



HAL
open science

De l'estime de soi et du sentiment d'auto-efficacité à la motivation au travail : le rôle médiateur du sens du travail chez les alternants en France

Arnaud Degand, Pascale Desrumaux, Eric Dose

► To cite this version:

Arnaud Degand, Pascale Desrumaux, Eric Dose. De l'estime de soi et du sentiment d'auto-efficacité à la motivation au travail : le rôle médiateur du sens du travail chez les alternants en France. *Psychologie du travail et des organisations*, 2021, *Psychologie du Travail et des Organisations*, 27 (3), pp.203-215. 10.1016/j.pto.2021.07.004 . hal-03407717

HAL Id: hal-03407717

<https://hal.univ-lille.fr/hal-03407717>

Submitted on 16 Oct 2023

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial 4.0 International License

De l'estime de soi et du sentiment d'auto-efficacité à la motivation au travail : le rôle médiateur du sens du travail chez les alternants en France

From self-esteem and sense of self-efficacy to work motivation: the mediating role of the meaning of work among work-study students in France

Arnaud Degand ^a, Pascale Desrumaux ^{a*}, Eric Dose ^{a b}

^a Univ. Lille, EA 4072 – PSITEC – Psychologie: Interactions, Temps, Emotions, Cognitions,

^b Université Catholique de l'Ouest, Niort, Equipe Sujets, sociétés, territoires, temporalités (2S2T),

DEGAND Arnaud

PhD Student candidat, Psychologue du Travail et des Organisations, Université de Lille
arnaud.degand@hotmail.com

DESRUMAUX Pascale,

Professeur en psychologie du travail et des organisations

Univ. Lille, EA 4072 – PSITEC – Psychologie: Interactions, Temps, Emotions, Cognitions,
F-59000 Lille, France

pascale.desrumaux@univ-lille.fr

DOSE Eric

MCU en psychologie du travail et des organisations

Equipe Sujets, sociétés, territoires, temporalités (2S2T), Université Catholique de l'Ouest,
Niort, France

Univ. Lille, EA 4072 – PSITEC – Psychologie: Interactions, Temps, Emotions, Cognitions,
F-59000 Lille, France

eric.dose@outlook.com

** Toute correspondance est à adresser à :*

Pascale Desrumaux

Université Lille 3, UFR Psychologie,

BP 60149

F-59 655 Villeneuve d'Ascq, France

pascale.desrumaux@univ-lille.fr

De l'estime de soi et du sentiment d'auto-efficacité à la motivation au travail : le rôle médiateur du sens du travail chez les alternants en France

From self-esteem and sense of self-efficacy to work motivation: the mediating role of the meaning of work among Work-Integrated Learning Students in France

Résumé

Cette étude avait pour but de tester les liens entre l'estime de soi, le sentiment d'auto-efficacité et les différentes formes de motivation. Elle visait aussi à comprendre l'effet médiateur du sens du travail entre ces variables. Des étudiants français en alternance (n = 471) ont complété un questionnaire en ligne auto-administré. Les résultats ont montré des liens significatifs entre l'estime de soi, le sentiment d'auto-efficacité, le sens du travail et les différentes formes de motivation (extrinsèque, intrinsèque et amotivation). De plus, le sens du travail exerçait un effet médiateur entre l'estime de soi, le sentiment d'auto-efficacité et, les différentes formes de motivation. Cette étude montre le mécanisme central du sens du travail dans la motivation au travail.

Mots-clés : alternance, estime de soi, sentiment auto-efficacité, sens du travail, motivation

Résumé secondaire demandé par PTO

L'étude avait pour but de mieux cerner les leviers des différentes formes de motivations chez des jeunes étudiants en alternance, population qui est en construction d'une double identité durant les études par le fait de faire partie à la fois du monde professionnel et du monde des études. Elle testait l'effet de l'estime de soi et du sentiment d'auto-efficacité des alternants sur les différentes formes de motivation et sur le sens du travail en tant que variable médiatrice. Les résultats ont indiqué que l'estime de soi et l'auto efficacité sont corrélées positivement non seulement avec la motivation extrinsèque mais aussi avec la motivation intrinsèque. Le sens du travail était fortement corrélé à la motivation intrinsèque. Les hypothèses relatives à la motivation intrinsèque et le sens du travail en tant que médiateur sont validées ainsi que l'hypothèse d'un effet négatif du sens du travail sur le lien entre l'estime de soi et l'amotivation. En conclusion, le modèle est validé montrant la pertinence des variables liées à la motivation intrinsèque chez les alternants.

Abstract

The purpose of this study was to test the links between self-esteem, the feeling of self-efficacy and the different forms of motivation. It also aimed to understand the mediating effect of the meaning of work between the variables. French work-integrated learning students (n = 471) completed a self-administered online questionnaire. The results showed significant links between self-esteem, perceived self-efficacy, work meaning, and different dimensions of

motivation (extrinsic, intrinsic, and amotivation). In addition, the meaning of work played a mediating role in the relationship between self-esteem, perceived self-efficacy, and dimensions of motivation. This study showed the central mechanism of work meaning in work motivation.

Keywords : **work-integrated learning**, self-esteem, perceived self-efficacy, meaning of work, motivation

1. Introduction

L'alternance a un double rôle (Chaix & Cohen-Scali, 2000). **D'une part, elle offre l'opportunité d'une** socialisation professionnelle et d'autre **part, elle permet** le développement de compétences professionnelles en entreprise. Lors de la période d'alternance, l'estime de soi (ES) joue notamment un rôle dans ce cheminement (Dozot et al., 2009 ; Rosenberg, 1979). **L'estime de soi correspond à «l'attitude positive ou négative de la personne envers le soi dans sa totalité»** (Rosenberg et al., 1995, p. 141). Néanmoins, lors de la construction identitaire **de la personne**, cette évaluation est susceptible de changer. **En outre**, les savoirs qu'un individu va acquérir et confronter à la théorie vont lui permettre de faire naître une rationalité pratique et une assurance en sa capacité à être efficace (Vanhulle et al., 2007). L'alternance peut être appréhendée comme une matière à part entière faisant la jonction entre le monde professionnel et le monde scolaire ou comme un prolongement de ce qui est vu en pratique et dès lors les deux sphères vont se côtoyer (Perrenoud, 2001). De plus, les interactions avec la sphère professionnelle vont influencer sur le jeune en formation. Un meilleur suivi de la part des enseignants et du responsable professionnel permet alors un gain en estime de soi, motivation et de sens entre la formation et le travail (Le Nir, 2018).

L'alternance a néanmoins quelques limites. Libert et al. (2019) montrent que les étudiants ayant un emploi en même temps que leurs études peuvent subir un stress chronique et être plus susceptibles de faire un burn-out. **Desset (2019) met en avant dans sa recherche une plainte des étudiants concernant la conciliation des sphères de vie. En effet, il paraît difficile pour ceux-ci de trouver un équilibre satisfaisant lorsqu'ils réalisent plus de cinquante heures de travail durant une semaine.** De plus, étant donné que ce dispositif est rémunéré, les entreprises peuvent avoir plus d'attentes en termes de compétences et d'efficacité de la part de ces personnels étudiants. Hormis cette pression exercée par les entreprises, selon Body et al. (2017), un emploi en lien avec les études peut être valorisé par la suite et même durant la scolarisation étant donné la mise en pratique des connaissances sur la théorie. Il est nécessaire

que l'étudiant y trouve un intérêt personnel, sinon il sera motivé uniquement de façon extrinsèque par la rémunération (Gagné & Deci, 2005). Le lien entre ses études et sa pratique professionnelle peut, dès lors, être source de motivation, dans la mesure où l'activité permet de créer du sens. La question de la motivation durant le processus d'apprentissage permet de poser la question du décrochage scolaire durant certains parcours. L'enjeu intéressant est alors de mieux cerner les processus et facteurs en jeu.

