



HAL
open science

La motivation chez les professeurs des écoles : les mécanismes en jeu

Emmanuelle Desbonnets

► **To cite this version:**

Emmanuelle Desbonnets. La motivation chez les professeurs des écoles : les mécanismes en jeu. Education. 2020. dumas-03181509

HAL Id: dumas-03181509

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03181509>

Submitted on 25 Mar 2021

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.

UNIVERSITE ROUEN NORMANDIE INSPE NORMANDIE ROUEN – LE HAVRE

Master « Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation »
Mention 4 : Parcours PEPAD

La motivation chez les Professeurs des Ecoles : les mécanismes en jeu

INSPE de l'académie de Rouen – Université de Rouen –

**MASTER MEEF- Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la
formation**

Mention 4 : Pratiques et ingénierie de la formation

Parcours : Petite Enfance et Partenariat Educatif

Remerciements

Merci à Mme Briquet-Duhazé pour sa confiance,
et sa bienveillance

à Mme Miguel-Addisu pour son intransigeance

à Mme Mahieu pour son assistance

à ma famille pour sa patience

*Where there is a will, there is a way*¹ ...

¹ Vieux proverbe anglais, à l'origine « *to him that will, ways are not wanted* » (G. Herbert, 1640) : traduit laconiquement par l'expression française « quand on veut, on peut ».

SOMMAIRE

INTRODUCTION	5
DU THEME AU SUJET	6
II. PROBLEMATIQUE ET HYPOTHESES	7
II.CADRE THEORIQUE	8
III.1 Etat des connaissances	8
III. 1.1 La motivation, une mécanique complexe.	8
III.1.2 L'identité professionnelle : entre adaptations et mutations	10
III.1.3 Les professeurs des écoles et l'institution : des relations contradictoires	12
III.2 Définitions des concepts utilisés	15
III.2.1 La motivation	15
Définition commune.....	15
La motivation comme réponse à un besoin	15
Des besoins hiérarchisés.....	16
Des besoins séparés	17
La motivation comme réponse à une attente	19
La motivation dépendante du but visé.....	20
Motivation intrinsèque (MI) et motivation extrinsèque (ME).....	21
La motivation et le sentiment d'efficacité personnelle (SEP)	25
La motivation comme flux	26
La motivation comme relation avec ce qui nous entoure	26
III.2.2 L'identité professionnelle	27
Définition commune.....	27
Définition de l'identité professionnelle de l'enseignant.....	29
L'identité professionnelle des enseignants : entre menaces et transactions	29
L'identité professionnelle des enseignants : entre mutations et stabilisations	31
L'identité professionnelle des enseignants et l'institution : quel sens donné à l'action ?	31
Vers une identité professionnelle stabilisée ?.....	32
III.2.3 Les prescriptions institutionnelles : de la demande à l'injonction.....	33
III.3 CADRAGE INSTITUTIONNEL ET PROFESSIONNEL	34
III.3.1 L'Education Nationale : une institution en constante évolution.....	34
La loi d'orientation de 1989	34
La loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école de 2005.....	35
La loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'Ecole de la République de 2013	35
La loi pour une école de la confiance de 2019	36

III.3.2 Être professeur des Ecoles : une identité professionnelle assignée	36
Référentiel de compétences	36
Les critères de recrutement des professeurs des Ecoles	37
IV. METHODOLOGIE	38
IV.1 CHOIX DU TERRAIN ET DU PUBLIC.....	38
IV.2 CHOIX DE LA METHODE, RECUEIL ET TRAITEMENT DES DONNEES	38
V. RESULTATS	39
V.1 L'IDENTITE PROFESSIONNELLE.....	40
V.2 LA MOTIVATION	47
V.3 LES DEMANDES INSTITUTIONNELLES	54
V.4 LES COMMENTAIRES SPONTANES.....	56
VI. DISCUSSION.....	61
VI.1 UNE IDENTITE PROFESSIONNELLE MAL DEFINIE ?.....	61
VI.2 UN MECANISME ENRAYE OU UNE MECANIQUE BIEN HUILEE ?.....	64
CONCLUSION.....	68
BIBLIOGRAPHIE	70
ANNEXES	75

INTRODUCTION

« *Le lien que les enseignants peuvent établir entre le développement professionnel et la professionnalité en développement, l'autonomie dans leur travail associé au sentiment de son utilité et de sa reconnaissance constitue un élément structurant dans [l'] épanouissement professionnel* » (Ria, 2016, p. 16). Cette analyse décrit précisément les composantes d'une identité professionnelle stabilisée et donc d'une motivation assurée pour les Professeurs des Ecoles. L'engagement de ces professionnels est tributaire du sens donné à l'activité même - la base de la motivation autodéterminée, mais il dépend également du constat de son efficience dans le travail - élément constitutif de l'identité professionnelle (Zimmermann & Méard, 2016) ; à cela s'ajoute un processus continu d'adaptation aux prescriptions institutionnelles (Lefeuvre & Brossais, 2018), une forme d'autorégulation de la motivation qui permet aux enseignants de l'école primaire de s'investir dans leur contexte de travail.

Or, si la motivation est la clef, quelle est la clé de la motivation ?

Dans le cadre de ce mémoire, notre contribution se propose de présenter les processus à l'œuvre dans la motivation des Professeurs des Ecoles dans leur quotidien professionnel et la façon dont ils s'approprient les exigences de leur métier. Dans un premier temps, nous présenterons notre cheminement vers la problématique et les hypothèses qui en découlent ; la première partie situe le fondement scientifique de notre intervention en référence aux théories de la motivation et de l'identité professionnelle. La seconde partie présente la méthodologie, notamment l'usage du questionnaire anonyme avec champs libres pour permettre des expressions plus nourries. La troisième partie sur les résultats est structurée autour des différentes composantes de la motivation et de l'identité professionnelle, l'analyse de leur absence ou de leur prévalence. Enfin, la discussion puis la conclusion permettent de revenir sur nos hypothèses, afin d'apporter un éclairage sur le vaste sujet de la motivation des Professeurs des Ecoles, qui le plus souvent, s'arrête au seuil des idées reçues ou autres conclusions hâtives.

I. DU THEME AU SUJET

Professeur des Ecoles depuis 1998, majoritairement en maternelle, nous avons connu un métier en constante mutation, au gré des réformes (2008, 2013), lois d'orientation (1989, 2005, 2013) et changements ministériels (11 ministres en 22 ans). Au cours de ces années, nous avons vu l'hétérogénéité des niveaux scolaires s'accroître, les tâches administratives se multiplier, les fermetures de classes se répéter et, conséquemment, les effectifs augmenter, la reconnaissance de nos compétences professionnelles se dégrader, tant du point de vue de la société que de l'institution. Tous ces éléments participent à un processus menaçant à la fois notre identité professionnelle et notre motivation à exercer un métier dit « à vocation »². Nous avons pu expérimenter ces fluctuations de notre propre motivation, mais aussi les observer chez d'autres collègues, en nous interrogeant sur la façon avec laquelle chaque professionnel gérait son quotidien et sa dynamique motivationnelle individuelle.

La motivation dans le travail est un sujet qui intéresse de nombreux champs de la recherche scientifique, et plus particulièrement la psychologie et la sociologie. Ces deux domaines se sont également saisis d'une multitude de sujets étudiant le métier de Professeur des Ecoles, allant de la crise identitaire (Dubar 2010, Perez-Roux 2012) au décrochage enseignant (Karsenti 2017, Moussay et Blanjoie 2016, Mukamurera 2014, Tardif 2012) et enfin, à la souffrance enseignante (Alava 2015, Blanchard-Laville 2013, Barrère 2017, Lantheaume 2007, 2008).

