiques du présent projet de recherche seront présentés à la fin du prochain chapitre. En effet, ces objectifs seront amenés et décrits non seulement en fonction de la problématique, mais aussi à partir de l'analyse des écrits sur la motivation en formation.

1.5 Pertinence de la recherche

Le contexte de la présente recherche s'inscrit dans la foulée des réformes du système éducatif québécois qui met l'action, entre autres, sur l'engagement des enseignants dans leur développement professionnel. Selon le MEQ (2001), un enseignant vraiment « compétent » ou « professionnel » doit s'engager dans des démarches de formation professionnelle continue. Bien que ce projet de recherche n'ait pas l'ambition d'aborder tous les aspects du développement professionnel rattachés à cette réforme, son objet d'étude qui porte sur le développement professionnel relatif à l'intégration de TIC fournit par ailleurs un certain éclairage pour sa mise en œuvre.

L'objectif de cette recherche est également ancré dans une problématique sociale inhérente au décrochage des enseignants (Leroux, 2010; OCDE, 2005). En effet, le Québec et la plupart des pays occidentaux sont confrontés au problème de la pénurie des enseignants (OCDE, 2005). De même, le sentiment d'incompétence à l'égard de l'utilisation des TIC rend les enseignants plus « vulnérables, handicape leur efficacité en classe et nuit à leur épanouissement professionnel; parfois, il suscite une remise en question de leur engagement professionnel et, en l'absence d'un soutien adéquat, plusieurs songent à abandonner la profession » (COFPE, 2002, p. 29). Or, il est reconnu que la motivation des enseignants à s'engager dans leur développement professionnel est un facteur important dans la satisfaction au travail et à la rétention des enseignants (Cave & Mulloy, 2010; Dufour, 2009; Duchesne & Savoie-Zacj, 2005). À ce propos, les résultats de la présente recherche pourront contribuer à fournir aux enseignants des interventions pédagogiques mieux adaptées à leur besoin et susceptibles de favoriser chez eux un sentiment de compétences et d'efficacité à l'égard de la réussite de leurs élèves.

Sur le plan scientifique, l'étude projetée apportera une nouvelle perspective dans la compréhension de la motivation des enseignants dans la formation professionnelle. Elle devrait contribuer à la production de connaissances pour un enrichissement de la conceptualisation du domaine de la motivation professionnelle, de même que la signification et la portée des concepts comme le sentiment d'autonomie, de compétence et d'appartenance sociale dans un contexte de formation professionnelle. Cette recherche a permis aussi de clarifier sur le plan conceptuel le concept du sentiment d'auto-efficacité et le sentiment de compétence.

Par ailleurs, sur le plan pratique, cette étude permettra d'explorer une nouvelle dynamique relative aux pratiques professionnelles qui favorisent le développement des compétences des enseignants en intégration des TIC. Les résultats de cette recherche permettront de ressortir les facteurs et les conditions susceptibles de soutenir la motivation professionnelle des enseignants dans leur développement professionnel. L'étude devrait fournir à divers acteurs du monde de l'éducation (les responsables du

MELS, les directions d'écoles, les conseillers pédagogiques, etc.) des connaissances capables de guider les décisions relatives à la motivation des enseignants à s'engager dans la formation professionnelle. Les résultats de cette recherche pourraient donc servir d'inspiration afin d'encourager les milieux scolaires et universitaires à adopter des démarches et des stratégies permettant de mieux cibler leurs interventions en fonction des résultats obtenus.

Rapport-Gratuit.com

CHAPITRE 2 : CADRE THÉORIQUE

Mener une recherche oblige le chercheur à adopter un cadre théorique. Le présent cadre théorique, composé de théories et de concepts, vise à préciser les éléments à la base du questionnement de cette recherche. Ainsi, les éléments présentés seront utiles à l'enrichissement des savoirs reliés à la motivation des enseignants dans le développement professionnel en contexte d'intégration des TIC.

Ce chapitre comporte sept parties. Dans la première, nous exposons un aperçu sur le développement professionnel relatif à l'intégration des TIC. La deuxième traite du processus de développement professionnel et de son lien avec la motivation. Nous présentons, dans la troisième partie, la perspective sociocognitive de la motivation ainsi que les principaux courants théoriques qui y sont rattachés. Dans la quatrième partie, nous traitons de la théorie de la motivation autodéterminée de Deci & Ryan (1985, 2012), à la base de notre cadre conceptuel. La cinquième présente une conclusion sur les dimensions qui peuvent susciter la motivation en contexte de développement professionnel à l'égard de l'usage des TIC. Nous exposons dans la sixième partie des recherches sur la motivation en contexte de formation professionnelle. La septième et dernière partie est consacrée à la présentation des objectifs spécifiques de notre recherche. Ce chapitre se termine par une synthèse de la recension des écrits qui permettra de préciser le cadre théorique.

2.1 Définitions des pratiques enseignantes et du concept de développement professionnel

La première question qui se pose lorsqu'on veut comprendre le processus de développement professionnel des enseignants est celle des pratiques enseignantes. Ainsi, dans cette section, nous tenterons d'abord de préciser ce que nous entendons par la notion de pratiques enseignantes et ensuite nous définissons le concept de développement professionnel des enseignants.

2.1.1 Pratiques enseignantes

Compte tenu de la complexité du travail enseignant qui oblige à prendre en considération la multiplicité des variables dans des situations affectives, cognitives et sociales d'enseignement et d'apprentissage, plusieurs chercheurs semblent d'accord sur la pluralité des savoirs et des pratiques requis chez les enseignants (Gauthier, Desbiens, Malo, Martineau & Simard, 1997; Tardif & Lessard, 1999). Dans la littérature scientifique actuelle, il existe différentes tentatives de clarification du concept de pratiques enseignantes. Selon Altet (2002), la pratique d'enseignement renvoie aux actes singuliers d'un professionnel de l'éducation ainsi que les significations que ce dernier leur accorde. Pour Karsenti, Savoie-Zajc & Larose (2001), ce concept se définit comme « la représentation de l'enseignement, à la planification effectuée, à l'organisation de la classe, au type d'apprenants préférés, et aux caractéristiques personnelles intégrées dans l'acte d'enseigner et dans les méthodes d'évaluation utilisées » (p. 9).

Il n'existe pas de définition unanime concernant les pratiques des enseignants, mais il y a quelques caractéristiques sur lesquelles un certain nombre de chercheurs s'entendent (Gauthier, Desbiens, Malo, Martineau & Simard, 1997; Tardif & Lessard, 1999). Selon Malo (2000), les pratiques enseignantes peuvent être regroupées en quatre composantes : 1) les savoirs disciplinaires (élaborés par les spécialistes dans les différentes disciplines) à connaître et à transmettre; 2) les savoirs curriculaires qui impliquent les programmes scolaires; 3) les savoirs pédagogiques tels que la sociologie, la psychologie et autres et 4) les savoirs d'expérience, aussi appelés les savoirs contextualisés, construits par l'enseignant. Partant de ces savoirs enseignants, plusieurs chercheurs ont suggéré des modèles qui expliquent les façons dont se construisent ces savoirs professionnels des enseignants.

Dans le domaine de l'intégration des TIC, les pratiques pédagogiques « se situeraient à trois niveaux : sur le plan des pratiques anticipatives (les pratiques pédagogiques concernant la préparation ou à la planification de l'enseignement et l'apprentissage intégrant les TIC); sur le plan des pratiques effectives (ce que font les enseignants dans la classe à l'aide de l'utilisation des TIC); sur le plan des pratiques réflexives » (Karsenti, Savoie-Zacj & Larose, 2001, p. 94). Pour ces auteurs le développement des pratiques d'enseignement reliées à l'intégration des technologies est un processus hautement dynamique et motivationnel. Cette définition synthèse des pratiques enseignantes est ainsi inhérente au processus de développement professionnel sous-jacent à l'amélioration des compétences professionnelles des enseignants. Nous abordons dans les lignes qui suivent une définition du concept de développement professionnel.

2.1.2 Concept de développement professionnel

Le concept de développement professionnel regroupe une multitude de significations qu'il est difficile d'aborder sous une facette unique. Selon Deaudelin, Brodeur & Bru (2005) et Uwamariya & Mukamurera (2005), ce concept est analysé selon deux points de vue. Le premier décrit le développement professionnel selon le cycle de la carrière enseignante (vision linéaire et chronologique). Bien que les auteurs ne s'accordent pas sur ce cycle de vie professionnelle, on retrouve généralement les stades de développement suivants : l'entrée dans la profession, la stabilisation, l'activisme, la remise en question, la sérénité, le conservatisme et enfin le désengagement qui correspond au stade de la retraite. Le passage d'un cycle à l'autre s'accompagne de l'accroissement des connaissances de l'enseignant et du développement de ses compétences professionnelles (Donnay & Charlier, 2008).

Le deuxième point de vue auquel nous adhérons est le développement professionnel qui est conçu comme un processus d'apprentissage continu intégrant la formation initiale et la formation continue (Brodeur, Deaudelin & Bru, 2005; CSE,

2004). Ainsi, le développement professionnel prend racine dans une solide formation initiale, celle-ci étant par la suite complétée par une formation continue des enseignants en exercice (CSE, 2004). Dans cette optique, le développement professionnel est abordé sous l'angle de la professionnalisation de l'enseignant³, considérant l'enseignant comme un professionnel qui construit son savoir enseignant de façon continue, autonome et responsable pour des fins de maîtrise de l'intervention pédagogique (Altet, 2010; Borko, 2004; Evans, 2008; Huberman, 1993; Le Boterf, 2001; Malo, 2005; Perrenoud, 2010; Tardif & Lessard, 1999). Le développement professionnel apparaît donc comme un processus dynamique dans lequel les enseignants exercent un contrôle accru sur leur apprentissage tout au long de leur carrière (Charlier, 2001; Guimette, 2006; Le Boterf, 2001; Uwamariya & Mukamurera, 2005).

Donnay & Charlier (2008) distinguent quatre dimensions du développement professionnel des enseignants : 1) les pratiques d'enseignement constituent souvent le point de départ et d'arrivée du développement afin d'améliorer la pratique; 2) le développement professionnel est en lien avec développement personnel; 3) le développement professionnel est enrichi par les relations avec les pairs (confrontations, débats, échanges, etc.); 4) le développement professionnel est associé à la construction et à la clarification de l'identité professionnelle.

Finalement, Cranton (1996) identifie plusieurs caractéristiques du développement professionnel :

³ Les « professionnels » possèdent différentes caractéristiques : un savoir personnalisé, une obligation de répondre aux besoins de leurs clients (service éthique), une identité collective forte (engagement professionnel) et un certain contrôle quant à la pratique et aux standards professionnels (autonomie professionnelle). Une activité professionnelle est caractérisée par la « complexité des interventions, l'importance d'une base de connaissances spécialisées, la notion de service à rendre, la singularité des situations à traiter, l'incertitude au sujet des décisions, la présence de conflits de valeurs, un haut niveau de responsabilité et une grande autonomie » (St-Pierre, 2007, p. 5).

- se centrer sur l'apprentissage des élèves en étant directement relié à l'enseignement;
- reconnaître les enseignants en tant que professionnels et apprenants;
- se situer dans un environnement particulier (lieux et moments d'échange dans et en-dehors de l'école);
- prendre en compte les préoccupations et les besoins réels des enseignants;
- favoriser l'autonomie et encourager les initiatives;
- favoriser une approche constructiviste;
- engager les gens quant à l'organisation et à l'implantation du processus de développement professionnel;
- procurer un potentiel d'interaction avec les pairs.

De façon générale, le concept de développement professionnel, incluant à la fois la formation initiale et la formation continue, est identifié à un processus dynamique plutôt qu'à un produit. Il se construit à partir des éléments individuels et collectifs, dans un contexte d'apprentissage formel et informel en vue d'acquérir des connaissances et des habiletés et de transformer leurs pratiques (Charlier, 1998; Day, 1999; Shulman, 1986). Cet apprentissage est considéré comme un processus permettant aux enseignants de construire des connaissances par l'appropriation des théories scientifiques, par l'interaction avec des collègues et par un processus de réflexion sur la pratique (Charlier, 2001; Day, 1999). Dans les sections qui suivent, nous tenterons de cerner le processus de développement professionnel des enseignants.

2.2 Processus de développement professionnel des enseignants

Comme nous l'avons mentionné dans le chapitre précédent, les changements envisagés dans le cadre du renouveau pédagogique en ce qui a trait au développement professionnel continu sont principalement d'ordre organisationnel permettant de passer d'une structure formelle et rigide à des formules de formation souples et adaptées aux besoins des enseignants. Par ailleurs, un autre élément important que nous n'avons pas précisé est la manière dont le processus de formation des enseignants pourrait se dérouler. Bien que les approches et les modèles de formation des enseignants se soient développés depuis plusieurs années déjà, une faible partie d'entre eux sont pertinents pour notre propos qui est d'examiner la formation des enseignants

dans une perspective de développement professionnel, une formation qui s’aligne surtout sur l’articulation entre la théorie et la pratique. En nous inscrivant dans cette conception d’apprentissage professionnel, nous ferons le point sur la formation professionnelle axée sur l’intégration de la pratique, la réflexion sur la pratique et l’apprentissage collaboratif.

2.2.1 Développement professionnel ancré dans la pratique

La place de la théorie et celle de la pratique préoccupent les formateurs et les théoriciens en formation professionnelle des enseignants. L’analyse des écrits permet d’identifier plusieurs positions des chercheurs à l’égard de la relation entre ces deux concepts. Dans les paragraphes qui suivent, nous ferons le point sur la tendance actuelle de la formation professionnelle axée sur l’intégration de la théorie et de la pratique.

Traditionnellement, la formation à l’enseignement s’appuyait sur le modèle de la rationalité technique qui « repose sur l’idée qu’une connaissance professionnelle est une connaissance appliquée qui se fonde hiérarchiquement sur des principes généraux au plus haut niveau et la résolution de problèmes concrets au plus bas » (Tardif, Lessard, & Gauthier, 1998, p. 23-24). En matière de formation des enseignants, ce paradigme présuppose que les comportements à succès des enseignants sont susceptibles d’être isolés et analysés soigneusement et peuvent être présentés aux enseignants dans les programmes de formation. Partant de cette conception, ce paradigme conçoit le métier d’enseignant comme un simple applicateur de méthodes qui consiste à exécuter des tâches bien définies et prescrites. La formation est conçue surtout comme « un modèle de transmission des connaissances scientifiques, produites par la recherche, aux futurs praticiens, qui vont ensuite les appliquer dans leur pratique » (Tardif, Lessard, & Gauthier, 1998, p. 23-24).

Une telle approche normative a fait l'objet de nombreuses critiques. Par exemple, cette conception ne convenait pas pour l'apprentissage des aspects plus complexes et qualitatifs de l'enseignement (Malo, 2000). Avec le temps, ce modèle de formation s'est avéré inadéquat pour l'apprentissage professionnel des enseignants en raison de la séparation entre les théories enseignées et les pratiques réelles des enseignants (Day, 1999; Tardif & Lessard, 1999). En somme, il découle des points précédents que l'étude de l'enseignement exige un dépassement des visions normatives du métier d'enseignant qui « s'intéresse avant tout à ce que les enseignants devraient faire et ne pas faire tout en laissant dans l'ombre ce qu'ils sont et font réellement » (Tardif & Lessard, 1999, p. 23).

À partir des années 1980, le questionnement sur le lien entre la formation et la pratique s'intensifie. Cette remise en question n'est pas indépendante des critiques à l'égard de la conception classique de la science dont le but est de découvrir la vérité sur le monde empirique (Van der Maren, 1996). En lien avec ces limites, les sciences humaines et les sciences de l'éducation se dirigent vers les pratiques concrètes et la construction sociale de la réalité (Tardif & Lessard, 1999; Van der Maren, 1996).

Dans le domaine de la formation, l'objet de la recherche se tourne vers l'agir professionnel comme il se manifeste dans la pratique plutôt qu'à partir des connaissances qui le fondent (Malo, 2005). Cette transformation de la recherche sur l'enseignement met en évidence l'importance de l'articulation entre les connaissances théoriques et le contexte réel du travail enseignant, tant dans la formation initiale que continue. Ainsi, la théorie et la pratique se complètent et fusionnent dans des savoirs pratiques et utiles pour l'exercice d'un métier (Gagnon, Mazalon & Rousseau, 2010).

Afin que les savoirs théoriques acquis par les enseignants puissent être transférés dans la pratique enseignante, l'apprentissage professionnel doit viser la création de liens entre la théorie et la pratique. Ainsi, « le développement professionnel doit, d'une quelconque façon, être connecté à la pratique authentique à laquelle la théorie doit être reliée. » (Butler, 2005, p. 57). Par conséquent, la formation

continue traditionnelle, axée sur l'acquisition des connaissances curriculaires et pédagogiques, s'oriente-t-elle, de plus en plus, vers une formation centrée sur le savoir d'expérience et la transformation de la pratique enseignante dans la classe (Perrenoud, 2001; Solar, 2001).

Dans leur étude, Savoie-Zajc, Dolbec & Charron-Poggioli (1999) rapportant le discours des enseignants en exercice au sujet de leurs besoins en formation continue confirment à quel point ils valorisent le savoir d'expérience. Les résultats de cette étude indiquent que presque la majorité des enseignants dit trouver une satisfaction à participer à une formation continue lorsque des transferts sont possibles dans leur pratique quotidienne. Ces résultats rejoignent ceux de Lessard, Tardif & Lahaye (1991) qui observent que « la pratique constitue le lieu par excellence d'intégration, de synthèse et de production des savoirs pertinents à l'exercice de l'enseignement » (p. 22).

En somme, nous considérons que le développement de la recherche sur le savoir enseignant a contribué à une remise en question de l'opposition classique théorie-pratique et, en conséquence, à l'émergence d'une nouvelle manière de formation professionnelle. Cette nouvelle forme a explicitement pour intention de modifier les pratiques des enseignants en exercice et surtout, de tendre vers une articulation étroite entre le travail réel et l'apprentissage professionnel. Les prochaines sections seront consacrées à la description de l'apprentissage réflexif comme une démarche favorisant le développement professionnel des enseignants.

2.2 2 Développement professionnel réflexif

Depuis plusieurs années, la réflexion sur la pratique professionnelle a suscité l'intérêt chez plusieurs chercheurs et praticiens dans le domaine de l'éducation. Actuellement, la réflexion sur la pratique est fondamentale lorsqu'il est question de la formation initiale et continue. En effet, Altet (2010) considère que les enseignants en formation continue sont intéressés par les savoirs d'expérience qui se construisent grâce à

la réflexion sur leurs pratiques professionnelles. Perrenoud (1994) affirme que la dimension réflexive s'insère directement dans la compétence de l'enseignant à gérer sa propre formation continue. Ainsi, au Québec, le ministère de l'Éducation (2001) a introduit l'idée que tous les enseignants en exercice doivent s'engager dans des démarches de formation professionnelle continue et réfléchir sur leurs pratiques.

La notion du praticien réflexif était déjà présente dans les travaux de Dewey en 1904 (Bourassa, Serre & Ross, 1999). Ensuite, elle a été développée par Argyris & Schön en 1974, puis approfondie par Schön en 1983 et en 1987 (cité dans Bourassa, Serre & Ross, 1999). La posture épistémologique sous-jacente à cette notion met en évidence la valeur du savoir dans l'action des praticiens et le développement du savoir pratique. Selon ce modèle, la pratique repose sur la capacité des individus à développer un regard réflexif sur leurs actions professionnelles. En interrogeant l'action, la pratique réflexive d'un enseignant apparaît comme une réflexion en cours d'action avec une réflexion sur l'action (Schön, 1994) permettant de l'aider à comprendre, à évaluer et à s'adapter à des situations nouvelles. Selon cet auteur, c'est à partir de cette réflexion qu'un praticien peut transformer son savoir d'action et se développer sur le plan professionnel. Plusieurs chercheurs affirment que la pratique réflexive est au cœur de ce processus de transformation des pratiques des enseignants (Altet, 2010; Boutet, 2004; Perrenoud, 2001).

L'apprentissage réflexif consiste principalement à fournir aux enseignants un soutien à la réflexion sur leur intervention marquée par sa complexité (la multiplicité des variables dans une situation d'enseignement d'apprentissage : cognitives, affectives et sociales). Il est d'autant plus efficace qu'il permet à l'enseignant, par le savoir-enseigner qu'il implique et qui conjugue théorie et pratique, de s'adapter adéquatement dans un contexte pédagogique changeant et complexe. Dans cette perspective, le travail du praticien ne consiste pas à appliquer des théories, mais à les construire à partir de sa pratique professionnelle (Schön, 1994).

Selon Perrenoud (2001), les savoirs développés dans une démarche de praticien réflexif vont de l'appropriation et de la contextualisation de savoirs savants ou experts à la structuration de savoirs personnels faiblement formalisés, mais susceptibles d'être reconstruits dans des situations semblables. Toujours selon cet auteur, un praticien décrit les situations avec des métaphores, des exemples; il rapporte chaque situation à un ensemble de situations de même type; il combine de façon pragmatique des modèles d'origines diverses. Ainsi, l'enseignant se préoccupe du développement « de son propre savoir-enseigner; la valeur de son savoir d'expérience; les contributions et les limites de savoirs théoriques et de savoirs appliqués en enseignement-apprentissage; l'importance du maintien d'une continuité dans son évolution comme professionnel de l'intervention éducative » (Boutet, 2004, p. 9).

En somme, la réflexion professionnelle est une démarche de la pensée centrée sur l'analyse d'une situation éducative problématique qui éveille la prise de conscience du professionnel aussi bien de ses conceptions personnelles latentes que des préconceptions qui régissent ses pratiques. Ce processus permettait de rendre les professionnels de l'enseignement « plus autonomes et plus engagés dans l'amorce de changements pertinents dans leurs milieux éducatifs » (Cranton, 1996, p. 79). La prise de conscience objective des valeurs et des croyances inhérentes aux pratiques pédagogiques facilitera, d'une part, leur modification par l'enseignant dans le cas où elles seraient jugées inopérantes et, d'autre part, la réorientation idoine de celles-ci à la suite d'une réflexion critique aiguisée notamment par les échanges fructueux la concernant avec d'autres enseignants (*Idem.*). Cette forme d'apprentissage serait propre au développement professionnel chez l'adulte (Knowles, 1990)⁴.

⁴ L'un des théoriciens de l'apprentissage des adultes les plus influents est Malcolm Knowles. Jusqu'en 1973, les apprenants adultes ont été traités comme des apprenants dans les milieux scolaires. En 1973, Knowles a proposé la théorie d'andragogie permettant de comprendre le processus d'apprentissage des adultes. Cette théorie repose sur quatre dimensions qui favorisent la réussite du développement professionnel : le concept de soi, l'expérience de vie, la capacité d'apprentissage et le contexte de l'apprentissage.

2.2.3 Développement professionnel social et interactif

Plusieurs auteurs (Gentil & Verdon, 2003; Sime & Priestley, 2005; Williams & al., 2000, cités dans Cleary, Akkari & Corti, 2008), soulignent l'importance de la dimension sociale et interactive dans le développement professionnel, comme celui concernant l'intégration des technologies de communication et de l'information dans l'enseignement et l'apprentissage. En effet, dans une perspective socioconstructiviste Vygotsky (1978) et Piaget (1966) postulent que l'apprentissage ne se limite pas uniquement à des facteurs individuels, mais qu'il est un processus influencé également par les interactions sociales. Selon Poelluber (2007, p. 78), « les interactions sociales sont cruciales pour le développement cognitif » et affectif des apprenants. Dans ce sens, Savoie-Zajc (2010) met l'accent sur le processus de coapprentissage et insiste également sur la coconstruction de sens entre les membres de la communauté, l'appartenance sociale et la reconnaissance mutuelle qui est source d'identité professionnelle des enseignants (Savoie-Zajc, 2010). Pour Gravel (2001)

le professionnel dispose d'un double équipement : ses ressources personnelles et celles de son environnement. Il se doit de mobiliser et de combiner ces ingrédients pour être compétent, car la compétence se situe aussi dans les réseaux relationnels et informationnels dans lesquels l'acteur s'engage afin de stimuler la construction des diverses compétences d'où émerge la compétence ou le professionnalisme (p. 65).

Dans cette vision sociale et interactive, Lave & Wenger (2005) parlent de communauté de pratique comme une démarche de développement professionnel favorisant la construction de la pratique enseignante. Elle est généralement définie comme un groupe d'enseignants ayant en commun un intérêt d'apprentissage commun qui se rencontrent et s'engagent dans la construction de leur savoir-enseigner (Barab & Duffy, 2000, cités dans Bulter, 2005). Pour Wenger (1995), trois dimensions structurent les communautés de pratique, à savoir l'engagement mutuel, l'entreprise

commune et des connaissances et d'expériences à partager. À partir de cette préoccupation de partager des expériences et des problèmes, les enseignants interagissent de façon régulière en situation de face-à-face ou virtuellement en vue d'explicitier et d'améliorer leurs pratiques quotidiennes (Clément, Leclerc & Moreau, 2011; Lalancette & Diabaté, 2006).

Soulignons à ce propos le modèle d'apprentissage de Shulman et Shulman (2004) pour favoriser l'émergence d'une communauté d'apprenants, *Fostering a Community of Learners* (FCL). En effet, ces auteurs proposent un modèle de développement d'une communauté d'apprenants dans lequel ils intègrent la vision de l'apprentissage, la base de connaissances, les pratiques pédagogiques et la motivation à mettre en œuvre de nouvelles pratiques. Ces quatre dimensions se situent sur trois plans : individuel, collectif et institutionnel. En conséquence, les interventions quant aux apprentissages des enseignants sont imprégnées de stratégies de formation collaborative, de partage d'expériences et d'engagement des participants dans leur développement professionnel.

2.2.4 Conditions de succès d'une démarche de développement professionnel

De façon générale, les activités de développement professionnel peuvent être soit organisées par les directions d'établissement, soit proposées par la commission scolaire. Ainsi, le personnel enseignant a donc la possibilité de participer à des formations tant à l'intérieur qu'à l'extérieur de l'école. Conséquemment, les pratiques de développement professionnel peuvent prendre des formes multiples : les ateliers de perfectionnement à la carte, les conférences, les colloques, le mentorat, la communauté de pratique, le groupe de discussion, etc. Les pratiques et les conditions organisationnelles d'une démarche de développement telles que l'approche pédagogique, le contenu de formation, les relations formateurs-formés sont des éléments qui peuvent influencer le succès d'une implantation d'une démarche de développement professionnel (L'Hostie & Boucher, 2004).

En s'inscrivant dans un courant philosophique naturaliste, plusieurs auteurs proposent une conception de formation continue reposant sur des balises humaniste et systémique (Fullan, & Stiegelbauer, 1991; Gravel, 2001). Dans cette perspective, Gravael (2001), qui *parle « des travailleurs du savoir »*⁵, *conçoit l'apprentissage professionnel des enseignants, dans une « approche humaniste où le savoir se construit dans un contexte de situations d'apprentissage riches de sens et non par une approche normative d'assimilation de savoirs encyclopédiques »* (Gravel, 2001, p. 84).

Dans cette conception de développement professionnel, la formation est ouverte, à caractère souple « plutôt qu'une formation fermée avec un contenu déterminé à l'avance » (Gravel, 2001, p. 84). Selon cet auteur, les conditions de succès d'une démarche de développement sont les suivantes : une formation ouverte avec des objectifs et un contenu à construire; elle vise un cheminement; les apprenants participent aux décisions concernant leur formation, un savoir construit, une gestion renouvelée basée sur l'autonomie, la responsabilisation et le jugement; la décision près de l'action; des activités en relation avec les projets; la simulation et le réel. Pour leur part, Savoie-Zajc & Cadieux (2013) soutiennent que le succès d'implantation d'une démarche de développement professionnel nécessite la présence d'un projet commun, l'engagement dans les activités en groupe, un sentiment de confiance et d'appartenance (Savoie-Zajc & Cadieux, 2013).

Plusieurs auteurs (Bissonnette & Richard 2010; Charlier & Donnay, 2008; Darling-Hammond, Wei, Andree, Richardson & Orphanos, 2009) soutiennent que le développement professionnel doit s'effectuer sur une période assez étendue; une durée allant de quelques mois à environ une année, afin de favoriser des changements significatifs dans les pratiques des enseignants. En effet, l'apprentissage professionnel compris comme processus de remise en question de croyances, de la perception de soi

⁵ Dans une perspective de l'économie du savoir, l'acteur sait agir au-delà du prescrit plutôt que dans une conception taylorienne où l'opérateur sait exécuter le prescrit.

et des savoirs d'actions acquis durant plusieurs années nécessite un travail en profondeur. Dans cette perspective, seul un apprentissage professionnel relativement régulier et intensif peut contribuer à façonner une identité et à entraîner un effet sur les pratiques des enseignants. Autrement dit, plus l'apprentissage professionnel est long, plus les chances d'avoir un effet sur le changement des pratiques des enseignants sont grandes (Darling-Hammond, Wei, Andree, Richardson & Orphanos, 2009; Porter, Garet, Desimone, & Birman, 2003; Quick, Holtzman & Chaney, 2009).

Le formateur joue aussi un rôle important dans le succès de l'implantation d'une démarche de développement professionnel des enseignants. Elle renvoie au dynamisme déployé au cours d'une démarche de développement professionnel, ainsi qu'aux attitudes, habiletés et moyens utilisés pour soutenir et guider les enseignants dans leur apprentissage professionnel (Donnay & Charlier, 2008). Lafortune & Lepage (2008) parlent d'un « formateur accompagnateur » qui soutient l'apprenant à prendre conscience de ses croyances, pour qu'ensuite il puisse acquérir de nouvelles connaissances, disposer de nouvelles pratiques et changer ses pratiques en classe. Pour ces auteurs, la prise de conscience de ses besoins réels, de ses ressources cognitives et affectives pour la maîtrise de ses actions est une voie à privilégier pour aider les enseignants à progresser dans le renouvellement de leurs pratiques. Cette idée se retrouve aussi chez L'Hostie & Boucher (2004) qui soulignent le rôle du formateur dans la création d'un espace d'échanges et d'interactions entre acteurs sociaux engagés dans un processus évolutif.

Pour contribuer au développement professionnel du praticien, le formateur devrait posséder des qualités personnelles lui permettant d'établir de bonnes relations et une bonne compréhension de son rôle, de son mandat et du changement à mettre en œuvre (respecter l'enseignant, établir avec lui un climat de confiance, lui expliciter la démarche, etc.) (Donnay & Charlier, 2008). Il doit être également compétent à susciter le questionnement, à encourager les enseignants à réfléchir sur leur pratique et à approfondir davantage les sujets discutés (Lafortune & Lepage 2008). Pour leur part, Henri & Lundgren-Cayrol (2001) parlent d'une démarche d'apprentissage actif dans

laquelle « le formateur y joue un rôle essentiel de facilitateur des apprentissages, alors que le groupe y participe comme source d'information, comme agent de motivation, comme moyen d'entraide et de soutien et comme lieu privilégié d'interaction » (p. 42).

Synthèse de la section

En guise de synthèse, il ressort de cette analyse que les tendances actuelles de développement professionnel se situent dans une perspective socioconstructiviste (Donnay & Charlier, 2008; Ouellet & Guilbert, 1997). Il s'agit de favoriser des interactions en suscitant des confrontations de points de vue et des remises en question, des changements d'idées, une vision partagée de changement (Charlier, 2001; Donnay & Charlier, 2008; Gauthier, Desbiens, Malo & Martineau, 1997). Les moyens à privilégier pour favoriser le développement des pratiques des enseignants sont variés : l'analyse de pratique, les groupes de discussion, le mentorat, la recherche-action, les colloques, les congrès, les stages, etc. Plusieurs facteurs comme l'approche pédagogique, les activités de formation, les conditions organisationnelles peuvent contribuer à la mise en œuvre d'une démarche de développement professionnel efficace (L'Hostie & Boucher, 2004). Dans les prochaines sections, nous abordons tout particulièrement le développement professionnel relié à l'intégration des TIC et à la motivation.

2.3 Développement professionnel concernant à l'intégration des TIC et son lien avec la motivation

Maintenant que nous avons analysé les tendances actuelles du développement professionnel des enseignants, il reste à savoir en quoi la motivation peut être considérée comme un élément crucial dans une démarche de développement professionnel des enseignants portant sur l'intégration des TIC. Ainsi, cette partie permettra de mettre en évidence le lien entre le processus d'apprentissage concernant l'intégration des TIC et la motivation à s'engager dans les activités de développement professionnel.

2.3.1 Développement professionnel relatif à l'intégration des TIC

L'intégration pédagogique des TIC se définit comme « l'usage des technologies de l'information et de la communication par l'enseignant ou les élèves dans le but de développer des compétences ou de favoriser des apprentissages » (Karsenti & Tchameni Ngamo, 2009, p. 58). Autrement dit, les technologies sont intégrées lorsqu'elles sont utilisées pour soutenir l'enseignement et pour engager les élèves dans des apprentissages significatifs. À cet égard, les TIC doivent non seulement soutenir l'enseignement et l'apprentissage, mais également rendre ses utilisateurs plus performants (Depover, Karsenti & Komis, 2007).

Au Québec comme dans la majorité des pays occidentaux, seules les jeunes générations d'enseignants ont été formées à l'intégration des TIC dans le cadre de leur formation initiale. Les enseignants en exercice ont souvent été formés à l'aide des interventions de formation continue. Les résultats de recherches de plusieurs auteurs montrent que la formation continue des enseignants constitue l'un des éléments majeurs à considérer dans l'intégration pédagogique des TIC dans le milieu scolaire (Akkari & Heer, 2006; Rogers, 2000). C'est grâce notamment à cette formation que les enseignants sont capables d'utiliser les TIC de façon appropriée. Dero (2009) affirme que le développement des compétences, les changements de la perception à l'égard de l'utilité des TIC et le niveau d'engagement des enseignants dans l'intégration des TIC dépendent directement de la qualité de la formation qu'ils auraient suivie.

En effet, depuis quelques années, la question de la qualité de la formation et les conditions à mettre en place afin de favoriser l'intégration des TIC est au centre des préoccupations de plusieurs recherches (Dero, 2009; Karsenti, Savoie & Larose, 2001; Lebrun, 2002; Rogers, 2000; Sánchez, Marcos, González, & GuanLin, 2012). Pour Karsenti, Savoie-Zajc & Larose (2001), les facteurs qui contribuent à l'usage des technologies sont inhérentes aux changements dans l'attitude, la motivation et les pratiques pédagogiques.

En gros, les auteurs s'accordent pour dire qu'un développement professionnel efficace s'inscrit dans une perspective socioconstructiviste de l'apprentissage en mettant l'accent sur la pratique réflexive, les ressources mises à la disposition des participants, l'interaction et la collaboration ainsi que la motivation des enseignants à s'engager dans les activités de formation. La section suivante permettra d'approfondir notre compréhension sur la motivation à s'engager dans le développement professionnel, notamment dans le cadre des transformations des pratiques pédagogiques comme l'intégration des TIC.

2.3.2 Relation entre le développement professionnel et la motivation

Toute pédagogie est essentiellement une « activité sociale et communicationnelle médiatisée par des langages et des symboles » (Tardif & Mukamurera 1999). Dans ce sens, Altet (1998) affirme que le fait pédagogique concerne la transformation de l'information en savoirs par des échanges sociaux. Or, la relation sociale est toujours assimilée à l'affectif qui implique l'émotionnel. On définit même celui-ci par celui-là : très forte réaction affective. Les émotions sont des sensations plus ou moins nettes de plaisir ou de déplaisir, comme la colère, la tristesse, la peur, la joie, l'amour, le dégoût, la honte, etc. (Dantzer, 1988; Goleman, 1997, cité dans Bourassa, Serre & Ross, 2000).

Piaget (1966) rapporte par ailleurs que chaque conduite humaine suppose un aspect cognitif et un aspect affectif; ces deux aspects étant indissociables pour lui. Il y a plus de deux millénaires, Socrate affirmait : « Je ne peux rien lui enseigner, il ne m'aime pas » (cité dans Buisson, 1887). Ces propos, toujours actuels en éducation, illustrent bien toute l'importance de l'affectivité et de la relation interpersonnelle pour susciter la motivation et mener à bien le processus d'apprentissage. Toutefois, si l'affectivité s'avère souvent un élément favorisant le passage à l'action, elle peut se révéler parfois comme un facteur qui entrave les processus de cette action (Bloom,

1979; Côté, 1998; Lafortune & St-Pierre, 1994; Viau, 1994, cité dans Lafortune & Mongeau, 2002).

Pour sa part, Le Boterf (2004) considère que la compétence résulte de trois facteurs : *savoir* agir associé à la capacité de mobiliser des ressources individuelles et collectives; *vouloir* agir lié à la motivation personnelle, influencée par les incitations du contexte *pouvoir* agir associé aux conditions du contexte qui favorisent l'autonomie et la prise de responsabilité. Ainsi, il ressort de cette définition du concept de compétence que les processus affectifs liés à la motivation de l'apprenant sont au cœur du processus de développement des compétences et qu'ils peuvent soutenir le processus d'apprentissage dans un contexte adéquat.

Dans le même sens, Knowles (1990) précise que l'apprenant adulte en formation professionnelle n'est plus considéré comme un récepteur passif, sans affects ni motivations, mais comme un être actif, autonome et réfléchi en quête d'un but. Dans le domaine de la formation professionnelle des enseignants, Carbonneau (1993) soulignait la dimension humaine de la relation d'apprentissage de la personne en développement professionnel. Il suggère la mise en œuvre de structures de formation permettant « un meilleur équilibre de complémentarité entre le souci empirique d'efficacité de l'école et la préoccupation humaniste à l'endroit de la personne en développement » (Carbonneau, 1993, p. 46).

Comme nous l'avons mentionné auparavant, les chercheurs qui se sont intéressés à l'apprentissage professionnel lié à l'intégration des TIC ont mis en évidence l'importance de la motivation des enseignants dans la formation et l'intégration des TIC (Karsenti, Savoie-Zajc & Larose, 2001; Lebrun, 2002). Pour Karsenti, Savoie-Zajc & Larose, 2001, l'intégration des technologies de l'information et de la communication est un processus hautement dynamique dont l'issue repose sur la capacité des individus à s'y engager. De façon générale, Charlier (1998) précise que deux types de motivation sont mis en jeu dans un processus d'apprentissage professionnel des enseignants, à savoir le sentiment d'efficacité personnelle et le

sentiment d'autonomie. En effet, le sentiment d'efficacité est associé à la croyance personnelle du sujet à atteindre les buts associés à la pratique professionnelle de l'enseignant. Autrement dit, si l'enseignant ne conçoit pas que la formation lui permettra d'atteindre ses objectifs, il est fort probable que son implication dans la formation soit faible. Tout comme Fullan (2011), Maroy (2005) et Karsenti, Savoie-Zajc & Larose (2001), Charlier (1998) a placé le concept d'autonomie au centre de son modèle. Elle constate que les enseignants se trouvant dans un contexte d'apprentissage qui tient compte de leur besoin professionnel, qui favorise leur responsabilisation dans la planification et la réalisation de la formation sont plus enclins au changement et à s'engager dans l'apprentissage. Elle souligne également que les enseignants sont plus disponibles à s'impliquer dans les activités de formation où existe un climat de collégialité et de communauté de pratique. Selon cette chercheuse, les discussions, les échanges, la collaboration et le soutien mutuel sont des facteurs contribuant au développement du sentiment de confiance et d'appartenance sociale.

Synthèse de la section

Comme nous venons de le voir, la motivation occupe une part importante dans les conceptions actuelles de l'apprentissage professionnel des enseignants (Charlier, 1998; Deaudelin, Dussault & Brodeur, 2002; Shulman & Shulman, 2004). Elle est au cœur des dispositifs de développement professionnel, particulièrement dans le contexte d'adoption d'innovations pédagogiques comme l'intégration des TIC. Dans son ensemble, nous avons montré que les processus cognitifs impliqués dans la construction des compétences professionnelles des enseignants étaient fortement dépendants des forces motivationnelles du contexte d'apprentissage. Ainsi, quelles que soient les variables d'apprentissage choisies dans un modèle de développement professionnel, elles concernent des savoirs construits par les enseignants pour agir plus efficacement dans leur milieu de travail. Cependant, c'est à la base des facteurs motivationnels personnels et contextuels que ces enseignants trouvent les ressources

nécessaires pour déclencher ce processus d'appropriation de ces savoirs et ainsi s'engager continuellement dans leur développement professionnel. La section qui suit sera consacrée à analyser en profondeur le concept de motivation qui se trouve au cœur de ce projet de recherche.

2.4 Motivation sociocognitive

La première question qui se pose quand on veut aborder la motivation en formation, thème central du présent projet de recherche, est celle de ses assises théoriques. Dans cette section, nous définissons d'abord le concept de motivation, puis nous exposons la perspective sociocognitive. Ensuite, nous exposons le choix des modèles théoriques à la base de notre cadre conceptuel.

2.4.1 Définition du concept de motivation

Le concept de motivation connaît aujourd'hui un intérêt certain dans plusieurs domaines, notamment dans l'apprentissage et la formation. Reconnue comme une notion complexe, la motivation est d'abord et avant tout un construit non observable. Ce qui est percevable, c'est la manifestation de ce construit par le comportement de la personne pour faire ses choix, pour s'engager et persévérer. La motivation semble jouer un rôle clé dans le processus qui mène à l'engagement dans l'apprentissage professionnel (Bourgeois, 2003, Carré, 2001; Fenouillet, 2011).

Le terme « motivation » provient du latin *movere* qui signifie bouger, agir ou avancer. La recension des écrits révèle qu'il n'y a pas de conception universellement acceptée de la motivation. Toutefois, certaines dimensions se retrouvent dans la plupart des conceptions contemporaines de la motivation. Premièrement, comme l'indiquent Carré (2001), Nuttin (1985) et Deci (2000), la motivation est une caractéristique dynamique parce qu'elle peut se développer, diminuer, se maintenir à l'égard d'une activité. Deuxièmement, elle est un processus psychologique dans lequel interviennent plusieurs variables : cognitive, comportementale et affective (Viau,

2009). Enfin, pour la majorité des théoriciens de la motivation, l'engagement dans une activité et la persévérance sont considérés comme des indicateurs de la motivation (Pintrich & Schrauben, 1992; Viau, 2009). Dans cette vision, la motivation précède l'engagement.

Bien qu'il y ait une multiplicité de définitions de la motivation, celle-ci peut être comprise comme un construit hypothétique utilisé afin de décrire les forces internes ou externes produisant le déclenchement, la direction, l'intensité et la persistance d'un comportement (Vallerand & Thill, 1993). Cette définition a l'avantage de préciser que la motivation n'est pas uniquement un processus de déclenchement, mais qu'elle est la source d'une régulation continue, d'une direction active et de la persistance du comportement. Vallerand et Thill (1993) distinguent les quatre caractéristiques de ce construit :

- Le déclenchement du comportement : la motivation est génératrice de l'énergie physique ou psychique pour le passage d'un état d'inertie à un comportement.
- La direction du comportement : la motivation oriente le comportement vers les objectifs escomptés par l'énergie qu'elle produit et les efforts qu'elle mobilise pour atteindre un résultat optimal.
- L'intensité du comportement : la motivation provoque la dépense d'une énergie proportionnelle au but fixé que traduisent des efforts physiques et intellectuels.
- La persistance du comportement : la motivation, prolongeant dans la durée les caractéristiques de la direction et de l'intensité du comportement, permet la persistance de ce dernier.

Carré (2001) affirme que cette définition du concept de motivation à quatre facettes représente la dimension dynamique dans son rapport à la formation. Ainsi, selon cet auteur, la motivation en formation peut être appréhendée selon des aspects

conatif (intentionnalité, volonté, projet, etc.), cognitif (perception, mémoire, traitement de l'information, etc.) et affectif (sentiments, émotions, affects, etc.) (Carré, 2004).

En somme, la motivation dans un contexte d'apprentissage professionnel peut être définie comme les forces personnelles et celles du contexte d'apprentissage qui incitent les professionnels à s'impliquer et à persévérer dans les activités de formation. Ainsi, la relation que le sujet entretient avec son environnement social influence les aspects de déclenchement, de direction, d'intensité et de persistance de la motivation au cours de leur formation. Dans les lignes qui suivent, nous présentons les principales caractéristiques de la perspective sociocognitive.