Cette étude a pour objectif de comprendre les effets de l'estime de soi et du sentiment d'auto-efficacité sur l'amotivation, la motivation extrinsèque et la motivation intrinsèque des alternants. En outre, elle vise à comprendre les mécanismes exercés par le sens du travail entre ces variables et les formes de motivation au travail chez les alternants.

2. Fondements théoriques

Afin de mieux cibler les concepts développés durant la présente étude, ceux-ci seront définis et mis en lien à l'aide de la littérature. Des relations entre certains concepts sont mises en avant au sein de cette revue de littérature.

2.1 L'alternance

L'alternance a été créée dans un but de professionnalisation des apprenants. Elle permet à une personne en formation d'expérimenter sur le terrain ses connaissances et d'apprendre à réagir dans des conditions réelles de travail. L'alternance peut être abordée avec une conception théorique piagétienne, c'est-à-dire que l'apprentissage se fait par l'expérience de manière autonome (Veillard, 2009). Il est primordial que la collaboration école/entreprise se fasse de manière pertinente. D'une part, l'école ne doit pas fixer des règles trop rigides au contexte d'apprentissage professionnel. D'autre part, l'entreprise doit laisser de la liberté à l'école pour pointer certains détails et amener l'étudiant à réfléchir à des situations et problèmes concrets de son apprentissage, chose qui est parfois difficile lorsque l'on est seulement sur le terrain (Veillard, 2012).

L'alternance est un phénomène qui connaît actuellement une augmentation conséquente et a de bons résultats en termes de débouchés. En effet, l'apprentissage vicariant est parfois plus pertinent pour certains jeunes. Celui-ci permet de pratiquer et tester ses apprentissages, de s'ajuster en temps réel en plus d'être concret. Tous les étudiants ne sont cependant pas réceptifs à ce type d'apprentissage (Chartier, 2003). Il faudra parfois que l'école et l'entreprise s'adaptent à l'étudiant. Cette manière d'apprendre est plus difficile à mettre en place à l'université étant donné qu'il existe un programme à suivre et que

l'enseignement se réalise en collectif. A l'opposé, l'entreprise, qui organise un suivi individualisé, a plus de flexibilité.

La population des étudiants en alternance bénéficie ainsi d'une immersion plus riche, avec d'un côté le monde de l'entreprise et de l'autre l'école. La construction identitaire qui en découle se retrouve alors modifiée en comparaison des étudiants en parcours initial. En effet, une socialisation secondaire se déroule avec le milieu dans lequel l'étudiant évolue : à l'école avec ses pairs et ses professeurs et en entreprise avec les professionnels. Des codes différents vont devoir être acquis par le jeune. Certains auteurs parlent alors de basculement des normes intériorisées jusqu'alors, de recomposition identitaire (Perez-Roux, 2010). Dès lors, il en convient qu'analyser les processus en œuvre durant le parcours d'un étudiant en alternance devient intéressant, c'est ce qu'il sera observé au cours de cette étude.

2.2 La motivation des alternants

Selon Vallerand et Thill (1993, p.18), la motivation serait « l'ensemble des mécanismes biologiques qui déterminent le déclenchement d'un comportement, son orientation vers ou le rejet d'un but, l'intensité de la mobilisation énergétique – émotion – attention ou encore la persistance dans le temps ». La motivation va dépendre soit d'un but d'apprentissage et de maîtrise, soit d'un but de performance. Autrement dit, une personne peut être motivée soit pour réaliser une tâche afin d'améliorer sa compréhension, sa maîtrise dans un certain domaine, soit par la comparaison de ses performances avec ses pairs, afin de démontrer son expertise dans ce domaine. Plus la motivation va être forte, plus elle sollicite un effort et une charge cognitive importante pour une tâche même si celle-ci est facile (Dweck, 1986 ; de Nicholls, 1984).

La motivation peut être appréhendée selon un continuum en trois types de motivations (Deci & Ryan, 1985, 2002, 2008 ; Gagné & Deci, 2005 ; Ryan & Deci, 2017, 2019). Dans le cadre de l'amotivation, l'individu n'identifie aucune raison pour réaliser ou persister dans son activité à ce stade avec comme effet une diminution des efforts et un délaissement de son activité. Pour Desset (2019), l'amotivation ne serait pas l'absence de comportement mais au contraire l'absence de volonté d'agir. Lorsque la motivation est extrinsèque (Ryan & Deci, 2017), l'individu ne trouve pas forcément l'activité plaisante mais la réalise parce qu'il a compris son utilité pour obtenir une récompense ou pour éviter une situation (Fenouillet, 2011). La motivation intrinsèque (Ryan & Deci, 2017) correspond à une motivation interne favorisant l'activité en elle-même dans un but de compréhension ou bien de plaisir de

l'effectuer. Deci et Ryan (2008) **considèrent** la motivation intrinsèque comme une motivation autonome/individuelle. **De nombreuses recherches (e.g., Fernet et al., 2012 ; Trépanier et al., 2015) montrent que la motivation intrinsèque est positivement liée au bien-être, à l'engagement et à la performance.**

De plus, les individus n'ont pas le même vécu **au regard** de leurs activités selon qu'ils sont motivés intrinsèquement ou extrinsèquement (Nix et al., 1999). Lorsque les besoins **psychologiques sont atteints** (autonomie, **affiliation** et compétence), les personnes ont plus tendance à ressentir une motivation intrinsèque dans leurs activités. Néanmoins, avoir une motivation extrinsèque pour certaines tâches peut aussi induire de la satisfaction.

Les sources de motivations ne sont pas figées dans le temps. **Elles** dépendent d'une construction individuelle, se modifiant au cours du cursus universitaire ; aussi l'observation des facteurs de changements est un point d'attention lors d'une recherche auprès d'une population d'étudiants (Desset, 2019). Les récompenses monétaires, par exemple, peuvent diminuer la motivation intrinsèque (Phillips & Lord, 1999). **Tout comme la rémunération, le contexte sociétal et historique peut influencer sur la motivation des individus (Lepper et al., 1999). Il est d'autant plus intéressant dans un contexte numérique en plein développement, de se questionner sur ces évolutions motivationnelles.**

La notion de satisfaction, selon certains auteurs, est liée à la motivation. **Le fait de vivre** une alternance et une formation en lien avec les aspirations permet d'augmenter la satisfaction et, de surcroît, la motivation (Creed **et al.**, 2019). Parceaud (2013) a identifié les motivations des étudiants à mieux s'investir dans une matière **via** le développement personnel, à obtenir un emploi prestigieux et le plaisir de se surpasser. Ces résultats montrent que les étudiants ont des formes de motivations plus autodéterminées que contrôlées. Ainsi, plus les étudiants jugeraient utiles d'apprendre une matière, moins le sentiment d'amotivation serait important, plus leur niveau ainsi que leur sentiment de compétence augmenteraient et, plus cette matière **permettrait d'acquérir** une valeur personnelle pour eux.

2.3 L'estime de soi, le sentiment d'auto-efficacité et la motivation

Selon Bandura (2003, p.12), le sentiment d'auto-efficacité (SAE) serait « la croyance d'un individu en sa capacité à accomplir les tâches spécifiques qu'il entreprend pour atteindre ses objectifs ». Des individus avec un faible SAE auront une faible estime d'eux-mêmes avec une représentation pessimiste de leur aptitude à réaliser une tâche (Scholz et al., 2002). Parfois le SAE est fort tandis que l'estime de soi faible et inversement. Cet aspect dépend de

la représentation que l'individu va se faire de l'activité, si elle est importante ou non pour lui ou bien si elle correspond à ses valeurs morales (Lecomte, 2004). L'estime de soi serait également un construit social, influencée par la vision que les autres ont de nous. Elle dépendrait du milieu dans lequel on évolue (Lecigne & Tolve, 2010). **L'étudiant en alternance peut avoir accès des retours et des conseils sur sa pratique ce qui a pour effet d'augmenter son ES et son SAE.**