La grande majorité de ces travaux vise à analyser les effets négatifs du métier sur les Professeurs des Ecoles³, en s'orientant plus vers la psychopathologie du travail⁴ (qui étudie le rapport entre le travail et la santé mentale), alors que nous nous orienterions plutôt vers la psychodynamique du travail⁵ (qui s'intéresse aux stratégies mises en œuvre afin de surmonter les exigences du métier). Aussi, dans cet écrit, nous opèrerons une centration plus positive, orientée vers le *coping*, à savoir « *l'ensemble des efforts cognitifs et comportementaux, constamment*

² « *L'impact de ces réformes sur les enseignants et sur les formateurs amène à interroger le coût de ces mutations : changement des conditions de travail, construction de nouvelles professionnalités et remaniements identitaires.* » (Pérez-Roux, 2012, p. 8).

³ Peu de travaux combinent les deux entrées, la motivation des Professeurs des Ecoles, et le plus souvent ils se concentrent sur des publics étrangers, et parfois ne sont pas traduits.

⁴ Dejours C., Veil C., Wisner A., (1985). *Psychopathologie du travail*. Paris : ESF.

⁵ Dejours C. (2015). La clinique et la psychodynamique du travail. *Le carnet PSY*, 193 (8), 1-1.

changeants, déployés [par une personne] pour gérer les exigences internes et/ou externes perçues comme consommant ou excédant ses ressources » (Lazarus et Folkman, 1984, p. 141).

II. PROBLEMATIQUE ET HYPOTHESES

Notre questionnement initial porte sur la permanence de la motivation chez les Professeurs des Ecoles, au regard de la multiplication des demandes institutionnelles. Comment ces professionnels parviennent-ils à maintenir un certain niveau de motivation tout en faisant face à leurs obligations de travail ? Selon Sima, Desrumaux et Boudrias (2013), dès lors que les exigences (gestion des relations avec les différents publics-élèves, parents, collègues, hiérarchie, travail administratif, pédagogique ...) ne s'équilibrent pas avec les ressources (soutien des pairs, autonomie, feedback, matériel ...), voire qu'elles les dépassent, cela favorisera une démotivation (et réciproquement). Les auteurs confirment également l'hypothèse que la présence de ressources élevées augmente la motivation des enseignants. Cette recherche donne une direction à notre questionnement, néanmoins, elle ne répond pas à son interrogation initiale : quels sont les mécanismes à l'œuvre dans cette motivation ou bien dans cette démotivation ? Comment maintenir une constance identitaire lorsqu'elle semble quotidiennement menacée ? Comment font certains professionnels pour rester motivés, alors que d'autres semblent profondément affectés ? Quelles constantes scientifiques peut-on observer dans ces phénomènes motivationnels et identitaires ?

De cette problématique, nous formulons trois hypothèses qui permettraient de donner quelques éléments de réponse provisoires : tout d'abord, nous nous demanderons si les prescriptions institutionnelles ont un effet sur la motivation des Professeurs des Ecoles et si oui, dans un deuxième temps, nous nous demanderons lequel (négatif ou positif, motivant ou démotivatif). Enfin, si ces mêmes demandes institutionnelles semblent ne pas avoir d'effet sur la motivation et l'identité professionnelle des Professeurs, nous tenterons d'analyser le mécanisme à l'œuvre dans l'appropriation du travail prescrit par ces professionnels.

En lien avec cette problématique, nous commençons par établir le cadre théorique, qui nous servira dans la discussion de nos résultats.

II. CADRE THEORIQUE

III.1 Etat des connaissances

III. 1.1 La motivation, une mécanique complexe.

Dès lors que l'on s'intéresse à la motivation en milieu scolaire, force est de constater que la littérature se concentre majoritairement sur la motivation des élèves, et bien moins sur celle de leurs enseignants. Cependant, des recherches récentes (Karsenti & Colli, 2009 ; Alava, 2016 ; Ria 2016 ; Lieury & Fenouillet, 2019) ont mis au jour le lien réciproque entre les deux, démontrant ainsi qu'un enseignant motivé aura plus de chances d'avoir devant lui des élèves qui le seront tout autant, car « *s'épanouir dans son travail serait un facteur d'engagement favorisant une meilleure efficacité du système éducatif* » (Ria, 2016, p. 12). Les résultats de TALIS⁶ 2018 (note DEPP⁷ 19.23 juin 2019) abondent d'ailleurs dans ce sens : « *Selon la théorie sociocognitive issue des travaux du psychologue américain Albert Bandura (2010⁸), le sentiment d'auto-efficacité des enseignants peut influencer la perception qu'ont les élèves de leurs propres capacités* ».

Nous avons donc orienté nos recherches sur la motivation dans le travail en général, en nous focalisant sur les théories les plus courantes, ainsi que les théoriciens les plus prolifiques.

Avant d'arriver à la théorie de Bandura, de nombreux théoriciens (Maslow, Herzberg, Vroom, Locke, Deci & Ryan, Vallerand, Nuttin⁹) ont contribué à enrichir les connaissances sur la motivation, et à en détailler les mécanismes. Le fait que des chercheurs issus de disciplines multiples (psychologie, management, sociologie...) s'y soient intéressés, a eu pour conséquence l'élaboration de nombreux modèles au fil des décennies que les chercheurs actuels utilisent pour nourrir leurs propres travaux.

Ainsi, le modèle des besoins de Maslow (1954) puis celui d'Herzberg (1971) et le modèle des attentes de Vroom, tous trois appartenant aux théories du contenu de la motivation, ont conduit d'autres chercheurs à s'intéresser aux processus mêmes de la dynamique motivationnelle. Suite à leurs travaux (1971) sur la motivation intrinsèque (qui vient de

⁶ Teaching and Learning International Survey.

⁷ Direction de l'Évaluation, de la Prospective et de la Performance.

⁸ Self-efficacy. The Corsini encyclopedia of psychology, 2010 - Wiley Online Library.

⁹ Ces théories sont exposées dans la partie III.2.1, p.15.

l'individu) et la motivation extrinsèque (qui vient de l'extérieur), Deci & Ryan (1985) ont ainsi développé leur théorie de l'autodétermination (la motivation est optimale si elle est autonome), qui sera complétée par celle du renforcement de Hull (les encouragements et le feedback) et enfin celle du sentiment d'efficacité personnelle de Bandura (l'anticipation du renforcement). Les travaux de Vallerand (1992) quant à eux, reprennent ceux de Deci et Ryan sur la motivation intrinsèque, mais en allant plus loin, puisqu'ils distinguent trois types de motivation intrinsèque (aux stimulations, à la connaissance, à l'accomplissement). Pour sa part, Nuttin (1996), met en avant la nécessité de prendre en compte l'individu en tant qu'être de relations, qui vont déterminer le choix de motivation.

Les travaux récents de Deci et Ryan (2000) associent leur théorie de l'autodétermination à celle du flux (« *flow* ») développée par Csikszentmihalyi (1990) : l'individu est totalement absorbé dans son activité, en réponse à un défi qu'il se sait capable de relever, le but étant une fin en soi.

Enfin, plus récemment (2017), Di Domenico et Ryan ont commencé à explorer le champ des neurosciences (en restant très prudents car les recherches n'en sont qu'au début) afin de mettre en lien le rôle prépondérant des systèmes dopaminergiques dans les comportements motivés intrinsèquement. Les nouveaux apprentissages, l'exploration, l'intérêt pour son environnement que nourrissent des expériences positives (vécues au travers d'une motivation intrinsèque ou d'un flux d'expérience optimale) sont liées à la sécrétion de dopamine. Ce neurotransmetteur indispensable à l'activité normale du cerveau, autrement appelée « molécule du plaisir », joue un rôle important dans le comportement puisqu'il est impliqué dans le circuit de la récompense.