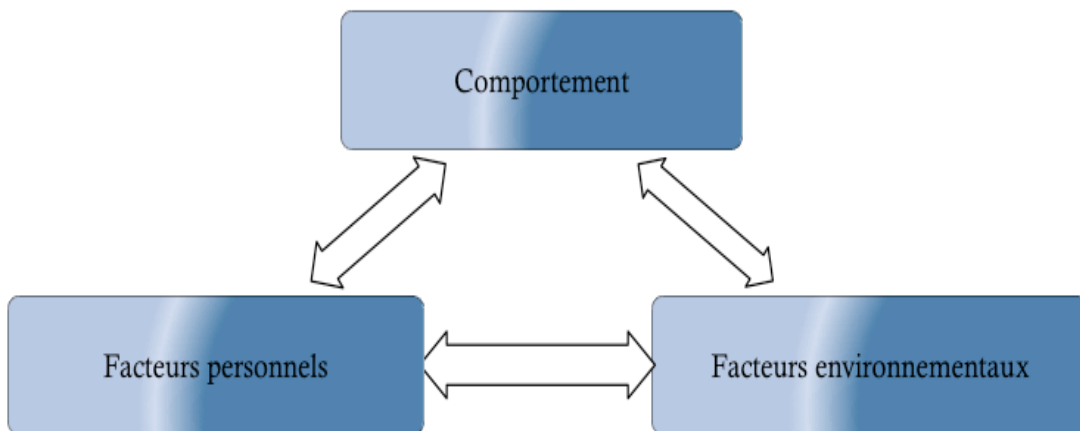
2.4.2 Perspective sociocognitive et la motivation

On doit la théorie sociocognitiviste aux travaux de Bandura (1986). Après 35 années de recherche, Bandura (1986) suggère dans son ouvrage *Social Foundations of Thought and action* un modèle original de l'apprentissage qui réfère à la psychologie sociocognitive, comme solution de rechange aux modèles béhavioriste et cognitiviste. En effet, partant des limites de la psychologie cognitive qui s'en remet exclusivement à des processus et à des structures cognitives faisant abstraction du contexte social, le sociocognitivismisme a mis en évidence le caractère contextuel de l'activité humaine.

Cette perspective théorique met l'accent sur l'influence dynamique des perceptions des apprenants et celles associées au contexte social et à l'environnement d'apprentissage. C'est cette dimension sociale supplémentaire qui distingue le sociocognitivismisme du cognitivisme proprement dit. Cette perspective propose des éléments non seulement pour comprendre la production des conduites humaines, mais également pour les prédire et éventuellement pour les influencer. Ce courant, reposant sur la notion d'interaction, postule que le fonctionnement humain est le produit d'une réciprocité triadique entre les facteurs personnels (cognitifs, émotionnels et biologiques), contextuels et comportementaux. Selon cette conception, la motivation

des individus dans les actions doit être comprise dans un système de causalité entre ces trois facteurs⁶. La figure 1 expose le modèle de réciprocité triadique du fonctionnement humain (Bandura, 2003).

FIGURE 1 : MODÈLE DE RÉCIPROCITÉ TRIADIQUE DU FONCTIONNEMENT HUMAIN (BANDURA, 1986)



⁶ Le terme causalité désigne une dépendance fonctionnelle entre les événements.

Dans cette perspective, l'être humain est conçu comme un acteur actif qui influence son environnement et le produit de cet environnement (Bandura, 2003; Schunk, Pintrich & Meece, 2008). Il est capable d'organiser et de réguler ses fonctions motivationnelles, affectives, cognitives en interaction avec son milieu matériel et son système social. Les théories sociocognitives de la motivation mettent l'accent sur ces caractères multidimensionnel, situationnel, dynamique et évolutif de la motivation (Bandura, 1986; Schunk, Pintrich & Meece, 2008; Viau, 2009). Ainsi, la perspective sociocognitive permet non seulement de définir l'état de la motivation chez un individu, mais surtout d'expliquer le processus motivationnel, c'est-à-dire comment il se développe chez l'individu et influence ses comportements (Vallerand & Thill, 1993).

À partir du courant sociocognitivist, plusieurs chercheurs ont tenté d'élaborer des théories expliquant le processus de motivation des individus en apprentissage (Deci & Ryan, 1985; Dweck, 1999; Eccles & Wigfield, 2002; Winer, 1992). Les principales théories⁷ de la motivation recensées dans la littérature sont les suivantes :

1) La théorie des buts de Dweck (1999) postule que l'identification des buts poursuivis par les apprenants fournisse des réponses à la qualité et à l'intensité de la motivation dans un contexte d'apprentissage. Les buts poursuivis en apprentissage ont

⁷ Il est important de noter que notre étude ne s'inscrit pas, cependant, dans la confirmation des théories qui peuvent prédire la motivation professionnelle; elle veut plutôt déterminer, à partir de ces théories, les facteurs et les activités pédagogiques qui peuvent favoriser la motivation des enseignants dans un contexte de formation professionnelle en intégration des TIC. En effet, les chercheurs et praticiens qui se sont intéressés aux activités qui suscitent la motivation dans l'apprentissage scolaire et professionnelle se réfèrent à plusieurs théories motivationnelles (Carré, 2001). D'ailleurs, les récents travaux de recherche de Boiché, Sarrazin, Grouzet, Pelletier & Chanal (2008) et de Reeve (2012) ont montré que l'engagement d'un individu dans une activité ou dans une tâche est habituellement attribué à plusieurs déterminants : l'autonomie, le sentiment de compétence, la perception de la valeur, etc. Par conséquent, les raisons qui incitent les individus à s'engager dans une activité d'apprentissage sont plurielles et variées (Carré, 2001; Karsenti, 1998).

été explorés sous plusieurs facettes. Dweck, comme la plupart des chercheurs, distingue trois types de buts : les buts de maîtrise ou d'apprentissage, les buts de performance et les buts d'évitement.

2) La théorie du sentiment d'efficacité personnelle (SEP) de Bandura (2003) renvoie aux croyances de l'individu à atteindre avec succès les résultats escomptés. Ces croyances d'efficacité sont l'un des principaux mécanismes régulateurs du comportement, de l'engagement et de la performance humaine (Zimmerman, 1990).

3) La théorie de l'attente des succès et de la valeur d'Eccles & Wigfield (1992) fait référence à la perception de l'habileté de l'individu à atteindre ses buts de formation et d'apprentissage ainsi qu'à la valeur que l'objectif représente pour lui.

4) La théorie des attributions causales de Weiner (1992) met l'accent sur les causes internes ou externes que les individus attribuent aux événements (réussites scolaire, professionnelle, etc.). Les principales causes attribuables à ces événements sont l'habileté, l'effort, la difficulté de la tâche et la chance.

5) La théorie de la motivation autodéterminée (Deci & Ryan, 1985, 2000) démontre que plus le contrôle des comportements est externe, plus la motivation est extrinsèque, alors que plus le contrôle est interne sur le continuum d'autodétermination, plus la motivation est intrinsèque et la performance est élevée.

Comme le soulignent Vallerand & Thill (1993) ainsi que Karsenti (1998), la limite principale des théories spécifiques relatives aux buts d'apprentissage, au sentiment d'efficacité personnel et aux attributions causales est que les individus ne s'engagent pas dans les différentes activités de la vie humaine seulement pour atteindre des buts, mais aussi pour l'actualisation de soi, le plaisir et la satisfaction personnelle. En effet, Linnenbrink & Pintrich (2002) soulignent que ces théories de la motivation, plutôt que de porter un intérêt pour l'aspect affectif de la motivation, se focalisent sur les composantes cognitives. Les théories générales ou intégratrices (plusieurs déterminants de la motivation) comme le modèle des attentes de succès et de la valeur ainsi que le modèle de l'autodétermination de Deci & Ryan (2000) (qui

intègre à la fois des construits relatifs à la perception de l'autonomie, la compétence et l'appartenance sociale.) sont pertinents pour l'étude de la motivation en contexte d'apprentissage. Malgré l'importance de la théorie des attentes et de la valeur (Pintrich, 2003), la théorie de l'autodétermination propose un cadre de motivation général, reposant sur le sentiment d'autonomie, concept qui caractérise principalement l'apprentissage des adultes.

2.4.3 Justification du choix des modèles de motivation

La recension des écrits montre que le domaine de la motivation pour l'apprentissage en formation n'a pas fait l'objet de modélisation spécifique à la formation des adultes. En effet, dans sa recension des écrits sur les modèles motivationnels, Fenouillet (2009) affirme que parmi une centaine de modèles de motivation dans l'apprentissage, un seul est développé spécifiquement pour le contexte de la formation des adultes, soit celui de Carré (2001). Ce modèle lui-même repose sur différentes théories motivationnelles initialement développées dans le contexte scolaire. En plus, ce modèle traite essentiellement les facteurs qui motivent les adultes à s'inscrire dans un programme de formation continue. Généralement, les auteurs qui traitent de la formation des adultes « utilisent volontiers les théories développées dans le monde scolaire » (Fenouillet, 2011, p. 34)⁸.

Dans la présente recherche, nous adoptons la perspective sociocognitiviste pour étudier les facteurs motivationnels dans l'apprentissage professionnel des enseignants. En effet, cette perspective est actuellement à la base de plusieurs recherches

⁸ Il est intéressant de remarquer que Knowles (1990) considère que l'apprentissage des adultes et des jeunes ont plusieurs points en commun. Dans le même ordre d'idées, Pratt (1998) observe que, si les débats concernant la pédagogie et l'andragogie n'aboutissent pas à une distinction étanche entre elles, ils ont cependant conduit à en déterminer les spécificités et les zones de recoupement. Par exemple, Pratt (1988) situe le modèle pédagogique et le modèle andragogique sur un continuum selon le besoin de direction et de soutien de l'apprenant (plus élevé chez les jeunes et plus faible chez les adultes). De façon générale, les adultes apprennent mieux si l'on tient compte de leurs besoins, de leurs centres d'intérêt, des situations réelles et de leur autodétermination (Knowles, 1990).

permettant de comprendre le phénomène de la motivation ainsi que ses liens avec l'engagement professionnel (Assor, Kaplan, Feinberg & Tal, 2009). En accord avec plusieurs auteurs qui se sont intéressés au développement professionnel des enseignants (Assor et al., 2009; Cave & Mulloy, 2010; Grove, 2009, Schieb & Karabenick, 2011), une attention particulière sera accordée à la théorie de l'autodétermination de Deci & Ryan (1985, 2000). Le choix de cette théorie est justifié par les raisons suivantes.

Premièrement, la théorie de la motivation autodéterminée est un modèle de motivation multidimensionnel intégrant plusieurs construits de la motivation sociocognitive (Deci, 2000; Reeve, 2012). En effet, comme le souligne Reeve (2012) « Self-détermination Theory is macrotheory of motivation comprised of five interrelated minitheories : basic needs theory, organismic integration theory, goal contents theory, cognitive evaluation theory, and causality orientations theory (Reeve, 2012, p. 149). En plus, les différentes recherches en formation montrent que cette théorie est d'un grand intérêt pour expliquer et favoriser l'engagement dans le développement professionnel des adultes (Carré, 2001; Fenouillet, 2011; Grove, 2009; Vonthron, Lagabrielle & Pouchard, 2007). Elle intègre plusieurs concepts comme le concept d'autonomie qui se rapproche du sentiment de contrôle issu du modèle des attentes et de la valeur ou le sentiment de compétence qui se rapproche du concept du sentiment d'efficacité personnelle. Deuxièmement, cette théorie permet d'intégrer les effets du contexte sur la motivation, c'est-à-dire qu'elle facilite l'identification des différents facteurs de la formation qui viennent affecter la motivation comme le soutien à l'autonomie et le sentiment d'affiliation. Une meilleure connaissance des différents motifs de motivation facilite en effet l'élaboration de stratégies d'intervention pédagogiques mieux ciblées et plus efficaces (Carré, 2001; Keller, 1998). Finalement, cette théorie propose l'existence de différents types de motivations intrinsèques qui ont des répercussions importantes sur l'engagement dans le développement professionnel (Carré, 2001). Voilà brièvement exposée la justification du choix théorique de notre recension des écrits.

Synthèse de la section

La perspective sociocognitiviste semble la plus intéressante pour expliquer le phénomène de la motivation, puisqu'elle regroupe plusieurs construits : sentiment d'autonomie, sentiment de contrôle, types de buts, orientation intrinsèque ou extrinsèque de la motivation, perception de la valeur, de l'importance ou de la difficulté de la tâche, etc. Ainsi, cette recension situe notre recherche en lien avec la motivation autodéterminée compte tenu de l'importance accordée aux déterminants sociaux dans l'actualisation du soi et dans la satisfaction personnelle dans la formation (Assor et al., 2009). De plus, cette théorie apparaît particulièrement propice à l'étude des facteurs qui suscitent la motivation en contexte de formation professionnelle puisqu'elle repose sur la satisfaction du besoin d'autonomie, sentiment qui caractérise particulièrement le fonctionnement des adultes. Dans la section qui suit, nous exposerons la théorie de la motivation autodéterminée de Deci & Ryan (1985, 2000) qui a engendré un grand nombre de recherches dans le contexte de la formation des adultes, de l'apprentissage et du monde du travail (Carré, 2001).

2.5 Théorie de la motivation autodéterminée

La théorie de l'autodétermination (TAD) de Deci & Ryan (1985, 2012) nous intéresse dans la présente recherche. Aujourd'hui, cette théorie contemporaine semble bien indiquée pour étudier et comprendre la motivation en contexte de formation professionnelle. La TAD est une théorie de motivation générale issue de la distinction entre la motivation intrinsèque et extrinsèque démontre que plus le contrôle est interne sur le continuum d'autodétermination, plus la motivation est intrinsèque et la performance est élevée; à l'opposé, plus le contrôle des comportements est externe, plus la motivation est extrinsèque. Ainsi, dans ce modèle, un comportement autonome implique que l'apprenant perçoit qu'il possède un contrôle sur son apprentissage et se sent compétent pour agir efficacement dans son environnement.

La théorie de l'autodétermination intègre plusieurs déterminants de la motivation comme les sentiments d'autonomie, de compétence et d'appartenance sociale; l'intérêt et l'utilité. Ces différentes formes de motivation permettent d'expliquer le comportement humain dans différents contextes tels que l'apprentissage scolaire, la formation professionnelle, le travail, etc. En effet, la TAD a été largement expérimentée et validée dans des textes variés, sur différentes catégories de sujets et en référence à différents types de comportements, ce qui lui a valu sa place et son importance en tant que théorie de référence en psychologie sociale pour l'explication des comportements. (Deci & Ryan, 2012).

Dans cette section, nous présenterons d'abord la motivation intrinsèque et la motivation extrinsèque. Nous exposons ensuite les déterminants de la motivation, soit les sentiments d'autonomie, de compétence et de l'appartenance sociale. Nous terminerons cette section par une synthèse.

2.5.1 Motivation intrinsèque et motivation extrinsèque

À l'instar de plusieurs psychologues (Charms, 1968; Maslow, 1955; Rogers, 1966, cité dans Vallerand & Pelletier, 1993), Deci & Ryan (1985, 2012), les pères fondateurs de cette théorie, postulent que les êtres humains sont naturellement prédisposés à agir, à maîtriser leur environnement et à intégrer de nouvelles expériences dans une dynamique de réalisation de soi. Cette tendance considérée comme innée est toutefois soumise à l'influence de l'environnement social. Partant de ces postulats, la théorie de l'autodétermination développée par Deci & Ryan (1985, 2012) énonce que le comportement d'un individu est motivé par la satisfaction de trois besoins qui sont les sentiments d'autonomie, de compétence et d'appartenance sociale. Ces auteurs soutiennent que ces besoins occupent une place centrale dans l'internalisation et dans l'intégration de la motivation intrinsèque. Ainsi, le comportement autodéterminé de l'individu, suscité par la satisfaction de ces trois besoins, engendre une perception positive de soi, de compétence et d'efficacité

(Roussel, 2000). À l'opposé, les environnements sociaux qui entravent la satisfaction de ces besoins entraînent une baisse de la motivation et ont des effets nuisibles sur le bien-être général et sur le rendement.

Ce postulat théorique est à l'origine de la distinction entre la motivation intrinsèque et la motivation extrinsèque. Ces deux types de motivation se situent sur un continuum d'autodétermination partant de l'absence de motivation à la motivation intrinsèque. Ces différentes formes de motivation permettent d'expliquer un large éventail de comportements humains dans divers secteurs de l'activité humaine (Deci & Ryan, 2001; Gillet, Rosnet & Vallerand, 2008).

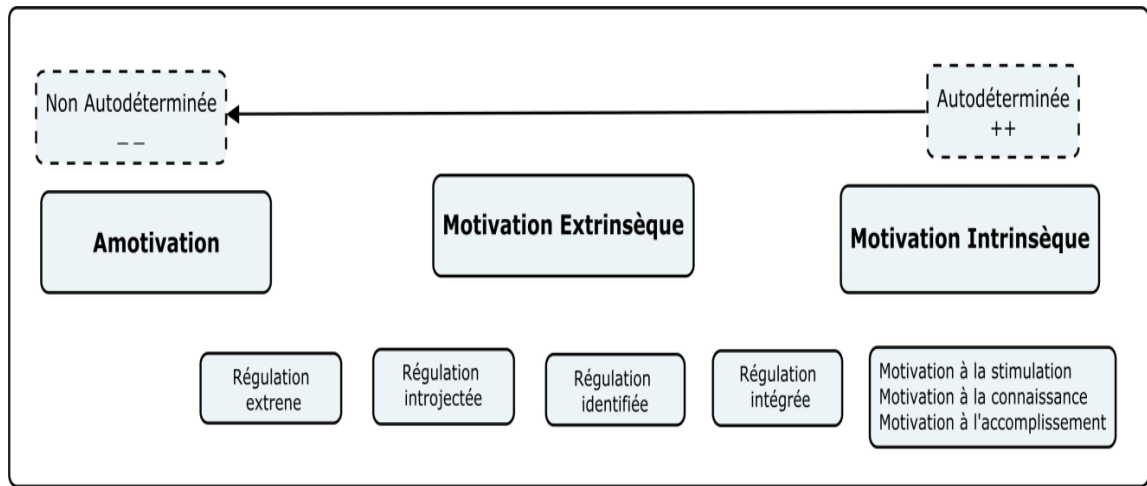
2.5.1.2 Motivation intrinsèque

Selon Deci & Ryan (2000), il y a une motivation intrinsèque quand un individu effectue une activité ou une tâche pour le plaisir, l'intérêt et la satisfaction. « Intrinsic motivation was correlated with interest, enjoyment, felt competence, and positive coping » (p. 63). Dans ce type de motivation, l'engagement est essentiellement spontané. En s'appuyant sur les travaux de Deci & Ryan (1985), Vallerand & Pelletier (1993) ont démontré l'existence de trois formes de motivation intrinsèque interreliées : à la connaissance, à l'accomplissement et à la stimulation.

La motivation intrinsèque à la connaissance est décrite comme étant les activités permettant d'acquérir de nouvelles connaissances et informations ou d'explorer quelque chose de nouveau. Dans le cas de l'apprentissage professionnel continu des enseignants, il peut s'agir d'apprendre de nouvelles connaissances théoriques liées à leurs pratiques; de nouvelles approches et méthodes pédagogiques d'enseignement et d'apprentissage comme la grammaire actuelle, etc. La motivation intrinsèque à l'accomplissement renvoie aux activités qui suscitent chez l'individu le plaisir de se dépasser, d'accomplir quelque chose ou de relever des défis. Ce type de motivation est essentiellement centré sur l'activité elle-même et moins sur le résultat de l'action. Par exemple, l'enseignant aime participer aux activités de formation continue, car il sent qu'elles lui permettent de se sentir mieux, de préserver une

perception de soi positive et d'améliorer ses pratiques. La motivation intrinsèque à la stimulation correspond à l'engagement dans une activité pour les sensations agréables, les émotions intenses qu'elle peut procurer (excitation ou beauté esthétique). Les enseignants qui participent aux activités de formation à partir d'exemples de pratiques sur vidéo peuvent se sentir très stimulés par les activités de réalisation et de visionnement d'exemples de leur propre pratique ou de celle de leurs collègues, ou alors apprécier l'utilisation des technologies de la communication et de l'information comme la participation aux forums de discussion. La figure 2 illustre les différents types de motivation selon le degré d'autodétermination.

FIGURE 2 : LA MOTIVATION INTRINSÈQUE ET EXTRINSÈQUE ORDONNÉE SELON LE DEGRÉ D'AUTODÉTERMINATION (DECI & RYAN, 2000)



Les travaux de recherche de plusieurs chercheurs (Deci & Ryan, 1985, 2012; Sarrazin & Touilloud, 2006; Vallerand & Blanchard, 1993) ont montré que les individus sont davantage sensibles aux facteurs de motivation intrinsèque autodéterminée qu'à la motivation extrinsèque non autodéterminée. Selon Deci & Ryan (1985, 2000), c'est l'autodétermination qui mène à la motivation intrinsèque et influence positivement les régulations cognitives (meilleure compréhension, concentration, attention, flexibilité cognitive), affectives (estime de soi, émotions positives, plaisir, intérêt), et comportementales (performance, persévérance, etc.).

2.5.1.1 Motivation extrinsèque

Contrairement à la motivation intrinsèque, un individu extrinsèquement motivé ne réalise pas l'activité pour lui-même, mais plutôt pour obtenir quelque chose

d'agréable ou pour éviter quelque chose de désagréable (Deci & Ryan 1985). Vansteenkiste, Lens & Deci (2006) définissent la motivation extrinsèque comme un engagement dans une activité dans le but d'obtenir quelque chose en échange qui est dissociable de l'activité en question » (p. 20).

Les travaux de recherche de Deci & Ryan (1985,2012) ont montré que plusieurs formes de motivation extrinsèque (dont la majorité est essentiellement instrumentale) sont un moyen de réaliser un but non inhérent à l'activité. Deci & Ryan (1985, 2000) ont proposé quatre types de motivation extrinsèque en fonction de leur niveau d'autodétermination allant du plus bas au plus élevé. 1) La motivation extrinsèque par régulation externe impliquant l'enseignant ne s'identifie pas aux activités de formation. Au contraire, elle est autodirigée par des contraintes qui lui sont externes. 2) La motivation extrinsèque introjectée implique que l'enseignant accepte de participer à la formation pour faire plaisir à ses collègues ou à sa direction administrative ou encore par sentiment de culpabilité. 3) La motivation extrinsèque identifiée implique que l'enseignant décide de participer à la formation continue, car il estime qu'elle lui permet de développer ses compétences. La motivation demeure extrinsèque, car l'enseignant est motivé par les conséquences de la formation et non pas par l'apprentissage lui-même. 4) La motivation extrinsèque intégrée implique que l'enseignant choisissant volontairement de suivre un programme de formation professionnelle les fins de semaine au lieu de pratiquer son sport préféré (qui demeure pour lui une activité procurant autant de satisfaction, d'accomplissement et de stimulation), est conscient des effets positifs de cette formation sur le développement de ses pratiques.

La distinction entre les différents types de motivation extrinsèque est importante dans la mesure où certains motifs extrinsèques (régulations identifiée et intégrée) sont plus adaptatifs que d'autres (régulation externe et introjectée). Ce continuum de motivation s'avère aussi important, car il permet non seulement d'identifier les motifs qui incitent un individu à accomplir une activité, mais également à prédire les conséquences des différents types de motivation.

En somme, la théorie de l'autodétermination de Deci & Ryan (1985, 2012), postule que plus le contrôle du comportement s'effectue par des motifs externe, plus la motivation est extrinsèque, alors que plus le contrôle est interne plus la motivation est intrinsèque et la performance. Ainsi, dans un contexte de formation professionnelle, les orientations motivationnelles intrinsèques proviennent de l'activité même de cette formation alors que les orientations extrinsèques trouvent leur source en dehors des activités de formation (par exemple, participer à une formation pour une promotion professionnelle). À ce propos, Karsenti, Savoie & Larose (2001) soutiennent que « les nouvelles technologies ne peuvent plus être tenues, comme elles l'ont été jusqu'ici, pour des perfectionnements extrinsèques et instrumentaux, des cours détachés de la pratique professionnelle quotidienne. Au contraire, nous soutenons qu'elles sont susceptibles d'amener un changement profond sur la formation en milieu de pratique ainsi que sur le profil de pratique futur des enseignants en formation » (p. 4).

2.5.2 Trois niveaux de motivation autodéterminée : situationnel, contextuel et global

Depuis son élaboration par Vallerand en 1997, le modèle hiérarchique de la motivation intrinsèque et extrinsèque a ouvert de nouvelles pistes de recherche à la compréhension du phénomène, particulièrement en éducation des adultes (Vallerand & Blanchard, 1998). En effet, les travaux de recherche de Vallerand et de ses collaborateurs (1997, 1998, 2008) démontrent que les différents types de motivation, intrinsèque, extrinsèque et amotivation, se présentent chez les individus à trois niveaux de généralité : global, contextuel et situationnel.

Le premier niveau de motivation (situationnel) concerne la motivation d'un individu lorsqu'il est en train d'effectuer une activité (apprentissage, formation, travail, loisir, etc.) à un moment précis (c'est un état de la motivation et non pas une caractéristique individuelle relativement stable). Le deuxième niveau de motivation (contextuel) a trait à la tendance plus au moins stable d'un enseignant à être motivé

pour s'engager dans un domaine d'activité (par exemple, le développement professionnel). Le troisième niveau de motivation (global) réfère à une orientation motivationnelle (générale) d'un individu à interagir avec son environnement selon un mode amotivé, extrinsèque ou intrinsèque. De nombreuses recherches valident ces niveaux hiérarchiques de motivation (Sarrazin & Trouilloud 2006; Vallerand & Blanchard, 1998; Vallerand & Miquelon, 2008).

Ce modèle de motivation est intéressant dans la mesure où il permet de rendre compte des niveaux de motivation dans une démarche de formation continue des enseignants, notamment la motivation au cours de la formation (motivation situationnelle) et la motivation à s'engager dans le développement professionnel (motivation contextuelle). En effet, ces deux niveaux de motivation nous permettent d'approfondir davantage nos analyses de recherche, ainsi que l'exploration de la motivation situationnelle (« ici et maintenant ») des enseignants lors de la mise en œuvre des activités de développement professionnel.

2.5.3 Les déterminants de la motivation

La théorie de l'autodétermination (TAD) présuppose que le contexte dans lequel évolue l'individu constitue l'un des principaux déterminants de ses états motivationnels. Dans ce sens, Bandura (1986) et Deci & Ryan (1985, 2012) précisent que l'être humain est capable de penser et d'agir en fonction d'un contexte. Ainsi, selon la TAD, le comportement d'un individu est motivé par la satisfaction de trois besoins⁹ que sont les sentiments d'autonomie, de compétence et d'appartenance sociale. Selon cette théorie, il est nécessaire que ces trois déterminants psychologiques soient

⁹ Deci & Ryan (2000) définissent les besoins psychologiques comme « Les nutriments psychologiques innés qui sont essentiels à la croissance psychologique, à l'intégrité et au bien-être » (p. 229).

satisfaits pour parvenir aux formes les plus autonomes de la motivation et, par conséquent, les plus intrinsèques.

La théorie de l'autodétermination ne suggère pas que les besoins de base soient supportés de façon équivalente et valorisés également dans tous les contextes et toutes les organisations, mais elle prédit plutôt que, s'ils sont négligés, il y aura, dans tous les contextes, un impact négatif sur la croissance, l'intégrité et le bien-être. Le niveau de développement, le contexte et la culture sont des facteurs qui influencent continuellement et les façons d'exprimer ces besoins de base et les moyens d'y répondre (Laguarda & Ryan, 2000, p. 286).

Dans les lignes qui suivent, nous exposerons ces trois déterminants de la motivation en mettant l'accent sur leurs liens avec la formation professionnelle.

2.5.3.1 Le sentiment d'autonomie

2.5.3.1.1 Définition

Benson (2001) définit l'autonomie comme la capacité à prendre le contrôle de son apprentissage. La notion même de l'autonomie se trouve ancrée dans une vision de la personne, vue comme un être humain auteur de ses actes et des actions professionnelles qu'il engage (Fullan, 2011 & Savoie-Zajc, 2010). Selon Deci & Ryan (2000), le besoin d'autonomie s'avère le plus significatif dans l'explication des comportements humains. Le besoin d'autonomie est associé à la nécessité qu'a l'individu de se sentir à l'origine de ses choix (ses buts, ses centres d'intérêt, ses valeurs, etc.), de l'exécution de ses actions et de l'atteinte de ses résultats (Vallerand & Pelletier, 2003). La personne agit donc par choix et sans contrainte extérieure. L'autonomie « suppose que la personne décide volontairement de son action et qu'elle est elle-même l'agent qui réalise cette action de sorte qu'elle est en congruence avec elle et qu'elle l'assume entièrement » (deCharms, 1968; Deci & Ryan, 1985, cités dans Laguarda et Ryan, 2000, p. 285).

L'autonomie ne réfère pas à l'indépendance, car les individus peuvent bien être dépendants des autres tout en agissant de manière autonome. D'ailleurs plusieurs

résultats empiriques ultérieurs montrent que l'autonomie est positivement liée à l'affiliation sociale (Ryan & Lynch, 1989, dans Brien, 2011). Deci & Ryan (1985, 2000) soutiennent qu'une personne autonome perçoit un locus interne de causalité, c'est-à-dire un degré de contrôle qu'elle croit posséder au moment de l'exécution d'une action. Contrairement à DeCharms (1968) qui concevait le locus de causalité comme dichotomique (c'est-à-dire interne ou externe), la théorie de l'autodétermination voit l'autonomie comme un continuum où se trouve d'un côté le comportement complètement contrôlé et de l'autre le comportement complètement autonome (Deci & Ryan, 2000).

En effet, le contrôle de l'apprenant et sa responsabilité quant à ses apprentissages sont au cœur de plusieurs approches et pratiques pédagogiques actuelles. Par exemple, dans le courant constructiviste, les compétences sont construites et élaborées par les apprenants eux-mêmes (Vianin, 2006). La notion de contrôle occupe aussi une place importante dans la théorie des attentes et de la valeur selon Pintrich (2003) qui l'aborde sous l'angle du sentiment de contrôle. Cette théorie postule que les apprenants ayant un lieu de contrôle interne sont plus motivés que ceux qui avaient un lieu de contrôle externe.

Par exemple, le sentiment de contrôle d'un enseignant lors d'une démarche de développement professionnel renvoie à la possibilité du sujet de choisir les activités de formation et à la façon dont il contrôle et dirige son propre apprentissage. Dans ce cas, il ressent un sentiment élevé de liberté, une faible pression extérieure et perçoit qu'il a le choix de s'engager ou non dans les activités d'apprentissage. De façon générale, un climat qui soutient l'autonomie peut être identifié comme celui marqué par un style motivationnel encourageant le choix et la participation à la prise de décision, dynamisant la personnalisation de la résolution des problèmes et favorisant sensiblement l'atténuation de la pression.

2.5.3.1.2 Le sentiment d'autonomie dans le développement professionnel

Dans le domaine du développement professionnel des enseignants, on a montré que la motivation autonome est en relation positive avec un meilleur apprentissage et un meilleur engagement (Cave & Mulloy, 2010; Grove, 2009). Plusieurs auteurs précisent que les activités de formation doivent offrir aux participants les possibilités de contrôler leurs apprentissages et de choisir les tâches qui répondent à leurs besoins de formation (Berry, Daughtrey & Wieder, 2010; Savoie-Zajc & Dionne 2001). Dans le domaine de la formation professionnelle, avec des enseignants qui ont plusieurs années d'expérience, la rigidité dans les contenus et dans les styles d'apprentissage n'est sans doute pas la stratégie la plus efficace (Dionne, 2003). Fullan (2011) précise qu'il « n'existe pas de plus grande motivation que la responsabilisation envers soi-même et envers ses pairs » (Fullan, 2011, p. 5).

D'ailleurs, comme nous l'avons vu dans le chapitre précédent, l'autonomie est essentielle dans une perspective de professionnalisation de l'enseignement et de la formation. Ainsi, la mise en place des conditions d'apprentissage professionnel qui soutiennent l'autonomie, améliore la motivation intrinsèque et par conséquent, peut favoriser un apprentissage professionnel plus efficace. Dans cette optique, Land & Hill (1997, cités dans Mandeville, 2001), soutiennent que les structures de formation qui offrent à l'apprenant les possibilités de prendre en charge son apprentissage en choisissant le contexte, les ressources et les outils nécessaires pour son développement semblent particulièrement appropriées pour favoriser l'engagement.

Dans une étude menée en Suisse par Mellouki (2010a), les enseignants rapportent que « le plaisir est d'autant plus grand et l'enrichissement réel quand on a la possibilité de choisir le type d'activité qui nous convient » (p. 48). Aux États-Unis les enseignants interrogés par Berry, Daughtrey et Wieder (2010), rapportent que les expériences de développement professionnel qui ont le plus suscité leur engagement sont celles qui sont menées par les enseignants eux-mêmes. Ils ont nommé différentes formes de développement (dispositif d'analyse de pratiques en groupe, programmes de mentorat, groupe de discussion, etc.). En effet, ceux qui ont davantage de responsabilité et de latitude quant aux décisions en lien avec leur apprentissage

professionnel sont en général plus satisfaits quant aux mesures adoptées. Par exemple, l'analyse de pratique comme méthode d'apprentissage professionnel semble susciter l'autonomie des enseignants en formation (Legault, 2004). Dans ce sens, Perrenoud (2001) soutient que « l'autonomie et la responsabilité d'un professionnel ne vont pas sans une forte capacité à réfléchir dans et sur son action. Cette capacité est au cœur du développement permanent, au gré de l'expérience de compétences et de savoirs professionnels » (p. 14). Somme toute, le soutien à l'autonomie dans le développement professionnel au travail est inhérent au besoin de l'enseignants d'avoir un environnement de formation qui lui permette d'exercer la latitude décisionnelle, émotionnelle et comportementale suffisante pour une meilleure implication dans les activités de formation (Brien, 2011).

2.5.3.2 Le sentiment de compétence

2.5.3.2.1 Définition

À l'origine, ce concept a été développé dans les années cinquante par deux psychologues américains, McClelland et Atkinson. Le besoin d'un individu de se sentir compétent renvoie à une satisfaction d'interagir efficacement avec son environnement et à une confiance en soi. Ce sentiment explique l'existence de forces orientant les comportements de l'individu vers des activités favorisant la reconnaissance, la confiance et le succès. Les effets recherchés sont en rapport avec l'accomplissement, qui pousse le sujet à démontrer son habileté au regard de lui-même ou des autres, de relever des défis et d'améliorer ses capacités. Le sentiment de d'incompétence pourrait expliquer le manque d'engagement dans la tâche, de résistance aux changements et aux occasions d'apprentissage scolaire et professionnelle.

Ainsi, un individu qui possède un sentiment de compétence élevé poursuivra des objectifs plus ambitieux, son investissement dans la tâche sera également plus élevé et il fera preuve d'une plus grande flexibilité dans les modes de résolution de

problèmes (Desmette, 1999). Tout comme le sentiment d'efficacité de Bandura (1986), le sentiment de compétence¹⁰ est soutenu par la reconnaissance, les *feed-back* positifs et par les expériences de succès dans des activités d'apprentissage présentant un degré de difficulté optimal ou bien la croyance d'utiliser ses capacités de manière efficace.

2.5.3.2.2 Le sentiment de compétence dans le développement professionnel

Plusieurs auteurs insistent sur le rôle capital du sentiment de compétence dans l'engagement professionnel des enseignants (Deaudelin, Dussault & Brodeur, 2002). L'augmentation du sentiment de compétence permet de guider la formation des intérêts professionnels, de prendre des décisions en matière d'évolution professionnelle et de s'engager dans des stratégies de mise en œuvre (Bandura, 2003; Deaudelin, Dussault & Brodeur, 2002; Klassen, Bong, Usher, Chong, Huan, Wong, 2009).

Le sentiment de compétence dans une démarche de développement professionnel se traduirait de différentes manières par l'apprenant ou par autrui : fierté personnelle, jugement positif, valorisation, confiance en soi (Mandeville, 1998). Selon Fullan (2011), ce sentiment pourrait engendrer un sentiment d'accomplissement du devoir moral¹¹ et devient une force permettant d'assurer les changements de pratiques de façon continue. Le sentiment d'accomplissement est aussi soulevé par Dionne & Savoie-Zacj (2011) qui notent que la présentation des réalisations et l'apport personnel dans une équipe sont, pour les enseignants en formation, des éléments contribuant à leur satisfaction personnelle et à l'actualisation de soi.

¹⁰ Le concept de sentiment de compétence est perçu dans la TAD comme un besoin lié à la satisfaction d'interagir efficacement avec son environnement et d'une confiance en soi plutôt que comme une croyance d'agir avec efficacité pour atteindre un résultat (sentiment d'auto-efficacité, tel que défini par Bandura).

¹¹ Dans ce cas, Fullan (2011) parle de motivation morale.

2.5.3.3. Le sentiment d'appartenance

2.5.3.3.1 Définition

Le besoin d'appartenance sociale d'un individu correspond au besoin de se sentir accepté et soutenu dans ses relations interpersonnelles et d'appartenir à une communauté ou à un groupe social (Deci & Ryan, 2000). Selon Deci & Ryan (2000), la motivation autodéterminée serait plus en mesure d'apparaître dans un contexte de collaboration, d'échange et de partage. Dans le contexte de la formation professionnelle, les enseignants dont le besoin d'appartenance est satisfait éprouvent envers les autres des sentiments de confiance et de respect. D'ailleurs, l'effet des relations avec les autres sur l'apprentissage est mis en évidence par le socioconstructivisme développé principalement par Vygotsky (1962).

2.5.3.3.2 Le sentiment d'appartenance dans le développement professionnel

Lorsqu'on veut aborder la question de l'engagement dans la formation professionnelle, on réfère souvent au sentiment d'appartenance du participant aux autres membres du groupe et à la collaboration (Bourgeois & Nizet, 1997; Dionne, 2003; Savoie-Zajc & Dionne, 2001). En effet, la collaboration est souvent perçue comme un moyen pour favoriser le développement professionnel des enseignants, notamment par le biais de communautés d'apprentissage afin d'aider les enseignants à améliorer leurs pratiques (Butler, 2005; Clément, Leclerc, Moreau, 2011; Lalancette & Daibaté, 2006).

Les résultats de l'étude de Rhéaume & al., (1999) effectuée au Québec montrent que les enseignants en exercice accordent de l'importance à la formation continue dans la mesure où ces activités pourraient être une occasion de rencontrer des enseignants ayant des préoccupations semblables aux leurs. Les résultats de l'étude de Parent & al. (1999) indiquent aussi que les activités de formation sont vues par 85 % des enseignants comme une occasion pour partager et échanger des points d'intérêt communs. Ce constat corrobore les résultats d'une recherche menée aux États-Unis

par Berry, Daughtrey & Wieder (2010), indiquant que les enseignants interrogés valorisent les activités de formation professionnelle collaboratives, telles que la participation à une recherche-action ou à un dispositif collaboratif d'analyse de pratiques. D'ailleurs, Depover & Marchand (2002) affirment

qu'en matière de formation d'adultes on sera particulièrement attentif à profiter de l'effet d'entraînement lié aux activités sociales, en particulier à favoriser la collaboration et l'entraide au sein des groupes dans le cadre d'activités où chacun aura l'occasion de partager son savoir et de témoigner de son expérience pour les mettre au service d'une tâche commune (p. 31).

Dans le même sens, l'étude de Gentil et Verdon (2003) a montré que les facteurs qui stimulent les enseignants dans leur développement professionnel relatif à l'intégration des TIC correspondent au « souhait de participer à une évolution sociale d'ensemble » (Gentil et Verdon, 2003, p. 4).

Synthèse de la section

Selon la théorie de l'autodétermination de Déci & Ryan (2000), la motivation est étroitement associée à la satisfaction de trois besoins de base chez l'être humain : l'autonomie qui renvoie au désir d'être à l'origine de son propre comportement; le sentiment de compétence qui se rapporte au désir d'être efficace avec l'environnement et le sentiment d'appartenance associé au désir d'être connecté socialement avec les personnes de son milieu. Ces besoins occupent une place centrale dans l'internalisation et l'intégration de la motivation intrinsèque

Therefore, high-quality (i.e. autonomous) internalization and enactment of new ideas is likely to occur only when the change process includes a learning and application structure which helps teachers to perceive the new ideas not only as non-threatening to their basic needs, but also as supportive of these needs (Assor, Kaplan, Feimberg & Karen, 2009, p. 236).

Dans ce sens, le comportement autodéterminé de l'individu engendre une perception positive de soi, de compétence et d'efficacité (Roussel, 2000). Dans un

contexte d'apprentissage professionnel des enseignants, la satisfaction de ces besoins pourrait inciter les participants à s'impliquer dans les activités de développement professionnel. Les déterminants concernant les sentiments d'autonomie, de compétence et d'appartenance sociale s'avèrent intéressants pour la présente recherche dans la mesure où ils permettent d'identifier les dimensions qui peuvent influencer la motivation en contexte de développement professionnel des enseignants.

Après avoir analysé principalement les travaux de recherche des théoriciens de la motivation, notamment le modèle général de la motivation autodéterminée de Deci & Ryan (1985, 2000), nous nous attardons, dans la prochaine section, sur les recherches empiriques qui portent sur la motivation en contexte de développement professionnel.

2.6 Des recherches sur la motivation en contexte de développement professionnel

Dans cette partie, nous exposons une recension des études empiriques qui ont inspiré la présente recherche sur les plans conceptuel et méthodologique. En effet, cette recension sera utile pour approfondir les connaissances sur la motivation en contexte de développement professionnel des enseignants. Ainsi, elle servira dans le choix des dimensions de motivation à considérer dans notre recherche, de même que des considérations au point de vue méthodologique (explorer les différentes stratégies méthodologiques utilisées). Pour ce faire, notre analyse concerne la compréhension et l'identification des facteurs ainsi que les conditions à mettre en place pour favoriser la motivation en contexte de développement professionnel. Il s'agit de préciser pour chacune de ces recherches les objectifs poursuivis, la méthodologie adoptée et les résultats obtenus.

Au Québec, Fanny (2010) a mené une étude de cas ayant pour titre *Le développement professionnel et la motivation : regards croisés d'enseignants expérimentés et de directeurs d'établissement au secondaire*. Cette étude visait à identifier les pratiques des directions d'établissement secondaire qui participent au

soutien de la motivation des enseignants dans leur développement professionnel. Ses principaux appuis théoriques étaient les travaux de Deci & Ryan (1985) et la théorie des buts. L'auteur de cette recherche a adopté la méthode d'analyse des données qualitatives. Les données ont été recueillies à l'aide d'entretiens semi-dirigés auprès de cinq enseignantes du secondaire ayant plus de cinq années d'expérience et de trois directions d'établissement.

Les résultats de cette étude ont permis d'identifier les principaux facteurs qui suscitent la motivation des enseignants, à savoir l'autonomie dans le choix des activités de développement professionnel qui répondent aux besoins réels des enseignants, la reconnaissance de la direction, un climat de confiance et d'appartenance à l'équipe-école. Cette étude a servi dans le choix de notre modèle de motivation adopté dans notre recherche, soit la théorie de l'autodétermination de Deci & Ryan (2000). Il ressort aussi de cette étude que l'utilisation de l'entrevue individuelle est un outil pertinent dans la compréhension du phénomène de la motivation professionnelle.

Au Québec aussi, Melançon, Lefebvre & Thibodeau (2013) ont étudié les *Sources d'influence de l'autoefficacité relative à un enseignement intégrant les TIC chez des enseignants du primaire*. Les auteurs ont utilisé la technique d'enquête et l'entrevue semi-dirigée pour collecter les données auprès de neuf enseignants du primaire. Pour le volet quantitatif, les auteurs ont utilisé un questionnaire administré, soit l'*échelle* du sentiment d'efficacité des enseignants à l'égard de l'intégration des technologies de l'information et des communications en classe (SÉTIC) de Dussault, Deaudelin, Brodeur, & Richer (2002). L'échelle comporte 23 énoncés, dont 13 portent sur les attentes d'efficacité, alors que 10 traitent des attentes de résultats d'autoefficacité des enseignants. Cet instrument présente une bonne consistance interne, $\alpha = 0,9$).

Les résultats de cette étude montrent que le niveau d'autoefficacité obtenu est plutôt élevé et qu'il peut s'expliquer par la formation reçue. Les commentaires des

participants font ressortir que les sources de motivation concernent l'expérience active de maîtrise et les états physiques et émotionnels, suivis de celles en lien avec l'expérience vicariante et la persuasion verbale. Les résultats de cette étude ne peuvent être généralisés puisque l'échantillon de la mesure quantitative est composé d'un nombre de participants petit (n=9).