Selon Wigfield et Eccles (2000), la motivation est une construction liée à différents facteurs et notamment à la société. Tout comme la sociabilisation, la motivation serait influencée par nos rencontres et notre entourage. Cette affirmation s'illustre chez les jeunes qui vont **avoir** des motivations relativement changeantes au cours du temps **parce qu'ils** essaient et découvrent de nouvelles choses et donc **ont accès** à de nouvelles sources de motivation. Le degré d'attachement des parents et leur manière d'élever leur enfant favorisera ou non son autonomie, **ce** qui influencera ses besoins personnels. Tout comme pour les parents, le climat dans la classe du jeune influencera ses besoins et son développement, notamment en termes d'estime de soi, de confiance en soi et d'autonomie (Laguardia & Ryan, 2000). **Bien que les liens entre estime de soi et motivations autonome et contrôlée aient été établis (Hodgins et al., 2007), les travaux sur les liens entre l'ES et les différentes formes de motivations chez les étudiants et les alternants sont lacunaires. Certains travaux (Mokoukolo & Pasquier, 2011) indiquent que la motivation à s'insérer est d'autant plus forte que les personnes ont une forte estime d'elles-mêmes. A l'inverse, une faible ES entraînera une amotivation et une faible implication dans la recherche d'emploi. Van der Kaap-Deeder et al. (2016) ont mis en évidence que l'estime de soi des jeunes positivement liée aux types de motivation autonome et contrôlée et à l'engagement dans des situations liées à la réussite des jeunes. Ils soulignent l'ambiguïté motivationnelle hypothétique associée à l'ES. Partant de ces travaux, il est possible d'émettre les hypothèses suivantes :**

L'estime de soi est positivement liée à la motivation intrinsèque (H1), à la motivation extrinsèque (H2) et négativement à l'amotivation (H3).

Les habiletés et les compétences chez les jeunes évoluent très vite, ce qui a un effet sur le SAE, l'estime de soi et sur la motivation (Wigfield & Eccles, 2000). Pour Lecomte (2004), la motivation intrinsèque est liée au sentiment d'auto-efficacité. **Autrement dit**, plus l'individu développera un intérêt intrinsèque pour une activité, plus cela lui permettra de créer une image positive de lui dans ce domaine. **Pour Paas et al. (2005)**, la motivation de l'apprenant va dépendre de l'effort fourni et de la performance obtenue précédemment. Diverses études ont montré l'effet du SAE sur la motivation et sur l'efficacité réelle de la personne par la suite

dans la tâche (Lubbers et al., 2005 ; Owen et al., 2013). Il en va de même pour l'effet de l'estime de soi sur la motivation : celle-ci permettrait d'être plus épanoui et d'avoir plus d'ambition dans son domaine (Noëlé & Ali, 2020). Des auteurs soulignent l'importance de l'ES dans l'amélioration du bien-être des travailleurs (Dose, Desrumaux, Bernaud et al., 2019) ou encore le rôle du sentiment d'auto-efficacité dans ce bien-être (Dose, Desrumaux, & Colombat, 2019). D'autres études montrent l'importance du soutien des proches dans la motivation des étudiants et le sentiment d'auto-efficacité des étudiants (Fan & Williams, 2010) et dans l'engagement de l'étudiant et ces relations sont liées à la satisfaction des besoins psychologiques (Zhou et al., 2019). L'engagement est également lié à la motivation (Fernet et al., 2012). Des liens entre le SAE et les différentes formes de motivation, intrinsèque et extrinsèque, durant les études, ont été montrés par Faurie (2012). Le sentiment d'auto-efficacité prédit fortement la motivation intrinsèque des étudiants mais explique aussi l'amotivation qui est elle-même liée à l'inconsistance de l'information (informations contradictoires, conflits intra et interpersonnels relatifs au projet professionnel). Ces travaux fondent les hypothèses suivantes :

Le sentiment d'auto-efficacité est lié positivement avec la motivation intrinsèque (H4), la motivation extrinsèque (H5) et négativement avec l'amotivation (H6).

2.4 Le sens du travail, la motivation et les variables du soi

Le sens du travail peut désigner la signification que l'on va donner au travail en termes de représentation et de valeurs, mais aussi la direction que l'on souhaite prendre dans son activité c'est-à-dire ce que l'on souhaite accomplir en faisant telle tâche. Enfin, la cohérence entre le sujet et le travail, entre ses attentes, ses valeurs et les gestes qui sont accomplis peut aussi désigner ce sens du travail (Morin & Forest, 2007). Si la personne conçoit le travail comme une charge néfaste pour elle, alors ce travail aura un effet négatif sur le bien-être et la motivation. Morin (2008) montre que le sens du travail peut avoir un effet sur la santé et la détresse au travail.

Cosnefroy (2010) a défini le but comme une représentation d'un état désiré guidant les agissements d'une personne. Ce but peut être de haut niveau, c'est-à-dire une manière de penser, des valeurs, des règles que la personne se fixe de tout temps et en tous lieux. Les valeurs sont par ailleurs le sens que l'on va donner à ses actions, une importance particulière que l'on va donner à une idée ou un comportement de manière durable (Gaudet et al., 2008). Ces notions font partie d'une définition plus large qui est celle du sens au travail. Ces vingt

dernières années, un grand nombre de recherches tente de souligner le rôle du sens du travail en tant que facteur de motivation (Esnault et al., 2007).

Durant une alternance, les savoirs universitaires et la pratique professionnelle sont en interaction et se complètent, ce qui donne du sens aux études réalisées et accentue le sentiment d'auto-efficacité (Amathieu et al., 2018).

Cette dernière décennie, les recherches intégrant le sens du travail se multiplient ce qui a permis de mettre en exergue son importance dans les choix de mobilité professionnelle et ce, dès le lycée, notamment par son effet sur la motivation au travail (Arnoux-Nicolas et al., 2016 ; Bernaud et al., 2019). Bernaud et al. (2019) et Arnoux-Nicolas (2019) préconisent un accompagnement lié au sens au travail, permettant ainsi de signifier son importance au sein des organisations. Le modèle des caractéristiques de l'emploi de Hackman et Oldham (1976) suggère que le sens du travail peut agir comme médiateur entre les caractéristiques de l'emploi (variété des compétences, des tâches, des caractéristiques, de l'autonomie et du feedback) et les résultantes telles que la motivation des travailleurs et leur satisfaction. Le rôle médiateur du sens du travail entre les conditions de travail perçues et les intentions de turnover a été testé auprès de 336 travailleurs français par Arnoux-Nicolas et al. (2016). Les résultats montrent le sens du travail exerce un rôle médiateur entre les conditions de travail sur les intentions de quitter. Une étude de Dose et al. (2021) auprès de 235 conseillers d'orientations a mis en évidence le rôle médiateur de la satisfaction du besoin d'autonomie au travail entre l'auto-efficacité, l'estime de soi et, le bien-être psychologique. Dans la mesure où le travail en autonomie permet de donner du sens à son travail, il est aussi possible que le sens au travail fonctionne comme un médiateur vers le bien-être. Une étude de Freitas et al. (2018) auprès de 1899 brésiliens a montré le rôle médiateur du sens de la vie entre l'initiative de croissance personnelle et le bien-être. Partant du principe que l'estime de soi et le sentiment d'auto-efficacité font partie du soi, la croissance personnelle ou la croissance de soi serait également celle l'ES et du SAE. Le sens que les apprentis accordent à leur travail est également en lien avec leur ES et leur SAE. Le sens permet l'accroissement de leur motivation et de leur engagement (Fender et al., 2011). Le sens des études en alternance joue un rôle central. D'une part, l'école va permettre d'acquérir des connaissances et un certain savoir-être qui donnent sens et ce sens va générer une motivation. D'autre part, le but quotidien de l'entreprise n'est pas d'apprendre mais bien de produire, même s'il est possible de prendre des temps durant le processus de production pour une transmission entre pairs (Veillard, 2012). Cette nuance permet à l'étudiant d'obtenir une vision d'ensemble de la profession envisagée. Partant de ces travaux, les hypothèses suivantes peuvent être avancées :

Le sens du travail a un effet médiateur dans la relation entre l'estime de soi et la motivation intrinsèque (H7), la motivation extrinsèque (H8) et l'amotivation (H9). Le sens du travail a un effet médiateur dans la relation entre le sentiment d'auto-efficacité et la motivation intrinsèque (H10), la motivation extrinsèque (H11) et l'amotivation (H12).