L'avancée de telles recherches permettrait de tester les modèles existants des déterminants sociaux et environnementaux de la motivation intrinsèque, mais aussi d'affiner les connaissances sur les processus affectif et cognitif qui sous-tendent les activités intrinsèquement motivées (Di Domenico & Ryan, 2017).

III.1.2 L'identité professionnelle : entre adaptations et mutations

Selon Ria (2016), l'identité professionnelle des enseignants dépend de trois critères : les compétences (les connaissances requises pour enseigner), le pouvoir de décision (l'autonomie dans le travail) et les réseaux de pairs¹⁰. Cette possibilité de partage au sein d'une communauté permet de conforter l'identité et d'augmenter le sentiment d'efficacité personnelle¹¹ (Carraud, *in* Ria, 2016).

Coste (2016) quant à elle, insiste sur la capacité à mobiliser l'expérience antérieure afin de stabiliser et sécuriser l'identité professionnelle : pour maintenir son intégrité identitaire, il faut constamment faire appel au vécu pour gérer le présent. Cette faculté d'adaptation, ou « *plasticité professionnelle* » (Lantheaume, 2016, p. 68) qui permet de s'accommoder des imprévus quotidiens de l'enseignement, dénote d'une forme d'intelligence pratique (Dejours, 2000). Tout comme la motivation, elle s'inscrit dans la temporalité individuelle, avec des fluctuations plus ou moins positives (entre résistance au changement et appétence pour l'innovation).

Afin de maintenir une identité stable, Ria (2016) ajoute qu'il est nécessaire de prendre en compte le lien établi par chaque enseignant entre les mutations identitaires (réalités objectives) et le bien-être au travail (sentiment subjectif). C'est cette composante nouvelle que l'on retrouve dans les travaux de Devos (2012), De Sterke (2014), Goyette (2014 et 2016). Cette dernière montre, au travers de ses recherches, qu'outre les capacités cognitives et sociales, le sentiment de bien-être et la possibilité de développer des émotions positives (bienveillance, amour, persévérance, autorégulation, créativité) sont constitutifs d'une identité professionnelle enseignante épanouie. Cette conception découle du courant de la psychologie positive, qui s'intéresse aux capacités de l'individu à vivre des expériences optimales, tout comme dans le concept de « *flow* »¹².

Par ailleurs, Pérez-Roux (2016) rappelle que les dynamiques identitaires sont complexes pour les enseignants qui doivent se situer individuellement (dans leur relation aux élèves, aux parents), collectivement (avec leurs collègues), par rapport à l'organisation (établissement) et

¹⁰ A noter que ce sont exactement les mêmes composantes de la motivation : besoin de compétence, d'autonomie, de relation aux autres.

¹¹ Voir l'explicitation du Sentiment d'Efficacité Personnelle (SEP) p. 25.

¹² Voir p. 9 et 26.

enfin à l'institution. Cet équilibre délicat entre le moi et les autres dépend du contexte professionnel et de la possibilité offerte d'y exprimer ses potentialités. « *Entre moments de crise et épreuves à surmonter, chacun tente de s'adapter à une activité enseignante en mutation dans laquelle se combinent culture(s) partagée(s) et rapport singulier au métier* » (Pérez-Roux, 2016).

Les effets de ces perturbations identitaires ne sont pourtant pas que négatifs (Pérez-Roux (2012), au regard des stratégies mises en œuvre par les professionnels pour s'adapter à toutes ces mutations. Ainsi, les enseignants opèrent des ajustements de leurs conduites afin de se réapproprier leur métier, car « *les évolutions et leur système de contraintes peuvent générer de nouvelles opportunités et permettre l'activation de ressources potentielles ou la construction de nouvelles compétences, dans une dynamique de transformation de soi* » (p. 6). Cependant, cette mutation reste largement tributaire de l'implication du collectif et de l'institution.

Cela rejoint l'analyse de Mukamurera & Balleux (2013 p.65), qui, à partir des résultats de leur enquête au Québec, en viennent à définir une identité paradoxale : des enseignants satisfaits de leur profession mais frustrés dans l'exercice de leur métier. « *On se trouve donc en présence du poids d'un contexte qui vient contredire les perceptions généralement positives* » (p. 65), et ce qui est valable au Québec l'est également pour la France : d'après une étude de la MGEN¹³ (2013) « *82% des enseignants s'estiment satisfaits de leur expérience professionnelle* » et pourtant, « *90% évoquent aussi une charge de travail qui augmente d'année en année* », et « *31% envisagent de changer de métier* » (source : enquête SE UNSA¹⁴).

¹³ Mutuelle Générale de l'Éducation Nationale

¹⁴ Syndicat Enseignant-Union Nationale des Syndicats Autonomes.

III.1.3 Les professeurs des écoles et l'institution : des relations contradictoires

Les résultats de l'enquête TALIS¹⁵ 2018 montrent à quel point le lien de confiance entre les Professeurs des Ecoles et l'institution reste fragile : ils dressent un constat peu satisfaisant de leur formation initiale et font état d'un sentiment d'efficacité personnelle (SEP) dégradé¹⁶ (note DEPP n°19.22, juin 2019).

En ce qui concerne la formation initiale, les enseignants français s'estiment bien formés en pédagogie, moins bien en pratique :

Part d'enseignants s'estimant bien ou très bien préparés en formation initiale sur les aspects suivants :	France	Angleterre	Belgique (Flandre)	Danemark	Espagne	Suède
Contenu propre à tout ou partie des disciplines enseignées	57	64	88	89	70	85
Pédagogie générale	50	71	85	85	69	80
Pratiques employées en classe	34	79	85	75	65	74
Suivi de l'apprentissage et de la progression des élèves	25	56	25	56	52	60

Lecture : en France, en 2018, 57 % des enseignants s'estiment bien ou très préparés, dans le cadre de la formation initiale, au contenu propre à tout ou partie des disciplines enseignées, contre 64 % de leurs collègues anglais, par exemple.
Champ : Enseignants des pays de l'UE ayant participé à l'enquête Talis dans le 1^{er} degré.
Source : MENJ-DEPP, OCDE, enquête internationale Talis.

Réf. : Note d'Information, n° 19.22. © DEPP

Tableau 1 : Sentiment de préparation des enseignants : illustration et comparaison européenne, TALIS 2018.

Quant au sentiment d'efficacité personnelle, il reste très bas si on le compare aux autres pays, et ce que ce soit dans l'aide apportée aux élèves ou dans la gestion des comportements perturbateurs.

Part d'enseignants déclarant une grande capacité à :	France	Angleterre	Belgique (Flandre)	Danemark	Espagne	Suède
Amener les élèves à se rendre compte qu'ils peuvent avoir de bons résultats	29	71	58	64	39	45
Aider les élèves à valoriser le fait d'apprendre	33	66	48	55	42	30
Motiver les élèves qui s'intéressent peu au travail scolaire	15	45	32	24	33	22
Gérer les comportements perturbateurs	19	59	50	53	38	39
Utiliser différentes modalités d'évaluation	12	54	23	23	31	25
Appliquer des méthodes pédagogiques différentes en classe	22	53	52	51	41	33
Encourager l'apprentissage des élèves à travers l'utilisation du numérique	9	37	35	37	30	25

Lecture : en France, en 2018, 29 % des enseignants déclarent parvenir beaucoup à amener les élèves à se rendre compte qu'ils peuvent avoir de bons résultats, contre 71 % des enseignants en Angleterre, par exemple.
Champ : Enseignants des pays de l'UE ayant participé à l'enquête Talis dans le 1^{er} degré.
Source : MENJ-DEPP, OCDE, enquête internationale Talis.