Toujours au Québec, une étude doctorale effectuée par Dufour (2009) a évalué « *l'incidence d'un dispositif de formation professionnelle sur la motivation professionnelle d'enseignants débutants* ». Cette étude quasi expérimentale a été évaluée sur la base de trois dimensions : l'établissement et le maintien de l'ordre et de la discipline, le sentiment d'efficacité personnelle ainsi que la motivation professionnelle. Les perceptions du groupe d'enseignants débutants engagés dans la formation (n = 27) ont été comparées à celles d'un groupe témoin (n = 44). La mesure du SEP a été effectuée à l'aide d'un questionnaire autorapporté inspiré principalement du questionnaire de Gibson & Dembo (1984). L'analyse des données indiquait que les enseignants ayant pris part aux activités du dispositif ont connu une augmentation significative de leur sentiment d'efficacité personnelle à gérer les situations d'apprentissage ainsi qu'une plus grande motivation professionnelle.

Les résultats de cette étude démontraient qu'il est possible de soutenir le développement du sentiment d'efficacité personnelle à l'aide d'activités de formation continue. La démarche appliquée dans l'élaboration du questionnaire de cette étude a servi dans la construction de notre propre questionnaire. Il s'agira d'abord de préciser les dimensions liées au concept de motivation professionnelle, d'établir ensuite les sous-échelles à chacune de ces dimensions et de puiser les items de notre mesure à partir de mesures valides et fidèles.

Aux États-Unis, Cave & Mulloy (2010) ont effectué une étude qui portait sur les facteurs qui influencent la motivation dans le développement professionnel des enseignants lors de l'implantation d'un dispositif de formation continue : *How Do Cognitive and Motivational Factors Influence Teachers' Degree of Program*

Implementation?: A Qualitative Examination of Teacher Perspectives. Cette étude a adopté un modèle de motivation multidimensionnel, *theory-integration approach* de Jesus & Lens (2005). Ainsi les activités de développement professionnel étaient axées sur l'autonomie dans le développement professionnel, le *leadership* des participants, le fonctionnement selon une approche de communauté d'apprentissage et la réflexion dans un contexte d'apprentissage authentique.

La collecte de données a été effectuée auprès de quatre enseignants à l'aide d'entrevues individuelles et de l'analyse des documents. Les résultats de cette recherche montrent que la motivation des enseignants dans leur développement est reliée notamment : 1) au soutien à la motivation intrinsèque et extrinsèque; 2) au *feedback* et à la reconnaissance de leurs efforts dans le travail; 3) à la collaboration et aux échanges entre les pairs. Cette recherche fournit des renseignements intéressants en ce qui concerne la conceptualisation de la motivation dans le développement professionnel des enseignants, à savoir le modèle de la motivation intégrant plusieurs théories de motivation.

Une autre étude aux États-Unis a été réalisée par Assor, Kaplan, Feimberg & Karen (2009) : *A learning and implementation structure promoting teachers' internalization of practices based on self-determination theory*. L'étude portait sur la motivation dans le développement professionnel. L'objectif de cette étude est de comprendre l'effet de la motivation autodéterminée lors de l'implantation d'un programme relatif à des réformes sur le changement des pratiques des enseignants en exercice. Afin d'atteindre l'objectif de cette étude, les auteurs ont adopté la théorie de la motivation autodéterminée (Deci & Ryan, 2000). Ainsi, deux principes sont à la base de la mise en œuvre de cette innovation. Le premier principe est la création de supports organisationnels pour la satisfaction des besoins des enseignants lors du changement de processus. Il s'agit de travailler en continu avec l'administration pour établir la confiance, le soutien moral et pour fournir les ressources qui aident les enseignants à s'assurer que l'application de nouvelles idées et pratiques ne menace pas leurs besoins psychologiques de base. Le deuxième principe est celui de la mise en

œuvre d'une structure d'apprentissage qui aide les enseignants à développer de nouvelles pratiques.

Les données ont été recueillies à l'aide de questions fermées et d'entrevues. Les résultats de cette étude indiquent que la majorité des enseignants a apprécié le soutien à leur motivation, en particulier, celui associé à leur autonomie et à l'affiliation. Dans son ensemble, cette étude révèle que les structures et les activités de développement professionnel qui repose sur la théorie de l'autodétermination favorisent le changement de pratiques et la réussite de l'implantation des réformes. Cette recherche apporte des renseignements intéressants en ce qui concerne les effets positifs des activités de formation sur l'engagement et le changement de pratiques des enseignants. De même, elle fournit des informations sur la pertinence d'utiliser des méthodologies mixtes : l'utilisation d'un instrument comprenant des énoncés fermés et des entrevues individuelles.

Aux États-Unis, Ross, Johnson & Ertmer (2002) ont effectué une étude : *Technology integration and innovative teaching through collaboration, reflection and modelling : Research results from implementation of a staff development model*. Elle portait sur l'incidence d'un dispositif de développement professionnel des enseignants en intégration des TIC sur le sentiment d'efficacité personnelle et l'acquisition des compétences. Les fondements théoriques sur lesquels reposait ce dispositif de formation étaient la modélisation par les pairs, la collaboration entre les participants et la réflexion dans un contexte d'apprentissage authentique. Les composantes du programme de formation étaient au nombre de quatre : 1) la présentation de l'information sur l'apprentissage par problème; 2) une série de discussions animées; 3) l'analyse d'exemples de pratiques sur vidéo et 4) le développement collaboratif d'une unité basée sur les TIC. La mise en œuvre des activités de formation a duré une année.

Les auteurs de cette recherche ont adopté une méthodologie mixte en recourant à des outils de collecte de données quantitatives et qualitatives. Un questionnaire de 30 items, utilisé pour mesurer le sentiment d'efficacité personnelle, a été distribué

avant et après la formation. Les données qualitatives ont été recueillies à l'aide d'entrevues individuelles auprès de sept enseignants. De plus, des observations dans les salles de classe des enseignants ont été menées. Les résultats de cette recherche indiquaient une évolution significative dans les croyances et dans le changement de pratiques des enseignants. De façon générale, les résultats montraient que les activités de formation ont influencé positivement le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants. En effet, selon les auteurs de cette étude, les méthodes d'apprentissage actives (telles que l'apprentissage par problèmes et le modelage grâce à l'observation des exemples de pratiques sur vidéo), la collaboration entre les pairs et l'apprentissage dans des contextes authentiques favorisaient la motivation professionnelle et l'augmentation de la confiance de l'enseignant.

Cette recherche fournit des renseignements intéressants en ce qui concerne la combinaison des instruments de collecte de données comprenant des questionnaires et des entrevues. De même, l'effet positif de l'apprentissage par modelage à partir de l'observation d'exemples de pratiques sur vidéo sur le sentiment d'efficacité personnelle est un constat intéressant.

Toujours aux États-Unis, Grove (2009) a mené une recherche sur *The importance of values-alignment within a role-hierarchy to foster teachers' motivation for implementing professional development*. Cette recherche vise à décrire et à expliquer en quoi la mise en œuvre d'un dispositif de formation continue, *Great Expectations of Oklahoma*, peut favoriser l'engagement des enseignants dans leur développement professionnel. Ce dispositif de formation permet d'aller au-delà d'une pédagogie de la transmission des connaissances. Il semble poursuivre à la fois des objectifs de formation professionnelle axés sur les principes andragogiques d'actualisation et d'émancipation dans un espace de collaboration et pour l'articulation des savoirs théoriques aux savoirs d'expérience des enseignants. L'auteur de cette recherche a adopté le modèle de l'autodétermination de Deci & Ryan (2000). La méthodologie adoptée est l'étude de cas pour investiguer la motivation des enseignants dans leur développement professionnel.

Quelques résultats peuvent être dégagés. Lorsque les enseignants se sentent intrinsèquement motivés et enthousiastes pour participer au développement professionnel, meilleur est leur engagement dans les activités de formation et le changement de leurs pratiques en classe. Les résultats indiquent aussi qu'il est important de soutenir l'autonomie des participants et de leur donner la plus grande liberté possible dans la gestion et le choix des activités de formation afin de favoriser leur implication. Selon cet auteur, c'est par la stimulation de l'autonomie individuelle, tout en travaillant en groupe, que les enseignants peuvent s'engager dans les activités de formation.

Cette étude a permis de mettre en évidence l'importance de la motivation intrinsèque des enseignants dans leur développement professionnel. Ainsi, cette étude corrobore les résultats de recherche de plusieurs auteurs indiquant que les sentiments d'autonomie, de compétence et d'appartenance sociale sont des facteurs déterminants dans l'engagement et la persistance dans le développement professionnel. La limite principale de cette recherche est qu'elle n'a pas analysé de données quantitatives pour mesurer l'effet réel de ce dispositif de formation sur la motivation des enseignants. Par conséquent, les résultats de cette recherche ne peuvent pas être généralisés.

En Angleterre, Day (1999) a mené une étude de cas dont l'objectif principal était de déterminer l'incidence d'un programme de formation continue sur l'engagement des enseignants du primaire dans leur développement professionnel. Les fondements théoriques de ce programme de formation postulaient qu'il est important pour les enseignants de choisir eux-mêmes les thèmes et les activités de formation, d'apprendre à utiliser leurs savoirs d'expérience pour développer leurs compétences professionnelles et pour favoriser leur implication dans leur formation professionnelle. Les activités du dispositif de formation étaient centrées sur une problématique importante à l'école (par exemple, le programme de formation disciplinaire, les méthodes d'apprentissages, etc.). Elles reposaient sur la collaboration entre les participants et étaient en lien avec les pratiques réelles des enseignants visant à entraîner des changements dans leurs pratiques professionnelles. Dans le cadre du

projet central, trois groupes de formation étaient mis en œuvre dans l'école. Chacun des groupes a choisi un thème de formation qui répondait à son besoin spécifique de formation : « description du curriculum »; « apprendre à apprendre au sein des classes »; « soutien quant au système de pastorale ».

Presque la moitié des 73 enseignants de l'école ont participé aux activités de formation. Pour connaître la motivation des enseignants à s'impliquer dans le programme de formation, chacun des participants a répondu à une question permettant d'évaluer son degré d'implication allant d'*aucune implication* à *un peu d'implication*, *implication signifiante*, *implication majeure* et *implication ultime*. Pour identifier les facteurs favorisant l'engagement des enseignants dans les activités de formation, la collecte de données a été effectuée à l'aide d'entrevues individuelles avec les enseignants durant et après la formation.

Les résultats de cette recherche indiquaient que plusieurs éléments intervenaient dans l'implication des enseignants dans la formation professionnelle continue : le climat et les contraintes contextuelles, le contrôle (le sentiment d'autonomie), la réflexion sur soi et la collaboration, le *leadership*, l'animation et la diffusion. Toutefois, selon l'auteur de cette recherche, deux facteurs principaux entravaient l'engagement dans la formation. D'abord, le facteur fatigue causée essentiellement par le manque de temps. À ce propos, Day (1999) suggère que « It is incumbent upon those who manage school-based development to ensure also that commitment does not become associated with overload » (p. 126). Puis, le sentiment de contrôle de la part des gestionnaires du programme de formation qui se traduisait par un sentiment de manque d'autonomie chez les participants.

Cette recherche rapporte des informations riches en ce qui concerne les facteurs et les conditions qui entravent l'engagement des enseignants dans l'apprentissage professionnel des enseignants comme la collaboration et l'autonomie. Par contre, cette recherche présente une faiblesse au niveau de la mesure de l'engagement professionnel puisque le chercheur a utilisé une seule question fermée.

Dans le cadre de notre projet de recherche, cette faiblesse sera comblée par l'utilisation d'un instrument de mesure composé d'un nombre d'items suffisants afin d'assurer la validité du construit.

Brien & al., (2012) ont mené deux études : *The Basic Psychological Needs at Work Scale (BPNWS) : Measurement Invariance between Canada and France*, visant à construire une échelle de satisfaction des besoins psychologiques fondamentaux dans le travail selon la théorie de l'autodétermination de Deci & Ryan (2000). Cette échelle est constituée de trois dimensions : les sentiments d'autonomie, de compétence et d'appartenance sociale. Les principales étapes de la construction de cette échelle étaient les suivantes : l'identification et la sélection des items, l'expérimentation et l'analyse psychométrique. Cette échelle était formée de six catégories allant de *tout à fait en désaccord à tout à fait en accord*. La version définitive de cet instrument était formée de 13 items.

En utilisant l'analyse factorielle exploratoire et confirmatoire, la première étude a examiné la structure du BPNWS dans un groupe de 271 travailleurs. La deuxième étude teste l'invariance de la mesure de l'ampleur dans un groupe de 851 enseignants du Canada et de la France. Les résultats confirment la structure à trois facteurs et présentent une cohérence interne bonne (entre .84 et .90). Les résultats de ces deux études montrent aussi que les trois besoins fondamentaux sont positivement associés à la motivation intrinsèque, au bien-être psychologique, à la justice procédurale, à l'optimisme, et négativement, à la détresse. Cette étude a contribué au choix des items du questionnaire de notre projet de recherche.

Synthèse de la section

En gros, les résultats passés en revue démontrent qu'il est possible de mettre en place des activités d'apprentissage qui soutiennent la motivation des enseignants dans leur développement professionnel. Les résultats indiquent que la satisfaction des besoins relatifs aux sentiments d'autonomie, de compétence et d'appartenance sociale ont des effets importants sur la motivation des enseignants dans leur développement

professionnel. Les résultats de ces études constituent une preuve que la formation professionnelle peut contribuer au développement de la motivation professionnelle. Nombre de ces recherches présentées offrent des pistes d'action pour des interventions pédagogiques favorisant la motivation des enseignants à s'engager dans leur développement professionnel concernant l'intégration des TIC. En référence au modèle de motivation autodéterminée de Deci & Ryan (2000) ainsi qu'à partir de cette synthèse sur les recherches qui portaient sur la motivation en contexte de développement professionnel, nous présentons au point suivant les dimensions de la motivation à considérer dans notre recherche.

2.7 Conclusion sur les dimensions qui influencent la motivation en contexte de développement professionnel

La nature de la formation et la forme qu'elle prend ont un rôle à jouer sur la motivation de l'individu. En effet, de nombreuses recherches en science de l'éducation et en psychologie sociale révèlent que le contexte influence le niveau de motivation de l'individu (Bandura, 2003; Carré, 2001; Sarrazin & Trouilloud, 2006; Vallerand, 1997). Comme nous l'avons mentionné plus haut, la théorie de la TAD attribue aux facteurs sociaux une influence considérable (Deci & Ryan, 2000). Ainsi, un contexte d'apprentissage permettant de combler les besoins d'autonomie, de compétence et d'appartenance sociale impliquerait une motivation autodéterminée. À l'opposé, un environnement social qui entrave la satisfaction de ces besoins augmenterait la probabilité d'apparition d'une motivation non autodéterminée et un sentiment d'incompétence. Ainsi, les facteurs relatifs au climat d'apprentissage, au style d'animation et aux types d'activités peuvent favoriser ou au contraire entraver la satisfaction des besoins psychologiques d'autodétermination : l'autonomie, la compétence et l'appartenance sociale. Dans les lignes qui suivent, nous présenterons quatre dimensions relatives aux activités susceptibles de soutenir la motivation dans un contexte de formation professionnelle des enseignants.

2.7.1 Dimension de la latitude et de la responsabilité

Comme nous l'avons mentionné auparavant, le sentiment d'autonomie est susceptible de favoriser chez les participants la motivation dans la formation (Deci & Ryan, 2000; Vallerand & Thill 1993). De façon générale, un climat soutenant l'autonomie peut être identifié comme celui marqué par un style motivationnel encourageant le choix et la participation à la prise de décision, dynamisant la personnalisation de la résolution des problèmes et favorisant sensiblement l'atténuation de la pression.

La planification et la variété des situations d'apprentissage influencent aussi le niveau et la qualité de l'engagement et de l'intérêt des apprenants (Archambault & Chouinard, 2009; Knowles, 1990). Par contre, les activités de formation qui présentent constamment des tâches uniformes et simultanées peuvent être une source de démotivation pour les apprenants. En effet, Keller (1998) nous rappelle que les apprenants adultes, tout comme les jeunes, préfèrent les activités qui présentent plusieurs choix et des tâches multiples à accomplir dans le cadre de leur formation. Dans la même optique, Knowles (1990) rapporte que les différences de personnalité grandissent avec l'âge, et, par conséquent, les dispositifs de formation doivent diversifier les activités de formation, les durées, les lieux et les méthodes d'apprentissage. Les résultats de recherche d'Opfer & Pedder (2010) indiquent que les activités de formation proposées aux enseignants doivent être variées afin de favoriser la participation et l'engagement dans leur développement professionnel. Selon Joyce & Showers (1988, cités dans Dole, 1999), la formation professionnelle qui suscite l'implication des enseignants est celle qui fournit une variété d'activités : présentation, modelage, pratique, rétroaction et accompagnement.

Favoriser l'autonomie des enseignants en formation revient à penser à un dispositif plus souple, c'est-à-dire qui laisse une place importante aux prises de décision concernant le choix des activités de formation, les modalités pédagogiques, la gestion du temps, etc. On responsabilise les enseignants en tenant compte des besoins

personnels précis à l'intérieur du projet du groupe en formation. Responsabiliser consiste aussi à intégrer un processus d'évaluation des apprentissages professionnels. Il s'agit par exemple d'effectuer des évaluations diagnostiques quand on commence une action de formation, une évaluation formative pendant le cours de l'action, une évaluation sommative qui mesure l'impact de la formation. L'enseignant en formation peut alors apprécier les progrès accomplis et ceux qui restent à accomplir.

2.7.2 Dimension du sentiment de compétence et d'accomplissement

Comme nous l'avons souligné antérieurement, la motivation intrinsèque des individus est associée au sentiment de compétence et de réalisation de soi (Deci & Ryan, 2000). Elle renvoie aux activités qui suscitent chez l'individu le plaisir de se dépasser, d'accomplir quelque chose ou de relever des défis. Le sentiment de compétence dans une démarche de développement professionnel se traduirait de différentes manières par l'apprenant ou par autrui : fierté personnelle, jugement positif, valorisation, confiance en soi (Mandeville, 1998).

Les résultats de recherche de Mandeville (1998) ont montré par ailleurs que la démarche d'analyse des pratiques peut contribuer au développement de l'apprenant, à son actualisation de soi et à son engagement professionnel. Dans cette démarche, l'apprenant en formation explore, consolide et actualise son potentiel personnel et professionnel. Il apprend à mieux se connaître, il prend connaissance de ses ressources personnelles et consolide son identité. Ainsi, la verbalisation de l'action et l'explicitation des pratiques suscitent chez le praticien des sentiments de plaisir, des sentiments positifs et d'appartenance sociale (Donnay & Charlier, 2008).

2.7.3 Dimension de l'appartenance sociale et la collaboration

Les résultats de plusieurs études montrent que la possibilité d'établir des relations interpersonnelles avec des collègues en formation est un élément déterminant pour amener un réel engagement. À cet effet, ce besoin de socialisation doit donc être

pris en compte par les administrateurs et les formateurs pendant la planification et la réalisation des activités de formation. Ainsi, les activités de formation censées stimuler l'engagement professionnel des enseignants doivent être une occasion pour les sujets de partager des points de vue, des expériences, des succès, des inquiétudes, etc. Ces échanges de pratiques et les prises de conscience collectives peuvent engendrer une culture commune, un langage partagé par une communauté et des sentiments d'appartenance à un groupe (Donnay & Charlier, 2008 ; Fontaine, Savoie-Zajc & Cadieux, 2013). À ce propos, Boucher & L'Hostie (1997) recommandent de regrouper les participants en équipe afin de faciliter le partage des pratiques et le retour collectif sur leurs expérimentations.

2.2.4 Dimension de la pertinence de la tâche

Conformément à la théorie de l'autodétermination de Deci & Ryan (2000), les motifs intrinsèques trouvent leur satisfaction dans l'apprentissage des contenus intéressants et pertinents. La composante de la pertinence correspondant à l'utilité des apprentissages professionnels s'approche également du modèle de motivation d'acceptation de la technologie (*Technology Acceptance Model [TAM]*)¹² développé par David, Bagozzi & Warshaw (1989).

Dans la formation professionnelle, une activité d'apprentissage est considérée comme pertinente dans la mesure où elle est associée à la pratique professionnelle des participants. Ainsi, plusieurs auteurs (Darling-Hammond, Wei, Andree, Richardson & Orphanos, 2009; Donnay & Charlier, 2008 ; Boucher & L'Hostie (1997; Mandeville,

¹² L'objectif principal du modèle (TAM) est de spécifier les effets des variables externes sur les perceptions, les attitudes et les intentions des utilisations des TIC. Le TAM met en évidence deux perceptions essentielles pouvant déterminer l'acceptation des technologies par l'utilisateur, à travers l'attitude vis-à-vis de l'utilisation des technologies, soit l'utilité perçue des TIC et la facilité d'utilisation perçue. L'utilité perçue est définie par les auteurs de ce modèle comme la probabilité que l'utilisateur potentiel des TIC puisse augmenter son efficacité au travail. La facilité d'utilisation perçue des TIC correspond au degré d'effort attendu par l'utilisateur dans l'utilisation des TIC. La limite principale de ce modèle est qu'il ignore la variable d'influence sociale.

2001) affirment que les activités de formation qui sont en lien avec les situations réelles de travail des enseignants semblent être l'élément le plus déterminant pour favoriser leur engagement dans de telles activités. Dans le même sens, Knowles (1990) est convaincu que la meilleure ressource en formation des adultes est l'expérience de l'apprenant; elle est l'élément clé de l'apprenant adulte. Pour Karsenti, Savoie-Zajc & Larose (2001), l'enseignant qui s'engage dans un processus de développement professionnel doit consentir à identifier les composantes de cette pratique ainsi que les valeurs qui la constituent.

Dans la formation à l'intégration pédagogique des TIC, Karsenti, Peraya & Viens (2002) relèvent l'importance de présenter aux enseignants en formation des occasions d'analyser des modèles de pratiques concernant l'intégration des TIC. Selon l'étude de Zhao & Bryant (2006) sur la formation continue en TIC, il est important de mettre en place des formations cohérentes avec les pratiques réelles des enseignants.

Pour ce qui est de la composante de l'utilité, elle varie selon les professeurs. Pour certains, c'est l'utilité pédagogique pour l'apprentissage qui prédomine, pour d'autres, c'est l'utilité par rapport à leur travail personnel, pour d'autres encore, c'est ce que le logiciel permet de faire, sans qu'il y ait nécessairement un gain de temps ou de productivité pour eux. Il s'agit donc que les professeurs entrevoient des possibilités d'utilisation qu'ils jugent intéressantes ou stimulantes. (Poellhuber & Boulanger, 2001)

De façon générale, il est important d'offrir aux enseignants des activités d'apprentissage pertinentes puisqu'il semble que les adultes apprennent mieux lorsqu'ils considèrent que leurs apprentissages sont utiles à leur propre situation et qu'ils y voient des applications immédiates dans la vie quotidienne (Knowles, 1990).

En référence à ces dimensions, nous avons établi, à partir des travaux de Killer (1998), les activités d'apprentissage susceptibles de favoriser la motivation des apprenants. Le tableau 1 présente une synthèse de ces quatre dimensions et les activités pédagogiques correspondantes (l'annexe C présente plus en détail ces activités pédagogiques).

TABLEAU 1 : LES DIMENSIONS ET LES ACTIVITÉS PÉDAGOGIQUES
ASSOCIÉES À LA MOTIVATION EN CONTEXTE DE FORMATION
PROFESSIONNELLE

Dimensions	Activités pédagogiques
Latitude et responsabilité	<ul style="list-style-type: none"> • Comprendre et reconnaître les besoins de formation des apprenants • Donner la possibilité de faire des choix • Encourager les initiatives créatives • Favoriser l'autonomie • Responsabiliser les sujets dans la planification et la réalisation des activités de formation • Varier les activités de formation (les durées, les lieux et le type), les méthodes d'apprentissage
Sentiments de compétence et d'accomplissement	<ul style="list-style-type: none"> • Favoriser la confiance en soi • Proposer des tâches en lien avec les compétences des apprenants • Donner une rétroaction positive • Aider les apprenants à fixer des buts réalisables pour faire vivre des succès individuels et de groupe

<p>Appartenance sociale et la collaboration</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Mettre en place des méthodes qui favorisent la collaboration et la coopération • Établir une communauté d'apprentissage en dehors des ateliers de formation • Instaurer un climat agréable (humour, etc.)
<p>Pertinence des activités</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Favoriser l'apprentissage à partir de l'expérience des apprenants (intérêt et utilité) • Présenter des situations d'apprentissage stimulantes • Présenter aux apprenants des connaissances nouvelles

Synthèse de la section

En somme, notre cadre conceptuel qui repose sur la perspective sociocognitive de la motivation, notamment la théorie de l'autodétermination, a permis de ressortir les dimensions qui peuvent influencer la motivation dans le développement de la compétence à l'usage des TIC. Quatre sources principales de la motivation ont ainsi été mises en évidence, soit les dimensions suivantes 1) la satisfaction du besoin de latitude et de la responsabilité, 2) la satisfaction du besoin de compétence et d'accomplissement, 3) la satisfaction du besoin d'appartenance sociale et de collaboration et 4) la pertinence des activités. En référence à ces dimensions, nous avons dégagé les activités pédagogiques susceptibles de soutenir la motivation des enseignants dans leur développement professionnel.

2.8 Les objectifs spécifiques

Rappelons que l'objectif principal du présent projet de recherche consiste à déterminer les activités pédagogiques qui peuvent favoriser la motivation chez les enseignants à s'engager dans leur développement professionnel. Notre recension des écrits a permis de ressortir les principales dimensions influençant la motivation en contexte de développement professionnel, à savoir les sentiments d'autonomie, de compétence et d'appartenance sociale ainsi que l'intérêt et la pertinence des activités de formation. Afin de répondre à notre objectif général de recherche, nous avons précisé nos objectifs spécifiques de recherche :

Objectif 1 : Développer et valider une échelle qui mesure les déterminants de la motivation autodéterminée concernant la satisfaction des besoins psychologiques fondamentaux (sentiments d'autonomie, de compétence et d'appartenance sociale) dans le contexte de développement professionnel lié à intégration des TIC chez les enseignants du primaire et du secondaire.

Objectif 2 : Déterminer le degré de satisfaction des besoins psychologiques fondamentaux des enseignants du primaire et du secondaire.

Objectif 3 : Déterminer la perception des enseignants à l'égard de la pertinence des activités de formation continue.

Objectif 4 : Identifier les activités et les conditions organisationnelles favorisant la motivation des enseignants du primaire et du secondaire dans leur développement professionnel concernant l'intégration des TIC.

Synthèse du cadre théorique

L'enjeu principal de l'intégration pédagogique des TIC par les enseignants est étroitement associé au développement de leurs compétences pédagogiques et technologiques à ce sujet. Plusieurs facteurs influencent la qualité de l'apprentissage

professionnel : l'organisation des activités d'apprentissage, les ressources mises à la disposition des participants, la nature des relations entre apprenant-apprenant et formateur-apprenant, la motivation des participants et le climat dans lequel s'effectue l'apprentissage.

Selon plusieurs théoriciens de la motivation (Bandura, 2003; Deci & Ryan, 1985, 2012; Vallerand, 2008), l'engagement et la persistance, qui sont des prédicteurs de la motivation, résultent de sentiments d'autonomie, de compétence et d'appartenance sociale. Ainsi, les travaux de recherche de Deci & Ryan (2000) et ceux de Vallerand (1993) ont montré que les individus sont davantage sensibles aux facteurs de motivation intrinsèque autodéterminée qu'à la motivation extrinsèque non autodéterminée. Selon Deci & Ryan (1985, 2012), c'est l'autodétermination qui mène à la motivation intrinsèque. C'est à partir de la théorie de l'autodétermination que cette recherche tente de comprendre le phénomène de la motivation des enseignants du primaire et du secondaire dans leur développement professionnel.

Ainsi, la théorie de l'autodétermination semble bien indiquée pour étudier et comprendre la motivation en contexte de formation professionnelle des enseignants (Cave & Mulloy, 2010; Grove, 2009). Elle propose l'existence de différents types de motivation autodéterminée qui ont des répercussions importantes sur l'engagement des individus dans leur apprentissage professionnel. Elle permet d'intégrer les effets du contexte sur le développement professionnel, c'est-à-dire de faciliter l'identification des différents facteurs de formation qui affectent la motivation comme le soutien à l'autonomie, à l'accomplissement et le sentiment d'affiliation. Cette théorie, reposant sur des types variés de motivation (motivation intrinsèque, motivation extrinsèque et amotivation), contribue à distinguer aussi bien les déterminants de ces motivations que les conséquences les concernant.

Plus précisément, il s'agit de développer chez les enseignants une motivation intrinsèque à l'égard de leur participation dans leur développement professionnel, c'est-à-dire donner un sens à leur apprentissage professionnel. En effet, un contexte

d'apprentissage qui soutient l'autonomie, qui favorise le sentiment d'être à l'origine de son apprentissage professionnel, qui fournit des rétroactions positives et qui favorise un sentiment d'efficacité et de liberté dans le choix des activités d'apprentissage influence la motivation intrinsèque. Ainsi, les participants développent un sentiment d'être des acteurs actifs dans le développement de leurs compétences professionnelles plutôt que comme des récepteurs de connaissances. Ils sont surtout capables de donner une signification à leur formation et d'exercer un contrôle sur leurs apprentissages.

Il ressort de cette analyse qu'il est important de mettre l'accent sur la motivation autodéterminée dans le développement professionnel continu des enseignants. En effet, il est difficile d'amener les professionnels en exercice à s'impliquer dans les activités de formation professionnelle (entreprises par les commissions scolaires ou celles qui se tiennent dans les universités, etc.) pour des raisons externes qui influencent peu l'engagement des participants. Par exemple, l'obtention du diplôme, la promotion dans le grade, ou les contraintes administratives ne peuvent véritablement pas influencer la motivation d'un enseignant, car celui-ci peut décider d'assister à la formation sous peine d'être sanctionné, sans aucune implication dans sa formation ni désir de changer ses pratiques.

En conclusion, cet état de connaissances a permis de relever différents facteurs qui ont un effet sur la motivation dans un contexte de formation professionnelle. Ainsi, quatre dimensions ont été mises en évidence, à savoir les facteurs relatifs à l'autonomie, le sentiment d'appartenance sociale, le sentiment de compétence et la pertinence des activités de formation. Ces dimensions ont ensuite été abordées plus en détail à l'aide de différentes catégories et indicateurs autour desquels s'articulera la démarche méthodologique qui sera traitée au chapitre suivant.

CHAPITRE 3 : MÉTHODOLOGIE

Dans ce chapitre, nous exposerons les différentes composantes méthodologiques qui permettront de conduire notre recherche. Le cadre méthodologique est un élément indispensable à toute démarche de recherche scientifique dans la mesure où il exprime les stratégies privilégiées par le chercheur pour saisir les objets étudiés (Dépelteau, 2000). Autrement dit, la méthodologie de la recherche représente un ensemble cohérent et organisé afin d'atteindre les objectifs de la recherche (Van der Maren, 1996). Rappelons que notre projet de recherche vise à mieux comprendre les facteurs et les conditions de formation qui favorisent la motivation des enseignants dans leur développement professionnel relatif à l'intégration des TIC.

Plus précisément, il sera d'abord question de la position épistémologique adoptée et du type de recherche. Nous présenterons ensuite une description du milieu où s'effectuera la collecte de données, les participants, les principales étapes de la réalisation de la recherche et les instruments de collecte des données. Nous décrirons les modes d'analyse des données employés et les considérations déontologiques de la recherche. Nous terminerons ce chapitre en exposant les limites et les points forts de la recherche.

3.1 Posture épistémologique de la recherche : une méthodologie mixte

Comme le notent Savoie-Zacj & Karsenti (2011), il est important pour le chercheur de clarifier sa posture épistémologique et de préciser le type de sa recherche afin de bien la conduire.

Traditionnellement, un chercheur en sciences de l'éducation se plaçait soit dans une posture épistémologique interprétative associée à la recherche qualitative ou dans une posture positiviste reliée à la recherche quantitative. Le type positiviste consiste en la validation d'hypothèses conçues par la mise à profit de variables quantitatives à

considérer sur le plan d'un échantillon représentatif pour parvenir à des résultats généralisables à l'ensemble de la population qui fait l'objet de l'investigation. Le type interprétatif, quant à lui, s'attèle à dégager dans les constructions sociales, le langage ou le sens partagé, à comprendre le problème posé; les variables dépendantes et indépendantes s'y voient, conséquemment écartées.

Cette distinction repose paradoxalement sur une continuité entre deux positions indéniablement antinomiques, l'objectivisme pour le premier type et le subjectivisme pour le second. Cependant, il n'en demeure pas moins vrai, comme le précisent Savoie-Zajc & Karsenti (2011), que ces positions peuvent être considérées dans leur complémentarité et investies conjointement dans une vision du choix des méthodes et des techniques de travail respectives. Dans le même sens, Van der Maren (1993) précise que « deux grandes stratégies sont utilisées dans la recherche empiriste : la stratégie statistique (descriptive et inférentielle) d'une part, la stratégie monographique, d'autre part. Pour diverses raisons, elles sont souvent opposées alors qu'elles pourraient être complémentaires » (Van der Maren, 1996, p. 189). Ainsi, la méthodologie mixte permet de combiner ces deux méthodes afin de mieux répondre à des objectifs spécifiques de recherche, d'avoir une meilleure compréhension des phénomènes à l'étude et d'enrichir les résultats de la recherche (Johnson & Christensen, 2004; Savoie-Zajc & Karsenti, 2011). C'est dans ce sens que Patton (1987, p. 62) affirme que : « In practice, it is altogether possible, and often desirable to combine approaches, to superimposes quantitative scales and dimension onto qualitative data ».

En effet, une approche mixte de recherche facilite la triangulation des résultats de recherche par une diversification des outils de collecte de données. À ce propos, Poellhuber (2007) précise que « les chercheurs devraient collecter des données provenant de multiples sources, en utilisant une combinaison de stratégies et d'approches, de manière à pouvoir réunir les forces complémentaires et éviter la conjonction de faiblesses communes » (p. 97). Par exemple, dans le cas de la présente recherche, l'utilisation d'une méthodologie mixte peut pallier la limite de la collecte

des données auprès d'un échantillon relativement petit en documentant la compréhension du phénomène de la motivation en formation à l'aide de l'entrevue.

C'est la problématique et les objectifs de recherche qui permettent et surtout, qui imposent ce positionnement épistémologique et non un certain ancrage idéologique ou philosophique (Miles & Huberman, 2003). En effet, pour nous qui ambitionnons, à la fois, d'évaluer l'impact des interventions de formation continue et de comprendre au mieux cet impact, nous ne pouvons faire l'économie d'une démarche mixte qui conjugue le quantitatif au qualitatif. Cette méthodologie cadre parfaitement avec les objectifs de notre étude; des objectifs de nature différente, mais complémentaires.

La présente recherche s'apparente à une recherche appliquée, car elle repose sur des théories et des connaissances développées par la recherche fondamentale en psychologie et en sciences de l'éducation pour vérifier et comprendre l'effet d'une intervention pédagogique (Van der Maren, 1996). Cependant, les résultats de cette étude seront susceptibles de faire le point sur les considérations théorique et pratique du processus de motivation des enseignants dans leur formation continue. Les chercheurs qui s'inscrivent dans cette perspective pragmatique de la recherche admettent la possibilité de mettre en évidence les facteurs et les conditions qui permettent aux individus de transformer leurs conditions de vie sociale, professionnelle et économique, tout en prenant en considération les facteurs personnels et la limitation des ressources pour la réalisation des potentialités humaines.

3.2 Participants

La collecte des données à l'aide du questionnaire a été effectuée auprès de 64 enseignants du primaire et du secondaire, dont 44 femmes (69 %) et 20 hommes (31 %). La moyenne d'âge de ces professionnels est de 38,33 ans et la moyenne

d'années d'expérience en enseignement est de 12,6 ans. Ils se répartissent presque également entre le primaire et le secondaire

Les participants ont été invités, sur une base volontaire, à remplir notre questionnaire. Il s'agit donc d'un échantillon de convenance non probabiliste puisqu'il est composé d'enseignants qui ont accepté volontairement de participer à notre collecte de données, ce qui justifie son utilisation dans le cadre d'une recherche à visée compréhensive où l'intention n'est pas la généralisation (Tashakkori & Teddlie, 2003). L'échantillon est donc constitué d'individus facilement accessibles qui répondent à une seule condition, celle d'avoir participé au cours des cinq dernières années à une activité de formation continue en intégration des TIC. Il s'agit particulièrement d'enseignants qui ont poursuivi des formations offertes par les commissions scolaires de la région de Montréal (exemple : formation continue sur l'utilisation du tableau blanc).

Nous avons également mené cinq entrevues semi-dirigées auprès de quatre enseignants au secondaire et d'un enseignant au niveau primaire. Le fait de mener des entrevues avec des enseignants ayant participé à un développement professionnel continu en intégration des TIC permet de donner une lecture plus approfondie sur la dynamique motivationnelle que peuvent susciter les activités de formation. La moyenne d'âge des enseignants interviewés est de 46,4 ans et la moyenne d'années d'expérience en enseignement est de 14,2 ans. Le tableau 2 présente des renseignements sur chacun des cinq participants aux entrevues individuelles.

**TABLEAU 2 : PROFIL DES PARTICIPANTS AUX ENTREVUES
INDIVIDUELLES**

Participants	Qualification	Années d'expérience	Matières enseignées et/ou niveau d'enseignement
Enseignante (1)	Brevet en enseignement secondaire et maîtrise dans le domaine des sciences sociales	13 ans	Français
Enseignante (2)	Brevet en enseignement secondaire et maîtrise en éducation	16 ans	Mathématique et sciences
Enseignante (3)	Baccalauréat en français	12 ans	Français
Enseignante (4)	Baccalauréat en anglais	11 ans	Anglais
Enseignante (5)	Brevet en enseignement primaire	19 ans	Primaire

3.3 Instruments de collecte de données

Pour atteindre les objectifs de notre recherche, la collecte des données est réalisée à l'aide d'entrevue individuelle et le questionnaire à question fermée. Dans les prochaines lignes, est présentée la description de chacun de ces deux instruments de collecte des données.

3.3.1 Instrument quantitatif

Puisque le construit de motivation a été suffisamment opérationnalisé dans la littérature et que des instruments de mesure ont été développés par plusieurs chercheurs (Vallerand & Thill, 1993), il est donc possible de mesurer la motivation professionnelle des enseignants dans la formation continue à l'aide de méthodes quantitatives. Toutefois, nous n'avons pas trouvé de questionnaire pouvant répondre à nos propres intentions de recherche. Les mesures recensées dans la littérature répondaient à des intentions précises de recherche. Keller (1987) conseille d'ailleurs la prudence dans l'utilisation de questionnaires déjà utilisés dans d'autres recherches pour mesurer la motivation : « The important point, as in any measurement situation is that the measures are consistent with the objectives » (Keller, 1987, p. 5). Par conséquent, notre questionnaire est développé à partir de plusieurs questionnaires valides et fidèles.

Le questionnaire est composé de quatre sections et présente des consignes spécifiques qu'il importe de lire avant de répondre aux items. La première section est constituée de cinq questions qui permettent de recueillir des informations précises sur l'identification du sujet.

La deuxième section porte sur la mesure des déterminants de la motivation autodéterminée. Ainsi, les items ($n=15$) ont été répartis en trois construits des besoins psychologiques principaux d'après la théorie de l'autodétermination de Deci & Ryan (2000), soit des sentiments d'autonomie, de compétence et d'appartenance sociale. Ces items ont été adaptés principalement aux trois échelles : échelle de Gillet, Rosnet & Vallerand, 2008; échelle de Deci, Ryan, Gagné, Leone, Usunov & Kornazheva (2001) et échelle de Brien & al., 2012). La première dimension est associée à l'autonomie et à la responsabilité qui implique que le sujet veut être l'initiateur de ses propres actions et prendre en charge son apprentissage. La deuxième dimension concerne les perceptions de compétence et fait référence aux besoins du sujet d'interagir efficacement avec son environnement d'apprentissage professionnel. La troisième dimension porte sur le

sentiment d'appartenance sociale qui renvoie à la satisfaction du professionnel à l'égard du soutien et de l'acceptation par ses pairs. La version finale de la mesure de ces trois besoins comporte 15 items à partir desquels les répondants indiquent leur niveau d'accord sur une échelle de type Likert allant de 1 (*tout à fait en désaccord*) à 6 (*tout à fait en accord*)¹³. Par exemple, un niveau d'accord élevé avec les énoncés mesurant un déterminant de la motivation autodéterminée indique une satisfaction du besoin psychologique élevée alors qu'un niveau de désaccord élevé avec les énoncés indique l'absence de satisfaction du besoin lors de la réalisation des activités de formation.

Le tableau 3 présente les trois dimensions permettant de déterminer les déterminants de la motivation autodéterminée des participants et des exemples d'items relatifs à notre questionnaire.

¹³ Il importe de préciser que nous n'avons pas retenu le niveau de mesure « indécis »; une option de réponse permettant au sujet d'indiquer qu'il n'est ni en accord ni en désaccord avec le contenu d'un énoncé. Plusieurs auteurs reconnaissent la difficulté d'interpréter les réponses associées à cette option (ambivalence ou moyen pour le répondant de se désister afin de minimiser ses efforts ou protéger son image, etc.) (Gagné & Gotin, 1999). Selon ces auteurs, l'utilisation d'une échelle de mesure sans l'option de « indécis » contraint le chercheur à prendre une décision par rapport aux réponses liées à cette option.

TABLEAU 3 : LES DIMENSIONS LIÉES À LA SATISFACTION DES TROIS
BESOINS PSYCHOLOGIQUES FONDAMENTAUX ET DES EXEMPLES
D'ITEMS DU QUESTIONNAIRE.

Dimension	Exemple d'items	Alpha de Cronbach
Sentiment d'autonomie (4 items)	« Au cours des activités de formation, je participe à l'élaboration des activités de la formation continue ».	0,820
Sentiment de compétence (5 items)	« Au cours des activités de formation, j'ai beaucoup de possibilités de montrer ce dont je suis capable ».	0,697
Sentiment d'appartenance sociale (6 items)	« Au cours des activités de formation, j'ai beaucoup de sympathie pour mes collègues avec lesquels j'interagis ».	0,903

Comme indiqué dans le tableau 3 ci-haut, le coefficient de fidélité (alpha de Cronbach) concernant ces trois dimensions mesurant la satisfaction des besoins psychologiques fondamentaux est satisfaisant : 0,826 pour la dimension du sentiment d'autonomie, 0,697 pour le sentiment de compétence, 0,903 pour le sentiment d'appartenance sociale. En sciences sociales, la valeur acceptable du coefficient alpha est de 0,70 (Cortina, 1993).

La troisième section porte sur la perception des participants à l'égard de la pertinence et de l'utilité des activités de formation continue concernant l'intégration des TIC. Quatre items ont été utilisés pour mesurer cette dimension (exemple : « Les activités de formation continue offertes sont en lien avec mes pratiques réelles »). Le coefficient de fidélité de ces quatre items est également satisfaisant, soit 0,835.

La quatrième et la dernière section comporte deux questions de type « question en énumération » permettant d'identifier le type de développement professionnel continu qui intéresse les enseignants en exercice (exemple : cours à l'université, formation en petit groupe à l'école, conférence, etc.).

3.3.2 Entrevue individuelle

Pour atteindre notre objectif qui a trait à la compréhension d'un phénomène social, il est important de recourir aux idées et aux croyances des participants qui ont vécu cette expérience (Lamoureux, 2000). Il est donc tout à fait justifié d'utiliser l'entrevue comme outil de collecte de données dans la mesure où elle laisse la place à l'expression, à la subjectivité et à une certaine spontanéité de la part de sujets interviewés dans la perception de leur expérience rattachée à la motivation dans leur apprentissage professionnel. Comme le soulignent Poupart et ses collègues (1997), l'entrevue est « l'un des meilleurs moyens pour saisir le sens que les acteurs donnent à leurs conduites, la façon dont ils se représentent le monde et la façon dont ils vivent leur situation » (p. 175). L'entrevue individuelle dont il est question ici est reliée principalement à notre quatrième objectif spécifique visant à comprendre les facteurs et les activités de formation qui influencent la motivation des enseignants dans leur formation professionnelle.