3. Méthodologie

3.1 Participants et procédure

Un questionnaire auto rapporté a été diffusé en 2020, en France auprès d'établissements accueillant des formations en alternance. Ce questionnaire était accessible en ligne par la plateforme libre de droits Framafoms. Une première sélection s'est opérée selon le consentement ou non des répondants à l'utilisation des données récoltées pour la recherche. Une sélection en fonction de la situation « en alternance ou non » des répondants a ensuite été réalisée. Les précisions sur le type de contrat en cours ont été demandées.

L'échantillon de 471 sujets comprenait 53% d'hommes et 47% de femmes. 3% d'entre eux avaient moins de 18 ans, 45% entre 18 et 20 ans, 36% entre 21 et 23 ans et 16% avaient plus de 24 ans. 36% des participants avaient le niveau bac et 49% d'entre eux un niveau bac +2/+3. Concernant le niveau d'étude, des effectifs moindres avaient un niveau bac +5 et plus (9%), un niveau brevet (3%) et un niveau CAP/BEP (3%). Ils travaillaient dans 13 secteurs d'activités différents dont le secteur du bâtiment et travaux publics (13%), le domaine financier et assurances (11%) et dans l'industrie (13%). Les autres secteurs d'activités étaient également représentés : activité immobilière (4%), administration publique (4%), secteur automobile (6%), commerce et distribution (3%), domaine hospitalier (3%), secteur de l'énergie (3%), secteur du service (5%), hébergement et restauration (3%), information et communication (8%), secteur du social (2%), secteur du sport, loisir et tourisme (2%), transport, logistique et entreposage (4%) et enfin, une catégorie « autre » avait été proposée et 16% des répondants ont pu indiquer ne pas se retrouver au sein des catégories proposées.

3.2 Instruments de mesure

Le questionnaire commençait par le consentement libre et éclairé de chaque sujet. Si le consentement n'était pas donné, les réponses étaient directement supprimées de la base de données. Outre le consentement libre et éclairé, les données étaient anonymisées et il a été

proposé aux répondants de recevoir un bref résumé des résultats de l'enquête s'ils le souhaitaient.

Le questionnaire comprenait 10 questions factuelles sociodémographiques. Quatre questions permettaient de recueillir le ressenti des répondants concernant la conciliation des sphères scolaire et professionnelle, leur degré de satisfaction et leurs critères de motivations ont été posées en début de questionnaire. Parmi ces questions factuelles, les énoncés suivants étaient proposés : « Concernant les périodes en centre de formation, quel est votre degré de satisfaction concernant le contenu de la formation ? », ou encore : « Concernant la vie en entreprise, comment vous sentez-vous au travail ? ». 4 échelles ont été utilisées correspondant à un total de 59 items. Les participants répondaient au moyen d'échelles de Likert en 7 points allant de « Fortement en désaccord » à « Fortement en accord ».

L'estime de soi. L'échelle de Rosenberg (1979) en 10 items ($\alpha = .87$, e.g. : *J'ai une attitude positive envers moi-même*). Cette version a été traduite par Vallières et Vallerand (1990) qui ont mis en évidence la structure unidimensionnelle de cette échelle ainsi qu'une validité de construit satisfaisante. L'alpha de Cronbach variait de .83 à .90 selon les quatre étapes de validation de cette échelle.

Le sentiment d'auto-efficacité général (General Self-Efficacy Scale : GSE). L'échelle de Schwarzer et Jerusalem (1995) mesurait le sentiment d'efficacité perçu général, celle-ci comprenait 10 items (e.g., *Il est facile pour moi de coller à mes objectifs et d'accomplir mes buts*). L'alpha de Cronbach était de $\alpha = .84$.

Le sens du travail. L'échelle d'Arnoux-Nicolas et al. (2017) et Patillon et al. (2015) comprenait 20 items (e.g., *Dans mon emploi, les buts à atteindre sont stimulants et signifiants*). Cette échelle prenait en compte la contribution du sens du travail au sens de la vie, la compréhension du travail, la direction de celui-ci et la valeur ajoutée du travail ainsi que 2 items supplémentaires. L'alpha de Cronbach était de $\alpha = .94$.

La motivation. L'échelle de Gagné et al. (2015) mesurait la motivation autonome et contrôlée en 19 items. Elle comprenait 5 sous-échelles mesurant différents aspects de la motivation, ceux-ci sont inclus au sein de la motivation extrinsèque (e.g., *Je fais des efforts au travail ... Pour éviter les critiques de certains (mes supérieurs, collègues, clients, famille...)*), la régulation externe, introjectée et identifiée et la motivation intrinsèque (e.g., *Je fais des efforts au travail ... Car ce que je fais dans mon travail est stimulant*) et l'amotivation. Les alphas de Cronbach étaient respectivement de $\alpha = .81$ pour la motivation extrinsèque, $\alpha = .88$ pour la motivation intrinsèque et $\alpha = .93$ pour l'amotivation.

4. Résultats

Une analyse descriptive a été suivie d'analyses de corrélations, de médiations grâce au logiciel SPSS et à la macro de Preacher et Hayes (2008) afin d'observer l'influence que pourrait avoir le sens du travail sur les liens entre les variables individuelles (estime de soi et sentiment d'auto-efficacité) et les différentes motivations (extrinsèque, intrinsèque et amotivation).

Tout d'abord, concernant les statistiques descriptives (Tableau 1), les moyennes sont globalement hautes notamment pour la motivation intrinsèque ($M = 5,25$; $SD = 1,47$) et le sens du travail ($M = 5,35$; $SD = 1,02$). Ces résultats attestent que les étudiants en alternance se sentent bien dans leur formation.

Tableau 1

Moyennes, écart-types et corrélations

	<i>M</i>	<i>ET</i>	1	2	3	4	5	6
1. Estime de soi	5.08	1.01	(.87)					
2. Sentiment d'auto-efficacité	4.83	0.87	.52***	(.84)				
3. Sens du travail	5.35	1.02	.36***	.29***	(.94)			
4. Motivation extrinsèque	4.56	0.94	.01	.15**	.36***	(.81)		
5. Motivation intrinsèque	5.25	1.47	.18***	.20***	.70***	.50***	(.88)	
6. Amotivation	1.86	1.27	-.25***	-.09*	-.69***	-.23***	-.58***	(.93)

Note. $N = 471$; * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$; *M* = Moyenne ; *ET* = Ecart-type ; Alpha de Cronbach entre parenthèses sur la diagonale

D'après le tableau 1, la cohérence interne des échelles est correcte, les alphas variant entre .81 et .94. Les corrélations sont pour la plupart significatives, excepté pour la motivation extrinsèque avec l'estime de soi. L'estime de soi et le SAE sont corrélés positivement ($r = .52$, $p < .001$). De plus, le sens du travail est corrélé significativement avec les trois formes de motivations, respectivement avec la motivation intrinsèque ($r = .70$, $p < .001$), la motivation extrinsèque ($r = .36$, $p < .001$) et l'amotivation ($r = -.69$, $p < .001$). Le sens du travail est également corrélé significativement avec l'estime de soi et le SAE. Ceci montre que le sens du travail est un facteur intéressant à étudier en lien avec la motivation au travail ainsi qu'avec l'estime de soi et le sentiment d'auto efficacité.

Les analyses de médiation (Tableau 2) ont été réalisées en testant l'effet médiateur du sens du travail (VM) entre l'estime de soi, le sentiment d'auto-efficacité (VI) et la motivation extrinsèque, la motivation intrinsèque et l'amotivation (VD). L'analyse de médiation par le sens du travail (Tableau 2) entre l'estime de soi et la motivation extrinsèque est non significative.