Réf. : Note d'Information, n° 19.22. © DEPP

Tableau 2 : Sentiment d'efficacité personnelle des enseignants : illustration et comparaison européenne, TALIS 2018.

¹⁵ Teaching And Learning International Survey.

¹⁶ Voir l'importance du SEP dans la motivation p. 25.

Par ailleurs, tout comme en 2013¹⁷, une majorité (9 sur 10) d'enseignants se déclare satisfait par son activité professionnelle, avec une amélioration (par rapport à 2013) au niveau de certaines conditions de travail, comme l'implication des établissements, l'augmentation d'autonomie et de collaboration avec les collègues (note DEPP n°20.11, mars 2020).

Il est à noter que malgré un fort sentiment d'abandon institutionnel face aux élèves perturbateurs et aux problèmes de discipline (qui affectent fortement le SEP), les enseignants ne se déclarent pas en besoin de formation pour pallier cette difficulté¹⁸, ce qui semble contradictoire avec leur reproche sur le manque de formations adaptées.

Ces constats se font l'écho d'un rapport du CNESTO¹⁹ datant de 2016, qui rappelle que la qualité de vie au travail des enseignants n'est pas uniquement tributaire des élèves : elle dépend également du management des établissements, et plus haut, de la politique ministérielle quant à la protection de ses agents et la valorisation de leurs compétences. Ce manque d'accompagnement et de reconnaissance du travail accompli, récurrents dans nombre de parutions traitant de la souffrance enseignante (Alava, 2015 ; Barrère, 2017 ; Ria, 2016 ; pour les plus récents) impacte à la fois l'identité professionnelle et la motivation des enseignants. L'importance du soutien organisationnel sur le bien-être des travailleurs n'est plus à démontrer (Gillet, Fouquereau, Huyghebaert & Colombat, 2016 ; TALIS, 2018), il rejoint les travaux sur la satisfaction des besoins psychologiques (autonomie, compétence et relation à l'autre) : si les dirigeants soutiennent leurs employés, valorisent leur travail, leur laissent de l'autonomie et les laissent mener leurs tâches à leur terme, alors ils diminueront les risques d'épuisement professionnel et augmenteront leur motivation.

Or, la mutation institutionnelle liée aux politiques de Nouvelle Gestion Publique²⁰ ne semble pas aller dans le sens d'une amélioration des conditions de travail des enseignants. Devoir rendre des comptes en permanence, subir le contrôle, être performant et compétitif : autant de compétences éloignées de celles qui forgent l'identité professionnelle des enseignants, autant de tâches à rebours de celles entrant dans leur motivation. Ce phénomène de

¹⁷ L'enquête TALIS a lieu tous les 5 ans.

¹⁸ Probablement par peur de perdre une partie de leur identité professionnelle, à savoir le contrôle.

¹⁹ Centre National d'Etude des Systèmes Scolaires.

²⁰ NGP ou NPM (New Public Management) : « Elle désigne un mouvement d'ampleur visant la réorganisation en profondeur des systèmes administratifs, par transfert des méthodes de management traditionnellement réservées aux firmes privées et implantation d'instruments managériaux, comme la culture du résultat, la mesure de la performance, la contractualisation, l'imputabilité, l'approche-client, etc ... » (Demazière, Lessard, & Morrissette, 2013, p. 5).

« *déprofessionnalisation* » (Pérez-Roux, 2012, p. 2), lié à la NGP, tend à accentuer le décrochage scolaire, mais cette fois-ci, du côté des adultes. Car la « *complexification et [l']alourdissement croissants de la tâche, nourris par plusieurs éléments de conjoncture sociale et scolaire [...] continuent d'exercer une influence considérable sur la nature et la complexité du rôle de l'enseignant* » [et] « *fragilise la profession enseignante par une identité professionnelle perturbée et un déplacement du sens de sa pratique* » (Mukamurera & Balleux, 2013, p. 58).

Enfin, s'il faut non seulement conforter les enseignants dans leur identité professionnelle, il faut également leur permettre de développer des réseaux de pairs, ce qui fait défaut dans le système éducatif français (PISA 2015, CNESCO 2016, TALIS 2018), où il existe peu de travail collaboratif (en dehors du temps institutionnel de concertation). Cela implique un changement culturel majeur au sein de l'Education Nationale : en effet, les enseignants français ont peu l'habitude de laisser ouverte la porte de leur classe et d'affronter le jugement de leurs pairs (Lantheaume & Hérou, 2008 ; rapport OCDE, 2018), contrairement à de nombreux pays européens, où les enseignants travaillent en binômes, font des séances observées par des collègues, et échangent sur leurs pratiques.

La multiplication des enquêtes internationales (PISA²¹, TALIS) et rapports nationaux (CNESCO, DEPP) permettent à la fois d'avoir une vision affinée du métier d'enseignant et un regard global sur les politiques éducatives à l'œuvre, par comparaison avec d'autres pays et d'autres pratiques. Cette ouverture culturelle enrichit les conceptions du métier, offre de nouvelles perspectives professionnelles et institutionnelles (Gil-Izquierdo & Cordero, 2018). Cependant, l'injonction à l'innovation, la comparaison systématique, le changement plutôt que l'évolution rendent parfois illisibles les politiques éducatives que les enseignants se doivent d'appliquer, comme le rappelle Draelants (2009, p. 34) : « *l'injonction rituelle au changement des pratiques ou au changement des représentations sociales des acteurs scolaires ne peut suffire. Pour obtenir le consentement des enseignants, encore faut-il mettre en place les conditions qui rendent possibles et plausibles le changement et les nouvelles idées qui l'accompagnent. Ceci requiert non seulement un travail sur les représentations mais également, voire d'abord et surtout, une transformation des règles institutionnelles qui organisent le fonctionnement du système scolaire* ».

²¹ Programme International pour le Suivi des Acquis des élèves.

III.2 Définitions des concepts utilisés

III.2.1 La motivation

Définition commune

La motivation désigne les forces qui agissent sur une personne ou à l'intérieur d'elle pour la pousser à se conduire d'une manière spécifique, orientée vers un objectif. Ce « *processus pour lequel les besoins se transforment en but, projet, en plan d'actions* » (Nuttin, 1996, p. 16) dépend de quatre éléments de base, selon Vallerand et Thill²² :

- Un déclencheur (un acte qui pousse à agir)
- Une direction (un objectif)
- L'intensité des efforts nécessaires pour atteindre le but
- La persistance du comportement (la continuité des efforts)

En d'autres termes, pour qu'il y ait motivation, il faut un catalyseur, un but visible et lisible, une définition claire des efforts à fournir- en quantité et en qualité- pour atteindre ce but.

Cependant, la motivation est une notion composite qui, selon les théoriciens et leurs domaines de recherche (psychologie, sociologie, management ...), englobe plusieurs paramètres cognitifs, affectifs ou sociaux, et est donc analysée différemment selon l'angle de recherche.

La motivation comme réponse à un besoin

Cette approche décrit la motivation comme l'action ou le comportement visant la satisfaction des besoins innés, qu'ils soient physiologiques, psychologiques ou sociologiques.

²² « [...] le concept de motivation représente le construit hypothétique utilisé afin de décrire les forces internes et/ou externes produisant le déclenchement, la direction, l'intensité et la persistance du comportement », (1993, p. 18).

Un de ses grands défenseurs est A. H. Maslow (1908-1970), professeur américain de psychologie, qui a orienté ses recherches sur la motivation dans le travail et le management, en se rapprochant du monde de l'industrie et de ses penseurs d'après-guerre (Likert, Mc Gregor, Argyris), ceux d'une Amérique en reconstruction dans les années soixante.