Pour Savoie-Zajc (2009), l'entrevue semi-dirigée doit être « animée de façon souple » par le chercheur et celui-ci doit se laisser guider « par le rythme et le contenu unique de l'échange dans le but d'aborder, sur un mode qui ressemble à celui de la conversation, les thèmes généraux qu'il souhaite explorer avec le participant à la recherche » (Savoie-Zajc, p. 339). Nous avons fixé notre choix sur l'entrevue semi-dirigée pour, d'une part, amener les interviewés à fournir des réponses en rapport avec les thèmes clés de notre cadre théorique, contrairement à l'entrevue non dirigée où le chercheur se contente d'enregistrer l'expérience de l'interviewé sans aucune orientation. D'autre part, l'entrevue semi-dirigée laisse une certaine latitude au

participant quand il exprime le souhait d'aborder des thèmes associés, par opposition à l'entrevue dirigée où une telle latitude est complètement évacuée. Comme mentionné antérieurement, les entrevues individuelles sont menées auprès de cinq enseignants ayant participé à un développement professionnel en intégration des technologies. Les entrevues individuelles ont été enregistrées en audio avec le consentement écrit des participants. La durée de chaque entrevue est de 30 à 45 minutes.

Le schéma d'entrevue comporte une dizaine de questions (annexe B) qui ont pour but d'approfondir le thème étudié et de permettre à l'interviewé d'exprimer son point de vue sans pour autant laisser place à une discussion libre. Ainsi, nous nous sommes servi d'un guide d'entretien (annexe B) constitué principalement de questions qui gravitent autour des éléments favorisant la motivation en formation, invoqués dans notre cadre conceptuel :

- Les activités favorisant l'autonomie : stimulation, nouvelles connaissances.
- Les activités susceptibles de favoriser le sentiment de compétence : confiance en soi, l'accomplissement, expérience de succès.
- Les activités relatives au sentiment d'appartenance sociale : sentiment d'intimité, sentiment d'être accepté par les autres; relation avec l'animateur et avec les pairs.
- pertinence des activités de formation.

Nous avons veillé à ce que les personnes interviewées réagissent en premier à la question sur les motifs de participation à cette formation. Bien sûr, nous les laissons quand même discourir librement à propos des différents thèmes sans indiquer un ordre à suivre. L'essentiel pour nous, c'est de récolter ultimement des réponses à toutes les questions importantes de la recherche et d'installer un climat heuristique d'émergence de nouveaux concepts. Malgré le caractère plus ou moins défini de nos énoncés, nous soulignons avoir laissé au participant la latitude pour exprimer ses idées et suffisamment de temps d'argumentation pour que notre démarche s'écarte de l'entrevue structurée ou, à l'opposé, de l'entretien libre.

3.4 Déroutement de la collecte de données

Nous avons effectué la collecte de données quantitatives au cours de la période du 22 mai 2013 au 29 juin 2013, auprès des enseignants du primaire et du secondaire en exercice. Au total, 64 enseignants ont rempli le questionnaire en ligne.

En ce qui concerne la collecte des données qualitatives, les entrevues ont été menées auprès de cinq enseignants en exercice durant la période du 25 mai au 28 juin 2013. Nous avons effectué le recrutement des participants aux entrevues à l'aide d'invitations personnelles, sous forme de communication écrite et orale. Rappelons que tous les enseignants qui ont participé aux entrevues ont rempli notre questionnaire en ligne.

3.5 Validation du processus de la recherche

Le recours à la diversification des outils de collecte de données qualitatives et quantitatives procure une meilleure garantie quant à la validité des résultats de notre recherche. Pinard, Potvin & Rousseau (2004) qui se disent en accord avec Patton (1987), soutiennent que la triangulation des méthodes qualitatives et quantitatives dans une même étude assure une grande validité des résultats de la recherche.

Le questionnaire de notre recherche est constitué de sous-échelles en relation avec notre objectif de recherche. Tous les items sont adaptés et développés à partir des mesures construites par des spécialistes dans le domaine de la motivation. Le fait d'utiliser un questionnaire élaboré par les spécialistes assure en partie la validité de notre recherche. En plus, un chercheur dans le domaine de la motivation en contexte d'intégration des TIC a agi à titre d'expert pour valider les adaptations des items de mesure. Les suggestions de ce chercheur ont permis de reformuler certains items. En plus, nous avons effectué des analyses de validation de construit à notre questionnaire (analyse factorielle et la fidélité). Lors de l'analyse des données provenant des

entretiens, nous avons aussi pris des précautions pour assurer la fidélité liée au contre codage intrajuges et par conséquent, assurer la fidélité dans notre étude.

3.6 Mode d'analyse des données

L'analyse des données se fait en fonction des sources d'information, du contexte dans lequel elles sont produites et du type de données en relation avec les instruments utilisés. Puisque nos données sont constituées à la fois de chiffres et de textes, leur analyse implique des aspects quantitatifs (réponses aux questions fermées), et qualitatifs (transcriptions des entrevues individuelles et de groupe). Dans les lignes suivantes, nous présentons une description des méthodes qui sont utilisées afin d'analyser ces deux types de données.

Données quantitatives

Les données quantitatives du questionnaire ont été compilées dans un fichier informatisé et traitées à l'aide du logiciel SPSS. D'abord, nous avons effectué des analyses factorielles et de consistance interne (coefficient de Cronbach) de notre instrument de mesure. Afin d'interpréter nos résultats de recherche, nous avons effectué des analyses statistiques descriptives. Rappelons qu'il n'existe pas de règles absolues auxquelles se référer pour porter une appréciation sur les dimensions d'un questionnaire construit selon l'échelle de Likert. Toutefois, étant donné que notre questionnaire est composé d'un nombre assez élevé d'items, nous avons choisi de calculer les scores agrégés des items associés à chaque dimension. C'est à partir de ce score que nous porterons un jugement sur la dimension de notre construit. Le tableau 4 précise la correspondance entre le pourcentage d'accord (favorable) des répondants et le classement des réponses.

TABLEAU 4 : APPRÉCIATION DES RÉPONSES SELON LE RÉSULTAT AU SCORE MOYEN

Score moyen pour une dimension	Appréciation des réponses
Score moyen entre 1,00 et 3,00	Faible
Score moyen entre 3,00 et 4,24	Moyenne
Score moyen entre 4,25 et 6,00	Élevée

Ainsi, le pourcentage d'accord est jugé faible pour une valeur inférieure à 3,00; moyenne entre les valeurs de 3,00 et 4,24 et élevée pour une valeur supérieure à 4,25. Nous avons aussi présenté les résultats sous forme de pourcentage pour en faciliter l'interprétation. Ainsi, nous avons utilisé le pourcentage des participants « favorable » en regroupant les choix de réponses « en accord » et « tout à fait en accord ».

Données qualitatives

L'analyse des données qualitatives recueillies à l'aide des entrevues individuelles et de groupe, préalablement et intégralement retranscrites, a été effectuée par la méthode d'analyse de contenu manifeste. Selon L'Écuyer (1990), l'analyse de contenu manifeste est une « méthode de classification ou de codification des divers éléments du matériel analysé, permettant à l'utilisateur de mieux connaître les caractéristiques et la signification » (p. 9). Pour ce faire, nous avons utilisé le logiciel d'analyse qualitative QDA Miner. C'est surtout un instrument qui facilite l'organisation, le codage et l'extraction des données en fonction des éléments de nos questions de recherche, tels que les activités favorisant la motivation dans la formation concernant l'intégration des TIC.

Nous avons retenu le modèle d'analyse de Van der Maren (1996) pour sa facilité d'utilisation et sa pertinence à l'égard de la gestion et de l'organisation des différentes phases de codage. Pour cet auteur,

l'analyse de contenu d'un texte s'effectue dans un premier temps par repérage et codage des unités d'analyse, soit le tri des propositions ou des propositions des passages du texte jugées intéressantes et leur extraction pour composer la liste des passages significatifs. Dans un deuxième temps, il s'agira d'effectuer divers calculs, tant quantitatifs que qualitatifs, sur les unités extraites (p. 410).

Dans la présente recherche, le travail d'analyse est constitué de lectures thématiques des documents produits à l'aide des entrevues individuelles. Ces lectures nous ont permis de prélever les unités d'information pertinentes, c'est-à-dire ce que disent explicitement les participants à l'égard de leur motivation en formation. Ainsi, le découpage de la transcription en unité de sens se fait selon une base sémantique, c'est-à-dire à partir des idées repérées dans le discours. En définitive, l'analyse de contenu est effectuée comme présentée dans le tableau 5, selon les principales étapes élaborées par Van Der Maren (1996), à savoir la collecte des données pour la préanalyse, le codage des données et le traitement des données.

TABLEAU 5 : MODÈLE GÉNÉRAL DES ÉTAPES DE L'ANALYSE DE CONTENU (ADAPTATION DU MODÈLE DE VAN DER MAREN (1996))

Étape	Caractéristiques
1	Préanalyse des données recueillies (organisation des données)
2	Définition des codes de classification des données recueillies
3	Processus de catégorisation des données recueillies
4	Codification des données
5	Description scientifique des cas étudiés
6	Interprétation des résultats

Rappelons qu'une grille exhaustive des codes a été établie. Selon Deslaurier (1991, p. 70),

un code est un symbole appliqué à un groupe de mots permettant d'identifier, de rassembler et de classer les différentes informations obtenues par entrevue. Des codes peuvent être également des unités de sens, c'est-à-dire une ambiance particulière située dans le contexte global de l'entrevue.

La grille de notre codage est établie à partir des facteurs susceptibles de favoriser la motivation des enseignants dans la formation professionnelle relevés dans la recension des écrits et qui s'appuient sur les principales dimensions de la motivation autodéterminée de Deci & Ryan (2000). Par exemple : le code « possibilité de choisir les activités de formation » est en lien avec le sentiment d'autonomie; le code « reconnaissance des efforts » est en lien avec le sentiment de compétences, le code « climat propice à la collaboration et à la formation » est en lien avec le sentiment d'appartenance sociale et le code « activités en lien avec les pratiques réelles » est en rapport avec la pertinence des activités.

À noter que nous avons adopté un processus de catégorisation et de classification mixte. L'Écuyer (1991) définit ainsi les catégories mixtes :

ici, il existe un certain nombre de catégories pré-existantes au départ (à partir d'un modèle théorique ou autre), mais le chercheur laisse place à la possibilité qu'un certain nombre d'autres catégories soient induites en cours d'analyse soit en sus des catégories pré-existantes, soit en remplacement de certaines d'entre elles afin de compléter le système théorique appliqué; les catégories pré-existantes, contrairement aux catégories pré-déterminées, n'ont donc aucun caractère immuable : elles peuvent demeurer, être remplacées, modifiées, fusionnées à d'autres, etc. » (p. 38-39).

Par conséquent, notre grille reste ouverte pendant le codage afin de pouvoir rajouter des codes lors de la phase d'analyse de données¹⁴.

¹⁴ La liste initiale de notre codage a été modifiée pour s'adapter au contenu des répondants. Par exemple, nous avons rajouté le code « développement professionnel informel ».

TABLEAU 6 : LISTE DES CATÉGORIES ET DES CODES

Catégories	Codes
Soutien au sentiment d'autonomie	Participation au choix du thème de formation
	Autoformation
	Responsabilité dans la démarche de formation
Soutien au sentiment de compétence	Soutien au sentiment de confiance
	Reconnaissances des efforts
	Accomplissement
Soutien au sentiment d'appartenance sociale	Climat propice à la collaboration et à la formation
	Sentiment de solidarité et appartenance au groupe
	Rupture de l'isolement et construction d'affinités
Facteurs relatifs aux conditions organisationnelles	Facteurs liés à l'administration scolaire
	Correspondance entre le niveau des participants et les objectifs de formation
	Facteurs relatifs à la disponibilité des ressources
	Facteurs associés au formateur
	Facteurs liés au type de formation <ul style="list-style-type: none"> . Formation longue . Formation sous forme d'atelier . Formation en petit groupe
Pertinence de la formation	Activités en lien avec les pratiques réelles
	Formation intéressante
	Formation favorisant l'accomplissement des tâches
	Les approches pédagogiques favorisent l'apprentissage professionnel
	Des nouvelles pratiques
	Appréciation négative de la formation
	Appréciation positive de la formation continue
Autres facteurs	Manque de temps
	Développement profession informel
	Autoformation- se former sur le tas
	Perception à l'égard de l'importance de la motivation dans la formation continue

Comme suggéré par Miles & Huberman (2003), le processus de sélection de l'information s'est fait de façon à retenir ce qui était pertinent au problème de recherche. Ainsi les *verbatim* ont ensuite été relus et découpés en unités de sens. Ces unités étaient constituées de segments de texte, dont chacune se rapportait à une seule idée ayant trait à la motivation à l'égard du développement professionnel du participant. Au total, 260 unités de sens ont été dégagées des cinq entrevues semi-dirigées et en groupe et une base de données informatisée a été constituée pour les analyser. Afin de nuancer les commentaires des répondants selon la présence ou l'absence des facteurs motivationnels, il a été convenu d'accorder à chacune des unités de sens soit la mention « franchement positive » lorsque l'unité de sens est associée à un facteur favorisant la motivation, soit la mention « franchement négative » lorsqu'elle est associée à l'absence de motivation, soit la mention « modérée » lorsqu'il s'agissait d'une attitude teintée de modération ou d'une attitude ambivalente chez le participant.

Après avoir effectué le codage de notre *verbatim*, nous avons soumis les résultats à un collègue au doctorat, qui en a effectué le contre-codage. Le résultat obtenu relatif à l'accord inter-juges a été insatisfaisant puisque le pourcentage n'était que de 61 %. La discussion avec notre collègue nous a permis de nuancer les divergences concernant la description des codes et les critères d'inclusion et d'exclusion. Ainsi, nous avons convenu que les énoncés retenus devaient correspondre exactement ou de près à un mot ou à une expression de la catégorie ou de la sous-catégorie. Nous avons également apporté quelques modifications à notre grille de codage, notamment la distinction entre le soutien à la motivation et la perception de la motivation elle-même.

Après avoir discuté de la méthode de codage, nous avons été en mesure d'effectuer un deuxième contre-codage. Cette fois, le pourcentage d'accord a été un peu plus élevé, soit de 73 %. Ce résultat est particulièrement satisfaisant dans la

mesure où le pourcentage de fidélité recommandé selon Miles & Huberman (2003) est 70 %.

3.7 Déontologie

Toute recherche doit respecter les règles déontologiques. À cet effet, nous avons demandé un certificat d'éthique au Comité plurifacultaire d'éthique de la recherche (CPÉR) de l'Université de Montréal. Les règles d'éthique de la recherche scientifique ont été appliquées avec le plus grand sérieux. En effet, en référence à la documentation produite par le CPÉR, les participants ont été informés, de manière éclairée, des différentes conditions de leur participation. Il s'agit principalement du respect des principes concernant le consentement libre et éclairé, du respect de la dignité du sujet et du respect de la vie privée et de la confidentialité des participants. Notons à cet effet que les participants ont rempli un formulaire de consentement pour participer à notre recherche.

3.8 Principales étapes de réalisation de la recherche

La collecte de données, à l'aide du questionnaire et les entrevues individuelles auprès de cinq enseignants ont été réalisées durant le mois de mai et juin 2013. Ainsi, le questionnaire a été envoyé par courriel à environ 150 participants. Nous avons personnellement assuré la distribution du questionnaire et la réalisation des entrevues. Rappelons qu'une lettre explicative présentant l'objectif de la recherche, les conditions d'utilisation des données et les consignes relatives à l'administration du questionnaire a été ajoutée à la copie du questionnaire.

Afin de bien établir l'articulation des différentes opérations de la recherche, le tableau 7 présente une vue d'ensemble des principales étapes de la réalisation.

TABLEAU 7 : ÉTAPES DE RÉALISATION DE LA RECHERCHE

Étapes	Périodes
Devis de recherche	Janvier 2013
Collecte de données à l'aide du questionnaire	Mai-juin 2013
Entrevue auprès des enseignants	Mai-Juin 2013
Traitement et analyse des données	Juillet 2013 à septembre 2013
Résultats de recherche	Novembre 2013 à janvier 2014
Discussion des résultats	Février-mai 2014
Révision et dépôt	Juin-juillet 2014

Synthèse du chapitre

Ce chapitre portant sur le cadre méthodologique, a permis notamment de spécifier le type de recherche au regard des bases épistémologiques adoptées, son terrain d'enquête, les sujets participants, les instruments utilisés lors de la collecte de données, les méthodes d'analyse et enfin la déontologie.

Pour étudier la motivation en contexte de formation professionnelle et d'apprentissage, les chercheurs en sciences humaines et en éducation ont recours à différentes méthodes quantitatives et qualitatives. Pour atteindre l'objectif de notre projet de recherche, la collecte de données auprès des enseignants participants a été réalisée à l'aide de la technique de questionnaire et celle de l'entrevue individuelle semi-dirigée. Plusieurs questionnaires éprouvés et reconnus pour leur fidélité et leur validité sont utilisés par les chercheurs pour mesurer le construit de la motivation. Le contenu de notre questionnaire a été adapté principalement à partir de trois échelles de motivation, soit l'échelle de motivation de Gillet, Rosnet & Vallerand (2008); l'échelle de Deci, Ryan, Gagné, Leone, Usunov & Kornazheva (2001) et l'échelle de

Brien, Forest, Mageau, Boudrias, Desrumaux, Brunet & Morin (2012). En ce qui concerne le volet qualitatif, des entrevues individuelles individuelle semi-dirigées ont été menées auprès des participants. L'analyse de ces données sera effectuée par la méthode de l'analyse de contenu manifeste en utilisant le logiciel QDA Miner. Par contre, la méthode des statistiques descriptive sera retenue pour analyser, à l'aide du logiciel SPSS les données quantitatives.

CHAPITRE 4 : RÉSULTATS

Selon Lamoureux (2000), l'étape de l'analyse des données consiste à établir les résultats de la recherche qui seront considérés comme des faits scientifiques susceptibles d'apporter des réponses aux objectifs visés par la recherche. Ainsi, l'analyse des résultats de notre recherche se fait dans l'optique d'obtenir des réponses à notre objectif général qui est d'identifier les facteurs et les conditions de formation permettant de soutenir la motivation des enseignants dans leur développement professionnel relatif à l'intégration des TIC. Dans cette optique, seront présentés les résultats à nos quatre objectifs spécifiques et une synthèse sera présentée à la fin du chapitre.

4.1 Analyse préalable des données de la recherche

Rappelons que les résultats de la présente recherche découlent du traitement des données obtenues au moyen de questionnaire composé d'énoncés fermés et d'entrevues individuelles. Comme indiqué dans le tableau 8 ci-dessous, les résultats concernant les deux premiers objectifs spécifiques de notre recherche proviennent uniquement de l'analyse des données quantitatives; quant aux deux derniers objectifs, nous avons adopté une méthode d'analyse des données mixte.

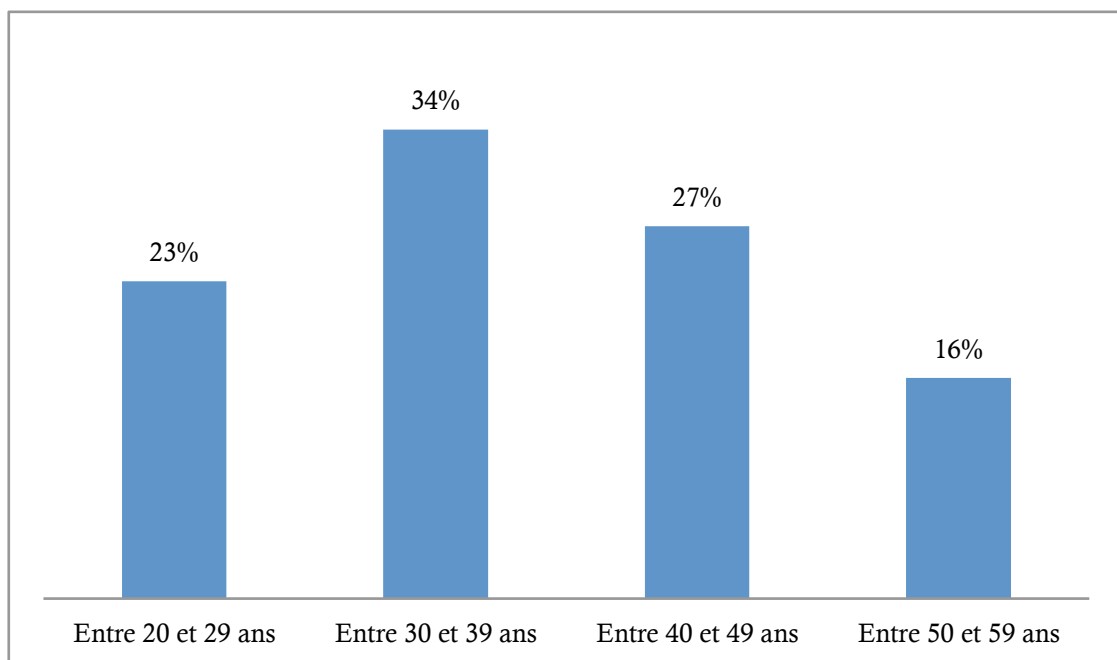
TABLEAU 8 : CORRESPONDANCE ENTRE LES QUATRE OBJECTIFS SPÉCIFIQUES DE RECHERCHE ET LE TYPE D'ANALYSE

	Instruments	Types d'analyse de données
Objectif 1 : développer et valider une échelle qui mesure la satisfaction des besoins psychologiques fondamentaux dans le contexte de développement professionnel lié à l'intégration des TIC chez les enseignants du primaire et du secondaire.	Énoncés fermés (version définitive 15 items).	<i>Analyse des données quantitatives</i>
Objectif 2 : déterminer le degré de satisfaction des besoins psychologiques fondamentaux des enseignants du primaire et du secondaire et la pertinence des activités de formation continue liée à l'intégration des TIC.	Énoncés fermés (15 items).	<i>Analyse des données quantitatives</i> (statistiques descriptives).
Objectif 3 : déterminer la perception des enseignants à l'égard de la pertinence des activités de formation continue.	Énoncés fermés (4 items). Entrevue individuelle.	<i>Analyse mixte :</i> analyse des données quantitatives à l'aide du logiciel SPSS et des données qualitatives à l'aide du logiciel QDA-Miner.
Objectif 4 : identifier les activités et les conditions organisationnelles favorisant la motivation des enseignants du primaire dans leur développement professionnel lié à l'intégration des TIC.	Énoncés fermés (2 questions à choix de réponse). Entrevue individuelle.	<i>Analyse mixte :</i> analyse des données quantitatives et des données qualitatives à l'aide du logiciel QDA-Miner.

Données quantitatives

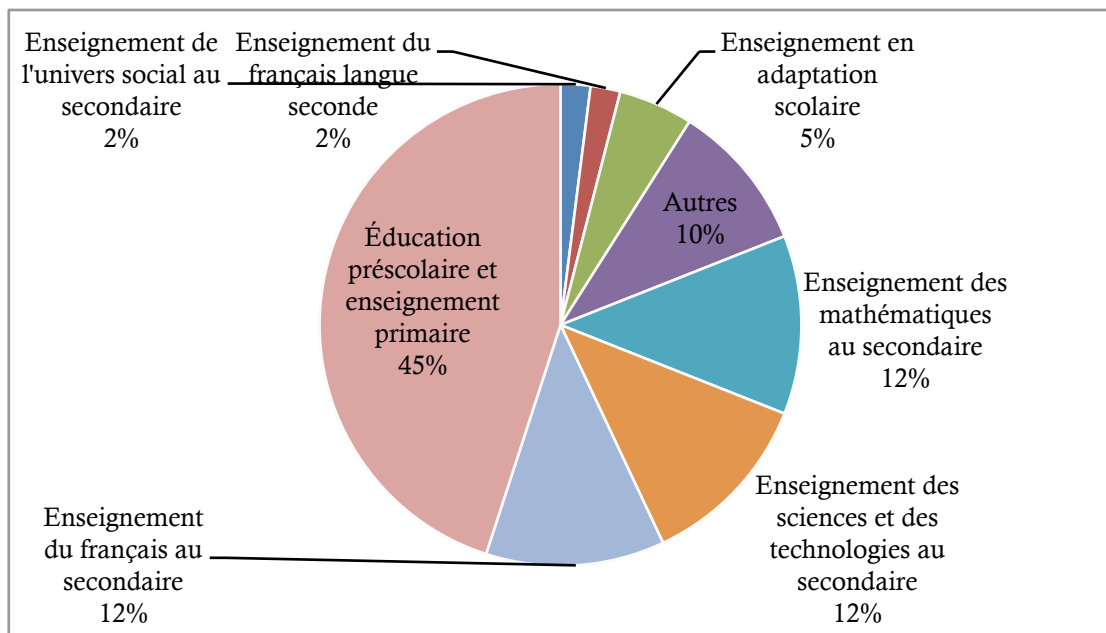
Les résultats relatifs aux caractéristiques des répondants indiquent que 69 % sont des femmes ($n=44$) et 31 % sont des hommes ($n=20$). La moyenne d'âge des participants est de 38,33 ans. La figure 3 illustre la répartition des participants selon la tranche d'âge.

FIGURE 3 : RÉPARTITION DES RÉPONDANTS SELON LA TRANCHE D'ÂGE



La moyenne d'années d'expérience en enseignement est de 12,6 ans et un peu plus de la moitié des participants enseignent au primaire (53 %). La figure 4 présente la répartition des répondants selon le niveau d'enseignement et la matière enseignée.

FIGURE 4 : RÉPARTITION DES PARTICIPANTS SELON LE NIVEAU D'ENSEIGNEMENT ET LA MATIÈRE ENSEIGNÉE



Données qualitatives

En ce qui concerne la collecte des données à l'aide des entrevues individuelles, rappelons que parmi les cinq enseignants interrogés, quatre exercent au niveau secondaire et un seul au niveau primaire.

La transcription des cinq entrevues a généré un matériel de 57 032 mots (environ 43 pages). L'analyse de ces réponses a été effectuée par la méthode d'analyse de contenu manifeste à l'aide du logiciel QDA Miner.

Avant de procéder au codage à l'aide du logiciel, nous avons d'abord effectué des lectures préliminaires permettant de donner une vue d'ensemble sur les commentaires des répondants, d'évaluer la manière dont le matériel pourrait être découpé et d'appréhender les grandes particularités et les premières grandes subdivisions. À l'aide de notre liste de codes établie à partir de notre cadre conceptuel, nous avons procédé à l'opération du codage proprement dite qui consiste à segmenter le contenu en unités de sens¹⁵ se rapportant à la perception de la motivation à l'égard du développement professionnel. Au cours du codage, sept codes ont été ajoutés et trois codes ont été supprimés. Au total, 260 unités de sens ont été dégagées des entrevues et une base de données informatisée a été constituée pour les analyser. La fréquence des codes est présentée au tableau 9.

¹⁵ Une unité de sens peut être un mot, un groupe de mots, une phrase ou un groupe de phrases qui possède un sens complet en elle-même.

TABLEAU 9 : FRÉQUENCE ET POURCENTAGE DES CODES

Catégorie	Code	Fréquence	Pourcentage
Soutien au sentiment d'autonomie	Autoformation	10	3,85 %
	Participation au choix du type de formation	2	0,77 %
	Responsabilité dans la démarche de formation	3	1,15%
Soutien au sentiment de compétence	Soutien au sentiment de confiance	9	3,46 %
	Reconnaissance des efforts	3	1,15 %
	Accomplissement	7	2,69 %
Soutien au sentiment d'appartenance sociale	Climat propice à la collaboration et à la formation	22	8,46%
	Sentiment de solidarité et appartenance au groupe	3	1,15 %
	Rupture de l'isolement et construction d'affinités	6	2,31 %
Facteurs liés aux conditions organisationnelles	Facteurs liés à l'administration scolaire	9	3,46 %
	Correspondance entre le niveau des participants et les objectifs de formation	9	3,46 %
	Facteurs relatifs à la disponibilité des ressources	6	2,31 %
	Facteurs associés au formateur	8	3,08 %
	Formation longue	6	2,31 %
	Formation sous forme d'atelier	3	1,15 %
	Formation en petit groupe	18	6,92 %
Pertinence de la formation	Activités en lien avec les pratiques réelles	22	8,46 %
	Formation intéressante	21	8,08 %
	Formation favorisant l'accomplissement des tâches	1	0,38 %
	Approches pédagogiques qui favorisent mon apprentissage	2	0,77 %
	Nouvelles pratiques	12	4,62 %
	Appréciation positive de la formation continue	5	1,92 %

	Appréciation négative de la formation continue	32	12,31 %
Autres facteurs	Manque de temps	7	2,69 %
	Développement professionnel informel	7	2,69 %
	Autoformation- se former <i>sur le tas</i>	14	5,38 %
	Perception à l'égard de l'importance de la motivation dans la formation continue	13	5,00 %

4.2 Résultats relatifs au premier objectif spécifique de recherche

Le premier objectif de cette thèse était de développer et de valider une échelle qui mesure les déterminants de la motivation autodéterminée associée à la satisfaction des besoins psychologiques fondamentaux (sentiments d'autonomie, de compétence et d'appartenance sociale) chez les enseignants du primaire et du secondaire dans le contexte de développement professionnel concernant l'intégration des TIC.

Pour atteindre cet objectif, nous avons adopté le modèle de validation d'un instrument de mesure de la motivation autodéterminée conçu par Vallerand (1989)¹⁶. En effet, ce modèle propose avec beaucoup d'exhaustivité les étapes nécessaires pour la validation psychométrique d'une échelle. Ainsi, en référence aux recommandations de cet auteur, les étapes que nous avons suivies pour la validation de notre instrument de mesure sont 1) la préparation d'une version préliminaire; 2) l'évaluation et la modification de cette première version; 3) l'évaluation de la fidélité et 4) l'évaluation de la validité du construit. Ainsi, deux principales analyses sont effectuées, soit l'analyse de cohérence interne (le coefficient alpha de Cronbach) et l'analyse factorielle confirmatoire, utilisant la méthode de la composante principale, à l'aide du

¹⁶ Les méthodologies utilisées pour la validité un instrument de mesure sont trop différentes et leur efficacité est remise en question encore aujourd'hui (Wild & al., 2005).

logiciel SPSS. Nous n'avons pas effectué l'évaluation de la clarté des énoncés par des membres de la population cible par un prétest. Par contre, cet aspect a été évalué par un expert dans le domaine de la motivation scolaire et professionnelle.

Selon les deux premières étapes recommandées par Vallerand (1989), la version préliminaire de l'échelle est constituée de 19 items (voir annexe D). Nous mentionnons que neuf énoncés ont été adaptés principalement à partir de trois échelles présentées précédemment et dix items ont été conçus en s'inspirant de plusieurs échelles, surtout en langue anglaise, utilisées pour mesurer les trois besoins dans le domaine du travail et de l'apprentissage. Ainsi, les items ont été répartis en trois construits des besoins psychologiques fondamentaux relatifs à la théorie de l'autodétermination de Déci & Ryan (2000). Nous rappelons aussi que l'échelle de type Likert à 6 points, allant de 1 (tout à fait en désaccord) à 6 (tout à fait en accord) a été utilisée. Avant d'effectuer l'analyse de fidélité et du construit, nous avons effectué des analyses préliminaires concernant la normalité de la distribution de nos données.

Analyse de la normalité de la distribution

La mesure de la symétrie et de la forme de la distribution a été réalisée par l'asymétrie et l'aplatissement. Comme illustrée dans les trois diagrammes suivants, la distribution des trois dimensions de notre échelle suit de façon générale une loi normale.

FIGURE 5 : DIAGRAMME DE LA DISTRIBUTION DE LA DIMENSION CONCERNANT LE SENTIMENT D'AUTONOMIE

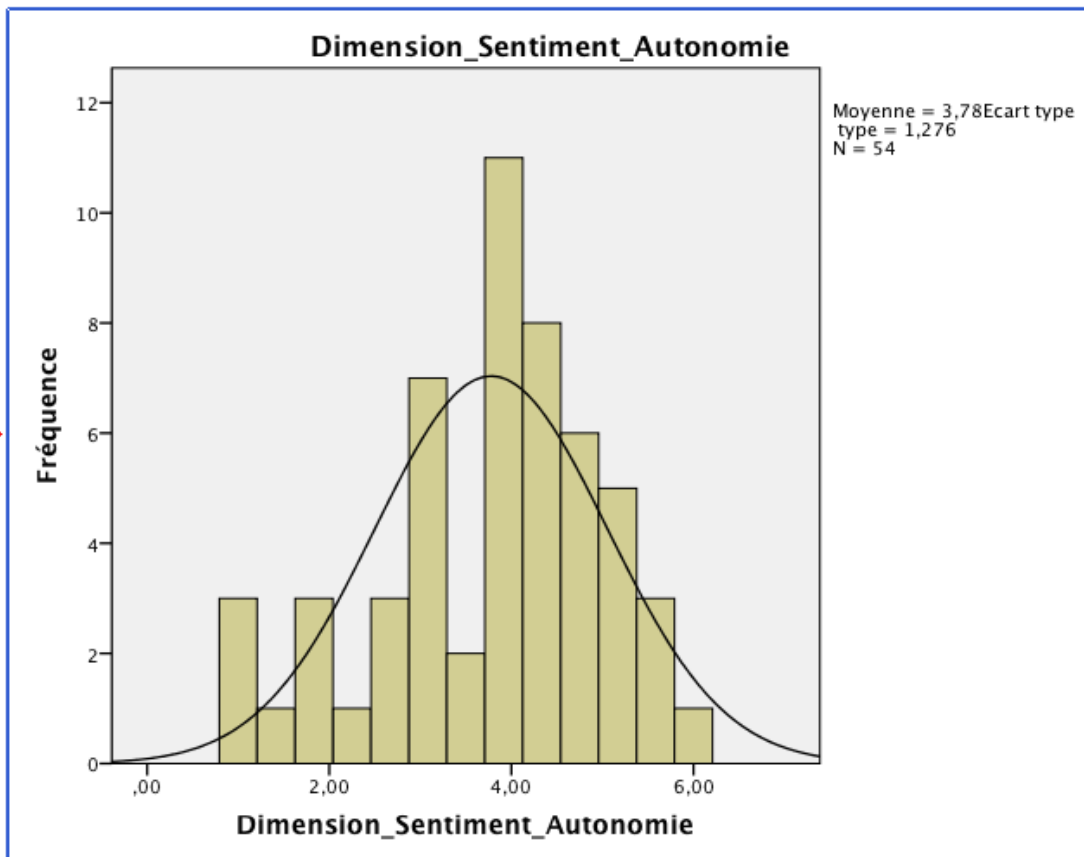


FIGURE 6 : DIAGRAMME DE DISTRIBUTION DE LA DIMENSION
CONCERNANT LE SENTIMENT DE COMPÉTENCE

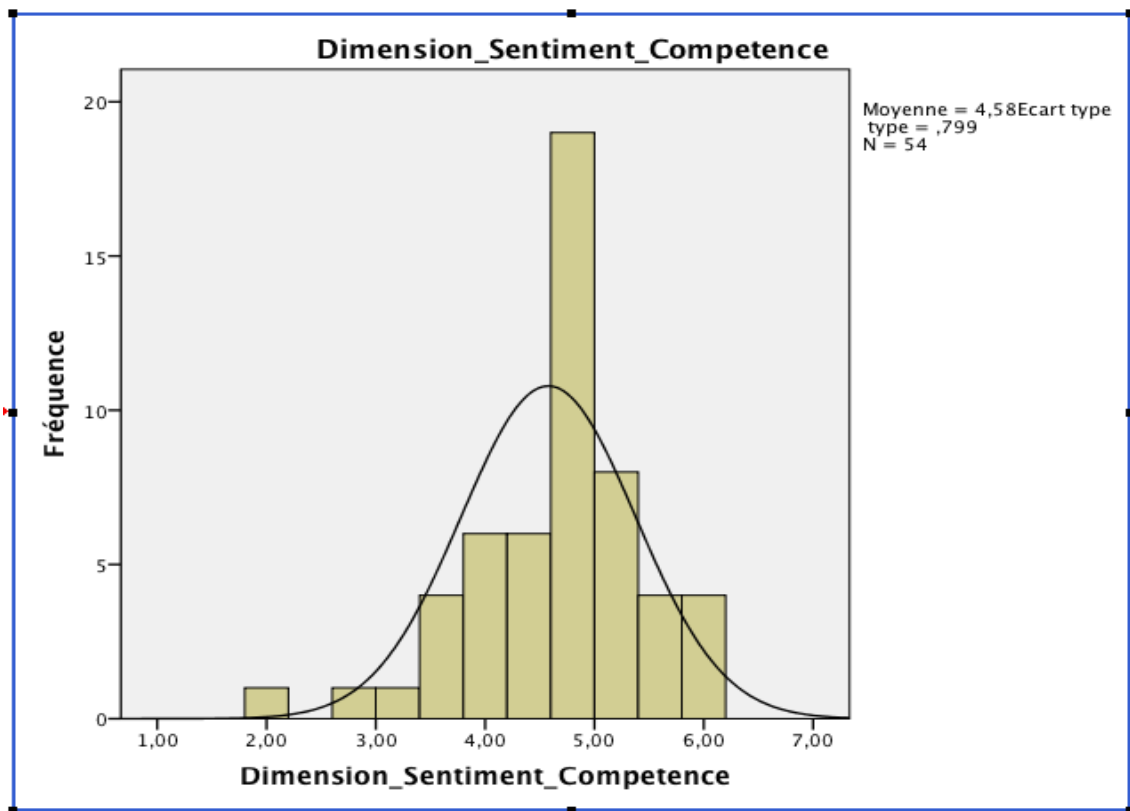
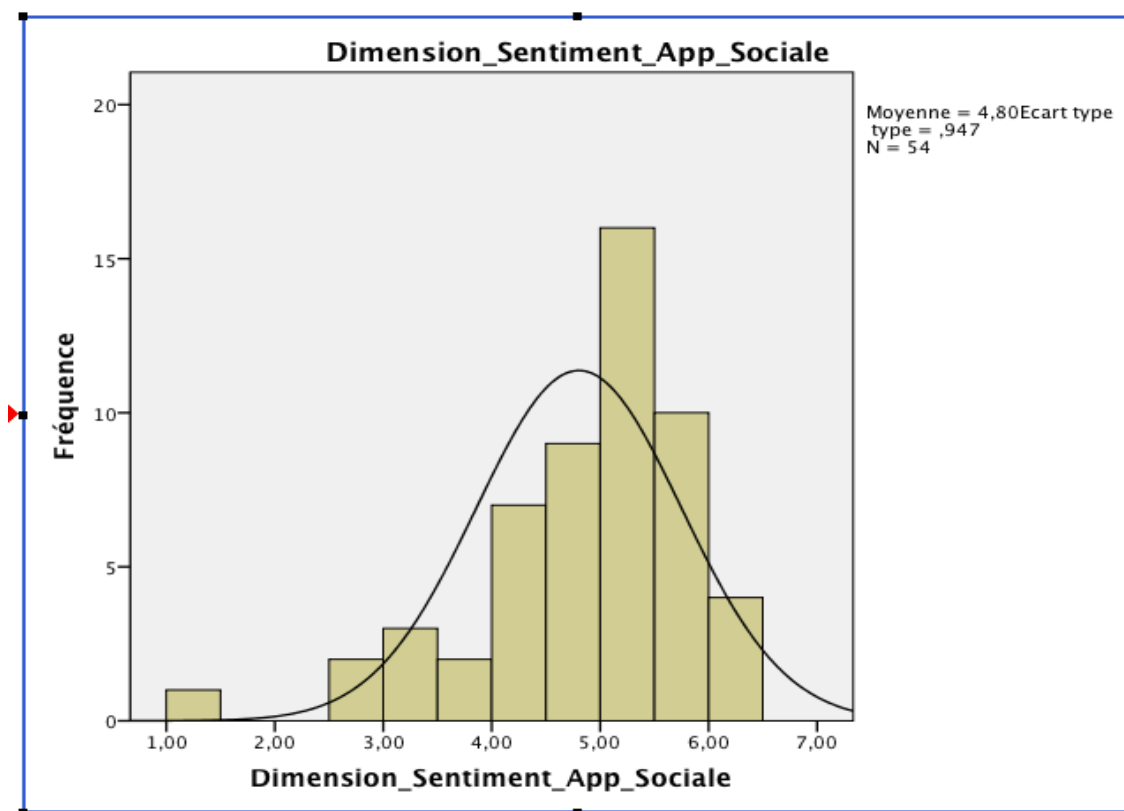


FIGURE 7 : DIAGRAMME DE DISTRIBUTION DE LA DIMENSION CONCERNANT LE SENTIMENT D'APPARTENANCE SOCIALE



Le tableau 10 montre que relativement au sentiment d'autonomie, le coefficient de symétrie (Skewness) présente une valeur de $-0,554$. La distribution étant inférieure à 1, elle est asymétrique à gauche, c'est-à-dire que les écarts sont plus importants dans cette direction.

TABLEAU 10 : LES RÉSULTATS RELATIFS AUX COEFFICIENTS DE SYMÉTRIE (SKEWNESS) ET D'APLATISSEMENT (KURTOSIS)

		Statistiques		
		Dimension_S entiment_Aut onomie	Dimension_S entiment_Co mpetence	Dimension_S entiment_Ap p_Sociale
N	Valide	54	54	54
	Manquant	10	10	10
Asymétrie		-,554	-,775	-1,406
Erreur standard d'asymétrie		,325	,325	,325
Kurtosis		-,289	1,228	2,531
Erreur standard de Kurtosis		,639	,639	,639

Avec une valeur de -,289 comme coefficient d'aplatissement (Kurtosis), la distribution se révèle « pointue ». Pour le sentiment de compétence, les deux coefficients sont également satisfaisants, justifiant une distribution normale. Enfin, en ce qui concerne la dimension du sentiment d'appartenance sociale, le coefficient de symétrie (Skewness) présente une valeur de -1,406 acceptable. Par contre, le coefficient d'aplatissement (Kurtosis) prend une valeur de 2,53, supérieur à la norme qui est de 1,5. En définitive, le coefficient de symétrie des trois dimensions est inférieur à 1 et le coefficient d'aplatissement est inférieur à 1,5 pour deux dimensions.

Analyse de la fidélité

Lors de la troisième étape concernant l'analyse de la fidélité, nous avons calculé les coefficients de cohérence interne (alpha de Cronbach) pour chacune des trois dimensions. À la base de cette analyse, nous avons éliminé deux items présentant des coefficients de cohérence interne faibles (item Q2_6 « J'estime être en mesure d'accomplir efficacement les activités. » et l'item Q3_7 « Le formateur me soutient dans mon apprentissage professionnel. » Ainsi, la version modifiée de notre instrument présente 17 items.

TABLEAU 11 : ANALYSE DE LA COHÉRENCE INTERNE DE L'ÉCHELLE, VERSION MODIFIÉE À 17 ITEMS, DE LA SATISFACTION DES BESOINS FONDAMENTAUX

Échelle	Alpha de Cronbach	Nombre d'items
Sentiment d'autonomie	0,826	6
Sentiment de compétence	0,697	5
Sentiment d'appartenance sociale	0,903	6

Le tableau 11 indique que la cohérence interne (version modifiée composée de 17 items) était bonne, avec des alphas de 0,826 pour la dimension du sentiment d'autonomie, 0,697 pour le sentiment de compétence et 0,903 pour le sentiment d'appartenance sociale.

La validité du construit : analyse factorielle

Nous sommes ensuite passé à la quatrième étape de la validation du construit. Nous avons ainsi vérifié le niveau de la structure du construit à l'aide de l'analyse factorielle confirmatoire¹⁷ en composante principale (Bourque, Poulin & Cleaver, 2006; Worthington & Whittaker, 2006). En effet, l'analyse factorielle permet de vérifier quelles sont les dimensions d'un concept qui se dégagent des items de l'instrument (Tabachnick & Fidell, 2007). Afin de faciliter l'interprétation des résultats tout en minimisant les risques d'obtenir des solutions incohérentes, nous avons choisi une matrice de corrélation (Bourque, Poulin & Cleaver, 2006). Ainsi, il appert des résultats des tests de Bartlett et de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) que le KMO

¹⁷ Le chercheur désire confirmer une structure factorielle déjà connue et documentée.