Tableau 2

Rôle médiateur du sens du travail dans la relation entre le sentiment d'auto-efficacité, l'estime de soi, et les motivations extrinsèque, intrinsèque et l'amotivation.

VI	VM	Effet total (Lien C)	Effet VI sur VM (Lien A)	Effet VM sur VD (Lien B)	Effet direct (Lien C')	Effet indirect	IC (95%) LL UL	
Motivation extrinsèque (VD)								
Estime de soi	Sens du travail	.01	.36***	-.13**	-.13**	.14 ^a	.09	.19
Sentiment d'auto-efficacité	Sens du travail	.16**	.34***	.32***	.05	.11 ^a	.07	.16
Motivation intrinsèque (VD)								
Estime de soi	Sens du travail	.26***	.36***	1.05***	-.12*	.38 ^a	.28	.49
Sentiment d'auto-efficacité	Sens du travail	.34***	.34***	1.00***	-.00	.35 ^a	.24	.45
Amotivation (VD)								
Estime de soi	Sens du travail	-.31***	.36***	-.85***	-.00	-.31 ^a	-.41	-.22
Sentiment d'auto-efficacité	Sens du travail	-.13	.34***	-.90***	.18***	-.31 ^a	-.41	-.21

Note. $N=471$; IC : intervalles de confiance ; LL : lower limit ; UL : upper limit ; VI : variable indépendante ;

VM : variable médiatrice ; VD : variable dépendante ; * $p < .05$ - ** $p < .01$ - *** $p < .001$.

^a Significatif à un seuil de confiance à 95% ; Bootstrapping $n = 10000$.

L'effet des VI sur la VM (liens A), c'est-à-dire de l'estime de soi et du sentiment d'auto-efficacité sur le sens du travail sont significatifs. Il en va de même pour l'effet de la VM sur les VI (liens B), c'est-à-dire du sens du travail sur les 3 formes de motivation. Nous nous intéresserons plus particulièrement aux effets indirects, soulignant l'effet du sens du travail sur les liens entre les variables indépendantes et les formes de motivation.

Pour la motivation extrinsèque, l'effet indirect du sens du travail entre le sentiment d'auto efficacité et la motivation extrinsèque est significatif ($C = .16$). L'effet indirect par le sens du travail entre le sentiment d'auto efficacité et la motivation extrinsèque est significatif.

Pour la motivation intrinsèque, les liens indirects sont significatifs entre l'estime de soi ($I = .38$), le sentiment d'auto efficacité ($I = .35$) et, la motivation intrinsèque.

Enfin, pour l'amotivation, il y a un lien indirect important du sens du travail sur ce lien ($I = -.31$), ce qui donne sa significativité à l'effet total ($C = -.31$).

5. Discussion

L'étude avait pour but de mieux cerner les leviers de motivations chez des jeunes étudiants en alternance. Cette population est en construction d'une double identité durant les études par le fait d'avoir un pied dans le monde professionnel et un autre dans le monde des études. Les effets de l'estime de soi et du sentiment d'auto-efficacité des alternants ont été testés sur les différentes formes de motivation en tant que résultantes et sur le sens du travail en tant que variable médiatrice.

La motivation est vue comme un « construit hypothétique utilisé afin de décrire les forces internes et/ou externes » produisant le comportement selon certains auteurs (Vallerand & Thill, 1993, p. 18). En testant les mécanismes psychologiques sous-tendant la motivation, il est possible d'analyser les raisons qui poussent les alternants à investir des efforts dans leurs études et leur travail. Cette recherche tente d'illustrer le fait que plusieurs formes de motivation influencent les choix des individus ainsi que leur investissement au sein de ces choix. En introduction, nous avons pu évoquer l'étude de Le Nir (2018), indiquant l'importance du suivi des encadrants (professionnels et de l'enseignement). Cet élément est à prendre en compte dans une réflexion sur le processus de l'alternance. Ce facteur influence certainement les motivations et le ressenti des étudiants durant leur apprentissage. Des recherches à ce sujet pourraient être menées à la suite de cette étude.

Les résultats ont indiqué que l'estime de soi et l'auto-efficacité sont corrélées positivement non seulement avec la motivation extrinsèque mais aussi avec la motivation intrinsèque. Le sens du travail est corrélé de manière importante à la motivation intrinsèque. Celle-ci illustre la réalisation d'activités pour l'intérêt, la satisfaction et le plaisir qu'elle procure aux alternants, et la source de gratification qu'elle représente pour eux (Deci & Ryan, 1985). La corrélation négative entre l'estime de soi et l'amotivation soulève la question du rôle de ce facteur dans le décrochage scolaire des étudiants car cela sous-entendrait qu'il faut

avoir une bonne estime de soi pour avoir envie d'étudier et/ou de travailler. Le lien entre le sentiment d'auto-efficacité et l'amotivation n'est **pas significatif**. Ainsi, les hypothèses H1 à H6 sont validées à l'exception de l'hypothèse H2.

Seul le lien entre le sentiment d'auto efficacité et la motivation extrinsèque est un lien direct. Rappelons que la motivation extrinsèque, aussi appelée instrumentale (Ryan & Deci, 2019) correspond à une activité réalisée en vue d'un résultat spécifique dans des contingences extérieures (Deci & Ryan, 1985). Ce lien entre **SAE** et motivation extrinsèque peut être expliqué notamment par la régulation introjectée, mettant en avant un besoin de performance au travail et donc une motivation plus tournée vers un sentiment d'auto efficacité. L'introjection vise la protection et la valorisation de soi (Koestner & Losier, 2002).

Concernant la motivation intrinsèque et l'amotivation, le lien direct avec l'estime de soi n'est pas significatif ou différent de l'effet total, cependant, c'est l'effet total qui est significatif hormis pour le sentiment d'auto efficacité avec l'amotivation, l'effet indirect va entièrement expliquer le lien entre ces variables. Le sens du travail va expliquer une grande partie de l'influence de l'estime de soi sur la motivation intrinsèque et l'amotivation. Dans une formation où l'étudiant va souvent souhaiter mettre du sens **dans** les enseignements qu'il **reçoit**, cela peut avoir une grande importance. En effet, la recherche de sens pourrait pousser l'étudiant à s'engager dans ce type de formation, le fait d'être accompagné peut également rehausser son estime de soi tout en le motivant car il obtient des explications adaptées à ses questionnements.

Le lien fort entre l'estime de soi et l'amotivation serait dû au sens que met l'étudiant **dans** son travail. **Parce que l'étudiant se sent à sa place et a confiance en lui, ses capacités et sa valeur, il met du sens dans ce qu'il réalise et apprend. S'il n'arrive pas à mettre du sens, alors le lien entre l'estime et l'amotivation apparaît. C'est du moins une piste de réflexion à explorer.**

Concernant l'estime de soi, il y a un lien indirect significatif et positif avec la motivation intrinsèque, néanmoins, l'effet direct est négatif. Autrement dit, une grande partie de l'effet est due au sens du travail. Ce qui est encore une fois intéressant à analyser, les étudiants qui sont motivés intrinsèquement par leur estime de soi, c'est parce que le travail a du sens pour eux, qu'ils peuvent mettre en pratique ce qu'ils apprennent et dès lors, se sentent beaucoup plus utiles, performants.

L'hypothèse de médiation concernant la motivation extrinsèque et l'estime de soi (H8) n'est pas validée. Il est possible de valider mais tout en nuancant **l'hypothèse** concernant l'effet négatif dû au sens du travail au niveau du lien entre l'auto-efficacité et l'amotivation

(H12). En effet, les liens directs et indirects sont significatifs mais ils nuancent l'effet total de la médiation. Les hypothèses qui concernent la motivation intrinsèque (H7 et H10) ainsi que l'hypothèse d'un effet négatif du sens du travail sur le lien entre l'estime de soi et l'amotivation H9 sont validées. Soulignons également la validation de l'hypothèse H11 concernant l'effet positif du sens du travail sur le lien entre le sentiment d'auto efficacité et la motivation extrinsèque. En accord avec nos résultats, des auteurs ont montré l'importance du rôle du sens du travail sur la motivation, en particulier sur la motivation intrinsèque liée au ressenti des individus et à leurs valeurs (Arnoux-Nicolas et al., 2016 ; Gaudet et al., 2008 ; Morin, 2008). Ces précédentes études montrent l'effet du sens du travail dans les décisions d'orientations, soulignant l'importance des valeurs et du sens au travail dans le choix d'un emploi ou d'une réorientation. Notre étude souligne l'effet médiateur du sens du travail chez les étudiants en alternance vers la motivation ou l'amotivation à réaliser une activité.