Il développe une théorie qui va avoir une forte influence après-guerre, car elle mettra en évidence l'impact du contenu du travail sur les individus : en effet, Maslow démontre que seules les incitations matérielles (salaire ou autre) ne peuvent suffire à motiver les employés d'une entreprise, d'autres motifs sont à l'œuvre, "*relevant de phénomènes de cohésion des collectivités de travail ou encore d'accomplissement de soi*"²³.

Des besoins hiérarchisés

Toujours selon Maslow, il est nécessaire d'organiser ces besoins de façon hiérarchique, classés en cinq niveaux, par ordre d'importance :

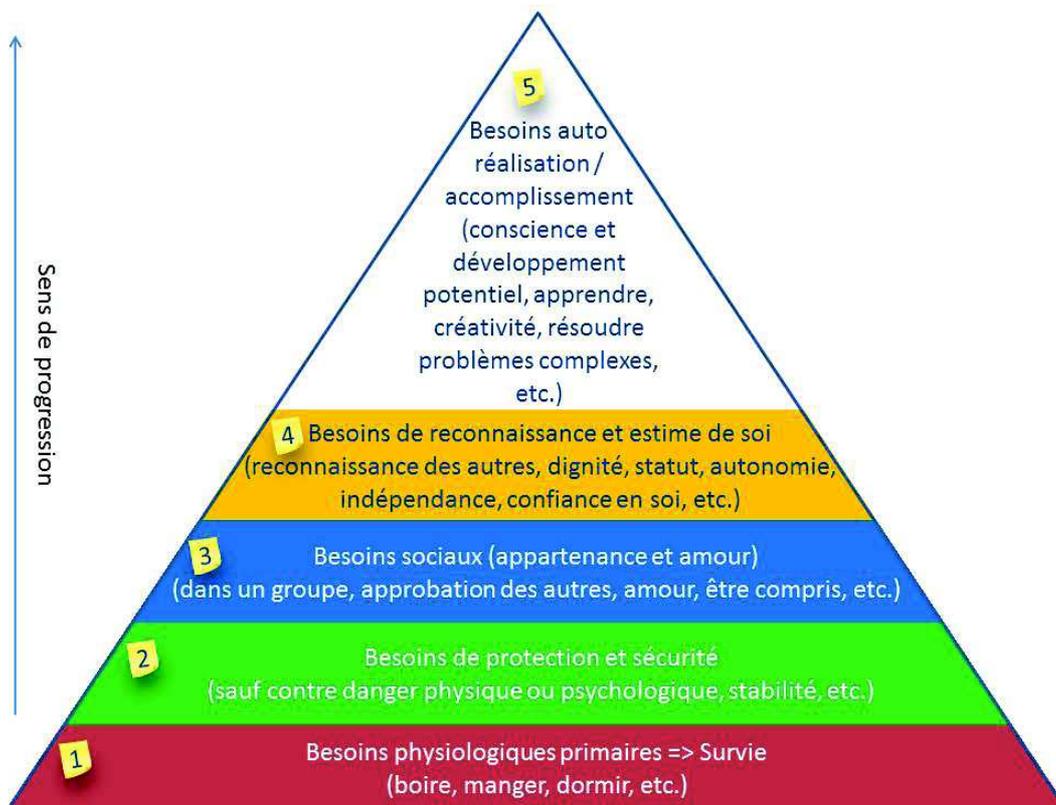


Figure 1 : La pyramide des besoins de Maslow (1943).

²³ Moisson J.C (1997) : *Du mode d'existence des outils de gestion. Les instruments de gestion à l'épreuve de l'organisation*. In : *Politiques et management public*, vol. 15, n° 4, 1997. pp. 177-178.

Le palier 1 regroupe les besoins de survie (1) et de sécurité (2), ce sont les besoins de base. Les besoins d'appartenance (3), de reconnaissance (4) et de réalisation de soi (5) du palier 2 sont des besoins supérieurs.

Ce sont tous ces besoins, ou l'insatisfaction de l'un d'entre eux, qui génèrent la motivation. Mais Maslow va plus loin en établissant une règle de priorisation : ainsi, l'individu doit d'abord satisfaire le niveau 1 avant de pouvoir atteindre le niveau supérieur. Autrement dit, si les besoins de base ne sont pas satisfaits, on ne peut pas agir sur les motivations supérieures, or ce sont ces réalisations sociales (le développement individuel, la réalisation de soi) que Maslow met en avant dans son modèle théorique.

Pour lui, il faut atteindre cet état où "*l'individu est plus intégré, moins divisé, plus ouvert sur l'expérience, plus attentif à sa propre personnalité* » ... « *moins centré sur lui-même, plus indépendant de ses besoins de base*" ... "*il réalise ses potentialités, il se rapproche de l'essentiel de ce qu'il est, de la plénitude de son humanité*" (1968)²⁴.

Cette classification hiérarchique des besoins qui oblige à satisfaire le premier avant d'atteindre le suivant, n'est plus considérée aujourd'hui comme un modèle valide. En effet, l'organisation des besoins à satisfaire reste très subjective, sujette à l'appréciation de chacun : un individu peut être plus sensible à un besoin en particulier, et ce indépendamment de la satisfaction du besoin inférieur.

Des besoins séparés

Dans la continuité des travaux de Maslow, Frederick Herzberg (1923-2000), psychologue américain lui aussi, spécialisé en psychologie industrielle et professeur de management, va développer une théorie bifactorielle, qui sépare les deux types de besoins.

²⁴ Maslow A.H. (1968). *Toward a psychology of being*. New York : Van Nostrand.
(1972). *Vers une psychologie de l'être*. Paris : Fayard

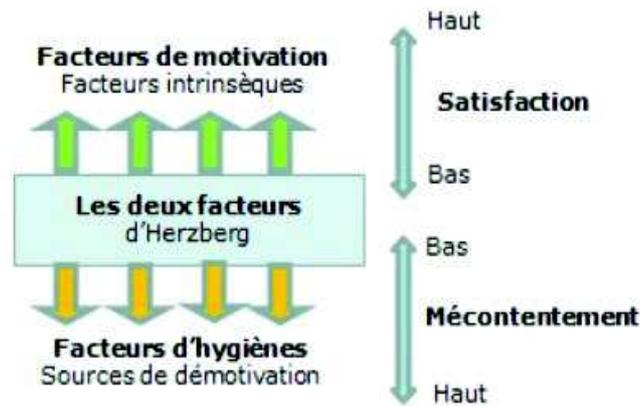


Figure 2 : la théorie bifactorielle d'Herzberg (1959).

Herzberg fait la distinction entre les besoins universels d'hygiène (conditions de travail, salaire, relation avec l'équipe, sécurité de l'emploi...) et les besoins individuels internes (accomplissement personnel, reconnaissance, indépendance, responsabilités, autonomie ...). Les premiers ne sont pas véritablement source de motivation, mais plutôt de satisfaction : à l'instant où ils sont satisfaits, ils font diminuer le sentiment d'insatisfaction et ne sont donc plus motivants. A contrario, si ces besoins d'hygiène ne sont pas satisfaits, il peut y avoir un phénomène de frustration engendrant une démotivation.

Pour Herzberg, seuls les facteurs internes sont source de motivation car il ne suffit pas de créer un environnement de travail agréable, il faut stimuler les individualités, favoriser la créativité. L'épanouissement dépend donc de la richesse des expériences, de l'autonomie et des responsabilités données au travailleur. Herzberg développe ainsi le concept de l'enrichissement du travail (« *job enrichment* ») : les éléments motivants doivent y être intégrés dès sa conception, pour avoir un réel impact sur le travailleur.