(0,801) correspond à un bon ajustement des items aux facteurs latents (Bourque, Poulin & Cleaver, 2006). Le test de Bartlett est significatif ($\chi^2 = 543,694$, dl = 136, p = .001) et confirme la présence de corrélations inter items.

Les valeurs des estimateurs initiaux de la variance partagée des items dans la solution finale sont généralement élevées (supérieures à 0,60), ce qui corrobore l'excellence de l'ajustement à des facteurs latents liant les items entre eux. De ce fait, la solution factorielle obtenue a de forte chance d'être non répartie sur un grand nombre de facteurs et donc facile à reproduire. Les critères de Kaiser-Guttman et de Cattell semblent suggérer une solution à trois facteurs (dont les valeurs propres sont supérieures à 1). Ces trois facteurs expliqueraient 67,016 % de la variance de l'ensemble des items, ce qui est acceptable.

L'analyse de la matrice de structure (tableau 12) met en évidence la solution factorielle en attribuant les items aux facteurs et en donnant un sens à ces facteurs. L'examen du coefficient de saturation met en exergue la présence d'items dont le coefficient le plus élevé est supérieur à 0,400 démontrant que leur corrélation avec les facteurs est élevée.

TABLEAU 12 : MATRICE FACTORIELLE APRÈS ROTATION

	Composante		
	1	2	3
Q3_2 Je m'entends bien avec les personnes avec lesquelles je rentre en contact.	,857	-,322	
Q2_3 J'estime être en mesure d'accomplir efficacement les activités de formation.	,852		

Q3_3 Les personnes que je côtoie m'estiment et m'apprécient	,833	-,178	-,168
Q3_5 Je me sens à l'aise dans mes relations avec mes collègues et l'animateur.	,814	-,336	
Q2_2 J'ai le sentiment de bien développer mes compétences professionnelles.	,808		,154
Q2_5 Souvent, je me sens très performant.	,772	-,113	-,315
Q3_4 Je me sens écouté par mes collègues et l'animateur.	,750	-,101	,116
Q3_1 J'ai beaucoup de sympathie pour mes collègues avec lesquels j'interagis.	,748	-,234	
Q1_2 Je me sens généralement libre d'exprimer mes idées et mes opinions.	,738	-,312	,141
Q1_1 Je me sens libre de choisir mes activités de formation.	,736	,460	
Q3_6 Je trouve que le climat général de la formation suscite la motivation dans mon développement professionnel.	,720	,114	,467
Q2_1 Souvent, je me sens très compétent.	,656	-,336	-,443
Q1_3 J'ai la possibilité de prendre des décisions à propos des activités de formation.	,640	,537	
Q1_6 J'ai la possibilité de participer aux choix des activités de formation.	,390	,705	,136
Q1_4 Je participe à l'élaboration des activités de formation.	,368	,621	-,434
Q1_5 Je peux donner mon avis sur l'évaluation des activités de formation.	,498	,605	
Q2_4 J'ai beaucoup de possibilités de montrer ce dont je suis capable.	,207		,756

Méthode d'extraction : analyse en composantes principales.
Méthode de rotation : varimax avec normalisation de Kaiser^a
a. 3 composantes extraites

Le premier facteur qui comprend douze items (Q3_2, Q2_3, Q3_3, Q3_5, Q2_2, Q2_5, Q3_4, Q3_1, Q1_2, Q1_1, Q3_6, Q2_1) et leur coefficient de saturation est supérieur à 0,600. Ce facteur regroupe six items exprimant le sentiment

d'appartenance sociale (Q3_1, Q3_2, Q3_3, Q3_4, Q3_5, Q3_6), à l'exception de six items (Q2_3, Q2_2, Q2_5 et Q2_1) qui traduisent le sentiment de compétence et un item (Q1_1, Q1_2) lié au sentiment d'autonomie. Le facteur 2 possède quatre items relevant tous du *sentiment d'autonomie* (Q1_3, Q1_4, Q1_5, Q1_6). De ce fait, le facteur 2 désignerait *le sentiment d'autonomie*. Le facteur 3 compte, pour sa part, un seul item (Q2_4) qui exprime le sentiment de compétence.

Ainsi, de la version modifiée de notre échelle composée de 17 items, deux items ont été retirés à la suite de nos analyses factorielles (l'item Q1_1 : « Je me sens libre de choisir mes activités de formation. » et l'item Q1_2 « Je me sens généralement libre d'exprimer mes idées et mes opinions. »)

En somme, les résultats démontrent la présence de deux facteurs parmi les trois dimensions postulées sur le plan conceptuel, soit le sentiment d'autonomie (4 items) et d'appartenance sociale (6 items). Par contre, l'analyse factorielle relative au facteur 3 ne confirme pas la présence d'un nombre suffisant d'items permettant de mesurer la dimension du sentiment de compétence. En effet, ce facteur regroupe un seul item répondant aux critères d'analyse factorielle. Nous avons retenu les six items liés à cette dimension puisque le coefficient de consistance interne est acceptable (0,697). La version définitive de notre échelle est composée de 15 items possédant des indices de cohérence interne satisfaisants (0,895 pour les 15 items), avec des alphas de 0,820 pour la dimension du sentiment d'autonomie, 0,697 pour le sentiment de compétence et 0,903 pour le sentiment d'appartenance sociale. Nous apporterons plus de détails à ce sujet dans le chapitre portant sur la discussion des résultats.

4.3 Résultats relatifs au deuxième objectif spécifique de recherche

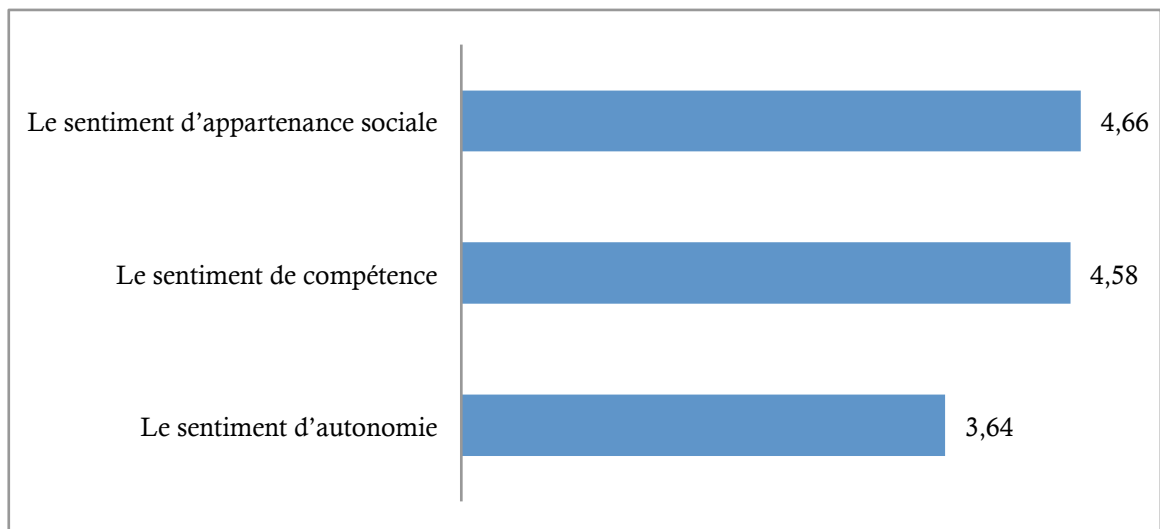
Le deuxième objectif de cette thèse consistait à déterminer le degré de satisfaction des besoins psychologiques fondamentaux des enseignants du primaire et du secondaire dans la formation continue relative à l'intégration des TIC. Nous avons retenu les réponses des répondants à 15 énoncés mis en évidence lors de nos analyses

de validité et de fidélité. Pour analyser les données recueillies, nous avons utilisé la méthode des statistiques descriptive à l'aide du logiciel SPSS.

Pour apprécier les résultats, nous avons calculé les scores moyens et créé les niveaux suivants : bas (valeur inférieure à 3,00/6), moyen (valeurs de 3,00/6 à 4,24/6), élevé (valeur supérieure à 4,25/6). Les résultats ont été aussi exposés en pourcentage en regroupant les répondants selon les deux choix de réponses « *en accord* » et « *tout à fait accord* ».

De façon générale, l'examen de la moyenne en contexte de formation continue en TIC (figure 8) montre que les besoins des enseignants associés au sentiment d'appartenance sociale sont les plus satisfaits; ensuite viennent les besoins associés au sentiment de compétence (m=4,58 sur 6). Par contre, les participants sont moyennement satisfaits quant à leurs besoins liés au sentiment d'autonomie (m=3,64 sur 6).

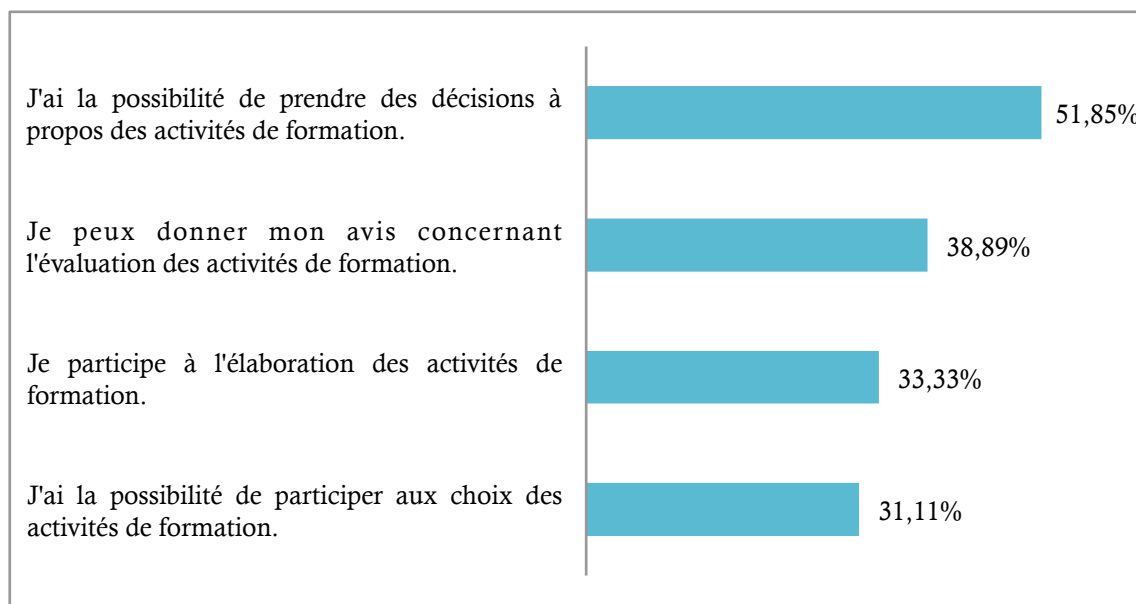
FIGURE 8 : SCORE MOYEN SUR UNE ÉCHELLE DE SIX DES TROIS DÉTERMINANTS DE LA MOTIVATION DANS LA FORMATION CONTINUE



4.3.1 Satisfaction concernant le besoin du sentiment d'autonomie

La figure 9 montre que seulement 31,11 % des répondants affirment participer à l'élaboration des activités de formation. 38,89 % des participants peuvent donner leur avis sur les contenus de formation et un peu plus de la moitié (51,85 %) ont la possibilité de prendre des décisions par rapport à la démarche de la formation professionnelle. En gros, il ressort de ces résultats que les enseignants sont peu satisfaits quant à leur besoin de sentiment d'autonomie.

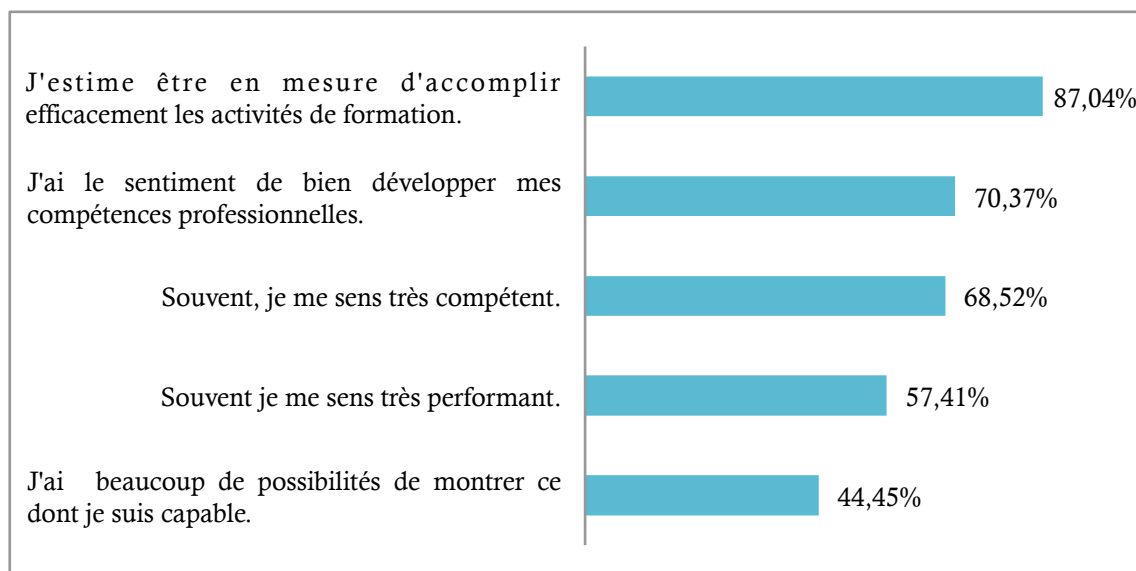
FIGURE 9 : POURCENTAGE DES RÉPONDANTS QUI SE DÉCLARENT « PLUTÔT EN ACCORD OU TOUT À FAIT EN ACCORD » À L'ÉGARD DE LA SATISFACTION DU SENTIMENT D'AUTONOMIE



4.3.2 Satisfaction concernant le besoin du sentiment de compétence

L'examen des résultats présentés à la figure 10 révèle qu'un peu plus de deux tiers des répondants (70,37 %) estiment bien développer leurs compétences professionnelles concernant l'intégration des TIC. Presque la majorité des répondants (87,04 %) affirme être en mesure d'accomplir efficacement les activités de formation continue. Par contre, seulement 44,45 % des participants rapportent avoir des occasions de montrer ce dont ils sont capables.

FIGURE 10 : POURCENTAGE DES RÉPONDANTS QUI SE DÉCLARENT « PLUTÔT EN ACCORD OU TOUT À FAIT EN ACCORD » À L'ÉGARD DE LA SATISFACTION DU SENTIMENT DE COMPÉTENCE

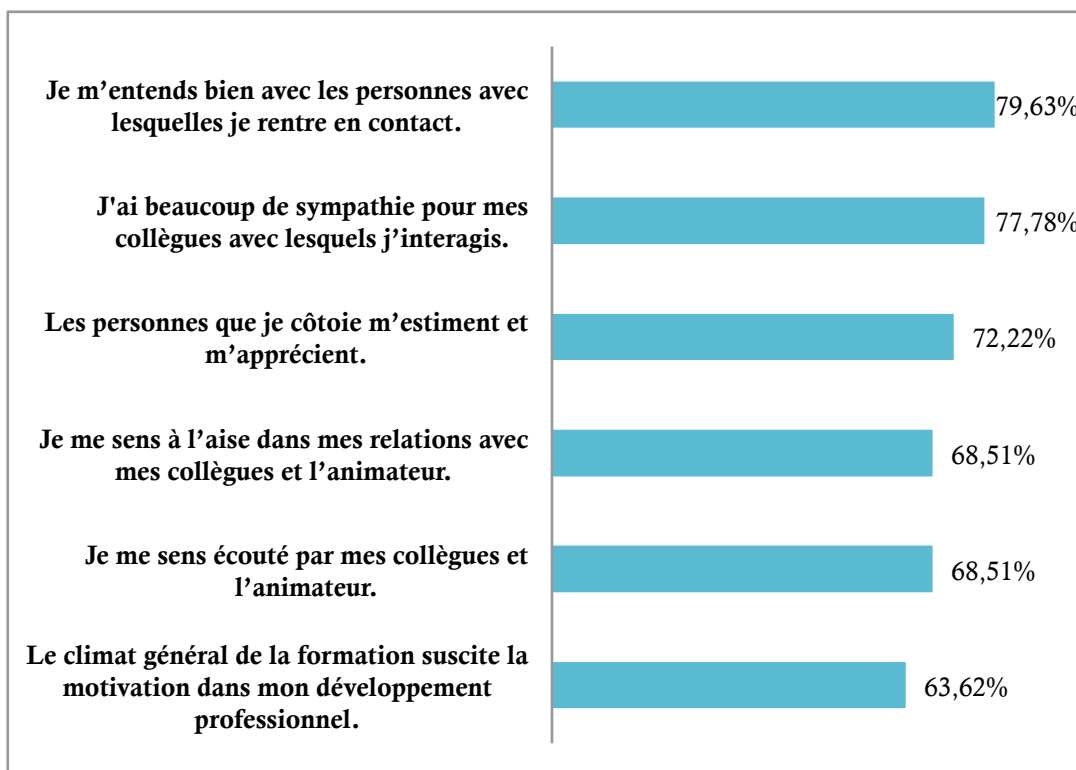


Dans l'ensemble, les répondants estiment être capables d'accomplir les activités de formation. Par contre, ils n'ont pas beaucoup d'occasions de montrer ce dont ils sont capables.

4.3.3 Satisfaction concernant le besoin du sentiment d'appartenance sociale

La figure 11 montre que les répondants sont assez nombreux à prétendre avoir de bonnes relations avec les personnes en formation (79,63 %). Plus des trois quarts des répondants (77,78 %) estiment avoir une relation sympathique avec les participants. Un peu moins des trois quarts des répondants (72,22 %) affirment que leurs collègues les estiment et les apprécient.

FIGURE 11 : POURCENTAGE DES RÉPONDANTS QUI SE DÉCLARENT « PLUTÔT EN ACCORD OU TOUT À FAIT EN ACCORD » À L'ÉGARD DE LA SATISFACTION DU SENTIMENT D'APPARTENANCE SOCIALE



Somme toute, les résultats montrent un niveau de satisfaction élevé quant au sentiment d'appartenance sociale.

4.4 Résultats relatifs au troisième objectif spécifique de recherche

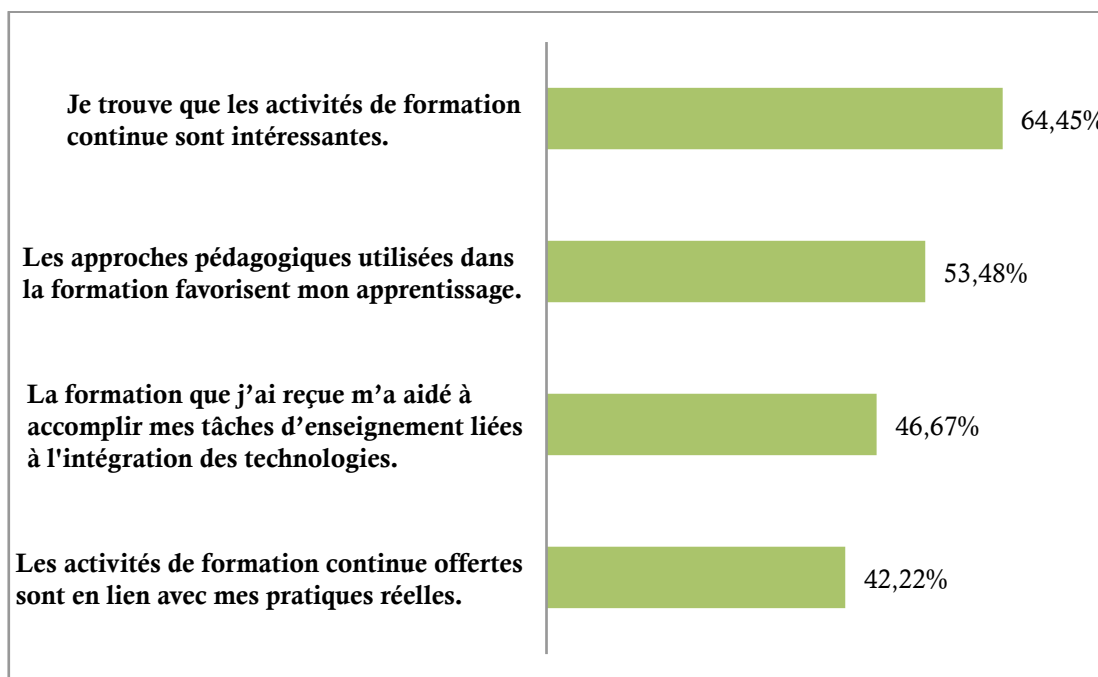
Cette section présente les résultats rattachés au troisième objectif de recherche qui était de déterminer la perception des enseignants à l'égard de la pertinence des activités de formation portant sur l'intégration des TIC. Nous exposons d'abord les résultats des analyses des données quantitatives (quatre énoncés fermés) et ensuite, nous présentons les résultats des analyses des données qualitatives (collectées à l'aide d'entrevues semi-dirigées).

Résultats relatifs à l'analyse de données quantitatives

D'abord, nous avons calculé le coefficient de la consistance interne (coefficient alpha de Cronbach) des quatre items utilisés pour mesurer la pertinence à l'égard des activités de formation continue. Les résultats indiquent une valeur assez élevée de ce coefficient, soit 0,835.

Les résultats qui ressortent de l'analyse des données illustrés à la figure 12 montrent que seulement 42,22 % des répondants trouvent que les activités de formation continue sont en lien avec leurs pratiques professionnelles.

FIGURE 12 : POURCENTAGE DES RÉPONDANTS QUI SE DÉCLARENT
« *PLUTÔT EN ACCORD OU TOUT À FAIT EN ACCORD* » À L'ÉGARD DE LA
PERTINENCE DES ACTIVITÉS DE FORMATION

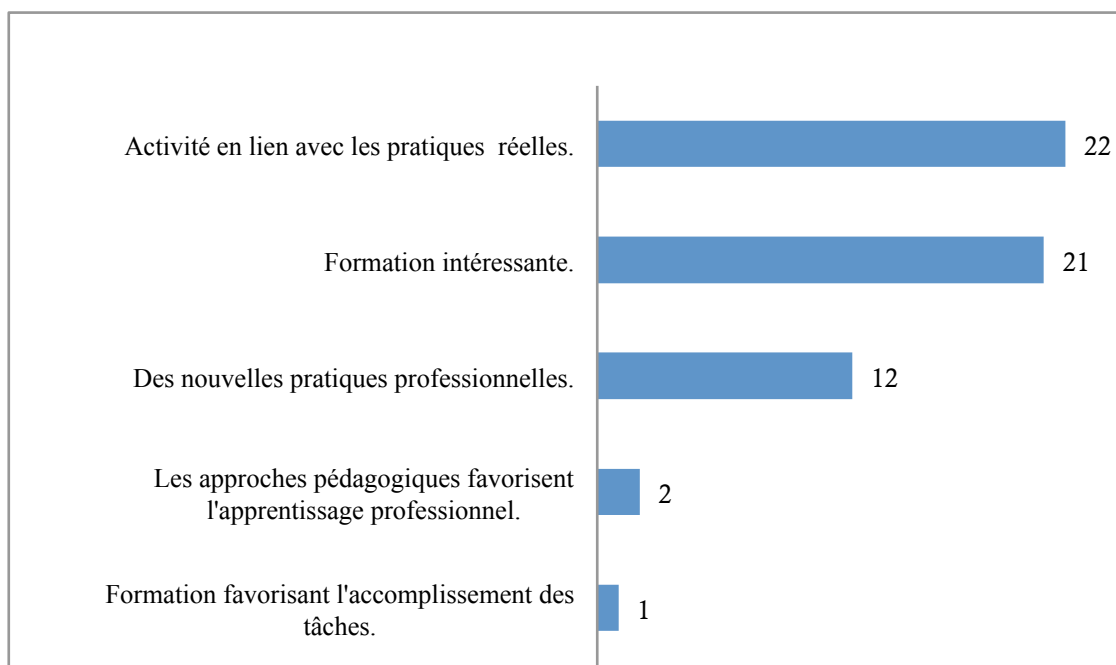


Les résultats indiquent aussi que 46,67 % des répondants estiment que les activités ont des effets positifs sur leurs pratiques professionnelles. Un peu plus de la moitié des répondants (53,48 %), affirment que les approches pédagogiques favorisent leur apprentissage professionnel. Enfin, 64,45 % des répondants estiment que les activités de formation sont intéressantes.

Résultats relatifs à l'analyse des données qualitatives

Nous avons aussi analysé les commentaires des personnes interrogées lors d'entrevues individuelles quant à la pertinence des activités de formation continue.

FIGURE 13 : FRÉQUENCE DES CODES RELATIFS À LA PERTINENCE DES ACTIVITÉS DE FORMATION CONTINUE



D'emblée, on constate que les propos les plus rapportés par les participants se rattachent à l'articulation des contenus de formation aux pratiques réelles des enseignants (22 codes). Dans cette optique, les participants affirment qu'ils s'engagent dans la formation continue pour établir des liens entre la théorie et la pratique. Une participante s'exprime ainsi : *la formation continue est un moyen d'acquérir des nouvelles connaissances pédagogiques et d'améliorer mes pratiques d'enseignement et d'apprentissage.*

Les enseignants déclarent apprécier les activités de formation qui favorisent l'acquisition de nouvelles connaissances pédagogiques et la diversité des expériences vécues. Par exemple, selon un participant : *la première motivation de participer à la formation continue est de s'améliorer, savoir les nouveautés parce que, dans l'éducation comme dans tous les domaines, il y a constamment de nouvelles choses, de*

*nouvelles recherches, de nouvelles approches; il est intéressant de les connaître pour pouvoir savoir dans quelle mesure on pourrait les appliquer dans le quotidien.*¹⁸

Selon une participante, la formation était *le déclencheur*. Elle ajoute : *ce que je cherche, c'est ce que la formation pourrait m'apporter, ce qui est positif, ce qu'à la fin de la formation, il y a toujours quelque chose de nouveau qu'on apprend, que ce soit au niveau de la gestion de classe ou une formation sur des élèves qui ont des besoins particuliers. Parce que je suis dans ce domaine, j'apprends comment faire différemment par rapport à ma pratique; ça, c'est le premier avantage de la formation continue : apprendre à faire différemment, tester une pratique qui a fonctionné.*

Les enseignants questionnés ont exprimé l'intérêt à développer leurs compétences professionnelles, notamment celles concernant l'utilisation des logiciels et les outils technologiques (21 commentaires). Par exemple, voici un commentaire d'un participant : *j'ai participé à plusieurs programmes de formation continue, c'était toujours riche, comme la formation sur les tableaux blancs.*

Toujours en lien avec les activités de formation qui contribuent à la maîtrise des outils technologiques comme le tableau blanc interactif (TBI), un participant déclare : *lors de la formation sur l'utilisation du TBI, ils nous apprennent tout ce qui est technique et les utilités qu'on pourrait faire, on les découvre soi-même. On se lance dans le Net et on découvre. Quelle bonne idée! Tous ces aspects, ils nous les apprennent, ils nous montrent comment fonctionne l'appareil.*

Une participante affirme : *je participe aux activités de formation d'abord pour me sentir plus compétente. L'autre chose aussi, c'est qu'on développe aussi des compétences informatiques au niveau de la communication et les multimédias et toutes sortes de production multimédia. Vraiment, je suis peu connaissante. J'ai commencé à apprivoiser la caméra, le montage; j'aimerais aussi mieux connaître tous les logiciels,*

¹⁸ Le *verbatim* utilise les propos tels quels, sans correction.

être en mesure aussi d'aider les élèves en difficulté, toujours avec ma collègue qui, elle, connaît tout ça. Alors c'est vraiment bien que je puisse développer toutes ces possibilités-là grâce à l'aide de ma collègue.

Dans la même optique, une participante s'explique : *j'aimerais avoir des formations pour mettre mes connaissances à jour, ne serait-ce que pour apprendre à utiliser Dropbox, Google Form, Hot Potatoes, Google Drive, Symbaloo, Giigo, etc. J'en entends parler durant mes formations, j'apprends à en utiliser quelques applications et plusieurs fois, je frappe un mur, car personne autour de moi ne peut m'aider à continuer ma formation.*

Il ressort aussi des commentaires que les projets et les situations d'apprentissage intégrant les TIC incitent les enseignants à utiliser les technologies et à développer leurs compétences : *les projets des élèves qui portaient souvent sur les multimédias étaient des belles occasions pour apprendre plusieurs choses sur l'utilisation des TIC. Depuis deux ans et dans le cadre d'un projet à l'école, j'ai appris beaucoup de choses sur la vidéo et le montage. Avec les élèves, nous avons fait beaucoup de projets sur la vidéo [...] il y a beaucoup, beaucoup de choses que l'on apprend en arrivant dans le milieu du travail et non à l'université.* Un participant soutient que les activités de formation qui l'intéressent sont celles qui permettent de résoudre les problèmes d'apprentissage des élèves présentant des besoins particuliers.

Malgré les perceptions positives des participants à l'égard de la formation continue, plusieurs commentaires expriment des aspects négatifs à ce sujet. Les répondants estiment que les contenus de formation sont très théoriques et ne sont pas ancrés dans les pratiques des enseignants. Par exemple, un participant affirme : *quand on offre une formation, elle est plus souvent peu adaptée aux besoins. Les enseignants sont négatifs quand vient le temps de suivre des formations. Ils ont été échaudés et considèrent que c'est une perte de temps.* Un autre participant mentionne : *très peu d'activités en lien avec des applications réelles, beaucoup de belles choses qui ne s'appliquent pas vraiment.* Une participante affirme aussi qu'elle s'ennuie souvent des

contenus de formation continue : *moi qui utilise les technologies depuis des années, je trouve le niveau de la formation très basique.*

Un autre participant soutient qu'*on a l'habitude de voir, pour une partie, de la formation qui n'était pas pertinente ou bien il y a des parties qui sont tellement élémentaires qu'on n'a pas vraiment besoin de perdre le temps. C'est quelque chose de plus ciblé. De cette façon, les gens n'ont pas l'impression d'être là inutilement et d'apprendre des choses tellement élémentaires : je connais ça, je ne perds pas ma journée. Comme ça, moi, c'est ce sentiment que j'ai sur les formations continues.*

Selon un autre participant, *la formation devrait aussi porter sur le comment, les changements que ça pourrait entraîner, quels sont les points négatifs de cet outil? Pas seulement les avantages, mais aussi l'inconvénient, qu'est-ce que cela implique [...]. Il y a tout ce volet-là que je n'ai jamais vu lié à ça.*

Un participant qui enseigne dans le secteur de la formation des adultes a évoqué aussi l'inadéquation de la formation selon secteur de l'enseignement : *souvent, la formation continue est conçue pour le secteur jeune. On est souvent obligé de dire la tâche et d'analyser le truc et là on dit, ce n'est approprié vraiment à notre secteur. Est-ce que je peux ajuster la tâche au secteur? Ça j'aime bien, parce que s'il me fallait que je suis obligé de faire semblant du secteur jeune, alors que je ne le fais pas dans le secteur adulte.*

La perception à l'égard des TIC ressort aussi du discours des répondants. Selon un répondant, l'avènement des TIC dans le monde de l'éducation comme l'implantation des tableaux blancs interactifs (TBI) dans les milieux scolaires l'encourage à mettre ses énergies en commun afin d'intégrer cet outil dans l'enseignement et l'apprentissage. Une participante mentionne trouver un intérêt à poursuivre sa formation continue lorsqu'elle s'est rendu compte que les TIC favorisent l'apprentissage des élèves : *les activités de formation me permettraient de mieux développer mes compétences technologiques [...] ça enrichissait mon enseignement;*

les élèves sont beaucoup motivés, s'ils apprennent qu'on ne l'utilisera pas durant le cours, ils sont un peu déçus. On sent qu'il y a une nette motivation à utiliser ça.

En résumé, la majorité des participants considère que l'apprentissage professionnel qui suscite leur motivation dans la formation continue est celui qui permet de lier les activités de formation à la réalité du terrain.

4.5 Résultats relatifs au quatrième objectif spécifique de recherche

Cette section présente les résultats relatifs au quatrième objectif de notre recherche qui était d'identifier les facteurs et les actions favorisant la motivation des enseignants dans leur développement professionnel lié à l'intégration des TIC.

D'abord, sont exposés les résultats des analyses des données qualitatives. Ensuite sont présentés les résultats des analyses des données quantitatives, à savoir des énoncés fermés de type *question au choix* traitant le modèle de formation et les méthodes d'apprentissage qui intéressent les enseignants.

4.5.1 Résultats relatifs à l'analyse des données qualitatives

La présente section présente les résultats d'analyse du discours des participants. Il s'agit de décrire de manière détaillée l'analyse de la totalité des commentaires recueillis pour qu'une synthèse des résultats puisse émerger quant aux activités et actions qui suscitent la motivation dans le développement professionnel des enseignants.

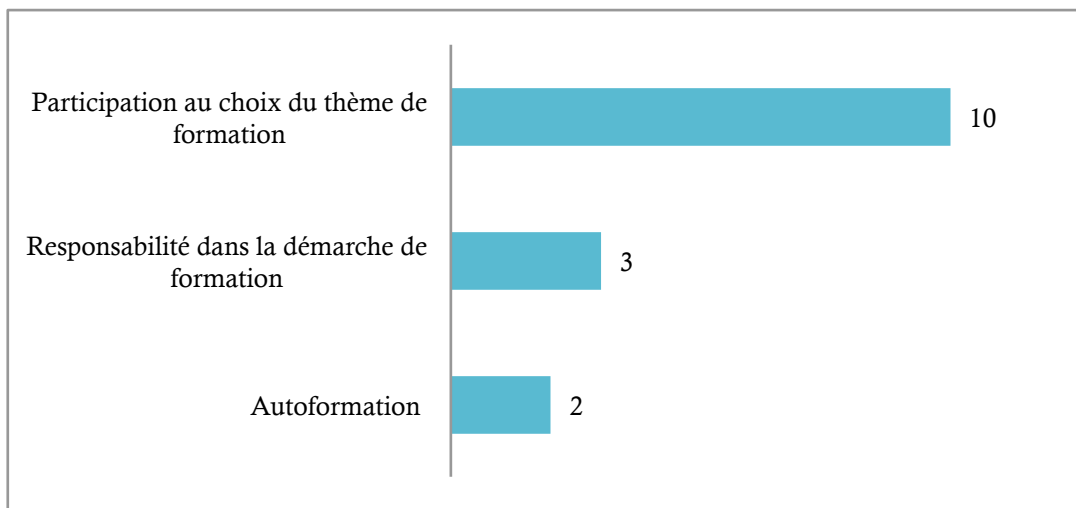
Le codage des entrevues individuelles a permis de ressortir les différentes catégories en lien avec la motivation des participants lors de leur participation dans les activités de formation continue. Il s'agit principalement des dimensions suivantes : 1) les activités associées au choix des thématiques de formation, la responsabilité dans la démarche et l'autoformation; 2) le soutien aux sentiments de confiance,

d'accomplissement et de reconnaissance; 3) les activités favorisant la collaboration, le sentiment de solidarité et d'affinité; 4) les facteurs d'ordre organisationnel.

4.5.1.1 Dimension liée au sentiment d'autonomie

L'analyse du discours des participants a fait ressortir deux aspects en lien avec le sentiment d'autonomie, soit la possibilité de choisir les thématiques et le sentiment d'être responsable de sa démarche de développement professionnel et l'autoformation.

FIGURE 14 : FRÉQUENCE DES CODES RELATIFS AU SENTIMENT D'AUTONOMIE



La possibilité de choisir les thématiques

Il se dégage du discours des participants (10 commentaires) un intérêt pour les activités de formation qui laissent à l'enseignant la possibilité de choisir les thèmes de formation, les contenus, les intervenants, les horaires, etc. Par exemple, une participante précise que la participation aux activités de développement professionnel convient à ses vœux et à ses besoins. Une autre participant rapporte : *je me sentais vraiment interpellé dans le choix des thèmes de formation, c'était vraiment tout le*

groupe qui faisait des suggestions. Toujours dans la perspective de faire des choix, un participant fournit un éclairage sur son intérêt à négocier *a priori* les activités de formation pour pouvoir les refuser s'ils ne correspondaient pas à ce qui était souhaité.

Sentiment de responsabilité

Il ressort des témoignages des répondants des commentaires en lien avec la responsabilité des enseignants dans la gestion de leur démarche de développement professionnel (3 commentaires). Par exemple, une participante qui a pris part à une communauté a évoqué les rôles et les responsabilités assumés par les enseignants dans les différents comités et activités de développement professionnel dans le cadre de ce projet : *je suis toujours là pour participer aux rencontres, aux différentes activités; ça me permet de faire le point, me remettre en question, d'assumer mes responsabilités envers soi-même, la responsable du projet.* Elle ajoute que *le partage des responsabilités avait permis aux enseignantes de s'approprier le projet, d'être plus engagées dans leur développement professionnel; chaque membre de l'équipe a mis la main à la pâte, a contribué à la réussite du projet.*

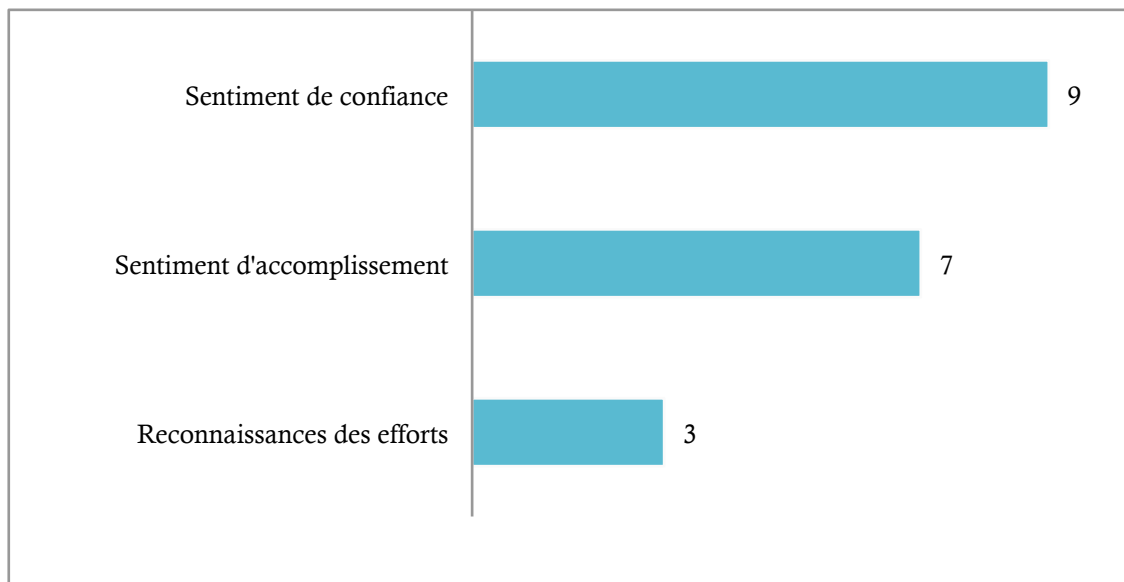
L'autoformation

Les participants ont également évoqué les pratiques d'autoformation comme la consultation des sites Internet, la lecture des livres, etc. : *moi, je suis une personne qui aime expérimenter et découvrir des nouvelles choses. Internet me permet de me former moi-même, de trouver beaucoup de choses intéressantes, des nouvelles références pour me rendre plus efficace.* Dans le même sens, un participant affirme : *on a appris sur le tas, ce n'était pas une formation formelle, alors c'est vraiment sur le tas; on m'a expliqué, on l'essaie. Si ça ne marche pas, je retourne, c'est vraiment à ce niveau-là que c'était intéressant.* Selon les commentaires des personnes interrogées, cette forme de développement professionnel leur permet d'être autonomes et de ressentir une satisfaction professionnelle.

4.5.1.2 Dimension liée au sentiment de compétence

La deuxième partie des résultats porte sur le discours des participants au sujet du sentiment de compétence. Trois aspects en lien avec cette dimension ressortent : le sentiment de confiance, l'accomplissement et la reconnaissance.

FIGURE 15 : FRÉQUENCE DES CODES RELATIFS AU SENTIMENT DE COMPÉTENCE



Sentiment de confiance

On note également, dans le discours des participants, des éléments ayant trait à la confiance dans le développement professionnel en intégration des technologies (9 commentaires). Par exemple, une participante mentionne que la formation continue lui permet de se sentir beaucoup plus outillée pour favoriser la réussite scolaire de ses élèves. Elle mentionne qu'elle participe à la formation continue en intégration des TIC d'abord pour se sentir plus compétente. Une autre participant mentionne qu'elle trouve le climat entre les collègues convivial, ce qui l'a rassurée et lui a donné l'envie de continuer dans le projet. Elle mentionne la possibilité de partager les mêmes problèmes avec les membres du groupe avec beaucoup de respect et de confiance. Une

autre participante mentionne qu'elle participe à la formation continue au sein de l'école parce qu'elle *veut se sentir compétente*.

Dans le même sens, une participante signale aussi la dynamique des collègues vivant des situations comparables : *dans notre travail, on se débrouille quotidiennement tout seul; lorsqu'on rencontre les collègues puis qu'on constate que nos collègues sont confrontés aux mêmes difficultés et problèmes, puis qu'on échange et propose des choses pour trouver des solutions, c'est un élément clé de confiance selon moi [...] alors, c'est vraiment tout comme ça puis, en fait, ça a eu un impact pour que je puisse m'impliquer parce que je veux, connaître, je veux me sentir compétent aussi, parce que ça a vraiment tout cet environnement-là qui a donné tout cela.*

Dans un autre ordre d'idées, une participante témoigne du soutien apporté par l'administrateur du projet de développement professionnel (*communauté de pratique*) : *nous discutons beaucoup entre nous, la responsable du projet nous incite à dire notre opinion et à participer; il nous fait confiance, nous encourage dans les moments difficiles.*

Sentiment d'accomplissement

Le sentiment d'accomplissement ressort aussi du vécu des enseignants interrogés (7 commentaires). Par exemple, une participante apprécie la formation : *j'aime la formation continue et je n'admets pas le fait de ne plus mettre à jour mes connaissances pédagogiques et m'épanouir*. Elle mentionne : *j'avais un plaisir aussi à faire ça, à lire plusieurs textes partagés par mes collègues, à voir ce que je peux en retirer, à mener une recherche; j'aime ça*. Pour un participant, la formation continue lui permettait *de continuer d'apprendre, de progresser et d'enrichir ma culture tant au niveau personnel que professionnel*.

Dans la même perspective, une autre participante considère les activités de formation comme une occasion de *partager des expériences et des nouvelles*

connaissances pédagogiques. Elle mentionne que les thèmes de formation sont choisis en fonction de ses intérêts professionnels, mais aussi personnels et de ses passions, par exemple celui de l'utilisation de multimédia. Une autre participante explique que la participation à des activités de formation la valorise beaucoup : *l'année prochaine, nous aurons un site de notre classe où on va mettre nos projets, où on peut intégrer les cours; les élèves ont accès, mettre des vidéos. On veut le faire, on veut l'intégrer, on va créer le site où il y aura une page pour commenter, l'avis des élèves; le directeur est très ouvert.*

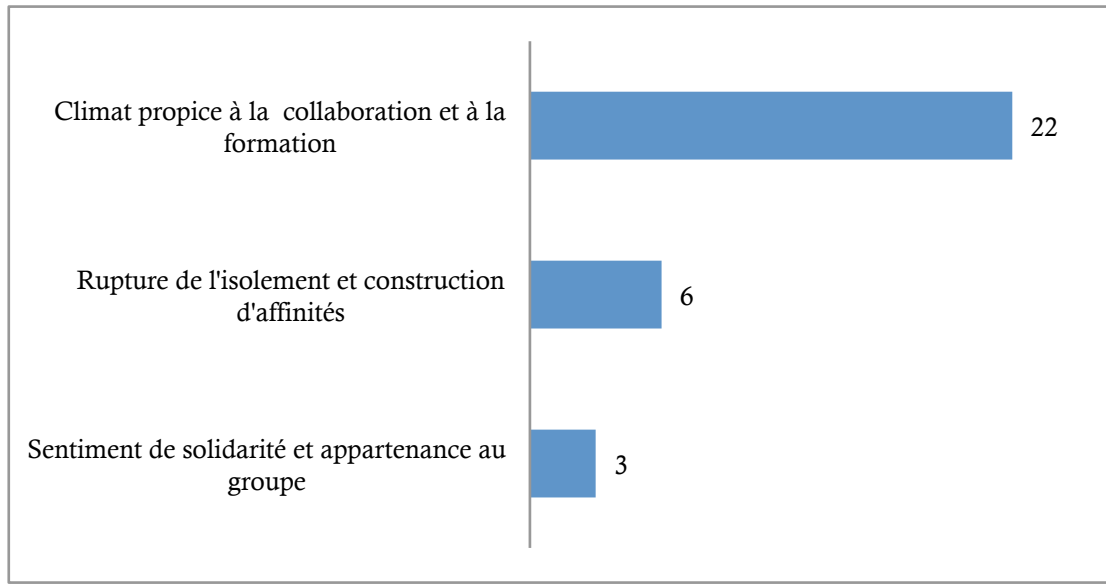
Sentiment de reconnaissance

Des propos en lien avec le sentiment de reconnaissance ressortent aussi (3 commentaires) du discours des enseignants. Une participante a rapporté que les rétroactions de la coordinatrice du projet du développement professionnel (communauté de pratique) et l'appui de la direction de l'école ont été une source de motivation à s'engager dans la formation continue. Dans ce sens, elle mentionne avec beaucoup de fierté le soutien apporté par l'administration de son école pour participer à un colloque. Le rôle joué par le conseiller pédagogique en intégration des TIC scolaires dans leur développement professionnel est mentionné aussi par les participants : *le conseiller m'informe souvent des pratiques nouvelles, des affaires qui pourront m'aider dans mon enseignement*. Pour une autre participante, le soutien et l'appui du conseiller pédagogique été une grande source de motivation à son implication dans les activités de formation.