6. Limites

La première limite concerne le recours à un questionnaire auto-rapporté qui peut susciter des réponses désirables de la part des interviewés et entraîner un problème de variance commune entre les réponses (Lindell & Whitney, 2001). La deuxième limite porte sur le recours à une étude transversale avec un seul recueil de données qui ne permet pas de conclure sur la causalité des relations entre les inducteurs et la motivation. Ce recueil à un moment donné du vécu des alternants ne permet pas de vérifier les relations de causes à effets et de présager de l'évolution de chacune des variables au cours du temps. Une future étude pourrait inclure des mesures longitudinales ce qui permettrait, en outre, de prendre en compte des moments clés liés à l'apprentissage. Une troisième limite concerne la longueur du questionnaire qui comporte plus d'une soixantaine de questions, longueur a pu être un frein au remplissage ou à la concentration. Ensuite, bien que le questionnaire ait été essentiellement diffusé auprès d'établissements proposant des parcours en alternance, l'année 2020 n'a pas été propice à réaliser des alternances dans les meilleures conditions, des étudiants ont dû compléter le questionnaire alors qu'ils n'étaient plus en alternance ou bien en chômage partiel, de fait la situation était très spécifique et pourrait expliquer les résultats obtenus notamment ceux en termes de sens du travail et de motivation intrinsèque. La perte d'une activité en présentiel voire la perte d'une activité pourrait amener l'alternant à remettre en question sa vision de l'activité professionnelle et donc nuancer les réponses qu'il a donné le jour où il a répondu au questionnaire.

24 % des répondants ont estimé que la conciliation entre les études et l'entreprise était difficile. Suite à la récente crise sanitaire, il se peut que les résultats futurs varient puisque les conditions de vie liées à la crise sanitaire, les méthodes pédagogiques, le recours au télétravail et au télé-enseignement et l'accueil en entreprise changent ont pu avoir un impact sur la motivation. Certains pourront avoir une difficile adaptation liée aux conditions de logement et/ou à un confinement (Delcroly et al., 2020). **Le vécu d'une personne vivant seule dans un studio en ville ne sera pas le même qu'une personne étant accompagnée dans une maison en dehors des villes, alors l'expérience de travail en distanciel ne sera pas la même.**

Le niveau général d'estime de soi, du sentiment d'auto-efficacité et du sens du travail ont été évalués. Néanmoins, il aurait peut-être été plus adapté d'évaluer ces différents niveaux **d'une part en lien avec l'enseignement et d'autre part en lien avec le travail.** En effet, il est difficile de départager les liens spécifiques et réciproques entre les situations de cours et de travail. De plus, le sens du travail comporte différentes sous parties. **Il serait important de s'interroger sur** l'une de ces parties sur les différentes formes de la motivation qu'une autre (Arnoux-Nicolas et al., 2016). En effet, **l'échelle choisie intègre différentes notions du sens du travail : sa contribution au sens de la vie de la personne, la compréhension qu'a l'individu de son travail, la direction de ce travail ainsi que son apport en termes de valeur ajoutée. La compréhension qu'a l'individu de son travail aura peut-être une forte influence sur le fait d'être motivé intrinsèquement.**

Enfin, l'étude s'est intéressée à une population d'étudiants en alternance. La question des différences avec la formation initiale reste à explorer afin de savoir si les résultats sont vraiment liés à l'alternance ou s'ils sont similaires ?

7. Conclusion

Cette étude visait à donner les clés de compréhension des leviers de motivation chez les apprentis. Elle souligne l'importance de l'estime de soi, du sentiment d'auto-efficacité **et met en exergue le rôle du sens du travail chez les étudiants en alternance** comme facteur permettant d'améliorer le lien entre l'individu et sa motivation. **Par extension,** l'individu peut se sentir mieux au travail et s'investir dans la mesure où ce travail fait sens (Lemoine & Bernaud, 2019). Un véritable enjeu se joue dans l'accompagnement des salariés, dès leur arrivée dans l'entreprise pour les aider à donner sens à leur travail, tout ceci en accord avec leurs valeurs propres. Cet enjeu est au cœur de l'alternance qui va se développer plus intensément dans les années à venir, de par le développement des mesures favorisant

l'alternance et l'augmentation du nombre de diplômés du baccalauréat général chaque année. **Les jeunes issus de formations professionnelles et en alternance accéderont plus facilement à un emploi que les élèves de formations initiales.**

Afin de poursuivre la recherche, il serait intéressant de comparer la population des alternants à une population d'étudiants universitaires qui ont un fort investissement associatif. Pour Le Rouxel et Aubry (2019), l'engagement associatif à l'université peut être considéré comme de l'apprentissage de la vie professionnelle. Les étudiants développent des compétences qui leur seront utiles plus tard et ils se considèrent d'ailleurs, mieux préparés à l'entrée sur le marché du travail. Ainsi, il serait intéressant d'étudier quels mécanismes et autres formes que l'alternance les étudiants sont capables de mettre en place pour développer leurs compétences professionnelles. **Une autre perspective intéressante de recherche future pourrait donc résider dans** une comparaison de cohorte d'étudiants en **alternance** et d'étudiants bénévoles en association.

Références

- 485 800 apprentis en 2019 : un record pour l'apprentissage en France. (2020, février 4). Gouvernement.fr. Repéré à <https://www.gouvernement.fr/485-800-apprentis-en-2019-un-record-pour-l-apprentissage-en-france#:~:text=Le%20nombre%20d%27apprentis%20en,sign%C3%A9s%20durant%20l%27ann%C3%A9e%202019.&text=En%202019%2C%20la%20France%20comptait,total%20de%20485%20800%20apprentis>.
- Amathieu, J., Escalié, G., Bertone, S., & Chaliès, S. (2018). Formation par alternance et satisfaction professionnelle des enseignants novices. *Les Sciences de l'Éducation- Pour l'Ère Nouvelle*, 51(4), 87-116. <https://doi.org/10.3917/lse.514.0087>
- Arnoux-Nicolas, C., Dosnon, O., Lallemand, N., Sovet, L., Di Fabio, A., & Bernaud, J. L. (2016). Influence des différences interindividuelles et de la mobilité professionnelle sur le sens du travail. *Le Travail Humain*, 79(2), 147-168. <https://doi.org/10.3917/th.792.0147>
- Arnoux-Nicolas, C., Sovet, L., Lhotellier, L., & Bernaud, J.-L. (2017). Development and validation of the Meaning of Work Questionnaire. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 17, 165–185. <https://doi:10.1007/s10775-016-9323-0>**
- Arnoux-Nicolas, C., Sovet, L., Lhotellier, L., Di Fabio, A., & Bernaud J.-L. (2016). Perceived work conditions and turnover intentions: The mediating role of meaning of work. *Frontiers. Psychology*, 7, 704. <https://doi: 10.3389/fpsyg.2016.00704>**
- Bandura, A. (2003). *Auto-efficacité : Le sentiment d'efficacité personnelle*. De Boeck.
- Bernaud, J. L., & Lemoine, C. (2019). Psychologie du sens : au travail et dans l'existence. *Le Journal des Psychologues*, 7, 52-56. <https://www.jdpsychologues.fr/article/psychologie-du-sens-au-travail-et-dans-l-existence>