Les détracteurs de la théorie d'Herzberg ont mis en avant l'effet délétère de cette distinction entre les deux types de besoins : cela revient à dire que la satisfaction des besoins d'hygiène ne fait que calmer une frustration (une émotion), là où celle des besoins internes nourrit une stimulation à être productif (posture professionnelle). Autrement dit, Herzberg distingue les travailleurs qui s'enferment dans une position passive, subissant leurs conditions de travail, et ceux, actifs, qui ont une propension à apprendre davantage, créer, se développer.

Maslow comme Herzberg ont contribué au développement des techniques managériales en entreprise aujourd'hui, tous deux ont montré l'importance de la prise en compte des besoins (de base et supérieurs) des travailleurs dans la dynamique motivationnelle.

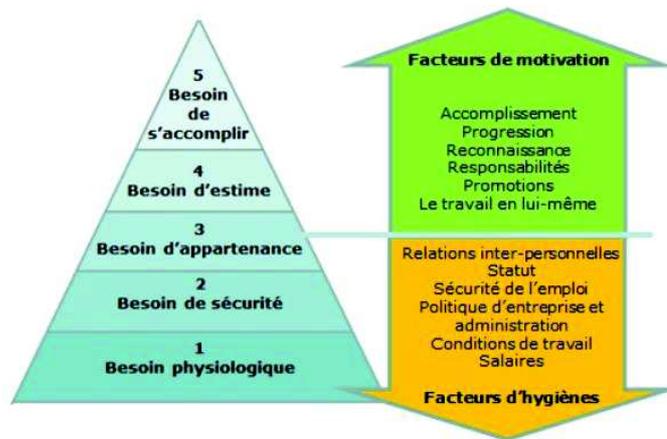


Figure 3 : besoins de Maslow versus facteurs d'Herzberg

La motivation comme réponse à une attente

Un autre grand théoricien de la motivation est Victor Vroom (1932), lui aussi psychologue et professeur dans différentes universités américaines.

Selon Vroom, la culture d'entreprise est très importante dans l'implication des travailleurs, tout comme le partage de valeurs communes pour la cohésion du groupe.

Une fois ce postulat énoncé, Vroom va développer un modèle dit théorie des attentes ou théorie VIE : Valence, Instrumentalité, Expectation. Ces trois facteurs constituent le ciment de la motivation, qui, contrairement à Maslow et Herzberg, n'est pas reliée aux besoins mais aux attentes et aux chances de les atteindre.

Ainsi, la valence représente la valeur que l'individu va accorder à la récompense (la valeur qu'il donne à l'avantage obtenu), l'instrumentalité correspond au niveau de récompense (la rétribution doit correspondre à l'effort fourni) et enfin, l'expectation caractérise le niveau de confiance en soi (les chances de réussite, les capacités à atteindre l'objectif). Selon Vroom, le processus motivationnel serait comme une force déterminée par ces trois facteurs qui se combineraient de façon multiplicative :



Figure 4 : la théorie VIE de Vroom (1964)

Ce modèle permet également d'expliquer le caractère irrégulier de la motivation dans le travail, car les choix opérés par un individu dépendent de ses perceptions à un instant T. Les conséquences possibles de ses choix, le ressenti de ses possibilités d'atteindre l'objectif fixé, son sentiment d'obtenir la bonne récompense pour ses efforts : ces composantes ne sont pas permanentes chez l'être humain, elles évoluent au contact de l'environnement de travail (organisation, collègues, ancienneté, ...) et impactent la motivation et les performances de l'individu.

Cette intermittence dans la dynamique motivationnelle est ce qui va interpeller d'autres chercheurs comme Atkinson, Birch et Kuhl qui vont s'intéresser à la stabilisation des comportements. Cette approche dite de la dynamique des actions se base sur l'analyse du comportement en tant que réponse à l'opposition de deux forces motivationnelles : la force consommatrice et la force incitatrice. « *Les forces incitatrices orientent le comportement vers une activité particulière à un moment donné, alors que les forces consommatrices entrent ultérieurement en action afin de diminuer la motivation pour cette activité* » (Roussel, 2000, p. 58). Ces changements d'orientation du comportement expliquent la stabilité de la motivation dans le temps : l'individu peut rester longtemps motivé par son travail tout en dirigeant ponctuellement sa motivation vers des activités autres.

La motivation dépendante du but visé

Les travaux d'Edwin Locke (1984, 1991, 2001), puis ceux de Vallerand et Thill entre les années 80 et 90, se sont quant à eux focalisés sur la nature des buts à atteindre dans le processus motivationnel.

Locke insiste sur la nécessaire définition précise des buts à atteindre mais également sur le feedback, la récompense, et bien sûr l'adhésion du sujet.

Vallerand et Thill (1993) définissent ensuite les trois caractéristiques essentielles contenues dans le but pour qu'il soit motivant : il doit être difficile à atteindre, spécifique et voulu. Puis ils hiérarchisent ces buts, selon qu'ils sont plus ou moins concrets (peu motivants) ou bien abstraits (très motivants).

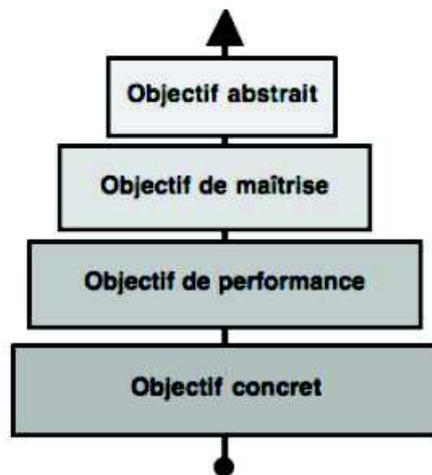


Figure 5 : la hiérarchie des buts de Vallerand et Thill (1993).

Selon les auteurs, un objectif concret (lire une parution scientifique par exemple) est très bas dans cette hiérarchie, alors qu'un objectif abstrait (être fier de soi, être un bon professionnel) est très élevé et donc possède un fort pouvoir motivationnel.

Une fois le but défini, l'individu détermine le comportement adéquat pour l'atteindre, puis le feedback sur son action peut soit mettre un terme à l'activité (résultat conforme à ses attentes) ou bien inciter la création de nouveaux objectifs (être encore plus performant, découvrir une autre facette du but prévu ...).

Motivation intrinsèque (MI) et motivation extrinsèque (ME)

Toutes ces théories autour des besoins, attentes, buts ou valeurs comme déclencheurs de la motivation ont nourri les recherches en management dans les années 60-70 en tentant de faire la liste des facteurs à l'œuvre dans la dynamique motivationnelle mais sans parvenir à une modélisation universelle. Les travaux de Deci & Ryan, tous deux psychologues et chercheurs

américains, ont, depuis les années 70 et jusqu'à ce jour, tenté d'offrir ce modèle complet, en multipliant les enquêtes sur le terrain et en relançant sans cesse le questionnement sur les multiples facettes de la motivation.

Les premiers travaux de Deci & Ryan (1971, 1975) ont permis de dégager, à l'intérieur de la motivation, deux types de dynamiques motivationnelles : intrinsèque et extrinsèque. Auparavant, on ne faisait pas cette distinction : il n'existait qu'une seule motivation, celle qui dépendait de la récompense. Cette conception *behaviouriste*²⁵ est basée sur la loi de l'effet (Thorndike, 1913) : la récompense va augmenter la possibilité d'obtenir le comportement souhaité (Carré et Mayen, 2019). Or, Deci va mener une recherche (1971) qui va mettre à mal cette conviction que les êtres humains sont motivés par la rétribution et elle seule. Son article de 1971, intitulé « les effets des récompenses venant de l'extérieur sur la motivation intrinsèque²⁶ » démontre que la récompense fait baisser la probabilité d'apparition du comportement voulu, autrement dit, la motivation intrinsèque doit venir de l'activité elle-même et pas de la récompense. Il faut « *effectuer l'activité sans aucune récompense apparente sauf le plaisir que l'individu éprouve par la pratique de cette activité ou au travers des sentiments de satisfaction qu'il a en retour de cette pratique* » (Deci 1971, p. 108). C'est ainsi que le chercheur va définir le concept de motivation intrinsèque, arguant que la récompense est une pression extérieure qui a un effet négatif sur la motivation, ce qu'il appelle l'effet de sape²⁷.