4.5.1.3 Dimension liée au sentiment d'appartenance sociale

La troisième partie des résultats porte sur les commentaires des participants en lien avec l'appartenance sociale. Comme illustré dans la figure 16 trois aspects rattachés à cette dimension ressortent : un climat propice à la collaboration, un sentiment d'appartenance au groupe et le sentiment de briser l'isolement.

FIGURE 16 : FRÉQUENCE DES CODES RELATIFS AU SENTIMENT
D'APPARTENANCE SOCIALE



Un climat propice à la collaboration et à la coopération

L'analyse du discours des participants a permis de ressortir plusieurs propos en lien avec la collaboration et la coopération (22 commentaires). Par exemple, un participant rapporte : *j'ai appris beaucoup de mes collègues; on s'entraide beaucoup pour trouver les bonnes façons de changer le comportement des apprenants et les motiver dans leur apprentissage*. Une autre participante observe que le fait d'échanger avec des collègues qui enseignent aux mêmes classes d'élèves visant des buts et objectifs communs engendre une plus grande motivation à travailler en groupe. Elle mentionne aussi que *les rencontres sont riches, les personnes me soutiennent dans mon travail. C'est vraiment superbe, impeccable [...] j'ai toujours aimé avoir des gens avec qui je peux échanger des lectures, des auteurs, ça fait travailler*.

Un participant amène des informations sur le besoin d'échanger et de collaborer entre les participants : *ce que je déplore parfois, c'est de ne pas avoir beaucoup d'échanges. Donc j'apprends des choses, mais pas d'énormes choses. Si c'était une discussion entre collègues enseignantes, nous avons fait, moi j'ai telle compétence, moi j'ai ça, ça, ça et puis l'autre ajoute; c'est vrai que ça aurait donné un résultat beaucoup plus important, les gens se sentaient moins [...] par rapport à s'exprimer, à poser des questions. Est-ce qu'on est plus dans la formation, à échanger avec des collègues? J'apporte ma part, tu apportes ta part.*

Le climat de collaboration est intimement associé à l'aspect relationnel qui existe entre les enseignants. Selon une répondante qui participe à une communauté de pratique au sein de son établissement scolaire, *ce climat est une source de motivation, un sentiment de plaisir et d'enthousiasme. En fait, c'est que l'environnement dans lequel se déroule l'apprentissage est agréable, il est riche, enrichissant aussi, alors tout cela fait en sorte l'envie d'apprendre plus, de découvrir, essayer des choses, de vouloir prendre le temps de s'asseoir et développer les compétences pour les transmettre à d'autres par la suite. Alors, oui ça donne vraiment l'envie de participer à des formations continues formelles.*

Elle ajoute : *en fait, les activités de développement professionnel, c'est venu un peu avec le développement du groupe parce que je n'avais pas ces connaissances-là au départ. On travaille avec un conseiller pédagogique en informatique qui nous a poussés beaucoup, qui a pu nous donner toutes sortes de perspectives, auxquelles on peut acquérir des connaissances en informatique... là on se développe, on apprend sur le tas, on essaie des choses, et tout ça. Alors, c'est vraiment tout ça, puis en fait, ça a eu un impact pour que je puisse m'impliquer parce que je veux connaître, je veux me sentir compétente aussi, parce que c'est vraiment tout cet environnement-là qui a donné tout cela.*

Rupture de l'isolement et construction d'affinités

Un autre aspect qui ressort des propos des participants est l'impression de briser l'isolement et de bâtir des affinités (6 commentaires). Ainsi, un participant mentionne que la formation est une occasion de partager les expériences professionnelles avec les pairs : *les échanges me permettent de m'ouvrir sur les autres, de créer des liens et de continuer à échanger en dehors de la formation.*

Dans la même perspective, une autre participante précise que son implication dans les activités de formation continue lui permet de *ne pas se sentir seule, d'atténuer le stress au travail et de briser l'isolement.* Selon cette participante, au fur et à mesure des échanges, elle a développé plus d'affinités avec ses collègues. Une autre participante s'exprime ainsi : *j'ai poursuivi une formation il y a quelques semaines à l'école. C'est sûr, quand tu fais une formation avec des gens, c'est sûr que c'est plus convivial. On se connaît, je les apprécie.*

Il est intéressant de rapporter ici le commentaire d'un participant qui a participé à une formation continue en ligne offerte à l'université : *c'est très impersonnel [les formations continues des commissions scolaires], c'est tellement gros là, je ne connais pas beaucoup les participants, alors que là, la formation à distance, c'est fou, on dirait qu'on se connaît depuis toujours. Au bout de deux, trois jours, on se parle sur le forum; alors, on dirait que c'est comme si on se connaissait depuis toujours. On est beaucoup plus proches, étrangement, et il habite sur la Côte-Nord, alors qu'ici, dans la structure de la commission scolaire, je ne connais pas, je l'ai jamais vu, j'arrive là-bas avec des gens des autres écoles, un monsieur en avant qui est sympathique, qui va nous faire sa nouvelle présentation, mais ce n'est pas très apprécié, ça.*

Un sentiment de solidarité et d'appartenance au groupe

Un autre aspect qui semble pousser les enseignants à s'engager dans leur développement professionnel est celui de l'entraide et de la solidarité (3 commentaires). Une participante mentionne qu'elle a énormément apprécié le contexte dans lequel se déroule son développement professionnel : *c'était superbe et*

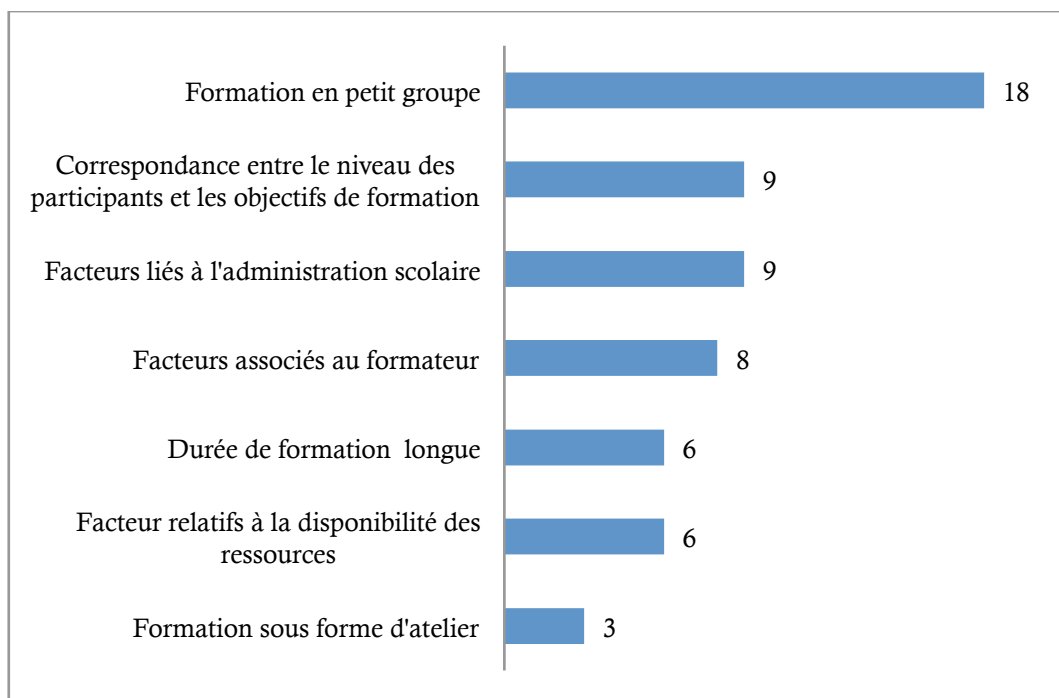
intéressant la relation entre tout le groupe; on travaille toujours en équipe, avec des collègues qui s'entraident. Ainsi, un climat propice à la collaboration et à la coopération dépend de la dynamique qui s'établit dans le groupe en formation. Dans cette perspective, une autre participante ajoute : ce que je trouve intéressant dans ce genre de formation, c'est que nous sommes très proches et très solidaires. C'est une force indéniable, de même, nous avons des relations beaucoup plus proches avec la coordinatrice du projet et la direction.

Une participante souligne aussi l'entraide de manière informelle : *on s'entraide beaucoup, même en dehors des rencontres.*

4.5.1.4 Dimension d'ordre organisationnel

Enfin, l'analyse du discours des participants a fait ressortir des éléments d'ordre organisationnel (figure 17), soit les facteurs liés à la gestion administrative, au formateur, aux choix des participants (selon leur niveau de compétence), à la disponibilité des ressources technologiques aux types de formation et sa durée.

FIGURE 17 : FRÉQUENCE DES CODES CONCERNANT LES ÉLÉMENTS
D'ORDRE ORGANISATIONNEL



Facteurs liés à l'administration scolaire

Il ressort de l'analyse des entrevues que les pratiques de la direction de l'établissement scolaire influencent le développement professionnel (9 commentaires). Par exemple, un participant a témoigné : *le soutien et l'appui de la direction de l'école avaient été une grande source de motivation pour moi*. Une autre participante rapporte aussi : *j'ai eu des directions extraordinaires qui répondaient à mes questions et qui encourageaient mes initiatives* ». Une autre participante explique : *C'est sûr que la direction d'école est ouverte à la formation continue. Là tu peux t'inscrire à une formation, je ne me sais pas leur limite, tolérance par rapport à si je m'inscris à dix formations par année, certainement, mais deux à trois formations par année, la direction accepte*.

Moi, je pense que la direction nous soutient pour participer à la formation, elle encourage les personnes à se perfectionner. Selon les commentaires d'un participant, le manque de temps de la direction d'école est un obstacle pour soutenir les enseignants dans leur développement professionnel : je crois que la direction est souvent de bonne foi et consciente que notre profession est exigeante et qu'il est toujours nécessaire de se perfectionner [...] elle est toujours attentive à nos besoins; le problème, c'est qu'elle est débordée par des tâches de gestion.

Une participante s'explique : *moi, j'aimerais que ma direction m'appuie dans les différents projets que j'aime faire, qu'elle facilite mon développement professionnel. Selon cette participante, il y a une grande résistance dans l'intégration des TIC de la part des enseignants. L'idéal, ça serait par exemple que les élèves, lors des examens, pourraient utiliser le dictionnaire en ligne. Moi, je dirais aux élèves qu'ici c'est l'âge de la pierre, la préhistoire. C'est dommage! Ce n'est pas seulement les enseignants, c'est aussi le règlement, la direction.*

Facteurs associés au formateur

Les répondants ont aussi évoqué des facteurs relatifs au formateur (8 commentaires). Les enseignants interrogés ont exprimé des avis partagés sur les compétences des formateurs. Par exemple, un participant affirme : *au niveau du déroulement ça dépend; c'est vrai qu'il y a plusieurs facteurs, il y a la dynamique du groupe, il y a l'expérience du formateur, il y a aussi sa compétence. Comme je l'ai dit, les activités qui sont proposées pour justement étoffer la journée, certainement les activités. On a vraiment l'impression qu'on perd son temps, tellement à la limite. C'est plus ça qui dérange, c'est vraiment ça que moi ça me dérange au niveau du déroulement.*

Un autre participant précise son point de vue. *Ce qu'il manque vraiment pour la formatrice, c'est d'avoir ciblé les besoins et les attentes. Ce qu'on aurait pu faire, je me dis en tant que formateur, qu'il aurait dû être intéressant de cibler les besoins*

d'abord des enseignants, je ne sais pas, ça pourrait être de préparer, de présenter aux participants un questionnaire qu'on envoie aux participants; telle ou telle chose ça vous intéresse, puis on fait la planification, on évalue; qu'on conçoive la formation en fonction de ça, de telle sorte que la formation va être très ciblée. Tel enseignant a besoin de telle chose, admettons par exemple le TBI ou autre chose, et ça va être vraiment ciblée, tu as une idée claire de ce qui pourrait être des attentes.

Former des groupes de formation selon les qualifications préalables des participants

Le problème de la correspondance entre les objectifs de formation et le niveau de compétence des participants (9 commentaires) ressort aussi des propos des personnes interrogées. Par exemple, un participant rapporte : *ce qui rend parfois difficile ce genre de formation, est que les enseignants ne sont pas tous aussi à l'aise avec les technologies, ce qui crée des fossés importants qui peuvent ralentir tout le groupe.* Ci-dessous, des extraits des personnes interrogées à ce sujet :

J'ai participé à une formation sur la création du site Web et mettre un cours sur le Web. J'avais l'impression que c'est très condensé, c'était vraiment très condensé pour une formation pareille. Il y avait certains qui s'en sortaient bien, parce que ce sont des gens qui avaient déjà des facilités de création des sites. C'est là que j'ai il faut chercher les feedback des gens qui participent à une formation. Je trouve ça vraiment, vraiment très condensé; c'est sûr que ça m'a donné une petite base, j'ai dû retourner chez moi, faire des recherches, réappliquer. J'avais la chance d'avoir de l'aide à la maison, comment je fais, j'ai réappliqué parce que j'avais vraiment un intérêt, je voulais savoir comment le faire; peut-être ça va m'être utile, peut-être, là moi je le maîtrise parce que j'ai continué à la maison, mais aussi parce qu'il y a eu une formation.

Toujours en lien avec l'adéquation des activités de formation et les compétences des participants : *j'ai participé à une formation, j'ai été beaucoup plus à l'aise, mais la première fois j'ai été complètement perdu, ah oui! Oui complètement*

perdu. Quand j'ai commencé, il y avait des gens qui étaient rendus au niveau 3 ou 4, puis il y en a d'autres qui ont traîné. Moi je faisais partie de ceux qui étaient au début. Il y avait d'autres qui n'étaient plus capables de continuer.

La formation était très condensée, même pour les intermédiaires, parce que moi je faisais partie des intermédiaires et j'ai été plus ou moins à l'aise; d'autres très avancés. Et d'autres qui ne peuvent pas suivre, on avait pitié... Oh mon Dieu! Il faut vraiment cibler les formations.

Moi, je pense que ceux qui étaient vraiment débutants ont lâché. J'avoue que c'est difficile, je ne le sais pas, mais je pense qu'ils n'ont pas trouvé l'utilité de la chose, parce que l'utilité, c'était d'aller à la fin, et d'aller, c'est bien pratique d'avoir un site où mettre des contenus, de toute façon, on n'a pas maîtrisé la chose.

Disponibilité des ressources technologiques

Les enseignants soulèvent aussi le manque de ressource technologique disponible dans leur milieu scolaire (6 commentaires). Par exemple, un participant explique : *Nous avons accès à des formations, mais nous n'avons pas accès à des outils afin de mettre en pratique ce que nous apprenons, ce qui enlève la motivation à participer à des formations.* Dans le même sens, un participant précise : *la planification n'est pas toujours adéquate. Par exemple pour le TBI, j'ai suivi la formation il y a deux ans, mais je n'ai reçu le TBI qu'en octobre dernier. J'avais déjà tout oublié, car je ne m'en suis pas servi tout de suite.*

Une autre participante ajoute : *après la formation, on retourne à la classe et puis on n'a pas la technique. C'est difficile de pratiquer, de s'améliorer. Les classes qu'on me donne n'ont pas de TBI [...]. Ici les professeurs qui ont le TBI, je sais qu'ils l'utilisent régulièrement et ça plaît à tout le monde. Alors si j'ai la chance d'en avoir un, je l'utiliserais moi aussi.*

Facteurs associés à la durée et au lieu de la formation

Les personnes questionnées ont également émis des avis sur la durée allouée à de la formation continue (6 commentaires). Les répondants suggèrent que la formation continue soit plus longue et étalée dans le temps. Par exemple, un répondant s'explique : *Beh, j'ai aimé c'est certain, je ne sais pas si c'était une journée ou une demi-journée. J'aurais aimé que ça soit plus, parce que ce n'est pas assez long malheureusement.* Dans la même perspective, une répondante affirme : *juste des ateliers de demi-journée, d'une journée, juste des mises à jour de telle connaissance, telle approche. Il n'y a pas d'échange au niveau pédagogique; on n'a pas le temps. Une journée, des gens assis côte à côte qui ne se connaissent pas, ne prennent pas de temps pour discuter au-delà du comment fonctionne l'appareil.*

Selon un répondant, certains thèmes de la formation continue nécessitent plus de temps : *là tout dépend de la thématique. Il y a des formations où je n'ai pas besoin de beaucoup de temps. Si c'est une thématique qui a plusieurs volets, oui, étalée pour consolider les connaissances, évidemment, oui, oui. Malheureusement, j'ai l'impression qu'on n'a pas autant que ça dans la formation continue, des formations à plusieurs volets qui consolident des connaissances. Une journée, demi-journée, on n'approfondit pas forcément, mais c'est sûr, ça va nous donner des outils pratico-pratique là, mais il n'y a pas d'approfondissement.*

Les répondants affirment que la majorité des formations continues se font à l'extérieur de l'école : *généralement, les formations continues, c'est vraiment en dehors de l'école; c'est dans des endroits pour ce que c'est programmé; en tout cas, quand j'ai une formation continue, c'est hors de l'école, c'est la commission scolaire.* Par contre, la majorité des participants mentionne préférer participer à des formations continues en petit groupe et dans leur école : *C'est sûr, le choix est clair, je préfère à l'école avec mes collègues, la routine quoi, oui, oui. C'est sûr, si j'avais ce choix, j'opterais pour la formation dans mon école, sans problème.*

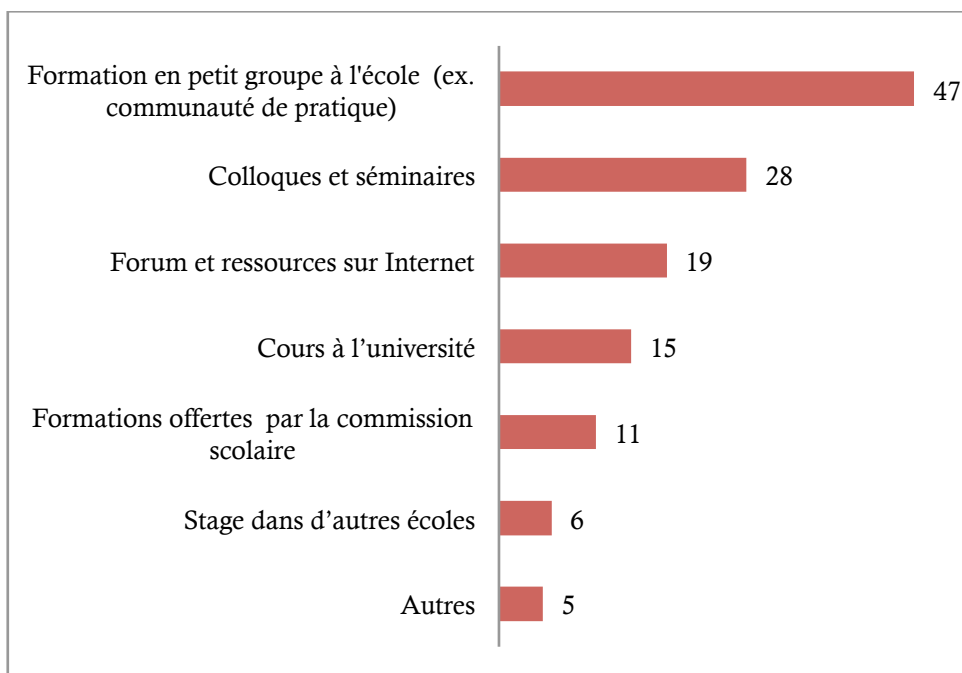
4.5.2 Résultats relatifs à l'analyse des données quantitatives

Cette partie concerne les résultats à deux questions fermées. La première a trait aux types de formation continue qui intéressent les enseignants en exercice. La deuxième question porte sur les méthodes et le style d'apprentissage des enseignants en formation.

4.5.2.1 Types de formation continue ponctuelle

À la question concernant les formations continues ponctuelles qui peuvent inciter les enseignants en exercice à s'impliquer dans leur développement professionnel, les répondants ont choisi en premier lieu les formations organisées dans le cadre des projets d'école en petit groupe (47 participants sur 64), puis les colloques et les séminaires (28 répondants). Par contre, les cours à l'université, les stages dans d'autres écoles, les formations offertes par la commission scolaire sont les types de formation professionnelle les moins appréciés par les répondants (figure 18).

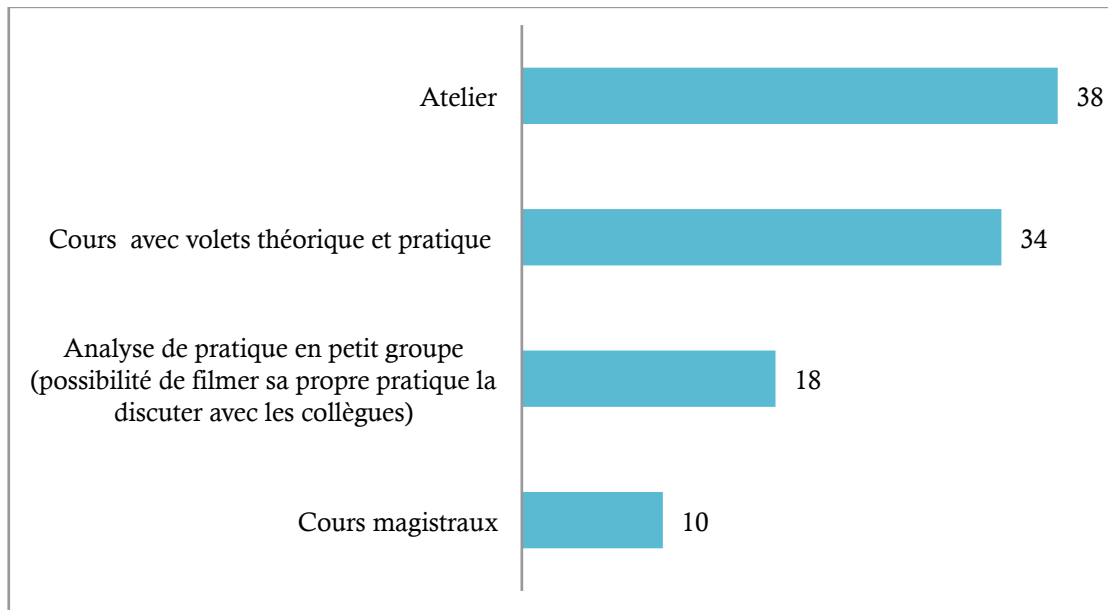
FIGURE 18 : TYPES DE FORMATION CONTINUE PONCTUELLE QUI PEUVENT INCITER LES ENSEIGNANTS EN EXERCICE À S'IMPLIQUER DANS LEUR DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL



4.5.2.2 Méthodes d'apprentissage professionnel

Les participants ont choisi, par ordre de préférence (figure 19), les méthodes de formation continue qui les intéressent : les ateliers (38 personnes sur un total de 64), les formations avec volets théorique et pratique, ensuite l'analyse de pratique (18 sur 64) et enfin les cours magistraux (10 sur 64).

FIGURE 19 : MÉTHODES D'APPRENTISSAGE



Dans le tableau 13, nous présentons une synthèse des résultats concernant les facteurs et les actions susceptibles de soutenir la motivation dans la formation continue.

TABLEAU 13 : SYNTHÈSE DES RÉSULTATS CONCERNANT LES FACTEURS ET LES ACTIONS SUSCEPTIBLES D'INFLUENCER LA MOTIVATION DANS LE DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL DES ENSEIGNANTS

Dimension	Description	Exemples d'extraits de commentaires
Soutien au sentiment d'autonomie	<ul style="list-style-type: none"> • Participation au choix des thématiques de formation. • Responsabilité dans la démarche de formation. • Autoformation. 	<p><i>Je me sentais vraiment interpellé dans le choix des thèmes de formation et mes besoins spécifiques, c'était vraiment tout le groupe qui faisait des suggestions.</i></p>
Soutien au sentiment de compétence	<ul style="list-style-type: none"> • Soutien relatif au sentiment de confiance. • La reconnaissance des efforts. • L'accomplissement. 	<p><i>Dans notre travail, on se débrouille quotidiennement tout seul; lorsqu'on rencontre les collègues puis qu'on constate que nos collègues sont confrontés aux mêmes difficultés et problèmes, puis qu'on échange et propose des choses pour trouver des solutions, c'est un élément clé de confiance selon moi.</i></p>
Soutien au sentiment d'appartenance sociale	<ul style="list-style-type: none"> • Climat propice à la collaboration et la coopération. • Sentiment de solidarité et appartenance au groupe. • Briser l'isolement et bâtir des affinités. 	<p><i>Les échanges me permettent de m'ouvrir sur les autres, de créer des liens et de continuer à échanger en dehors de la formation.</i></p>
Actions liées aux conditions organisationnelles	<ul style="list-style-type: none"> • Choix des participants aux activités de formation selon leur niveau de compétences. • Perception des enseignants à l'égard de l'effet de 	<p><i>Nous avons accès à des formations, mais nous n'avons pas accès à des outils afin de mettre en pratique ce que nous apprenons, ce qui enlève la motivation à participer à des formations.</i></p>

	<p>l'intégration des TIC (positive ou négative).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Facteurs liés au leadership de la direction. • Soutien du conseiller pédagogique. • Disponibilité des ressources matérielles. • Formation en petit groupe dans le lieu de travail. • Formation plus longue. • Participation à des colloques et à des conférences. • Méthode de formation sous forme d'atelier. 	<p><i>La planification n'est pas toujours adéquate. Par exemple pour le TBI, j'ai suivi la formation il y a deux ans, mais je n'ai reçu le TBI qu'en octobre dernier. J'avais déjà tout oublié, car je ne m'en suis pas servi tout de suite.</i></p>
--	---	--

CHAPITRE 5 : DISCUSSION DES RÉSULTATS

Dans ce cinquième chapitre, nous présentons la discussion des résultats de nos quatre objectifs spécifiques de recherche que nous avons présentés dans les chapitres précédents.

5.1 Discussion relative au premier objectif spécifique de recherche

Le premier objectif de cette thèse était de développer et de valider une échelle qui mesure les déterminants de la motivation autodéterminée liée à la satisfaction des besoins psychologiques fondamentaux dans un contexte de développement professionnel concernant l'intégration des TIC chez les enseignants du primaire et du secondaire. Ainsi, les résultats sont discutés en fonction des contributions théoriques et méthodologiques de l'échelle aux domaines de la motivation dans le développement professionnel.

À notre connaissance, il n'existe actuellement pas d'instrument valide permettant de mesurer la satisfaction de ces besoins dans le contexte du développement professionnel continu des enseignants. À cet égard, le premier objectif spécifique de notre recherche vise à outiller les praticiens et les chercheurs francophones d'un questionnaire mesurant le soutien à la satisfaction des besoins psychologiques en formation continue en lien avec l'intégration des TIC. Le développement de ce questionnaire constitue une contribution que nous espérons utile en ce qui a trait à la mesure des déterminants de la motivation autodéterminée. Ainsi, afin de soutenir sa validité du construit, ce nouvel instrument fut testé auprès d'enseignants en exercice.

L'analyse des 19 items de la version préliminaire de l'échelle a été effectuée afin de construire une échelle démontrant des caractéristiques psychométriques adéquates. Ainsi deux principales analyses sont effectuées : l'analyse factorielle exploratoire, utilisant la méthode de la composante principale et l'analyse de cohérence interne, soit le coefficient alpha de Cronbach, à l'aide du logiciel SPSS. En plus de présenter de qualités psychométriques acceptables, il est suffisamment sensible

pour mesurer la satisfaction des besoins psychologiques fondamentaux dans la formation continue.

En sciences sociales, la valeur minimale acceptable pour le coefficient alpha est de 0,7 (Cortina, 1993). Les résultats de notre recherche indiquent que les trois facteurs de la version retenue possédant 15 items possèdent des indices de cohérence interne très satisfaisants, avec des alphas de 0,820 pour la dimension du sentiment d'autonomie, 0,697 pour le sentiment de compétence et 0,903 pour le sentiment d'appartenance sociale. De plus, la validité du construit est soutenue par une série de corrélations (tableau 14) entre les trois facteurs de l'échelle. L'ensemble des résultats apporte donc un soutien à la validité et à la fidélité de cette échelle.

TABLEAU 14 : CORRÉLATION ENTRE LES TROIS DIMENSIONS DE LA SATISFACTION DES BESOINS PSYCHOLOGIQUES PRÉSENTES DANS LE QUESTIONNAIRE

Dimensions	<u>M</u>	<u>ÉT</u>	1	2	3
Sentiment d'autonomie	3,64	1,27	-		
Sentiment de compétence	4,58	,80	,40**.	-	
Sentiment d'appartenance sociale	4,66	,95	,48**.	,79**.	-

**La corrélation est significative au niveau $p < 0,01$

L'analyse factorielle confirme la structure de l'échelle en deux facteurs. Les résultats démontrent la présence de deux facteurs ayant une valeur propre plus grande que 1 et expliquant 59,716 % de la variance de l'ensemble des items. Le nombre d'items est jugé acceptable pour les deux facteurs qui représentent les dimensions relatives au sentiment d'autonomie (4 items) et à l'appartenance sociale (6 items). Par contre, le troisième facteur relatif à la dimension du sentiment de compétence n'est pas confirmé lors de l'analyse factorielle.

Selon Durand (2003), lorsque la solution proposée par le logiciel ne confirme pas les hypothèses de départ, c'est-à-dire que les items de notre questionnaire peuvent être regroupés selon trois dimensions, cela n'infirmes pas nécessairement celles-ci. En effet, plusieurs facteurs peuvent expliquer cette situation. Par exemple, la taille de notre échantillon s'est avérée trop petite pour réaliser des analyses plus robustes ($n=64$ participants). Il convient de souligner une limite de notre processus de validation de questionnaire : nous n'avons pas effectué l'analyse de la fidélité test-retest. Le tableau 15 présente les 15 items retenus pour mesurer la satisfaction des besoins fondamentaux.

TABLEAU 15 : ITEMS RETENUS DE L'ÉCHELLE DE MESURE DE LA SATISFACTION DES BESOINS FONDAMENTAUX

Dimension	Item	Nombre
	Q1_3 J'ai la possibilité de prendre des décisions à propos des activités de formation.	4
	Q1_4 Je participe à l'élaboration des activités de formation.	
	Q1_5 Je peux donner mon avis sur l'évaluation des activités de formation.	
	Q1_6 J'ai la possibilité de participer aux choix des activités de formation.	
Sentiment de compétence	Q2_1 Souvent, je me sens très compétent.	5
	Q2_2 J'ai le sentiment de bien développer mes compétences professionnelles.	
	Q2_3 J'estime être en mesure d'accomplir efficacement les activités de formation.	
	Q2_4 J'ai beaucoup de possibilités de montrer ce dont je suis capable.	
	Q2_5 Souvent je me sens très performant.	
Sentiment d'appartenance sociale	Q3_1 J'ai beaucoup de sympathie pour mes collègues avec lesquels j'interagis.	6
	Q3_2 Je m'entends bien avec les personnes avec lesquelles je rentre en contact.	
	Q3_3 Les personnes que je côtoie m'estiment et m'apprécient.	
	Q3_4 Je me sens écouté par mes collègues et	

	l'animateur.	
	Q3_5 Je me sens à l'aise dans mes relations avec mes collègues et l'animateur.	
	Q3_6 Le climat général de la formation suscite la motivation dans mon développement professionnel.	

5.2 Discussion relative au deuxième objectif spécifique de recherche

Cette section a pour objectif de mettre en perspective les résultats relatifs au deuxième objectif de cette recherche qui était de déterminer le degré de satisfaction des besoins psychologiques fondamentaux des enseignants du primaire et du secondaire dans la formation continue concernant l'intégration des TIC.

Comme nous l'avons mentionné précédemment, la motivation dans le développement professionnel des enseignants est influencée par la nature et la qualité des interventions de formation continue offertes aux participants (Anderson, 2008). Selon la théorie de l'autodétermination de Deci & Ryan (2000), la satisfaction des besoins psychologiques fondamentaux est une source de motivation dans la formation et l'apprentissage. Selon Vallerand (1997), la satisfaction de ces besoins pourrait varier en fonction des tâches à réaliser et des conditions dans lesquelles celles-ci doivent être effectuées.

Comme nous l'avons vu dans notre cadre conceptuel, les déterminants de la motivation dans la formation continue se composent de plusieurs dimensions, dont les plus importantes examinées dans la présente étude sont la satisfaction des besoins psychologiques inhérents aux sentiments d'autonomie, de compétence et d'appartenance sociale. Il est inquiétant de constater que le sentiment d'autonomie est

le moins satisfait ($m=3,64$ sur 6) parmi les trois déterminants de la motivation autodéterminée alors que l'effet de ce besoin est le plus important sur la motivation intrinsèque (Deci & Ryan, 2000, Gillet & Vallerand, 2008).

La deuxième partie des résultats porte sur la perception des participants à l'égard de la satisfaction du besoin de compétence. Plusieurs chercheurs (Deci & Ryan, 2000; Vallerand, 1997) affirment que le sentiment de compétence est également important dans le soutien à la motivation contextuelle. Les résultats de la présente recherche indiquent que le besoin relatif au sentiment de compétence ($m=4,58$ sur 6) des participants est satisfait. Ces résultats ne corroborent pas les conclusions de plusieurs études indiquant le manque de sentiment de compétence dans un contexte de développement personnel des enseignants en matière d'intégration des TIC. Nous pourrions expliquer ce résultat par le fait que les technologies sont devenues une réalité incontournable de nos jours. L'utilisation des TIC fait partie de la vie quotidienne grâce à une forte utilisation des ordinateurs, d'Internet et du téléphone portable. Malgré une perception positive des participants quant à l'utilisation des technologies de façon générale, il est préoccupant de constater qu'ils rapportent avoir peu de possibilités de montrer ce dont ils sont capables.

La troisième partie des résultats porte sur le sentiment d'appartenance sociale. Comme mentionné plus haut, l'apprentissage collaboratif peut se traduire par une forte implication dans les activités de formation du fait d'une influence sur leur motivation. Il est rassurant de constater que les répondants sont satisfaits dans leur besoin inhérent à l'appartenance sociale ($m=4,66$ sur 6). Les répondants affirment avoir de bonnes relations avec les collègues dans un climat propice à la collaboration et au partage des expériences. Plus des trois quarts des répondants affirment établir une relation sympathique avec les autres participants. Un peu moins des trois quarts des répondants mentionnent que leurs collègues les estiment et les apprécient. Ainsi, la mise en place de situations de collaboration et de coopération apparaît cruciale pour la création d'interactions significatives et satisfaisantes entre les enseignants en formation.

En résumé, les résultats de la présente recherche indiquent que les enseignants sont satisfaits à l'égard des sentiments de compétence et d'appartenance sociale. En effet, il ressort des résultats une appréciation positive des enseignants à l'égard de la capacité de réaliser les activités de formation, la collaboration et les échanges entre les participants. Par contre, les résultats obtenus démontrent que les enseignants voient leur besoin associé au sentiment d'autonomie comme étant peu satisfait, alors qu'il constitue un concept central dans la motivation autodéterminée de Déci & Ryan (2000, 2012). Ce résultat est préoccupant du fait que celui-ci est une source de motivation capitale dans le vécu du personnel enseignant et mis au premier plan comme déterminants de la motivation autodéterminée dans la formation et l'apprentissage, notamment chez les adultes. À la lumière de ces résultats, il semble important de soutenir l'autonomie par des activités qui suscitent l'activation des comportements autonomes, de laisser une grande liberté dans le choix et la réalisation des activités de formation. Ainsi, soutenir l'autonomie et la responsabilité des enseignants dans leur démarche de développement professionnel, c'est aussi reconnaître leur identité professionnelle et leur professionnalité (Fullan & Stiegelbauer, 1991; Maroy, 2005; Wittorski, 2007).

5.3 Discussion relative au troisième objectif spécifique de recherche

Cette section présente la discussion des résultats relatifs au troisième objectif de recherche qui était de déterminer la perception des enseignants à l'égard de la pertinence des activités de formation en intégration des TIC. La discussion des résultats est présentée à lumière de l'analyse de données obtenues à l'aide de données quantitatives (quatre énoncés fermés) et qualitatives (analyse des commentaires recueillis à l'aide des entrevues individuelles).

Les résultats de l'analyse des données quantitatives montrent que les répondants sont peu satisfaits à l'égard de la pertinence des activités de formation

concernant l'intégration des TIC. Rappelons que les résultats obtenus montrent que seulement 42,22 % des répondants trouvent que les activités de formation continue sont en lien avec leurs pratiques professionnelles; 46,67 % des répondants estiment que les activités ont des effets positifs sur leurs pratiques professionnelles; 53,48 % affirment que les approches pédagogiques favorisent leur apprentissage professionnel et 64 % des répondants affirment que les activités de formation sont intéressantes. À notre avis, ces résultats sont inquiétants puisqu'un peu plus de la moitié des enseignants estiment que les activités de formation continue ne répondent pas à leurs besoins réels. En effet, la recension des écrits que nous avons effectuée montre que la pertinence des activités de formation est une source importante de motivation dans le développement professionnel des enseignants. Selon l'étude de Zhao & Bryant (2006) sur la formation continue relative à l'intégration des TIC, il est important de mettre en place des activités de formation cohérentes avec les pratiques réelles des enseignants. Il a été démontré que plus l'enseignant considère une activité comme intéressante et liée à sa pratique professionnelle, plus il s'engage dans les activités de développement professionnel.

Il ressort des commentaires des participants un intérêt pour les activités de formation rattachées aux pratiques réelles (22 commentaires). Selon leurs commentaires, les activités de formation continue sont très théoriques et peu adaptées aux pratiques réelles des enseignants. Les enseignants ont manifesté leur intérêt à développer leurs compétences relatives à l'utilisation des logiciels et les applications technologiques. Cela vient d'ailleurs confirmer les résultats des recherches consultées en ce qui a trait à l'intérêt des enseignants pour des formations en lien avec leurs pratiques réelles (Karsenti, Peraya & Viens, 2002; Zhao et Bryant, 2006). Ainsi, grâce à des activités en lien avec leurs besoins, les participants peuvent donner un sens à leur développement professionnel, exercer un contrôle sur leurs apprentissages et s'engager véritablement dans un processus de changement de leurs pratiques.

En somme, les enseignants répondants insistent sur l'apport de la formation sur leurs pratiques et de ce fait, sur la réussite scolaire des élèves. Ils ont évoqué

principalement l'articulation théorie-pratique et le développement de leurs compétences liées à l'utilisation des technologies. Ainsi, l'adéquation des objectifs et des activités de formation à leurs besoins en formation est vue par les participants comme une condition essentielle de leur implication et de leur participation.

5.3 Discussion relative au quatrième objectif spécifique de recherche

Cette section présente la discussion des résultats relatifs au quatrième objectif spécifique qui consistait à identifier les activités et les conditions organisationnelles favorisant la motivation des enseignants du primaire et du secondaire dans leur développement professionnel lié à l'intégration des TIC.

L'analyse des données qualitatives et quantitatives a permis de mettre en évidence les activités et les actions en lien avec la motivation des enseignants dans leur développement professionnel : 1) le sentiment d'autonomie (l'autonomie dans le choix des thématiques de formation, la responsabilité et la gestion participative); 2) le sentiment de compétence (le sentiment de confiance, d'accomplissement et de reconnaissance); 3) le sentiment d'appartenance sociale (la collaboration, le sentiment de solidarité, d'appartenance au groupe et d'affinités; 4) les actions d'ordre organisationnel (facteur relatif à l'administration scolaire, correspondance entre les objectifs de formation et le niveau de formation des participants, disponibilité des ressources, facteur lié à la durée et le lieu de la formation).

5.3.1 Activités associées au sentiment d'autonomie

Rappelons-le, le développement professionnel devrait être pris en charge par le professionnel lui-même (CSE, 2004). Les résultats de notre recherche indiquent que le sentiment d'autonomie est une source importante de motivation des enseignants dans leur développement professionnel. En effet, les enseignants interrogés révèlent que la possibilité de choisir les thématiques de formation est un élément important dans leur développement professionnel. Par exemple, un participant rapporte qu'il est *réellement*

plus intéressant d'avoir la possibilité de choisir ce vers quoi on désire utiliser en classe. Ce commentaire va dans le même sens de la Loi sur l'instruction publique (art. 96.20) qui met l'accent sur le rôle important des enseignants dans la détermination de leurs besoins de perfectionnement.

Ces résultats sont en accord avec Grove (2009), pour qui la possibilité du participant de choisir les activités de formation et la façon dont il contrôle et dirige son propre apprentissage influencent sa motivation à s'engager dans les activités de formation continue. C'est dans ce sens que Sergiovanni (1999) parle de l'autonomisation des enseignants et de la valorisation d'une formation dont les enseignants eux-mêmes exercent le leadership. Dans cette perspective, Dionne & Couture (2010) affirment que « les enseignants apprécient le contexte de choix et de liberté [...] pour parler de ce qu'ils désirent et non pas se faire imposer des contenus » (p. 159). En effet, Deci & Ryan (1985, 2000), qui placent la perception du lieu de contrôle (*locus of control*) au centre de leur théorie, affirment que la motivation à persévérer dans une action donnée augmente dès lors que l'on s'estime en mesure de contrôler le processus en jeu.

Pour leur part, Thompson & Bumphus (2008) affirment que les occasions de développement professionnel doivent être plus personnalisées pour mieux répondre aux besoins individuels. Les enseignants en formation doivent participer activement à l'élaboration, à l'exécution et à l'évaluation des stratégies de formation continue. En effet, il est important, dans le cadre des formations ponctuelles, d'offrir aux participants la possibilité de choisir les activités de développement professionnel. Les différents choix proposés aux enseignants en formation leur permettent une prise en charge de leur développement professionnel et de répondre à leurs besoins exprimés dans le sens où il y a autonomie, implication, responsabilité. En effet, c'est par la stimulation de l'autonomie individuelle, tout en travaillant en groupe, que les enseignants, en tant qu'adultes et ayant plusieurs années d'expérience professionnelle, peuvent s'impliquer dans les activités de formation qui leur sont proposées (Fullan, 2011). Ainsi, le participant pourrait sentir qu'il est un acteur actif dans le processus de

développement de ses propres compétences professionnelles plutôt qu'un récepteur passif de connaissances. Dans ce cas, il pourrait développer un sentiment élevé de liberté, sentir une faible pression extérieure et percevoir qu'il a le choix de s'engager ou non dans les activités d'apprentissage (Deci & Ryan, 2000). Il est surtout capable de donner une signification et un sens à son apprentissage professionnel. C'est dans cette vision que Fullan (1993) et Hall & Hord (2001) soutiennent que le succès du développement professionnel et le changement des pratiques sont déterminés par le sens que les enseignants leur attribuent. Il est indispensable d'accorder de l'importance à la façon dont les enseignants perçoivent le rapport avec le pouvoir et le consentement de leur engagement.