- Bernaud, J. -L., Lhotellier, L., Sovet, L., Arnoux-Nicolas, C., & de Maricourt, P. (2019). *Sens de la vie, sens du travail : Pratiques et méthodes de l'accompagnement en éducation, travail et santé*. Dunod.
- Body, K., Bonnal, L., & Giret, J. F. (2017). Mesurer l'effet du travail salarié sur la réussite : une analyse statistique sur les étudiants d'une université française. *Mesure et Evaluation en Education*, 40(3), 69-103. <https://doi.org/10.7202/1048911ar>
- Chaix, M.-L., & Cohen-Scali, V. (2000). Alternance et identité professionnelle. In L. Paquay, & R. Sirota (Eds.), *Le praticien réflexif : la diffusion d'un modèle de formation*. (pp. 221-224). Recherche & Formation.
- Chartier, D. (2003). Les styles d'apprentissage: Entre flou conceptuel et intérêt pratique. *Savoirs*, 2(2), 7-28.
- Cosnefroy, L. (2010). L'apprentissage autorégulé : perspectives en formation d'adultes. *Savoirs*, 2, 9-50. <https://doi.org/10.3917/savo.023.0009>
- Creed, P. A., Hood, M., & Hu, S. (2019). Job crafting by students who work and study. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 1-19. <https://doi.org/10.1007/s10775-019-09406-2>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). The general causality orientations scale: Self-determination in personality. *Journal of Research in Personality*, 19(2), 109-134. [https://doi.org/10.1016/0092-6566\(85\)90023-6](https://doi.org/10.1016/0092-6566(85)90023-6)
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2002). Overview of self-determination theory: An organismic dialectical perspective. *Handbook of Self-Determination Research* (pp. 3-33). University of Rochester Press.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development, and health. *Canadian Psychology/Psychologie Canadienne*, 49(3), 182-185. <https://doi.org/10.1037/a0012801>
- Delcroly, J.-M., Lennert, M., & Van Criecken, M. (2020). *Enquête sur les conditions d'apprentissage universitaire à distance pendant le confinement. Rapport préliminaire*. [Recherche non publiée]. Université de Libre de Bruxelles.
- Desset, L. (2019). *Analyse du vécu des étudiants dans le dispositif de l'alternance à l'université*. [Mémoire de maîtrise, Université de Liège]. Université de Liège Master Thesis Online. <http://hdl.handle.net/2268.2/7747>
- Dose, E., Desrumaux, P., & Bernaud, J. L. (2021, in press). A model of the well-being among French school counselors: Effects of personal and psychosocial variables. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*.
- Dose, E., Desrumaux, P., & Bernaud, J.-L., & Hellemans, C. (2019). What makes happy counselors? From self-esteem and leader-member exchange to well-being at work: The mediating role of need satisfaction. *Europe's Journal of Psychology*, 15(4), 823-842. <https://doi.org/10.5964/ejop.v15i4.1881>
- Dose, E., Desrumaux, P., & Colombat, P. (2019). Le bien-être psychologique au travail des professionnels du médical et du paramédical : rôles des échanges leader-membres, du soutien organisationnel perçu, du sentiment d'efficacité et médiations par la satisfaction des besoins psychologiques. *Psychologie du Travail et des Organisations*, 25(4), 251-268. <https://doi.org/10.1016/j.pto.2019.09.002>
- Dozot, C., Piret, A., & Romainville, M. (2009). L'estime de soi des étudiants de première année du supérieur en abandon d'études. Une recherche-action sur les variations de l'estime de soi d'étudiants décrocheurs pris en charge dans un dispositif de réorientation, en Communauté française de Belgique. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 38(2), 205-230. <https://doi.org/10.4000/osp.1910>
- Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41(10), 1040. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.41.10.1040>

- Esnault, N. P., Carré, O., & Muller, J. L. (2007). *Motiver aujourd'hui, c'est possible !* ESF Editeur.
- Fan, W. & Williams, C. M. (2010). The effects of parental involvement on students' academic self-efficacy, engagement and intrinsic motivation. *Educational Psychology*, 30(1), 53-74. <http://doi:10.1080/01443410903353302>
- Faurie, I. (2012). Sentiments d'efficacité personnelle et dynamique du projet professionnel. *Psychologie du Travail et des Organisations*, 18(1), 37-60. [http://doi:10.1016/S1420-2530\(16\)30100-5](http://doi:10.1016/S1420-2530(16)30100-5)
- Fender, R., Mangematin, Y., Husson J., & George, D., & Albrecht. A. (2011). Redonner du sens au travail : Essai de modélisation de la reconnaissance au travail. *Projectics / Proyéctica / Projectique*, 8-9(2-3), 51-65. <https://doi.org/10.3917/proj.008.0051>
- Fenouillet, F. (2011). La place du concept de motivation en formation pour adulte. *Savoirs*, 25, 9-46. <https://doi.org/10.3917/savo.025.0009>
- Fernet, C., Austin, S., & Vallerand, R.J. (2012). The effects of work motivation on employee exhaustion and commitment: An extension of the JD-R model. *Work & Stress*, 26, 213-229. <https://doi.org/10.1080/02678373.2012.713202>
- Freitas, C. P.P., Cankaya, E. M., Damásio, B. F., Haddad, E. J., Kamei, H. H., Tobo, P. R., & Koller, S. H. (2018). Personal growth initiative and subjective well-being: The mediation role of meaning in life. *Acción Psicológica*, 15(2), 39–50. <https://doi.org/10.5944/ap.15.2.22002>
- Gagné, M., & Deci, E. L. (2005). Self-determination theory and work motivation. *Journal of Organizational Behavior*, 26, 331–362. <http://doi:10.1002/job.322>
- Gagné, M., Forest, J., Vansteenkiste, M., Crevier-Braud, L., Van den Broeck, A., Aspeli, A. K., & Halvari, H. (2015). The Multidimensional Work Motivation Scale: Validation evidence in seven languages and nine countries. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 24(2), 178-196. <https://doi.org/10.1080/1359432X.2013.877892>
- Gaudet, J. D., Mujawamariya, D., & Lapointe, C. (2008). Les liens entre les valeurs, les intérêts, les aptitudes et l'estime de soi des jeunes filles et leurs choix d'études et de carrière. *Canadian Journal of Education*, 31(1), 187-210. <https://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/2999>
- Hackman, J. R., & Oldham, G. R. (1976). Motivation through the design of work: test of a theory. *Organizational Behavior and Human Performance*, 16, 250–279. [https://doi:10.1016/0030-5073\(76\)90016-7](https://doi:10.1016/0030-5073(76)90016-7)
- Hodgins, H. S., Brown, A. B., & Carver, B. (2007) Autonomy and control motivation and self-esteem. *Self and Identity*, 6(2-3), 189-208. <http://doi:10.1080/15298860601118769>
- Koestner, R., & Losier, G.F. (2002). Distinguishing three ways of being internally motivated: A closer look at introjection, identification, and intrinsic motivation. In E. L. Deci & R. M. Ryan (Eds.), *Handbook of self-determination research* (pp. 101-121). University of Rochester Press.
- Laguardia, J., G., & Ryan, R., M. (2000). Buts personnels, besoins psychologiques fondamentaux et bien-être : théorie de l'autodétermination et applications. *Revue Québécoise de Psychologie*, 21(2). 281-304.
- Lecigne, A., & Tolve, R. (2010). Normativité et mesure de l'estime de soi. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 39(2), 219-240. <https://doi.org/10.4000/osp.2555>
- Lecomte, J. (2004). Les applications du sentiment d'efficacité personnelle. *Savoirs*, (5), 59-90. <https://doi.org/10.3917/savo.hs01.0059>