Il va même plus loin, puisqu'il prouve (au travers de deux expériences en laboratoire et une sur le terrain, sur trois sessions différentes dans le temps) que la nature même de la récompense est à prendre en compte, et si elle est matérielle, elle influence le comportement. Dans ses expériences, lors de la deuxième session, un groupe reçoit une récompense financière, un autre un renforcement verbal et le groupe témoin, aucune : les résultats montrent que la motivation intrinsèque est renforcée par les encouragements, et qu'elle baisse quand il y a une rétribution financière. L'approbation verbale est plus proche de la satisfaction que l'activité donne alors que la récompense financière est vraiment perçue comme extérieure, imposée.

²⁵ De l'anglais « *behaviour* », le comportement.

²⁶ « *Effects of externally mediated rewards on intrinsic motivation* ».

²⁷ « *undermining effect* ».

Le modèle de motivation intrinsèque (MI) versus motivation extrinsèque (ME) s'est enrichi des travaux successifs de Deci et Ryan (1975, 1985, 2000), pour aboutir à cette schématisation complète, qui s'inscrit dans un processus d'autodétermination²⁸, un autre concept mis au jour par les chercheurs.

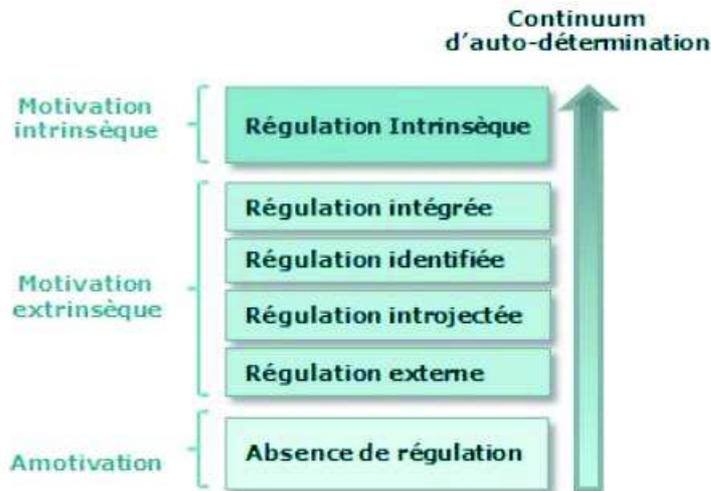


Figure 6 : motivation intrinsèque et extrinsèque. Echelle continue de régulation de Deci et Ryan (1985).

La SDT s'inscrit dans la théorie d'intégration organismique (« *organismic integration theory* » ou OIT) qui s'oppose à la conception mécaniste de Piaget : « *Les théories qui postulent une conception organismique plutôt qu'une conception mécaniste de la nature humaine (par ex., Piaget, 1971 ; Rogers, 1963 ; Werner, 1948 ; White, 1960) considèrent le développement comme un processus par lequel l'être humain intériorise, développe, perfectionne et intègre ses structures internes ou les représentations qu'il se fait de lui-même et du monde qui l'entoure.* » (Deci & Ryan, 2008, p. 26)

Lorsque l'individu est motivé intrinsèquement, il réalise une activité car elle lui apporte du plaisir, de la satisfaction, sa curiosité est attisée, il cherche à se dépasser. Lorsqu'il est motivé extrinsèquement, il réalise une activité car il y est contraint extérieurement (obligation, récompense, punition). L'amotivation quant à elle, correspond à l'absence totale de motivation.

Selon la théorie de l'autodétermination (figure 6), la motivation peut être autonome ou contrôlée, et ce à plusieurs degrés (Deci et Ryan, 2008) :

- MI avec régulation intrinsèque : le plus haut niveau de motivation autonome

²⁸ « *Self determination theory* » ou SDT.

- ME avec régulation intégrée : les valeurs de l'individu sont intégrées, le sentiment d'autodétermination est fort, cette motivation est la plus proche de la MI, la différence se situe dans le comportement : il reste tributaire de l'importance attachée aux résultats des actions et non à l'importance de l'action elle-même comme avec la MI.
- ME avec régulation identifiée : l'individu s'approprie les valeurs de la tâche demandée et adapte son comportement en conséquence, il s'autorégule.
- ME avec régulation introjectée : même s'il y a une légère intériorisation, le comportement reste motivé par la reconnaissance extérieure (désirabilité sociale), la motivation est contrôlée par le souci de ne pas se dévaloriser
- ME avec régulation externe : le plus haut niveau de motivation contrôlée, le comportement est régulé par une source externe, distincte de l'activité, soit pour obtenir une récompense soit pour éviter une punition.

A ce modèle (qui démontre la nécessaire autonomie dans le choix opéré) viennent s'ajouter deux autres composantes indissociables dans la motivation autodéterminée : la relation aux pairs et le sentiment de compétence. C'est ce que Deci (cité par Carré et Mayen, 2019, p 236) qualifie ainsi : « *Les environnements qui favorisent à la fois le développement de l'autonomie, des compétences et des relations sociales sont ceux qui vont procurer le plus de satisfaction et promouvoir l'émergence des motivations les plus autodéterminées, qu'elles soient intrinsèques ou extrinsèques* ». Autrement dit, la motivation est maximisée si l'individu est à l'origine de son action, s'il interagit efficacement avec son environnement, et s'il se sent connecté à ses pairs.

Cette notion de compétence, si elle fait l'objet d'une « *rétroaction positive* » (Deci et Ryan, 2008, p. 26), c'est-à-dire un retour sur l'action de l'individu par l'encouragement d'un pair, sera renforcée et favorisera la motivation intrinsèque, sans pour autant que l'individu se sente contrôlé.

C'est ce que reprend et développe Alfred Bandura dans ses travaux sur le sentiment d'efficacité personnelle.

La motivation et le sentiment d'efficacité personnelle (SEP)

Alfred Bandura a développé la notion de l'expectation introduite par Vroom, en y ajoutant le concept d'auto-efficacité, c'est-à-dire la perception de sa confiance en soi, de ses capacités personnelles à mener le projet à bien et la probabilité de réussite. Ce SEP va encourager l'individu à mener à terme son action et à persévérer devant la difficulté, car « *un sentiment élevé d'efficacité personnelle (SEP) au sein d'un environnement réactif récompensant les réussites valorisées favorise les aspirations, l'engagement productif dans des activités et un sentiment de réussite personnelle* » (Bandura, 2003, p. 55).

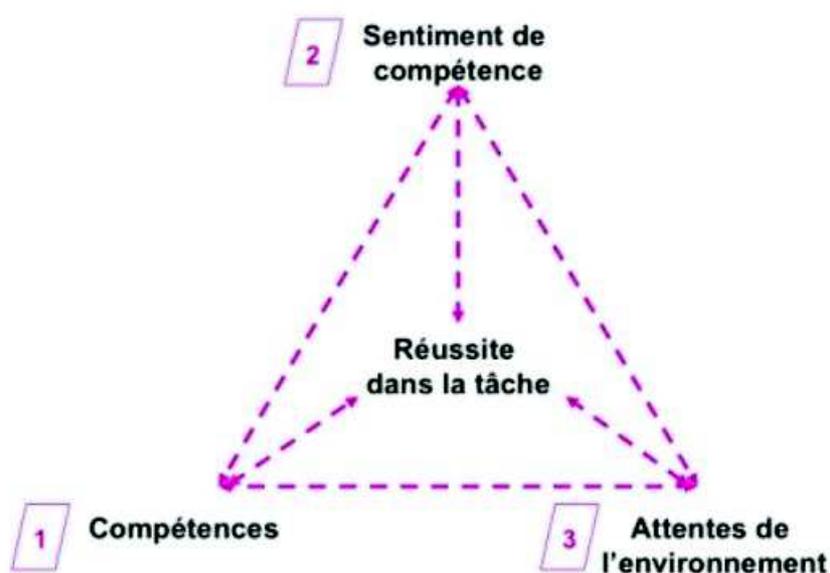


Figure 7 : le triangle de la performance et SEP selon Bandura (1997).