5.3.2. Activités associées au sentiment de compétence

La deuxième dimension concerne le sentiment de compétence. Comme nous l'avons vu dans notre cadre conceptuel, le concept de sentiment de compétence est perçu dans la théorie de l'autodétermination comme un besoin lié à la satisfaction d'interagir efficacement avec son environnement et à une confiance en soi. Les activités qui peuvent susciter le sentiment de compétence sont rattachées aux rétroactions positives, à la reconnaissance des efforts fournis et aux expériences de succès dans des activités d'apprentissage présentant un degré de difficulté.

Les résultats relatifs au sentiment de compétence rejoignent bien les enseignants en formation. En effet, ceux-ci identifient des situations en lien avec le sentiment de confiance, le sentiment d'accomplissement et le sentiment de reconnaissance. Ces résultats de recherche sont en accord avec les conclusions de plusieurs études (Grove, 2009; Savoie-Zajc & Cadieux, 2013; Sergiovanni, 1999) qui montrent par ailleurs que les personnes qui participent à des programmes de formation continue éprouvent un sentiment de mieux-être et de confiance en soi. Dans le même sens, Arpin & Capra (2008) soutiennent que l'analyse et le partage des expérimentations dans un contexte de formation continue des enseignants favorisent la

confiance des participants et la motivation intrinsèque. En effet, le postulat de base concernant la motivation intrinsèque, avancée par Deci & Ryan (1985, 2002), est que la personne trouve sa satisfaction dans l'accomplissement de la tâche et non pas dans une récompense extérieure.

5.3.3 Activités associées au sentiment d'appartenance sociale

Nous avons vu auparavant que le soutien au besoin d'appartenance sociale d'un individu a un effet positif sur la motivation dans l'apprentissage et la formation (Deci & Ryan, 2000). Le besoin d'appartenance sociale d'un individu renvoie à la nécessité de se sentir accepté et soutenu dans ses relations interpersonnelles et d'appartenir à une communauté ou à un groupe social (Deci & Ryan, 2000). Les activités d'apprentissage collaboratif peuvent se traduire par une forte implication dans les activités de formation, probablement du fait d'une influence sur leur motivation. Dans le contexte de la formation professionnelle, les enseignants dont le besoin d'appartenance est satisfait éprouvent envers les autres des sentiments de confiance et de respect. D'ailleurs, comme nous l'avons mentionné précédemment, l'effet des relations avec les autres sur l'apprentissage est mis en évidence par le socioconstructivisme développé principalement par Vygotsky (1962).

Les résultats de notre recherche indiquent que les enseignants interrogés valorisent les activités de formation continue collaboratives et les possibilités d'échanger avec des collègues plus expérimentés (mentorat, apprentissage en réseau, etc.). Ce constat corrobore les résultats de l'étude de Rhéaume & al. (1999) effectuée au Québec et montre que les enseignants en exercice accordent une importance à la formation continue dans la mesure où ces activités pourraient être une occasion de rencontrer des enseignants ayant des préoccupations semblables aux leurs.

Les répondants ont également identifié les conditions de formation susceptibles de favoriser leur sentiment d'appartenance. En effet, ils ont mentionné des situations d'apprentissage professionnel associées notamment à un climat propice à la

collaboration, à un sentiment d'appartenance au groupe et à la rupture de l'isolement. Ces résultats rejoignent aussi les constats de Fontaine, Savoie-Zajc & Cadieux (2013) concernant les conditions favorisant la collaboration dans le développement professionnel : « Il doit y avoir existence d'un projet commun et certaines valeurs sont partagées [...] des relations significatives entre les personnes, et un sentiment de confiance, d'appartenance et de sécurité doit prévaloir » (p. 16).

En effet, à travers les échanges et la collaboration, les enseignants peuvent retirer des bénéfices sur les plans personnel et social. Par exemple, le fait de partager sur leurs pratiques, leurs valeurs et leurs croyances peut entraîner des retombées positives en termes de soutien affectif et d'appartenance au groupe (Dionne, 2003). Dans le même sens, Savoie-Zajc (2010) affirme que les facteurs relationnels comme les échanges socioaffectifs semblent des préalables aux échanges intellectuels.

Ainsi, la mise en place de situations de collaboration et de coopération apparaît cruciale pour la création d'interactions significatives et satisfaisantes entre les enseignants en formation.

5.3.4 Dimension d'ordre organisationnel

Les conditions organisationnelles sont aussi des facteurs qui peuvent influencer la motivation et l'engagement des enseignants vis-à-vis de leur développement professionnel. De façon générale, quatre aspects ressortent de l'analyse des données : les facteurs associés à l'organisation de la formation, les actions et les pratiques de l'administration scolaire, le soutien des conseillers pédagogiques et la disponibilité des ressources technologiques.

Selon les témoignages recueillis, la direction d'école occupe une place prépondérante pour soutenir l'engagement du personnel dans son développement professionnel. Par exemple, les répondants disent apprécier l'ouverture dont fait preuve l'administration scolaire pour qu'ils participent aux formations offertes par la

commission scolaire, aux conférences et aux colloques. En effet, la Loi sur l'instruction publique (art. 96.20) stipule que les directrices et les directeurs d'établissement scolaire ont désormais la responsabilité de soutenir le personnel enseignant dans leur démarche de développement professionnel. Ces résultats corroborent aussi les travaux de recherche de L'Hostie & Boucher (2004) qui insistent sur le leadership des membres de la direction dans l'analyse des besoins de formation des enseignants pour organiser les activités de perfectionnement et pour assurer le suivi et l'évaluation des projets de développement professionnel.

Les témoignages des enseignants révèlent aussi l'inadéquation entre les thèmes de formation en intégration des TIC et la disponibilité des ressources technologiques dans leur milieu scolaire (9,7 %). Par exemple, une répondante a déclaré avoir participé à un perfectionnement sur les TBI organisé dans le cadre de la commission scolaire, mais qu'elle n'a disposé de cet outil que deux ans après cette formation. Le problème de la correspondance entre les objectifs de formation et le niveau de compétence des apprenants (12,9 %) ressort aussi des commentaires des participants. Dans cette perspective, Poellhuber & Boulanger (2001) soutiennent

qu'un programme de formation suppose une planification concertée par les professeurs du programme en question, planification qui doit être cohérente avec les objectifs du programme d'une part, et avec les compétences à développer en rapport avec les TIC d'autre part (p. 6).

Enfin, les répondants ont également été invités à identifier le type de formation qu'ils jugent la plus intéressante. À ce propos, la majorité des répondants a choisi, dans cet ordre, les formations organisées dans le cadre des projets d'école en petit groupe, la participation aux colloques et les séminaires et ensuite les forums et les ressources sur Internet. Les journées de formations organisées par les commissions scolaires et les cours à l'université sont les formes de développement professionnel les moins appréciées par les enseignants.

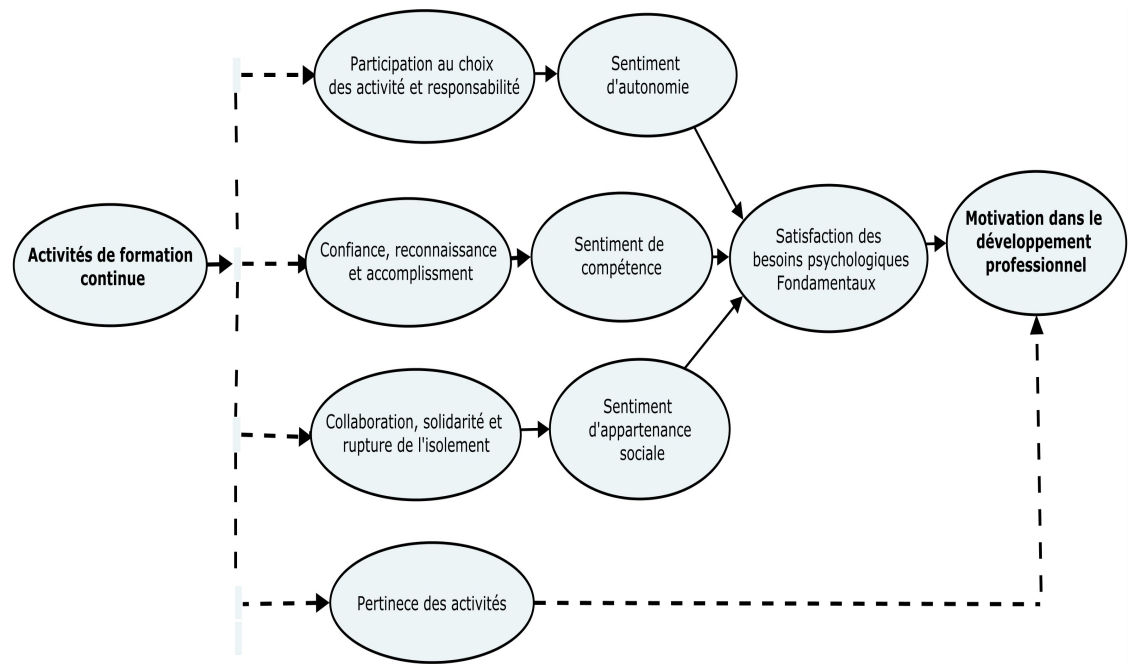
Synthèse de la section

Les résultats relatifs à notre quatrième objectif de recherche mettent en évidence les principales activités et les conditions organisationnelles favorisant la motivation dans le développement professionnel des enseignants. Ainsi, les activités de formation qui soutiennent l'autonomie du personnel enseignant sont inhérentes à la liberté donnée aux enseignants dans le choix des thèmes de formation et à la responsabilité de leur propre développement professionnel. En outre, le soutien au sentiment de compétence et l'accomplissement contribuent à l'engagement dans la formation et au développement et à la satisfaction personnelle. Le climat dans lequel se déroule la formation caractérisée par la collaboration, les échanges et le partage des expériences professionnelles représentent aussi une source de développement d'un sentiment d'appartenance sociale, de plaisir et de motivation intrinsèque. Les résultats indiquent aussi que le développement professionnel offrant des contenus de formation qui répondent aux besoins des participants est susceptible d'influencer positivement l'engagement professionnel des enseignants. Enfin, il est possible de constater que la motivation des enseignants dans leur développement professionnel repose sur un ensemble de conditions : la pertinence des objectifs visés, des méthodes utilisées et du type de formation continue, le soutien de la direction d'école, les compétences du formateur et la disponibilité des ressources matérielles.

5.4 Essai d'intégration : dynamique motivationnelle dans la formation continue

La figure 20 permet de présenter les principaux éléments traités lors de la discussion des résultats de notre recherche dans un tout organisé : les activités de formation, la satisfaction des besoins psychologiques fondamentaux et la motivation dans le développement professionnel des enseignants.

FIGURE 20 : LES PRINCIPAUX ÉLÉMENTS TRAITÉS LORS DE LA
DISCUSSION DES RESULTATS



La figure 20 illustre les déterminants de la motivation regroupés à l'intérieur de quatre dimensions : les sentiments d'autonomie, de compétence et d'appartenance sociale ainsi que la pertinence des activités de formation. Chacune de ces dimensions regroupe une série d'activités et de conditions organisationnelles de formation ayant été jugées importantes dans le soutien de la motivation dans le développement professionnel. Cet ensemble d'éléments distincts constitue un tout organisé en un système en interaction.

CHAPITRE 6 : CONCLUSION GÉNÉRALE

Cette conclusion générale fera état d'abord des résultats apportés par la présente thèse à nos quatre objectifs spécifiques de recherche. Les points forts et les principales limites de la recherche seront rappelés et un certain nombre de considérations pouvant ouvrir la voie à quelques pistes de recherche relative à la motivation dans la formation continue des enseignants sera ajouté. Enfin, sur la base des résultats de la recherche, les recommandations seront présentées.

6.1 Retour sur les objectifs

L'examen de la littérature a révélé l'importance du soutien à la motivation dans le développement professionnel des enseignants et de la profession enseignante (Schieb & Karabeniak, 2011). Selon plusieurs auteurs, la théorie de la motivation autodéterminée de Deci & Ryan (1985, 2012) est d'un grand intérêt pour expliquer l'engagement dans le développement professionnel des enseignants (Cave & Mulloy, 2010; Grove, 2009; Schieb & Karabeniak, 2011). Cette théorie postule que les principaux déterminants de la motivation contextuelle sont associés à la satisfaction de trois besoins psychologiques : les sentiments d'autonomie, de compétence et d'appartenance sociale des enseignants. Dans ce sens, plusieurs auteurs soutiennent que l'effet de ces trois besoins sur la motivation intrinsèque est associé à la nature des tâches à réaliser et aux conditions dans lesquelles celles-ci doivent être effectuées (Cave & Mulloy, 2010; Grove, 2009; Schieb & Karabeniak, 2011). En se basant sur la théorie de l'autodétermination de Deci & Ryan (2000, 2012), quatre dimensions ont été retenues pour atteindre notre objectif de recherche : les sentiments d'autonomie, de compétence, d'appartenance sociale et la pertinence des activités de formation.

Le premier objectif spécifique de cette recherche consistait à développer et à valider une échelle qui mesure les déterminants de la motivation autodéterminée dans un contexte de développement professionnel concernant l'intégration des TIC chez les enseignants du primaire et secondaire. L'analyse de la fidélité et de la validité de ce

questionnaire a révélé qu'il possède des qualités psychométriques satisfaisantes, justifiant son emploi pour des études ultérieures.

Le deuxième objectif de cette recherche visait à déterminer la satisfaction des besoins psychologiques fondamentaux des enseignants du primaire et du secondaire dans le contexte de la formation continue concernant l'intégration des TIC. Somme toute, les enseignants interrogés considèrent leurs besoins concernant les sentiments d'appartenance sociale et de compétence satisfaits. Par contre, ils perçoivent que leur besoin relié au sentiment d'autonomie est peu satisfait. Ce résultat relatif au sentiment d'autonomie est un peu inquiétant du fait que la formation continue des enseignants doit rendre les enseignants en formation réellement acteurs, au point de leur faire prendre en charge leur propre démarche de formation.

Le troisième objectif de la recherche était de déterminer la perception des enseignants à l'égard de la pertinence des activités de formation concernant à l'intégration des TIC. Nous avons vu que les enseignants s'engagent dans leur développement professionnel lorsque les activités ont un but précis et qu'elles rencontrent leur intérêt. Les résultats montrent que les répondants sont moyennement satisfaits à l'égard de la pertinence des activités d'intégration des TIC. Il ressort des commentaires des répondants que les activités de formation continue sont très théoriques et répondent peu à leurs besoins réels en classe. À ce propos, les participants insistent sur la correspondance des contenus de formation avec les besoins et la réalité de leur travail. Enfin, le témoignage des répondants révèle que les activités de formation organisées dans le cadre des projets d'école et en petit groupe sont les plus pertinentes pour leur développement professionnel.

Le quatrième objectif spécifique de recherche était d'identifier les activités et les conditions organisationnelles favorisant la motivation des enseignants du primaire et secondaire dans leur développement professionnel concernant l'intégration des TIC. Dans l'ensemble, la motivation dans le développement professionnel des enseignants résulte des activités de formation qui soutiennent les sentiments d'autonomie, de

compétence, la collaboration et les échanges. Ainsi, les enseignants interrogés déclarent apprécier un climat de confiance et de considération qui favorise l'autonomie et la responsabilisation personnelle. Ils se sentent fortement motivés dans des activités de collaboration et de réalisation des objectifs de formation, ce qui développerait leur sentiment d'appartenance et leur implication personnelle. Il ressort aussi que la direction d'école occupe une place prépondérante pour soutenir l'engagement du personnel enseignant dans leur développement professionnel.

Les résultats obtenus tendent à appuyer les conclusions d'études mentionnant l'effet des activités de formation en lien avec la satisfaction des besoins psychologiques sur l'engagement dans le développement professionnel des enseignants. En effet, il ressort des résultats que les enseignants refusent de subir passivement leur développement professionnel et cherchent plutôt à se prendre en charge et à essayer de contrôler leur processus d'apprentissage et de changements de leurs pratiques. Dans ce processus de changement de pratique, il y a chez ces professionnels la volonté de relever le défi en termes de nouvelles compétences à maîtriser, à s'épanouir et à se réaliser dans leur développement professionnel et leur travail.

En guise de conclusion, ce modèle court et simple qui repose sur les déterminants de la motivation autodéterminée pourrait contribuer à accroître la motivation dans le développement professionnel des enseignants. En effet, favoriser la motivation des enseignants dans la formation continue revient à penser à des dispositifs qui laissent une place importante aux prises de décision concernant le choix des activités de formation. Un contexte de formation qui permet aux participants d'exprimer leurs attentes et leurs opinions et d'agir dans des situations d'apprentissage ayant du sens et de l'intérêt.

6.2 Recommandations

La dynamique et l'engagement dans la formation sont des facteurs importants dans le développement professionnel des enseignants. Au-delà des facteurs personnels, le contexte et le climat de formation jouent un rôle important dans l'implication des enseignants dans leur développement professionnel. Aux termes de cette recherche, quelles recommandations à usages pratiques pourrions-nous faire aux gestionnaires de la formation continue en général et, en particulier, aux formateurs qui auraient l'ambition de motiver les participants? Sur la base des résultats obtenus, certaines pistes d'action peuvent être dégagées en vue de soutenir la motivation des enseignants dans leur développement professionnel. Dans les lignes qui suivent, nous formulons quelques recommandations.

- Mettre en place une démarche de développement professionnel dans une perspective socioconstructiviste en se donnant des moyens de renforcer la collaboration, les échanges et le partage d'expérience entre les participants.
- Repenser les stratégies et les pratiques de développement professionnel dans le but de favoriser une grande implication des enseignants dans leur développement professionnel par des tâches plus significatives et plus variées et qui leur assurent plus de responsabilités.
- Soutenir la satisfaction du besoin d'autonomie par des activités qui suscitent l'activation des comportements autonomes des participants, le désir de prendre des initiatives et de réguler leur apprentissage. Assurer un contexte de développement professionnel permettant d'impliquer les enseignants dans les décisions concernant la formation et leur cheminement professionnel collectif et individuel.
- Se centrer sur l'apprentissage des enseignants en étant directement relié à leurs pratiques professionnelles en prenant en compte leurs préoccupations et leurs besoins réels.

- La dimension collective et collaborative est essentielle à la motivation dans la formation comme les activités de formation organisées dans le cadre des projets d'école et en petit groupe. S'appuyer si possible sur une organisation de formation continue dans une perspective de communauté de pratique pour favoriser les interactions sociales et la diffusion des changements technologiques.
- La direction d'école occupe une place prépondérante pour soutenir l'engagement du personnel enseignant dans son développement professionnel. Par conséquent, un leadership mobilisateur est requis afin d'accompagner les enseignants et reconnaît ses efforts collectifs et individuels dans son développement professionnel.

6.3 Limites et points forts

Même si une rigueur scientifique a été de mise pour atteindre notre objectif de recherche, il n'en demeure pas moins que cette étude présente certaines limites. Elles doivent être soulignées et considérées lors de l'interprétation des résultats. Certaines limites sont associées aux instruments de mesure et d'autres à l'échantillonnage.

L'un des points forts de cette recherche est le choix de l'application d'une méthodologie mixte associant l'approche quantitative se basant sur le questionnaire aux vertus de l'approche qualitative se fondant sur les entrevues individuelles. Les limites de l'une sont palliées par les apports de l'autre.

Dans la présente recherche, nous avons appréhendé la motivation en formation des enseignants du point de vue de la motivation autodéterminée. Or, d'autres chercheurs abordent la question de l'engagement dans la formation continue selon la perspective de la « dynamique identitaire » comme une ressource de motivation et de sens pour l'action (Barbier, 2006; Barbier, Bourgeois, Kaddouri & De Villers, 2006; Dubar & Tripier, 1998). Nous considérons que le fait d'être confronté à des conflits identitaires peut être une source d'engagement en formation initiale dans laquelle les

apprenants sont véritablement en quête d'une identité personnelle et professionnelle. Cette perspective identitaire semble être également intéressante pour analyser l'engagement des enseignants en exercice, particulièrement les débutants. Malgré le fait que l'engagement dans la formation continue comporte une dimension identitaire, nous avons laissé cet aspect de côté étant donné que ce modèle nous fournit peu de connaissances sur les facteurs qui peuvent favoriser l'engagement dans un contexte de formation continue.

La mesure de la dimension du sentiment de compétence relié à la satisfaction des besoins psychologiques fondamentaux (Deci & Ryan, 2000) a montré des difficultés qui ont été soulevées auparavant. Celles-ci portent principalement sur la définition du concept du sentiment de compétence et ses attributs. En effet, les items que nous avons adaptés à partir de plusieurs échelles ne distinguent pas de façon précise le sentiment de compétence et la perception de l'auto-efficacité personnelle. L'analyse des données qualitatives de notre recherche à ce sujet a permis de clarifier le concept du sentiment de compétence. Ainsi, le sentiment de compétence se traduit principalement par le sentiment d'accomplissement, de reconnaissance et de confiance. Ces clarifications relatives au sentiment de compétence pourront aider au développement des items mesurant ce concept dans des recherches futures.

Un autre point faible constitue le nombre limité de participants pour le volet quantitatif, ce qui empêche évidemment la généralisation des résultats. Toutefois, cette faiblesse est comblée dans la collecte de données qualitatives (auprès des participants ayant plusieurs années d'expérience dans l'enseignement) et contribue à comprendre plus en profondeur les aspects qui favorisent la motivation des enseignants dans le développement professionnel.

Bien que les perceptions des formateurs à l'égard des activités pédagogiques aient pu apporter un regard intéressant sur la question de la motivation en apprentissage professionnel, les limites d'une recherche doctorale en termes de temps nous amènent à nous limiter aux acteurs qui suivent la formation.

Étant donné que l'auteur de la présente recherche est issu du monde de la pratique, ayant participé à plusieurs programmes de formation continue, il est probable qu'il soit influencé par les expériences antérieures en fonction des propos des participants lors du codage. Afin de conserver une distance critique avec ceux-ci et d'assurer la scientificité de l'étude, l'auteur a effectué le contre codage avec rigueur et vigilance. Une dernière limite : étant donné que notre recherche s'est effectuée à partir d'un échantillon de convenance non probabiliste, les résultats ne peuvent pas être généralisés à l'ensemble des enseignants qui pourront mettre en œuvre ce dispositif de formation.

6.4 Recherches futures

Les forces et limites ainsi que les considérations théoriques et pratiques soulevées dans cette thèse laissent entrevoir plusieurs pistes de recherche qui s'ouvrent au regard d'une meilleure compréhension du phénomène de la motivation dans le développement professionnel des enseignants. Elles concernent notamment des propositions d'ordres conceptuel et méthodologique qui sont décrites dans les paragraphes suivants qui viennent clore cette thèse.

Le nombre de participants de notre recherche a limité l'analyse qui a pu être faite de la validation de notre instrument mesurant la satisfaction des besoins psychologiques fondamentaux. Une prochaine étude pourrait s'attaquer à cette limite en cherchant à collecter des données auprès d'un échantillon exhaustif.

Il serait aussi intéressant de mener une recherche dans un intervalle de temps plus large à l'aide d'un devis quasi expérimental afin de mesurer l'effet réel des activités de formation sur le soutien à la satisfaction des besoins psychologiques de compétence dans le développement professionnel et la motivation autodéterminée.

Afin de pousser plus loin la compréhension des commentaires des personnes interrogées, il serait pertinent d'associer des observations lors de la mise en œuvre des

activités de formation continue. Cette méthode de cueillette de données additionnelle permet de mieux associer les commentaires des participants et leur motivation dans leur développement professionnel.

Il y aurait lieu également de mesurer la satisfaction des besoins psychologiques fondamentaux et la motivation intrinsèque et extrinsèque dans le contexte de la formation continue en général et l'intégration des technologies en particulier. Cela permettrait d'obtenir une meilleure perspective de la relation entre ces deux concepts. Comme il a été mentionné, ce serait l'occasion de recourir à des groupes contrôles pour assurer la validité de l'étude.

Aussi, à propos de la collecte de données, il aurait été éclairant d'interviewer les administrateurs et les formateurs pour mieux percevoir comment ils se situent quant à la dynamique motivationnelle des enseignants en formation continue, plus particulièrement sur le plan du soutien à la motivation, qu'ils pourront apporter à ce sujet.

Comme nous l'avons mentionné précédemment, le développement professionnel peut se produire autant dans un contexte informel et délibéré que par l'entremise des interventions planifiées. En ce sens, il apparaît important d'examiner le lien entre l'aspect délibéré et le développement professionnel, de la façon dont cet aspect est vécu ainsi que ses retombées sur la motivation dans le développement professionnel. Afin d'obtenir un modèle complet permettant de prédire la motivation dans la formation continue, il serait aussi intéressant d'ajouter la dimension concernant la caractéristique individuelle et d'examiner sa relation avec la satisfaction des besoins fondamentaux et l'engagement dans la formation continue.

Un des grands avantages de ce modèle pour les recherches futures réside dans la possibilité d'agir sur le niveau de satisfaction des besoins dans différents contextes (apprentissage, formation, travail, etc.) (Brien, 2011). Les déterminants de la motivation qui ressortent des résultats de la présente recherche pourront donc aussi s'avérer prometteurs dans la compréhension de la motivation dans la formation initiale

des enseignants. Ainsi, les programmes permettant d'augmenter à la fois l'autonomie, l'affiliation sociale et la compétence mériteraient donc d'être développés et évalués.

Dans cette perspective, certains chercheurs et praticiens font remarquer que les structures de formation axées sur la communauté de pratique (CA) suscitent l'intérêt et la motivation des enseignants dans leur développement professionnel. Par contre, les facteurs permettant d'expliquer l'engagement dans cette démarche de développement professionnel sont peu connus. Il serait pertinent de mener une recherche de type étude de cas afin d'analyser et d'étudier en profondeur en quoi la mise en œuvre d'une communauté pratique peut favoriser la motivation des enseignants dans leur développement professionnel.

Bibliographie

- Adams, P. (2011). ICT and Pedagogy: Opportunities Missed? *Education*, 39(1), 21-33.
- Altet, M. (2010). Deux décennies de formation des enseignants dans les IUFM : un processus de formation professionnalisante en héritage. *Recherche en éducation*, 8, 12-23. Récupéré le 25 mai 2011 de <http://www.recherches-en-education.net/spip.php?>
- Altet, M. (2002). Démarche de recherche sur la pratique enseignante : L'analyse plurielle ». *Revue française de pédagogie*, 138, 85-93.
- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84, 261-271.
- Archambault, J. & Chouinard, R. (2009). *Vers une gestion éducative de la classe*. 3e édition. Boucherville, Gaëtan Morin & Louvain-la-Neuve, DeBoeck Université.
- Arpin, L. & Capra, L. (2008). *Accompagner l'enseignant dans son parcours professionnel*. Montréal: Chenelière Éducation.
- Assor, A., Kaplan, H., Feinberg, O., & Tal, K. (2009). Combining vision with voice: A learning and implementation structure promoting teachers' internalization of practices based on selfdetermination theory. *Theory and Research in Education*, 7, 234-243.
- Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action, a Social-cognitive Theory*. Englewood Cliffs, USA: Prentice Hall.
- Bandura A. (2003). Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle. Bruxelles: De Boeck.

Barbier, J.M., Bourgeois, E., Kaddouri, M. & De Villers, G. (2006). *Constructions identitaires et mobilisation des sujets en formation*. Paris, France : L'Harmattan.

Barbier, J. M. (1996). *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris: Presses universitaires de France.

Beauchamp, C. (2006). *Understanding Reflection in Teaching : A Framework for Analysing the Literature*. Thèse de doctorat inédite, Université McGill, Canada.

Becta (2006). *The Becta Review: Evidence on the Progress of ICT in Education*. Becta, ICT research.

Benson, P. (2001). *Teaching and Researching Autonomy in Language learning*. Harlow, Pearson Education Limited.

Berry, B., Daughtrey, A. & Wieder, A. (2010). *Preparing to Lead an Effective Classroom : The Role of Teacher Training and Professional Development Programs*. Hillsborough, Angleterre: Center for Teaching Quality.

Bidjang, S. G., Gauthier, C., Mellouki, M. & Desbiens, J.-F. (2005). *Les finissants en enseignement sont-ils compétents? Une enquête québécoise*. Québec, Canada : Presses de l'Université Laval.

Birch, A., & Irvine, V. (2009). Preservice teachers' acceptance of ICT integration in the classroom: applying the UTAUT model. *Educational Media International*, 46(4), 295-315.

Bissonnette, S. & Richard, M. (2010). Les modalités d'efficacité de la formation continue, *AQEP Vivre le primaire*, 23(3), 34-36.

- Boiché, J.C.S., Sarrazin, P.G., Grouzet, F.M.E., Pelletier, L.G. & Chanal, J.P. (2008). Students' motivational profiles and achievement outcomes in physical education: A self-determination perspective. *Journal of Educational Psychology, 100*, 688-710.
- Borko, H. (2004). Professional Development and Teacher Learning : Mapping the Terrain. *Educational Researcher, 33*(8), 3-15
- Boucher, L-P. & L'Hostie, M. (1997). *Le développement professionnel continu en éducation : nouvelles pratiques*. Sainte-Foy, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Bourassa, B., Serre, F. & Ross, D. (1999). *Apprendre de son expérience*. Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Bourgeois, E. (2003). Apprentissage en situation de travail et motivation. Dans J.L. Guyot, Ch. Mainguet, & B.Van Haeperen, *Formation professionnelle continue : Dynamiques individuelles* (p. 235-258). Bruxelles : De Boeck.
- Bourgeois, E. & Nizet, J. (1997). *Apprentissage et formation des adultes*. Paris, France: PUF.
- Bourque, J., Poulin, N., & Cleaver, A. F. (2006). Évaluation d'utilisations et de présentations des résultats d'analyses factorielles et d'analyses en composantes principales en éducation. *Revue des sciences de l'éducation, 32* (2), 325-344.
- Boutet, M. (2004). *La pratique réflexive : un apprentissage à partir de ses pratiques*. Récupéré le 10 mars 2011 de <http://www.mels.gouv.qc.ca/REFORME/rencontres.htm>
- Brien, M., Forest, J., Mageau, G.A., Boudrias., J. S., Desrumaux, P., Brunet, L. & Morin, E.M. (2012). The Basic Psychological Needs at Work Scale:

Measurement Invariance between Canada and France. *Applied Psychology: Health and Well-Being*, 4(2), 167-187.

Brien, M. (2011). La satisfaction des trois besoins fondamentaux peut-elle contribuer à la performance? L'apport de la santé psychologique. Thèse de doctorat inédite, Université du Québec à Montréal.

Brown, S. M. (2003, 10 mai 2007). The effects of technology on effective teaching and student learning. A design paradigm for teacher professional development., du site <http://www.waukeganschools.org/TechPlan/ResearchFindings.pdf>

Brousseau, M. & Laurin, P. (1997). La prise en charge de la formation continue des enseignantes et des enseignants est-elle possible ? *Vie pédagogique*, 105, 45-48.

Buisson, F. (1887). Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire. Paris : Hachette. Tiré de Internet.

Butler, D. L. (2005). L'autorégulation de l'apprentissage et la collaboration dans le développement professionnel des enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(1), 55-78.

Carbonneau, M. (1993). Modèles de formation et professionnalisation de l'enseignement : analyse critique de tendances nord-américaines. *Revue des sciences de l'éducation*, 19, 33-57.

Carbonneau, M. & Legendre, M.-F. (2002). « Pistes pour une relecture du programme de formation et de ses référents conceptuels ». *Vie pédagogique*, 2002. 123, 12-17.

Carré, P. (2001). *De la motivation à la formation*. Paris, France: L'Harmattan.

- Carugati, F. & Tomasetto, C. (2002). Le corps enseignant face aux technologies de l'information et de la communication dans les pratiques d'enseignement. *Revue des sciences de l'éducation*, 28(2), 305-324.
- Cave, A., & Mulloy, M. (2010). How do cognitive and motivational factors influence teachers' degree of program implementation?: A qualitative examination of teacher perspectives. *National Forum of Educational Administration and Supervision Journal*, 27(4), 1-26.
- Centre for Educational Research and Innovation CERI (2010). Are the New Millennium Learners Making their Grades? Technology Use and Educational in Performance on PISA. Paris: OECD.
- Charlier, B. (1998). *Apprendre et changer sa pratique d'enseignement*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Charlier, B. (2001). Le réseau d'enseignants, lieu d'apprentissage et d'innovation. Dans L. Lafortune, C. Deaudelin, P.A. Doudin & D. Martin (Éds.), *La formation continue : de la réflexion à l'action* (p. 119-136). Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Chien, Kao, Kao, Yeh & Lin (2012). Improving the Effectiveness of Organic Chemistry Experiments through Multimedia Teaching Materials for Junior High School Students. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 11 (2), 120-127
- Cleary, C. , Akkari, A. & Corti, D. (2008). L'intégration des TIC dans l'enseignement secondaire. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 6.
- Clément, N., Leclerc, M., & Moreau, A.C. (2011). Communauté d'apprentissage professionnelle : implantation de nouvelles pratiques, amélioration du

sentiment d'efficacité et impacts sur les élèves. *Revue pour la recherche en éducation*, 1, 1-27.

Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant. (2002). Offrir la profession en héritage. Avis du COFPE sur l'insertion dans l'enseignement. (pp. 84).

Conseil supérieur de l'éducation. (2004). *Un nouveau souffle pour la profession enseignante*. Québec : Publications du Québec.

Coulibaly, M. (2009). Impact des TIC sur le sentiment d'auto-efficacité des enseignants du secondaire au Niger et leur processus d'adoption d'une innovation. Thèse de doctorat éditée, Université de Montréal, Montréal, Québec

Cranton, P. (1996). *Professional development as transformative learning: new perspectives for teachers of adults*. San Francisco, USA : Jossey-Bass.

Crespo, M., & Butter-Kisber, L. (2006). Réflexion sur le développement professionnel en éducation. Dans, M. Amyot & C. Hamel (dir.), *formation continue des personnels de l'éducation* (p. 9-20). Québec, Éditions MultiMondes.

Darling-Hammond, L., Wei, R. C., Andree, A., Richardson, N., & Orphanos, S. (2009). *Professional learning in the learning profession: A status report on teacher development in the United States and abroad*. Dallas, TX: National Staff Development Council.

Day, C. (1999). *Developing teachers. The challenges of lifelong learning*. Londres, UK : Palmer Press.

Day, C., & Gu, Q. 2007. Variations in the conditions for teachers' professional learning and development: Sustaining commitment and effectiveness over a career. *Oxford Review of Education*, 33 (4), 423-43.

- Deaudelin, C., Brodeur, M. & Bru, M. (2005). Développement professionnel des enseignants et innovation : une lecture plurielle des interventions et des apprentissages. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(1), 177-185
- Deaudelin, C., Dussault, M. & Brodeur, M. (2002). Impact d'une stratégie d'intégration des TIC sur le sentiment d'auto-efficacité d'enseignants du primaire et leur processus d'adoption d'une innovation. *Revue des sciences de l'éducation*, 28 (2), 391-410.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-determination in Human Behavior*. New York, USA: Plenum.
- 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.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2012). Motivation, Personality, and Développement Within Embedded Social Contexts : An Overview of Self-Determination Theory. Dans R. M. Ryan (Ed.), *Oxford handbook of human motivation* . (p. 85-107). Oxford, UK: Oxford University Press.
- Dépelteau, F. (2000). *La démarche d'une recherche en sciences sociales*. Bruxelles, DeBoeck Université.
- Depover, C. & Marchand, L. (2002). *E-learning et formation des adultes en contexte professionnel*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Depover, C., Karsenti, T., & Komis, V. (2007). *Enseigner avec les technologies*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Dero, M. (2009). Quelles explications à la faible intégration des TICE ? Conférence présentée Journée d'étude « Pratiques d'enseignement et représentations », RECIFES, Maison de la recherche, Université d'Artois.

- Deslauriers, J.P. (1991). *Recherche qualitative, guide pratique*. Montréal : Chenelière/McGraw-Hill.
- Desbiens, J.-F., Cardin, J.-F., & Martin, D. (2004). *Intégrer les TIC dans l'activité enseignante: quelle formation ? Quels savoirs ? Quelle pédagogie ?* Saint-Nicolas: Les Presses de l'Université Laval.
- Desmette, D. (1999). Le sentiment d'efficacité personnelle : une ressource à développer ? Une analyse en formation d'adultes. Dans Depover, C. & Noel, B, *L'évaluation des compétences et des processus cognitifs. Modèles, pratiques et contextes*, (p. ...). Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Déplateau, F. (2000). *La démarche d'une recherche en sciences humaines : de la question de départ à la communication des résultats*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Dionne, L. (2003). *La collaboration entre collègues comme mode de développement professionnel chez l'enseignant : une étude de cas*. Thèse de doctorat inédite, Université du Québec à Montréal.
- Dionne, L., & Savoie Zajc (2011). Sens, caractéristiques et retombés de la collaboration entre enseignants et contribution au développement professionnel. Dans L. Portelance; C. Borges. & J. Pharand (dir.), *La collaboration dans le milieu de l'éducation* (p. 45-58). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Donnay, J. & Charlier, E. (2008). *Apprendre par l'analyse des pratiques : initiation au compagnonnage réflexif*. Namur, Belgique : PUN.
- Dubar, C. & Tripier, P. (1998). *Sociologie des professions*. Paris, France : Colin.
- Dufour, F. (2009). *L'incidence d'un dispositif de soutien en gestion de classe sur les pratiques disciplinaires et le sentiment d'efficacité d'enseignants débutants*.

Thèse de doctorat, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal.

- Duchesne, C., & Savoie-Zajc, L. (2005). L'engagement professionnel d'enseignantes du primaire : une démarche inductive de théorisation. *Recherches qualitatives*, 25(2), 69-95. Disponible sur : <http://www.recherche-qualitative.qc.ca/Revue.html>
- Duchesne, C. Savoie-Zajc, L. & I St-Germain, M. (2005). La raison d'être de l'engagement professionnel chez des enseignantes du primaire selon une perspective existentielle. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(3), 497-518
- Dussault, M., Deaudelin, C., Brodeur, M. & Richer, J. (2002). Validation de l'échelle du sentiment d'efficacité des enseignants à l'égard de l'intégration des TIC en classe (SETIC). *Mesure et évaluation en éducation*, 25(2-3), 1-10.
- Dweck, C. S (1999). *Self-theories: Their Role in Motivation, Personality, and Development*. Philadelphia, USA : Presse de Psychologie.
- Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Motivational Beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology*, 53, 109-132.
- Evans, L. (2008). Professionalism, professionalism and the development of education professionals. *British Journal of Educational Studies*, 56 (1), 20-38.
- Fabre, M. (2008). De la culture du résultat à l'expérience formatrice : la pratique et le pragmatisme. *Recherches en éducation*, 5, 9-20.
- Fanny, M. (2010). Le développement professionnel et la motivation : Regards croisés d'enseignants expérimentés et de directeurs d'établissement au secondaire. Mémoire inédit. Rimouski : Université du Québec à Rimouski.

- Fenouillet, F. (2011). Note de synthèse : La place du concept de motivation en formation pour adulte. *Savoirs*, 25, 9-46.
- Fourgous, J.-M. (2009). *Réussir l'école numérique*. Paris.
- Fontaine, S., Savoie-Zajc, L. & Cadieux, A. (2013). L'impact des CAP sur le développement de la compétence des enseignants en évaluation des apprentissages. *Association canadienne d'éducation de langue française*, *XLI*, 2, 10-29
- Fullan, M., & Stiegelbauer, S. (1991). *The New Meaning of Educational Change*. New York, USA : Teachers College Press.
- Fullan, M. (1993). *Change Forces. Probing The Depths of Educational Reform*. Bristol, UK: The Falmer Press.
- Fullan, M (2011). *The Moral Imperative realized*. Thousand Oaks, CA. : Corwin Press; Toronto : Ontario Principals Council.
- Gagnon, C., Mazalon, É., Rousseau, A. (2010). L'ingénierie de l'alternance dans la formation des maîtres en enseignement professionnel au Québec. Dans A. Balleux, *La formation à l'enseignement professionnel : enjeux sociaux, enjeux scientifiques*. Sherbrook, Québec : Les nouveaux cahiers de la recherche en éducation.
- Gauthier, C. & Mellouki, M. (2006). *La formation des enseignants au Québec à la croisée des chemins : conditions et promesses de l'approche de formation par compétences*. Québec, Québec : Presses de l'Université Laval.
- Gauthier, C., Desbiens, J. F., Malo, A., Martineau, S. & Simard, D. (1997). Pour une théorie de la pédagogie: recherches contemporaines sur le savoir des enseignants. Québec, Québec : Presses de l'Université Laval et de Boeck.

- Gentil, R., & Verdon, R. (2003). Les attitudes des enseignants vis-à-vis des technologies de l'information et de la communication. DEP note d'évaluation 03.04. Consulté le 8 janvier 2007, à http://www.crdptoulouse.fr/optice/IMG/pdf/eval_tice.pdf.
- Cortina, J. M. (1993). What is coefficient alpha? An examination of theory and applications. *Journal of applied Psychology*, 78(1), 98-104.
- Geoffrion, P., (2003). Le groupe de discussion. Dans Benoît Gauthier, *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données*, (p. 333-356). Sainte-Foy, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- Gibson, S. & Dembo, M.H. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76 (4), 569-582.
- Gillet, N., Rosnet, E., & Vallerand, R. J. (2008). Développement d'une échelle de satisfaction des besoins fondamentaux en contexte sportif. *Revue Canadienne des Sciences du Comportement*, 40, 230-237.
- Gouvernement du Québec. (2009). *Gazette officielle du Québec*, Loi sur l'Instruction publique, Éditeur officiel du Québec. Récupéré le 15 octobre 2012 du site Web des Publications du Québec : http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=2&file=/I_13_3/I13_3.html
- Gravel, M. (2002). La formation continue et évolution des compétences professionnelles du directeur d'établissement. Thèse de doctorat inédite. Trois-Rivières : Université du Québec à Chicoutimi.
- Grossmann, S. (2009). Les dispositifs groupaux d'analyse des pratiques au service du développement professionnel des enseignants. Quelles analyses ? Quelles

- pratiques ? Quel professionnel? *Canadian Journal of Education*, 32 (4) 764-796.
- Grove, C. M. (2009). The importance of values-alignment within a role-hierarchy to foster teachers' motivation for implementing professional development. *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences*, 69(7A).
- Guillemette, F. (2006). *L'engagement des enseignants du primaire et du secondaire dans leur développement professionnel*. Thèse de doctorat inédite. Trois-Rivières : Université du Québec à Trois-Rivières.
- Guskey, T. R. (2002). Does it Make a Difference? Evaluating Professional Development. *Educational Leadership*, 59 (6), 45–51.
- Heer, S. & Akkari, A. (2006). Intégration des TIC par les enseignants : premiers résultats d'une enquête suisse. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 3(3), 38-48.
- Hennessy, S., Ruthven, K., & Brindley, S. (2005). Teacher perspectives on integrating ICT into subject teaching: commitment, constraints, caution, and change. *Journal of Curriculum Studies*, 37 (2), 155-192.
- Henri, F, & Lundgren-Cayrol, K. (2001. *Apprentissage collaboratif à distance : Pour comprendre et concevoir les environnements d'apprentissage virtuels*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec.
- Huberman, M. (1993). Enseignement et professionnalisme : des liens toujours fragiles. *Revue des sciences de l'éducation*, 19 (1), 187-200.
- Jesus, S. N., & Lens, W. (2005). An integrated model for the study of teacher motivation. *Applied Psychology: An International Review*, 54(1), 119-134.