- Le Nir, M. (2018). L'alternance sous contrat (s) salarié (s), quelle réalité pour les IUT ? *Cahiers de la Recherche sur l'Éducation et les Savoirs*, (Hors-série n° 6), 199-220. <http://journals.openedition.org/cres/3247>
- Lepper, M. R., Henderlong, J., & Gingras, I. (1999). Understanding the effects of extrinsic rewards on intrinsic motivation-Uses and abuses of **meta-analysis**: Comment on Deci, Koestner, & Ryan (1999). *Psychological Bulletin*, 125(6), 669-676. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.125.6.669>
- Le Rouxel, A., & Aubry, M. (2019). L'investissement associatif des étudiants favorise leurs sentiments d'auto-efficacité entrepreneuriale et professionnelle. *Entreprendre Innover*, 3, 50-60. <https://doi.org/10.3917/entin.042.0050>
- Libert, C., Chabrol, H., & Laconi, S. (2019). Exploration du burn-out et du surengagement académique dans un échantillon d'étudiants. *Journal de Thérapie Comportementale et Cognitive*, 29(3), 119-131. <https://doi.org/10.1016/j.jtcc.2019.01.001>
- Lindell, M. K., & Whitney, D. J. (2001). Accounting for common method variance in cross-sectional research designs. *Journal of Applied Psychology*, 86(1), 114-121. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.86.1.114>
- Lubbers, R., Loughlin, C., & Zweig, D. (2005). Young workers' job self-efficacy and affect: Pathways to health and performance. *Journal of Vocational Behavior*, 67(2), 199-214. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2004.03.002>
- Morin, E. M. (2008). Qu'est ce qui donne un sens au travail ? *Objectif Prévention*, 31(2), 10-14.
- Morin, E. M., & Forest, J. (2007). Promouvoir la santé mentale au travail: Donner un sens au travail. *Gestion*, 32(2), 31-36. <https://doi.org/10.3917/riges.322.0031>
- Mokoukolo, R., & Pasquier, D. (2011). Buts d'accomplissement, styles de coping, estime de soi et satisfaction chez des demandeurs d'emploi accompagnés. In P. Desrumaux, P. S. Pohl, A.-M. Vonthron *Qualité de vie, risques et santé au travail* (pp. 219-230). Lharmattan.
- Nicholls, J. G. (1984). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological Review*, 91(3), 328. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.91.3.328>
- Nix, G. A., Ryan, R. M., Manly, J. B., & Deci, E. L. (1999). Revitalization through self-regulation: The effects of autonomous and controlled motivation on happiness and vitality. *Journal of Experimental Social Psychology*, 35(3), 266-284. <https://doi.org/10.1006/jesp.1999.1382>
- Noëlé, A., & Ali, M. (2020, April). *Orientation scolaire et construction du projet professionnel : le rôle de l'estime de soi*. JRE 2020-Polynésie. Faa'a, Tahiti, France.
- Owen, K. B., Astell-Burt, T., & Lonsdale, C. (2013). The relationship between self-determined motivation and physical activity in adolescent boys. *Journal of Adolescent Health*, 53(3), 420-422. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2013.05.007>
- Paas, F., Tuovinen, J. E., Van Merriënboer, J. J., & Darabi, A. A. (2005). A motivational perspective on the relation between mental effort and performance: Optimizing learner involvement in instruction. *Educational Technology Research and Development*, 53(3), 25-34. <https://doi.org/10.1007/BF02504795>
- Parceaud, C. (2013). *Niveaux de motivation (amotivation, extrinsèque, intrinsèque) et orientation (instrumentale et intégrative) en anglais, langue seconde chez des collégiens au Cégep de Rimouski*. [Mémoire de maîtrise, Université du Québec]. Sémaphore. <http://semaphore.uqar.ca/id/eprint/968>.
- Patillon, T. V., Lhotellier, L., Pelayo, F., Arnoux-Nicolas, C., Sovet, L., Loarer, E., & Bernaud, J. L. (2015). Sens de la vie, sens du travail et orientation professionnelle :

- un dispositif innovant d'accompagnement des adultes. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 44(4). <https://doi.org/10.4000/osp.4685>
- Perez-Roux, T. (2010). Processus de professionnalisation et dynamiques identitaires : deux études de cas chez les enseignants de lycée professionnel en France. *Nouveaux Cahiers de la Recherche en Education*, 13(1), 83-101. <https://doi.org/10.7202/1017462ar>
- Perrenoud, P. (2001). Articulation théorie-pratique et formation de praticiens réflexifs en alternance. In Lhez, P., Millet, D. et Séguier, B. (Eds.), *Alternance et complexité en formation* (pp. 10-27). Éducation & Santé, Travail social. Editions Seli Arslan.
- Phillips, J. S., & Lord, R. G. (1980). Determinants of intrinsic motivation: Locus of control and competence information as components of Deci's cognitive evaluation theory. *Journal of Applied Psychology*, 65(2), 211-218. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.65.2.211>
- Preacher, K. J., & Hayes, A. F. (2008). Asymptotic and resampling strategies for assessing and comparing indirect effects in multiple mediator models. *Behavior Research Methods*, 40(3), 879-891. <https://doi.org/10.3758/BRM.40.3.879>
- Rosenberg, M. (1979). *Conceiving the self*. Basic Books.
- Rosenberg, M., Schooler, C., Schoenbach, C., & Rosenberg, F. (1995). Global self-esteem and specific self-esteem: Different concepts, different outcomes. *American Sociological Review*, 60(1), 141-156. <https://doi.org/10.2307/2096350>
- Roussel, P. (2000). La motivation au travail : concept et théories. In P. Louart (Ed.), *Les grands auteurs en GRH* (pp. 3-20). Editions EMS.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory. Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. The Guilford Press.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2019). Brick by brick: The origins, development, and future of self-determination theory. *Advances in Motivation Science*, 6, 111-156. <https://doi.org/10.1016/bs.adms.2019.01.001>
- Trépanier, S. G., Forest, J., Fernet, C., & Austin, S. (2015). On the psychological and motivational processes linking job characteristics to employee functioning: Insights from self-determination theory. *Work & Stress*, 29(3), 286-305. <https://doi.org/10.1080/02678373.2015.1074957>
- Scholz, U., Doña, B. G., Sud, S., & Schwarzer, R. (2002). Is general self-efficacy a universal construct? Psychometric findings from 25 countries. *European Journal of Psychological Assessment*, 18(3), 242-251. <https://doi.org/10.1027/1015-5759.18.3.242>
- Schwarzer, R., & Jerusalem, M. (1995). Generalized self-efficacy scale. Measures in health psychology: A user's portfolio. *Causal and Control Beliefs*, 1(1), 35-37.
- Vallerand, R. J., & Thill, E. E. (1993). *Introduction à la psychologie de la motivation*. Etudes Vivantes.
- Vallièrès, E. F., & Vallerand, R. J. (1990). Traduction et validation canadienne-française de l'échelle de l'estime de soi de Rosenberg. *International Journal of Psychology*, 25(2), 305-316. <https://doi.org/10.1080/00207599008247865>
- Vanhulle, S., Mottier Lopez, L., & Deum, M. (2007). La co-construction de soi et de ses savoirs professionnels comme effet de l'alternance : quels indicateurs. Dans Merhan, F., Ronveaux, C. et Vanhulle, S. (Ed.), *Alternances en formation* (pp. 203-223). De Boeck Supérieur.
- van der Kaap-Deeder, J., Wouters, S., Verschueren, K., Briers, V., Deeren, B. and Vansteenkiste, M. (2016). The pursuit of self-esteem and its motivational implications. *Psychologica Belgica*, 56(3), 143–168. <http://doi.org/10.5334/pb.277>

- Veillard, L. (2009). Organiser les situations de travail pour l'apprentissage : approche didactique de la formation professionnelle par alternance. Dans M. Durand & L. Fillietaz. *Travail et formation des adultes* (pp. 125-156). Presses Universitaires de France.
- Veillard, L. (2012). Construire des curriculums d'apprentissage en situation de travail. Quelle collaboration didactique entre écoles et entreprises dans les formations en alternance? *Education et Didactique*. 6(1). 47-68.
- Wigfield, A., & Eccles, J. S. (2000). Expectancy–value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 68-81. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1015>
- Zhou, L-H., Ntoumanis, N., & Thøgersen-Ntoumani, C. (2019). Effects of perceived autonomy support from social agents on motivation and engagement of Chinese primary school students: Psychological need satisfaction as mediator. *Contemporary Educational Psychology*, 58, 323-330. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2019.05.001>