- Johnson, R. B. & Christensen, L. B. (2004). *Educational Research: Quantitative, Qualitative, and Mixed Approaches*. Boston, USA : Allyn and Bacon.
- Isabelle, C; Desjardins, F., & Bofili, F. (2012). Utilisation des TIC : sentiment d'efficacité personnelle des directions d'école franco-canadienne. *Questions Vives*, 7 (17), 1-17
- Karsenti, T. (2005). Développer le professionnalisme collectif des futurs enseignants par les TIC : bilan de deux expériences réalisées au Québec. *Recherche et Formation*, 45, 73-90.
- Karsenti, T. (1998). *Étude de l'interaction entre les pratiques pédagogiques d'enseignants du primaire et la motivation de leurs élèves*. Thèse de doctorat inédite, Université du Québec à Montréal, Montréal, Québec.
- Karsenti, T., Larose, F., Deaudelin, C., Brodeur, M., et Tardif, M. (2002). L'intégration des TIC dans la form@tion des enseignants : le défi du juste équilibre. Dans : Actes du Colloque 2002 du Programme pancanadien de recherche en éducation (PPRE) : La technologie de l'information et l'apprentissage. Toronto : Conseil des ministres de l'Éducation du Canada.
- Karsenti, T. & Dumouchel, G. (2011, octobre). *Former aux compétences TIC et aux compétences informationnelles : des objectifs intimement liés en formation initiale du Québec*. Communication présentée au colloque Didapro 4, Patras, Grèce.
- Karsenti, T., Savoie-Zajc, L.& Larose, F (2001). Les futurs enseignants confrontés aux TIC : Changements dans l'attitude, la motivation et les pratiques pédagogiques. *Éducation et Francophonie*, 29 (1).
- Karsenti, T., & Larose, F., dir. (2001). *Les TIC...Au cœur des pédagogies universitaires*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

- Karsenti, T. et Larose, F. (2005). L'intégration pédagogique des TIC dans le travail enseignant : recherches et pratiques. Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- Karsenti, T., Peraya, D., & Viens, J. (2002). Conclusion : Bilan et perspectives de la recherche sur la formation des maîtres à l'intégration pédagogique des TIC. *Revue des sciences de l'éducation*, 28 (2), 459-470.
- Karsenti, T., & Tchameni Ngamo, S. (2009). Qu'est-ce que l'intégration pédagogique des TIC? Dans T. Karsenti (dir.), *Intégration pédagogique des TIC : Stratégies d'action et pistes de réflexion* (pp. 57-75). Ottawa : CRDI
- Keller, J.M. (1987). Development and Use of the ARCS Model of Instructional Design. *Journal of Instructional Development*, 10 (3), 2-10.
- Keller, J. M. (1998). Using the ARCS process in CBI and distance education. Dans M. Theall (ed.), *Motivation in Teaching and Learning: New Directions for Teaching and Learning*. San Francisco, USA : Jossey-Bass.
- Klassen, R., Bong, M., Usher, E., Chong, W., Huan, V., Wong, I., & al. (2009). Exploring the validity of a Teachers' Self-efficacy Scale in Five Countries. *Contemporary Educational Psychology*, 34 (1), 67.
- Knowles M. (1990). *L'apprenant adulte : Vers un nouvel art de la formation*. Paris, France : Les Éditions d'Organisation.
- L'Hostie, M., & Boucher, L.-P. (2004). *L'accompagnement en éducation : Un soutien au renouvellement des pratiques*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Lafortune, L., Lepage, C. (2008). *Guide pour l'accompagnement professionnel d'un changement*. Québec: Presses de l'Université du Québec.

- Lafortune, L. & Mongeau, P., (2002). *L'affectivité dans l'apprentissage*. Sainte-Foy, Québec : Presses de l'Université du Québec).
- Lagabrielle, C., Vonthron, A.M., & Pouchard, D. (2008). Contribution du modèle du comportement planifié à la prédiction de l'entrée en formation professionnelle. *Psychologie du Travail et des Organisations*, 14(1), 43-54.
- Lalancette, L., & Diabaté, M. (2006). Conception d'un modèle de communauté d'apprentissage. Dans, M. Amyot et C. Hamel (Éds.), *Formation continue des personnels de l'éducation* (p. 57-74). Québec, Québec : Éditions MultiMondes.
- Lamoureux, A. (2000). *Recherche et méthodologies en sciences humaines*. Laval, Québec : Éditions Études Vivantes.
- Law, N., Pelgrum, W., & Plomp, T. (2008). *Pedagogy and ICT Use in Schools around the World: Findings from the IEA SITES 2006 Study*. Hong Kong, Springer.
- Le Boterf, G. (2001). *Construire les compétences individuelles et collectives*. Paris, France: Editions d'organisation.
- Le Boterf, G. (2004). *Construire les compétences individuelles et collectives : la compétence n'est plus ce qu'elle était (3e éd.)*. Paris: Éditions d'Organisation.
- Lebrun, M. (2002). *Théories et méthodes pédagogiques pour enseigner et apprendre. Quelle place pour les TIC dans l'éducation?* Bruxelles : De Boeck Université
- L'Écuyer, R. (1990). *Méthodologie de l'analyse développementale des contenus. Méthode GPS et concept de soi*. Québec, Montréal : Presses de l'Université du Québec.

- Lefebvre, S., Deaudelin, C., & Loïselle, J. (2008). Pratiques d'enseignement et conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage d'enseignants du primaire à divers niveaux du processus d'implantation des TIC. *Revue canadienne de l'apprentissage et de la technologie*, 34 (1).
- Legault, J. P. (2004). *Former des enseignants réflexifs*. Outremont, Québec : Logiques.
- Legendre, R. (2005). Dictionnaire de l'éducation. Guérin, Montréal. 3e édition.
- Leroux, M. (2010). *Étude des relations entre la résilience d'enseignantes et d'enseignants du primaire oeuvrant en milieux défavorisés et la réflexion sur la pratique*. Thèse de doctorat inédite, Université de Montréal, Montréal, Québec
- Linnenbrink, E.A & Pintrich, P.R (2002). Motivation as an Enabler for Academic Success. *School Psychology Review*, 31(3), 313-327.
- Loiola, F. & Tardif, M. (2001). Formation pédagogique des professeurs d'université et conceptions de l'enseignement. *Revue des sciences de l'éducation*, 27, 305-326.
- Malo, A. (2005). *Parcours évolutif d'un savoir professionnel : une étude de cas multiples menée auprès de futurs enseignantes et enseignants de secondaire en stage intensif*. Thèse de doctorat inédite, Université Laval.
- Malo, A. (2000). Savoirs scientifiques et savoirs d'expérience: un processus de transformation. *Éducation et francophonie*, 28(2), 216-235.
- Mandeville, L. (1998). *L'expérience comme source de développement des compétences en psychologie*. Thèse de doctorat inédite : Université de Montréal.

- Mandeville, L. (2001). Apprendre par l'expérience : un modèle de formation continue. Dans D. Raymond (dir.), *Nouveaux espaces de développement professionnel et organisationnel* (p. 151-164). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Maroy, C. (2005). Les évolutions du travail enseignant en Europe. Facteurs de changement, incidences et résistances. *Les Cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, GIRSE, 42.
- Masselter, G. (2004). La formation continue des enseignants du préscolaire et du primaire. Luxembourg : Ministère de l'éducation nationale, de la formation professionnelle et des sports.
- Martineau, S. & Gauthier, C. (2002). Évolution des programmes scolaires au Québec : un aperçu historique pour mieux comprendre la réforme actuelle. Dans C. Gauthier & Diane St-Jacques (Éds.), *La réforme des programmes scolaires au Québec* (1-21). Québec : Presses de l'Université Laval.
- Mellouki, M. (2010 a). *La formation continue des enseignants*. Porrentruy, Suisse : HEP Bejune.
- Mellouki, M. (2010 b). *Promesses et ratés de la réforme de l'éducation au Québec*. Québec, Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Melançon, J., Lefebvre, S. Thibodeau, S. (2013). Sources d'influence de l'autoefficacité relative à un enseignement intégrant les TIC chez des enseignants du primaire. *Éducation et francophonie* , 41 (1), 70-93.
- Miktuk, D. (2012). *Impact of professional development on level of technology integration in the elementary classroom*. Thèse de doctorat inédite, Capella University, Minneapolis, Minnesota.
- Miles, M.B., & Huberman, A.M. (2003). *Analyse des données qualitatives* (2e éd.). Paris : De Boeck.

- Ministère de l'Éducation du Québec, du loisir et du sport (2008). *Programme de soutien à la formation continue du personnel scolaire*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'éducation du Québec (1999). *Orientations pour la formation continue du personnel enseignant*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'éducation du Québec (1998). *Vers une politique de la formation continue*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'éducation du Québec (2001). *La formation à l'enseignement professionnel, les orientations, les compétences professionnelles*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'éducation du Québec, du loisir et du sport (1997). *Prendre le virage du succès. Plan d'action ministériel pour la réforme de l'éducation*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Nault, G. (2007). Insertion, identité et développement professionnels: trois concepts aux liens étroits. *Pédagogie collégiale*, 20 (2), 13-16.
- Nuttin, J. R. (1980). *Théorie de la motivation humaine*. Paris, France : Presses universitaires de France.
- Opfer, V. D., & Pedder, D. (2010). Access to Continuous Professional Development by teachers in England. *Curriculum Journal*, 21(4), 453-471.
- Organisation de coopération et de développement économiques OCDE (1998). *L'école à la page. Formation continue et perfectionnement professionnel des enseignants*. Paris, France : Éditions OCDE.

- Organisation de coopération et de développement économiques OCDE (2005). *Le rôle crucial des enseignants : attirer, former et retenir des enseignants de qualité*. Paris, France : Éditions OCDE.
- Organisation de coopération et de développement économiques OCDE (2009). ICT In Initial Teacher Training: Research review. In E. W. paper (Ed.), 38, 1-41.
- Paquay, L., Altet, M., Charlier, É. et Perrenoud, Ph. (2001). *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* Bruxelles : de Boeck, 3e éd.
- Parent, G., Corriveau, L., Savoie-Zajc, L., Dolbec, A., Cartier, P.T., Toussaint, P., Laurin, P. & Bonneau, G.A. (1999). Formation continue du personnel enseignant : vers une culture de développement professionnel. Dans Gohier, C., Bednarz, N., Gaudreau, L., Pallascio, R. & Parent, G. (dir.), *L'enseignant : un professionnel* (p. 139-143). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Patton, M. Q. (1987). *How To Use Qualitative Methods in Evaluation*. Beverly Hills, USA : Sage Publications.
- Perrenoud, P. (2010). Les processus de (dé) professionnalisation entre savoir, rapport au savoir et contrôle. *Recherche en éducation*, (8), 121-145.
- Perrenoud, P. (1994). *La formation continue comme vecteur de professionnalisation du métier d'enseignant*. Genève, Suisse : FAPSE.
- Perrenoud, P. (2001). Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant. *Professionnalisation et raison pédagogique*. Paris, France : ESF.
- Piaget, P., & Inhelder, B. (1966). *La Psychologie de L'enfant*. Paris : PUF.

- Pinard, R., Potvin, P, Rousseau, R. (2004). Le choix d'une approche méthodologie mixte de recherche en éducation. *Recherche qualitative*, 24, 58-80
- Pintrich, P. R. (2003). Motivation and classroom learning. Dans W. M. Reynolds & G.E. Miller (Eds). *In handbook of psychology, vol 7: Educational psychology* (p. 103- 122). Hoboken, N.J.: John Wiley & sons.
- Pintrich, P. R. & B. Schrauben (1992). Students' Motivational Beliefs and Their Cognitive Engagement in Classroom Academic Tasks. Dans D. H. Schunk, et J. L. Meece (Éds.). *Student Perceptions in the Classroom* (p. 149-183). Hillsdale (N. J.) : Lawrence Erlbaum.
- Poellhuber, B. (2007). Les effets de l'encadrement et de la collaboration sur la motivation et la persévérance dans les formations ouvertes et à distance soutenues par les TIC. Thèse de doctorat en Éducation inédite, Université de Québec à Montréal.
- Poellhuber, B. & Boulanger, R. (2001). Un modèle constructiviste d'intégration des TIC. : Rapport de recherche PAREA. Trois-Rivières, collège La flèche. Récupéré le 10 octobre 2010
http://www.cdc.qc.ca/textes/modele_constructiviste_integration_tic.pdf
- Poupart, J., Deslauriers, J.-P., Groulx, L.-H., Laperrière, A., Mayer, R. & Pires, A. P. (1997). La recherche qualitative: Enjeux épistémologiques et méthodologiques. Boucherville, Québec: Gaëtan Morin Éditeur ltée.
- Raby, C. (2004). Analyse du cheminement qui a mené des enseignants du primaire à développer une utilisation exemplaire des technologies de l'information et de la communication (TIC) en classe. Thèse de doctorat inédite, Université du Québec à Montréal.

- Reeve, J. (2012). A self-determination theory perspective on student engagement. *Handbook of research on student engagement*, 149-172.
- Rendos, M. S. (2005). Perceptions of teachers and administrators of factors that motivate teachers to actively engage in professional development. Thèse de doctorat en éducation, États-Unis: The Pennsylvania State University.
- Rhéaume, D., L. Lavoie, R. Cartier, P. Laurin, G. Parent, C. Royer et P. Toussaint (1999). Le rôle des universités québécoises en matière de formation continue des enseignants. Qu'en pensent les enseignantes et les enseignants des écoles québécoises? *Vie pédagogique*, 111, 52-55.
- Rogers, P. L. (2000). Barriers to adopting emerging technologies in education. *Journal of educational computing research*, 22(4), 455-472.
- Rosenholtz, S. J. (1991). *Teachers' Workplace: The social organization of schools*. New York, USA : Teachers College Press.
- Ross, E., Johnson, T., & Ertmer, P. (2002). Technology integration and innovative teaching through collaboration, reflection and modelling : Research results from implementation of a staff development model. Récupéré le 3 septembre 2011 de <http://www.edci.purdue.edu/ertmer/docs/AECT02.pdf>.
- Roussel, P. (2000). *La motivation au travail : concept et théories*. Toulouse, France : Université des Sciences Sociales.
- Sánchez, A.-B., Marcos, J.-J. M., González, M., & GuanLin, H. (2012). In Service Teachers' Attitudes towards the Use of ICT in the Classroom. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 46(0), 1358-1364.
- Sarrazin, P., & Trouilloud, D. (2006). Comment motiver les élèves à apprendre? Les apports de la théorie de l'auto-détermination. Dans P. Dessus & E. Gentaz (Eds.). *Apprentissage et enseignement* (p. 123-141). Paris, France : Dunod.

Savoie-Zajc, L. (2009). L'entrevue semi-dirigée. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale: De la problématique à la collecte de données* (pp. 337-360). Québec (QC): Presses de l'Université du Québec.

Savoie-Zajc, L., & Dionne, L. (2001). Vers la mise en place d'une culture de formation continue dans les milieux scolaires : exploration conceptuelle et illustrations. Dans L. Lafortune, C. Deaudelin, P.A. Doudin et D. Martin (Éds.), *La formation continue : de la réflexion à l'action* (p.139-164). Sainte-Foy, Québec : Presses de l'Université du Québec.

Savoie-Zajc, L. Dolbec, A. Charron-Poggioli, N. (1999). La formation continue: Une exploration et une illustration de la notion. *Vie Pédagogique*, 113, 12-16.

Savoie-Zajc, L. (2010). Les dynamiques d'accompagnement dans la mise en place de communautés d'apprentissage de personnels scolaires. *Éducation-Formation*, 293, 9-20.

Savoie-Zajc, L., & Karsenti, T. (2011). *La recherche en éducation : étapes et approches*. Saint-Laurent : Éditions ÉRPI (3e édition revue).

Schön, D. (1994). *Le praticien réflexif: à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel* (Traduit par J. Heynemand & D. Gagnon). Montréal, Québec: Éditions Logiques.

Schunk, D. H., Pintrich, P. R., & Meece, J. L (2008). *Motivation in Education : Theory, Research, and Applications*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Merrill Prentice Hall.

Schieb, L. J., & Karabenick, S. A. (2011). *Teacher Motivation and Professional Development: A Guide to Resources*. Math and Science Partnership – Motivation Assessment Program, University of Michigan, Ann Arbor, MI.

- Shulman, L. S. (1986). Paradigms and research programs in the study of teaching: A contemporary perspective. Dans M. C. Wittrock (dir.), *Handbook of research on teaching* (p. 3-36). New York, USA : Macmillan.
- Shulman, L. S. & Shulman, J. H. (2004). How and what teachers learn: A shifting perspective. *Curriculum Studies*, 36 (2), 257-271.
- Skaalvik, E.M. & Skaalvik, S. (2007). Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout. *Journal of Educational Psychology*, 99 (3), 611-625.
- Solar, C. (2001). Variations sur la formation continue des personnels enseignants : une analyse comparée, la formation continue. Dans L. Lafortune, C. Deaudelin, P. A. Doudin, D. Martin (Éds.), *La formation continue: de la réflexion à l'action* (p. 9-42). Sainte-Foy, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2007). *Using Multivariate Statistics*. 5th ed. Boston: Allyn and Bacon.
- Tashakkori, A., & Teddlie, C. (2003). The past and future of mixed methods research: From data triangulation to mixed model designs. In A. Tashakkori & C. Teddlie (Eds.), *Handbook of mixed methods in social and behavioral research* (pp. 671-702). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Tardif, M., & Lessard C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien. Contribution à l'étude dans les métiers et les professions d'interactions humaines*. Québec, Québec : PUL.
- Tardif, M., Lessard, C. et Gauthier, C. (Éds.). (1998). *Formation des maîtres et contextes sociaux: perspectives internationales*. Paris, France : Presses universitaires de France.

- Tardif, M., Lessard, C., Lahaye, L. (1991). Les enseignants des ordres d'enseignement primaire et secondaire face aux savoirs. Esquisse d'une problématique du savoir enseignant in *Sociologie et sociétés*, 23(1), 55-69.
- Tardif, M., Lessard C., Mukamurera, J. (2001). Le renouvellement de la profession enseignante : tendances, enjeux et défis des années 2000. *Éducation et francophonie*, numéro thématique 24 (1).
- Tardif, M., & Mukamurera, J. (1999). La pédagogie scolaire et les TIC : l'enseignement comme interactions, communication et pouvoirs. *Revue Éducation et Francophonie*, numéro thématique 27 (2). Récupéré le 5 juin 2010 de <http://www.acelf.ca/c/revue/sommaire.php?id=11>
- UNESCO (2011). TIC Unesco : Un référentiel de compétences pour les enseignants. Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture. Paris. Consulté le 28 novembre, 2012, à l'adresse http://www.unesco.org/new/en/education/resources/online-materials/single-view/news/lunesco_publice_le_referentiel_de_compences_en_tic_pour_les_enseignants/
- UNESCO (2008). ICT Competency Standards for Teachers: Policy Framework. Paris: UNESCO.
- Uwamariya, A., & Mukamurera, J. (2005). Le concept de développement professionnel en enseignement : approches théoriques. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(1) : 133-155.
- Vallerand, R.J. (1997). Toward a Hierarchical Model of Intrinsic and Extrinsic Motivation. Dans M.P. Zanna (dir.), *Advances in Experimental Social Psychology* (p. 271-360). New York, NY : Academic Press.

- Vallerand, R.J. & Pelletier, L. G. (1993). Une perspective humaniste de la motivation : les théories de la compétence et de l'autodétermination. Dans Vallerand, J. et Thill, E.E. (Dir.), *Introduction à la psychologie de la motivation* (p. 72-110). Laval, Québec : Editions études vivantes.
- Vallerand, R.J. & Thill, E.E. (1993). Introduction au concept de motivation. Dans Vallerand, J. et Thill, E.E. (Dir.), *Introduction à la psychologie de la motivation* (p.3-39). Laval, Québec : Editions études vivantes.
- Vallerand, R.J., & Blanchard C. (1998). Motivation et éducation permanente: Contributions du modèle hiérarchique de la motivation intrinsèque et extrinsèque. *Éducation permanente*, 136, 15-36.
- Vallerand, R.J., & Miquelon, P. (2008). Le Modèle Hiérarchique: Une analyse intégrative des déterminants et conséquences de la motivation intrinsèque et extrinsèque. Dans R-V Joule & P. Huguet (Eds.), *Bilans et perspectives en psychologie sociale* (p. 163-203). Grenoble, France : University of Grenoble Press.
- Van der Maren, j. M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation* (2^e édition). Montréal : PUM; Bruxelles : De Boeck Université.
- Vansteenkiste, M., Lens, W., Deci, E. L. (2006). Intrinsic versus extrinsic goal contents in self-determination theory: Another look at the quality of academic motivation. *Educational Psychologist*, 41, 19-31.
- Villeneuve, S. (2011). *L'évaluation de la compétence professionnelle des futurs maîtres du Québec à intégrer les technologies de l'information et des communications (TIC) : maîtrise et usages*. Thèse de doctorat inédite. Montréal : Université de Montréal
- Vianin, P. (2006). *La motivation scolaire*. Suisse : De Boeck (2 éd.).

- Viau, R. (2009). *La motivation en contexte scolaire*. Bruxelles : Éditions De boeck (2e édition).
- Vonthron, A.M., Lagabrielle, C. & Pouchard, D. (2007). Les facteurs explicatifs des types d'intention de suivre une formation professionnelle continue. *Psychologie du Travail et des Organisations*, 13(3), 59-70.
- Vygotsky, L. S. (1962). *Thought and language*. Cambridge : M.I.T. Press.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind In Society: The development of higher psychological processes*. Cambridge MA: Harvard University Press.
- Weiner, B. (1992). *Human motivation: Metaphors, Theories and Research*. Newbury Park, CA: Sage Publications Inc.
- Wenger, E. (2005). *La théorie des communautés de pratique, apprentissage, sens et identité*. Québec, Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Wittorski, R. (2007). *Professionnalisation et développement professionnel*. Paris. France : L'Harmattan.
- Worthington, R., & Whittaker, T. (2006). Scale Development Research: A Content Analysis And Recommendations For Best practices. *Counseling Psychologist*, 34, 806-838.
- Zhao, Y., & Bryant, F. L. (2006). Can teacher technology integration training alone lead to high levels of technology integration? A qualitative look at teachers' technology integration after state mandated technology training. *Electronic Journal for the Integration of Technology in Education*, 5, 53-62.
- Zimmerman, B. J. (1990). Self-Regulating Academic Learning and Achievement : The Emergence of a Social Cognitive Perspective. *Educational Psychology Review*, 2(2), 173-201.

ANNEXE A

QUESTIONNAIRE DE RECHERCHE

Questionnaire d'évaluation de motivation

L'objectif de ce questionnaire est de connaître la motivation des enseignants du primaire et du secondaire en formation professionnelle continue.

Partie 1. Renseignements sur le répondant

1. Dans quel ordre d'enseignement oeuvrez-vous?

- Éducation préscolaire et enseignement primaire
- Enseignement secondaire, cycle des jeunes
- Enseignement secondaire, cycle des adultes

2. Veuillez indiquer le nom de votre établissement

3. Quel est votre sexe?

- Féminin
- Masculin

4. Dans quelle tranche d'âge vous situez-vous?

- Entre 20 et 29 ans
- Entre 30 et 39 ans
- Entre 40 et 49 ans
- Entre 50 et 59 ans

Plus de 60 ans

5. Veuillez indiquer votre domaine d'enseignement.

Éducation préscolaire et enseignement primaire

Enseignement de l'éducation physique et à la santé

Enseignement de l'éthique et de la culture religieuse au secondaire

Enseignement de l'univers social au secondaire

Enseignement des mathématiques au secondaire

Enseignement des sciences et des technologies au secondaire

Enseignement du français au secondaire

Enseignement du français langue seconde

Enseignement en adaptation scolaire

Autres

En cas où vous avez coché l'option de réponse "Autres" veuillez indiquer votre discipline d'enseignement.

Partie 2. Perception des enseignants à l'égard du développement professionnel

7. Veuillez répondre aux énoncés suivants en choisissant l'option qui correspond à votre degré d'accord avec l'énoncé.

<i>Au cours des activités de développement professionnel en intégration des TIC auxquelles j'ai participé</i>	Tout à fait en désaccord	Plutôt en désaccord	Un peu en désaccord	Un peu en accord	Plutôt en accord	Tout à fait en accord
1. ... je me sens libre de choisir mes activités de formation.	1	2	3	4	5	6
2. ... j'ai beaucoup de sympathie pour mes collègues avec lesquels j'interagis.	1	2	3	4	5	6
3. ... souvent, je ne me sens pas très compétent.	1	2	3	4	5	6
4. ... je me sens généralement libre d'exprimer mes idées et mes opinions.	1	2	3	4	5	6
5. ... je m'entends bien avec les personnes avec lesquelles je rentre en contact.	1	2	3	4	5	6
6. ... j'ai le sentiment de bien développer mes compétences professionnelles.	1	2	3	4	5	6
7. ... j'ai la possibilité de prendre des décisions à propos des activités de formation.	1	2	3	4	5	6
8. ... les personnes que je côtoie m'estiment et	1	2	3	4	5	6

<i>Au cours des activités de développement professionnel en intégration des TIC auxquelles j'ai participé</i>	Tout à fait en désaccord	Plutôt en désaccord	Un peu en désaccord	Un peu en accord	Plutôt en accord	Tout à fait en accord
m'apprécie.						
9. ... j'estime être en mesure d'accomplir efficacement les activités de formation.	1	2	3	4	5	6
10. ... je participe à l'élaboration des activités de formation.	1	2	3	4	5	6
11. ... je me sens écouté par mes collègues et l'animateur.	1	2	3	4	5	6
12. ... j'ai beaucoup de possibilités de montrer ce dont je suis capable.	1	2	3	4	5	6
13. ... je peux donner mon avis concernant l'élaboration des activités de formation.	1	2	3	4	5	6
14. ... je me sens à l'aise dans mes relations avec mes collègues et l'animateur.	1	2	3	4	5	6
15. ... souvent, je ne me sens pas très performant.	1	2	3	4	5	6
16. ... j'estime être en mesure d'accomplir efficacement les activités de formation.						
17. ... le formateur me soutient dans mon apprentissage professionnel.	1	2	3	4	5	6
18. ... je trouve que le climat général de la formation suscite la motivation dans mon développement professionnel.	1	2	3	4	5	6

	Tout à fait en désaccord	Plutôt en désaccord	Un peu en désaccord	Un peu en accord	Plutôt en accord	Tout à fait en accord
<i>Au cours des activités de développement professionnel en intégration des TIC auxquelles j'ai participé</i>						
19. ... j'ai la possibilité de participer aux choix des activités de formation.	1	2	3	4	5	6

8. Veuillez répondre aux énoncés suivants en choisissant l'option qui correspond à votre degré d'accord avec l'énoncé.

	Tout à fait en désaccord	Plutôt en désaccord	Un peu en désaccord	Un peu en accord	Plutôt en accord	Tout à fait en accord
1. Je trouve que les activités de formation en TIC sont intéressantes.	1	2	3	4	5	6
2. La formation que j'ai reçue depuis m'a aidé à	1	2	3	4	5	6

accomplir mes tâches d'enseignement en intégration des TIC.						
3. Les approches pédagogiques utilisées dans la formation favorisent mon apprentissage.	1	2	3	4	5	6
4. Les activités de formation continue offertes sont en lien avec mes pratiques réelles.	1	2	3	4	5	6

7. Parmi les énoncés suivants, veuillez cocher énoncés auxquels vous accordez le plus d'importance.

- Choix de réponses
- Formation en petit groupe à l'école (ex. communauté de pratique)
- Colloque/Séminaire
- Forum et ressources sur Internet
- Cours à l'université
- Formations offertes par la commission scolaire
- Stage dans d'autres écoles
- Autres

8. Parmi les énoncés suivants, veuillez choisir deux formes d'activités auxquelles vous accordez le plus d'importance.

- Cours magistraux
- Analyse de pratique en petit groupe (possibilité de filmer sa propre pratique et de la discuter avec les collègues)
- Cours avec volets théorique et pratique
- Atelier

De façon générale, quelle est votre appréciation sur les activités de développement professionnel que vous avez suivies?

Nous vous remercions chaleureusement de votre participation!

ANNEXE B

GUIDE D'ENTREVUE INDIVIDUELLE

1. Introduction

Présentation des objectifs de l'entrevue situés dans le cadre plus large de la recherche.

2. Les principaux thèmes de l'entrevue

Nous aimerions que vous nous parliez de cette formation en nous racontant comment s'est déroulée votre expérience de développement professionnel, de votre engagement dans les activités de formation et des relations que vous avez établies avec votre animateur, vos collègues. Nous nous intéressons particulièrement aux éléments positifs et négatifs liés à la motivation de poursuivre le développement professionnel en intégration des TIC. Plus spécifiquement, nous cherchons à connaître les différents aspects de votre motivation sous les angles suivants : sentiment de confiance, développement des compétences professionnelles, climat de formation, etc.

- Quelles sont les principales raisons pour lesquelles vous aimeriez poursuivre une formation en intégration des TIC?
- Quelles sont les expériences qui ont influencé votre envie de poursuivre la formation continue en intégration des TIC?
- Est-ce que les activités de développement professionnel vous ont encouragé d'une manière ou d'une autre dans la poursuite de cette formation? Comment? En quoi cela a-t-il eu un impact sur votre envie de vous impliquer?
- Parlez-moi un peu des relations que vous avez établies avec votre animateur et vos collègues dans cette formation.
- Les collègues et l'animateur manifestent-ils des capacités d'écoute et de rétroaction?
- Les collègues manifestent-ils de l'empathie les uns envers les autres?

- J'aimerais avoir des renseignements sur les effets de tous ces éléments (que vous venez de citer) sur votre envie de participer à cette formation, votre sentiment d'être capable de développer vos compétences.

3. Conclusion de l'entrevue

Auriez-vous quelque chose à rajouter ?

Remerciements et fin de l'entretien

Des repères

- . Durée de l'entrevue : une trentaine de minutes.
- . Autorisation d'enregistrement : assurance de la confidentialité de tout ce qui va se dire pendant l'entretien quant à sa motivation et à ce qui l'a influencée.
- . Possibilité d'utiliser une structure temporelle pour aider l'interviewé à raconter.
- . Vérifier pendant qu'on laisse parler l'enseignant, que tous les aspects sont touchés; approfondir les thèmes abordés spontanément.

ANNEXE C

LES CATÉGORIES, LES SOUS-CATÉGORIES ET DES EXEMPLES D'ACTIVITÉS EN LIEN AVEC LA MOTIVATION DANS LE CONTEXTE DE DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL DES ENSEIGNANTS

Catégories	Sous-catégories	Exemples d'activités
Autonomie et responsabilité	<ul style="list-style-type: none"> • Comprendre et reconnaître les besoins de formation des apprenants. • Donner la possibilité de faire des choix. • Encourager les initiatives créatives. • Favoriser l'autonomie. • Responsabiliser les sujets à l'égard de leur formation. 	<ul style="list-style-type: none"> • Laisser aux sujets la possibilité de choisir et de planifier la réalisation de leurs différentes activités de formation. • Faire une rencontre d'équipe et laisser les gens se partager les tâches selon leurs préférences. • Donner aux apprenants l'occasion de choisir des thèmes, des projets ou des travaux qui soutiennent leur créativité et leur besoin d'explorer. • Éviter les évaluations externes et aider les apprenants à s'auto-évaluer. • Éviter le contrôle et favoriser l'attention positive. • Considérer le point de vue des apprenants, leur démontrer le respect qu'on éprouve pour leurs idées. • Fournir aux sujets des occasions de devenir progressivement autonomes dans l'apprentissage et la pratique d'une habileté.
	<ul style="list-style-type: none"> • Favoriser la confiance en soi. 	<ul style="list-style-type: none"> • Offrir une rétroaction

Catégories	Sous-catégories	Exemples d'activités
Sentiment de compétence	<ul style="list-style-type: none"> • Proposer des tâches en lien avec les compétences des apprenants. • Donner une rétroaction positive. • Aider les apprenants à fixer des buts réalisables pour faire vivre des succès à l'équipe. 	<p>quotidienne et pertinente sur le travail accompli.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Communiquer aux apprenants et à l'équipe les progrès dans un projet à long terme. • Déterminer les forces de ces apprenants et leur donner des tâches en relation avec ce qu'ils font le mieux. • Présenter aux apprenants des situations d'apprentissage qui favorisent les sentiments de compétence.
Pertinence des activités	<ul style="list-style-type: none"> • Favoriser l'apprentissage à partir de l'expérience des apprenants. • Présenter des situations d'apprentissage stimulantes. • Présenter aux apprenants des connaissances nouvelles. 	<ul style="list-style-type: none"> • Énoncer explicitement comment l'enseignement se construit sur les habiletés existantes des apprenants. • Utiliser des analogies familières aux apprenants à partir de leur expérience passée. • Identifier les intérêts des apprenants et relier l'enseignement à leurs intérêts. • Varier la forme de l'enseignement afin de favoriser l'attention des apprenants : présentation d'information, pratique, texte, etc. • Varier les ressources d'enseignement et d'apprentissage : film, vidéo,

Catégories	Sous-catégories	Exemples d'activités
		<p>imprimé, etc.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Changer le style de présentation (humoristique, sérieux, actif, passif, etc.). • Passer des interactions formateur-apprenant à des interactions apprenant-apprenant. • Fournir une rétroaction répondant aux besoins d'information des apprenants. • Montrer des représentations visuelles d'un objet important ou d'un ensemble d'idées ou de relations (ex. carte conceptuelle). • Donner des exemples de chacun des concepts ou principes importants. • Utiliser des anecdotes reliées au contenu, des études de cas, des biographies, etc.
<p>Appartenance sociale</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Mettre en place des méthodes qui favorisent la collaboration et la coopération. • Établir une communauté d'apprentissage en dehors des ateliers de formation. 	<ul style="list-style-type: none"> • Prendre en considération les valeurs importantes du groupe afin que les apprenants puissent adhérer à celles-ci. • Inviter les apprenants à travailler en équipe. • Favoriser la collaboration entre les apprenants. • Encourager la communication entre les membres des équipes.

Catégories	Sous-catégories	Exemples d'activités
		<ul style="list-style-type: none">• Accorder une attention personnelle aux apprenants.• Inviter les apprenants à participer à un forum électronique.

ANNEXE D

VERSION PRÉLIMINAIRE DU QUESTIONNAIRE MESURANT LA
SATISFACTION DES TROIS BESOINS PSYCHOLOGIQUES FONDAMENTAUX
(N=19 ITEMS)

Dimension	Item	
Sentiment d'autonomie	Q1_1 Je me sens libre de choisir mes activités de formation.	6
	Q1_2 Je me sens généralement libre d'exprimer mes idées et mes opinions.	
	Q1_3 J'ai la possibilité de prendre des décisions à propos des activités de formation.	
	Q1_4 Je participe à l'élaboration des activités de formation.	
	Q1_5 Je peux donner mon avis sur l'évaluation des activités de formation.	
	Q1_6 J'ai la possibilité de participer aux choix des activités de formation.	
Sentiment de compétence	Q2_1 Souvent, je me sens très compétent.	6
	Q2_2 J'ai le sentiment de bien développer mes compétences professionnelles.	
	Q2_3 J'estime être en mesure d'accomplir efficacement les activités de formation.	
	Q2_4 J'ai beaucoup de possibilités de montrer ce dont je suis capable.	
	Q2_5 Souvent, je me sens très performant.	
	Q2_6 J'estime être en mesure d'accomplir efficacement les activités de formation.	
Sentiment d'appartenance sociale	Q3_1 J'ai beaucoup de sympathie pour mes collègues avec lesquels j'interagis.	7
	Q3_2 Je m'entends bien avec les personnes avec lesquelles je rentre en contact.	
	Q3_3 Les personnes que je côtoie m'estiment et m'apprécient.	
	Q3_4 Je me sens écouté par mes collègues et l'animateur.	
	Q3_5 Je me sens à l'aise dans mes relations avec mes collègues et l'animateur.	
	Q1_6 Je trouve que le climat général de la formation suscite la motivation dans mon développement professionnel.	
	Q3_7 Le formateur me soutient dans mon apprentissage	

	professionnel.	
--	----------------	--

ANNEXE E

**TABLEAU PRÉSENTANT LES RÉSULTATS RELATIFS À LA SATISFACTION
DES TROIS BESOINS PSYCHOLOGIQUES**

Au cours des activités de formation continue auxquelles j'ai participé : n=54	Tout à fait en désaccord-	En désaccord-	Un peu en accord-	Moyennement en accord-	Assez en accord-	Tout à fait en accord-	Assez en accord et Tout à fait en accord-
Souvent, je me sens très compétent.	1,85 %	0 %	7,41 %	22,22 %	42,59 %	25,93 %	68,52 %
J'ai le sentiment de bien développer mes compétences professionnelles.	0 %	5,56%	9,26 %	14,81 %	51,85 %	18,52 %	70,37 %
J'estime être en mesure d'accomplir efficacement les activités de formation.	1,85 %	1,85 %	3,70 %	5,56 %	59,26 %	27,78 %	87,04 %
J'ai beaucoup de possibilités de montrer ce dont je suis capable.	5,56 %	20,37 %	18,52 %	11,11 %	27,78 %	16,67 %	44,45 %
Souvent, je me sens très performant.	3,70 %	3,70 %	11,11 %	24,07 %	40,74 %	16,67 %	57,41 %

J'ai la possibilité de prendre des décisions à propos des activités de formation.	5,56 %	9,26 %	3,70 %	29,63 %	31,48 %	20,37 %	51,85 %
Je participe à l'élaboration des activités de formation.	24,07 %	16,67 %	11,11 %	14,81 %	22,22 %	11,11 %	33,33 %
Je peux donner mon avis concernant l'élaboration des activités de formation.	14,81 %	9,26 %	20,37 %	16,67 %	18,52 %	20,37 %	38,89 %
J'ai la possibilité de participer aux choix des activités de formation.	11,11 %	17,78 %	13,33 %	26,67 %	20 %	11,11 %	31,11 %
Je m'entends bien avec les personnes avec lesquelles je rentre en contact.	0 %	3,70 %	3,70 %	12,96 %	40,74 %	38,89 %	79,63 %
J'ai beaucoup de sympathie pour mes collègues avec lesquels j'interagis.	0 %	3,70 %	3,70 %	14,81 %	40,74 %	37,04 %	77,78 %
Les personnes que je côtoie m'estiment et m'apprécient.	1,85 %	0 %	3,70 %	22,22 %	42,59 %	29,63 %	72,22 %
Je me sens écouté par mes collègues et l'animateur.	5,56 %	7,41 %	5,56 %	12,96 %	53,70 %	14,81 %	68,51 %
Je me sens à l'aise dans mes relations avec mes collègues et l'animateur.	1,85 %	3,70 %	11,11 %	14,81 %	44,44 %	24,07 %	68,51 %
Le climat général de la formation suscite la motivation dans mon	4,55 %	2,27 %	18,18 %	11,36 %	45,45 %	18,18 %	63,66 %

développement professionnel.							
------------------------------	--	--	--	--	--	--	--

ANNEXE F

FRÉQUENCE ET POURCENTAGE DES CODES

Catégorie	Code	Fréquence	Pourcentage
Soutien au sentiment d'autonomie	Participation au choix du thème de la formation	10	3,85 %
	Autoformation	2	0,77 %
	Responsabilité dans la démarche de formation	3	1,15 %
Soutien au sentiment de compétence	Soutien au sentiment de confiance	9	3,46 %
	Reconnaissance des efforts	3	1,15 %
	Accomplissement	7	2,69 %
Soutien au sentiment d'appartenance sociale	Climat propice à la collaboration et à la formation	22	8,46 %
	Sentiment de solidarité et appartenance au groupe	3	1,15 %
	Rupture de l'isolement et construction d'affinités	6	2,31 %
Facteurs liés aux conditions organisationnelles	Facteurs liés à l'administration scolaire	9	3,46 %
	Correspondance entre le niveau des participants et les objectifs de formation	9	3,46 %
	Facteurs relatifs à la disponibilité des ressources	6	2,31 %
	Facteurs associés au formateur	8	3,08 %
	Formation longue	6	2,31 %
	Formation sous forme d'atelier	3	1,15 %
	Formation en petit groupe	18	6,92 %
Pertinence de la formation	Activités en lien avec les pratiques réelles	22	8,46 %
	Formation intéressante	21	8,08 %
	Formation favorisant l'accomplissement des tâches	1	0,38 %
	Approches pédagogiques qui favorisent mon apprentissage	2	0,77 %
	Nouvelles pratiques	12	4,62 %
	Appréciation positive de la formation continue	5	1,92 %
	Appréciation négative de la formation continue	32	12,31 %

Autres facteurs	Manque de temps	7	2,69 %
	Développement professionnel informel	7	2,69 %
	Autoformation- se former <i>sur le tas</i>	14	5,38 %
	Perception à l'égard de l'importance de la motivation dans la formation continue	13	5,00 %

ANNEXE G

CERTIFICAT D'ÉTHIQUE

17 mai 2013

Aziz RASMY
Candidat au doctorat
Psychopédagogie et andragogie
Faculté des sciences de l'Éducation

OBJET : Certificat d'éthique

Monsieur Rasmy,

Le *Comité plurifacultaire d'éthique de la recherche (CPÉR)* a étudié le projet de recherche intitulé « Analyse des activités pédagogiques qui favorisent la motivation des enseignants du primaire et du secondaire dans leur développement professionnel lié à l'intégration des TIC » et a délivré le certificat d'éthique demandé suite à la satisfaction des exigences précédemment émises. Vous trouverez ci-joint une copie numérisée de votre certificat; copie également envoyée à votre directeur de recherche et à la technicienne en gestion de dossiers étudiants (TGDE) de votre département.

Notez qu'il y apparaît une mention relative à un suivi annuel et que le certificat comporte une date de fin de validité. En effet, afin de répondre aux exigences éthiques en vigueur au Canada et à l'Université de Montréal, nous devons exercer un suivi annuel auprès des chercheurs et étudiants-chercheurs.

De manière à rendre ce processus le plus simple possible et afin d'en tirer pour tous le plus grand profit, nous avons élaboré un court questionnaire qui vous permettra à la fois de satisfaire aux exigences du suivi et de nous faire part de vos commentaires et de vos besoins en matière d'éthique en cours de recherche. Ce questionnaire de suivi devra être rempli annuellement jusqu'à la fin du projet et pourra nous être retourné par courriel. La validité de l'approbation éthique est conditionnelle à ce suivi. Sur réception du dernier rapport de suivi en fin de projet, votre dossier sera clos.

Il est entendu que cela ne modifie en rien l'obligation pour le chercheur, tel qu'indiqué sur le certificat d'éthique, de signaler au CPÉR tout incident grave dès qu'il survient ou de lui faire part de tout changement anticipé au protocole de recherche.

Nous vous prions d'agréer, Monsieur, l'expression de nos sentiments les meilleurs,

PL/ca

Pierre Lapointe, Président
Comité plurifacultaire d'éthique de la recherche
Université de Montréal

c.c. Gestion des certificats - BRDV
Thierry Karsenti
Fee-Ann Chapman Mc-Nabb (PPA)
p.j. Certificat CPÉR-13-033-D

adresse postale
C.P. 6128, succ. Centre-ville
Montréal QC H3C 3J7

Faculté des sciences de l'éducation
Pavillon Marie-Victorin
90, av. Vincent-d'Indy, bur. B-504
Montréal QC H2V 2S9

Téléphone : 514-343-6111 poste 4579
Télécopieur : 514-343-2283
cper@umontreal.ca
www.scsdu.umontreal.ca/recherche/ethique.html

CERTIFICAT D'ÉTHIQUE

Le Comité plurifacultaire d'éthique de la recherche (CPÉR), selon les procédures en vigueur et en vertu des documents qui lui ont été fournis, a examiné le projet de recherche suivant et conclu qu'il respecte les règles d'éthique énoncées dans la *Politique sur la recherche avec des êtres humains* de l'Université de Montréal.

Titre du projet	Analyse des activités pédagogiques qui favorisent la motivation des enseignants du primaire et du secondaire dans leur développement professionnel lié à l'intégration des TIC
Étudiant requérant	Aziz RASMY Candidat au doctorat Psychopédagogie et andragogie Faculté des sciences de l'Éducation Université de Montréal
Direction	Thierry Karsenti Professeur titulaire Psychopédagogie et andragogie Faculté des sciences de l'Éducation Université de Montréal
Financement	Non financé

MODALITÉS D'APPLICATION

Tout changement anticipé au protocole de recherche doit être communiqué au CPÉR qui en évaluera l'impact au chapitre de l'éthique.

Toute interruption prématurée du projet ou tout incident grave doit être immédiatement signalé au CPÉR.

Selon les règles universitaires en vigueur, un **suivi annuel** est minimalement exigé pour maintenir la validité de la présente approbation éthique, et ce, jusqu'à la fin du projet. Le questionnaire de suivi est disponible sur la page web du CPÉR.

Pierre Lapointe, Président
Comité plurifacultaire d'éthique de la recherche
Université de Montréal

17/05/2013
Date de délivrance

01/06/2014
Date de fin de validité

adresse postale
C.P. 6128, succ. Centre-ville
Montréal QC H3C 3J7

Faculté des sciences de l'éducation
Pavillon Marie-Victorin
90, av. Vincent-d'Indy, bur. B-504
Montréal QC H2V 2S9

Téléphone : 514-343-6111 poste 4579
Télécopieur : 514-343-2283
cper@umontreal.ca
www.scedu.umontreal.ca/recherche/ethique.html