Comme Lieury et Fenouillet (2019) l'expliquent, le SEP induit l'engagement dans l'action par un renforcement interne des compétences de l'individu : ce dernier a une représentation mentale de sa capacité à atteindre un but par rapport à ses capacités. Dans ce processus, le feedback est fondamental, car il va constituer l'anticipation du renforcement : le retour sur mon action va alimenter mon SEP.

Le calcul du SEP fait maintenant partie des études menées sur les conditions de travail des enseignants dans le monde (TALIS²⁹ 2013, TALIS 2018).

²⁹ Teaching And Learning International Survey.

La motivation comme flux

Le concept de « *flow* » (flux) ou « *psychology of optimal experience* » (état psychologique optimal) a été développé par Csikszentmihalyi (1990) et le courant de psychologie positive (qui va s'intéresser aux éléments positifs des situations et non aux sources de stress ou de pathologies). Ce concept est très proche de la motivation intrinsèque autodéterminée (Demontrond & Gaudreau, 2008 ; Di Demenico & Ryan, 2017), où l'individu est concentré sur son activité qui est une fin en soi et qui comporte un but réaliste (Csikszentmihalyi, 1990). Le flux se rapporte aux expériences de totale absorption, de challenge optimal et de plaisir inconscient : l'attention est dirigée librement vers le but à atteindre, sans aucune perturbation de l'environnement. La clarté des buts, le feedback et la sollicitation de compétences élevées vont ainsi augmenter l'estime de soi et le sentiment de sécurité et vont engendrer une amélioration des compétences de l'individu (Csikszentmihalyi, 1990 ; Demontrond & Gaudreau, 2008). D'autres travaux (Ellis, 2003 ; Nakamura & Csikszentmihalyi, 2014) ont montré que l'apparition du « *flow* » était plus tributaire de la clarté des buts et du feedback instantané que du niveau élevé du défi et des compétences requises (et de l'équilibre entre les deux).

La motivation comme relation avec ce qui nous entoure

La théorie relationnelle défendue par Nuttin (1996) s'intéresse aux mécanismes complexes et individuels de la motivation, en tant que réponse active d'un individu qui établit une relation avec son environnement. Pour Nuttin, c'est dans la relation à l'autre qu'elle s'exprime car chaque individu opère une sélection dans les interactions, selon leur caractère vital ou agréable. En cela, il rejoint Deci et Ryan (1985) et leur concept de « *relatedness* », la relation à autrui, indissociable des deux autres composantes de la motivation intrinsèque, l'autonomie et le sentiment de compétence.

Cette interaction sociale est le chemin vers le développement personnel, mais aussi professionnel : le besoin d'identification et d'imitation, qui tous deux construisent l'identité de l'individu et lui permettent de « *disposer d'un cercle permanent de reconnaissance qui partage*

leurs valeurs, rend constante leur image d'eux-mêmes et contribue à rendre commune leur définition de la réalité » (Louart, 2002, p. 14).

III.2.2 L'identité professionnelle

Définition commune

Selon Dubar (2000), l'identité professionnelle est le produit d'un compromis entre une identité pour autrui (l'identité assignée, celle qui est attribuée par l'institution dans laquelle l'individu travaille), et une identité pour soi (l'identité désirée, celle qui est liée à la biographie, à l'identité visée par l'individu, son accomplissement personnel). Ce qui nous distingue les uns des autres, est le fait que notre identité professionnelle est justement constituée de nos deux identités de base : l'identité personnelle et l'identité sociale (Legault, 2003). Par ailleurs, tout individu a besoin de se percevoir comme appartenant à un groupe, au travers d'une identité sociale positive (Tajnel & Turner, 1986), qui reconnaît ses compétences et maintient son sentiment d'unité (Barbier, 2006). Cette reconnaissance sociale associée à une identification aux pairs est le moyen de cultiver son identité professionnelle : « *L'identité n'est autre que le résultat à la fois stable et provisoire, individuel et collectif, subjectif et objectif, biographique et structurel, des divers processus de socialisation qui, conjointement, construisent les individus et définissent les institutions* » (Dubar, 2010, p. 111).

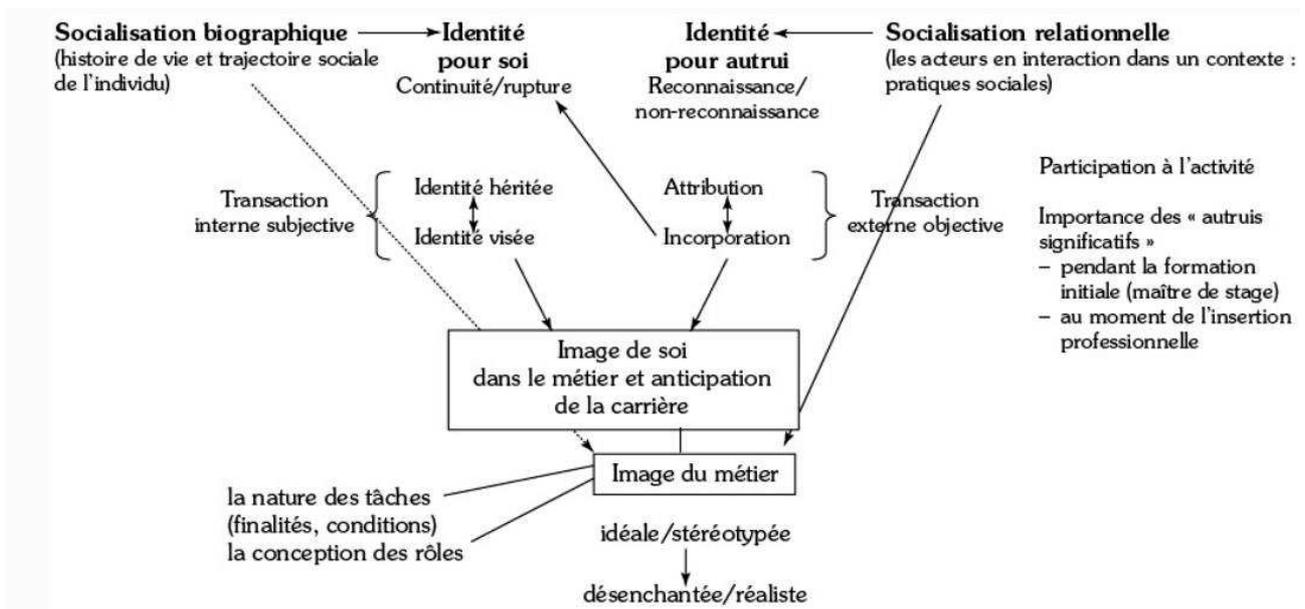


Figure 8 : la construction sociale de l'identité professionnelle : produit de processus de socialisation, d'après Dubar (2000).

La difficulté réside donc dans la négociation de ces identités parfois en conflit, et dans l'harmonie que l'individu parvient à établir entre elles (Dubar, 2000), comme le montre le modèle de Bajoit :

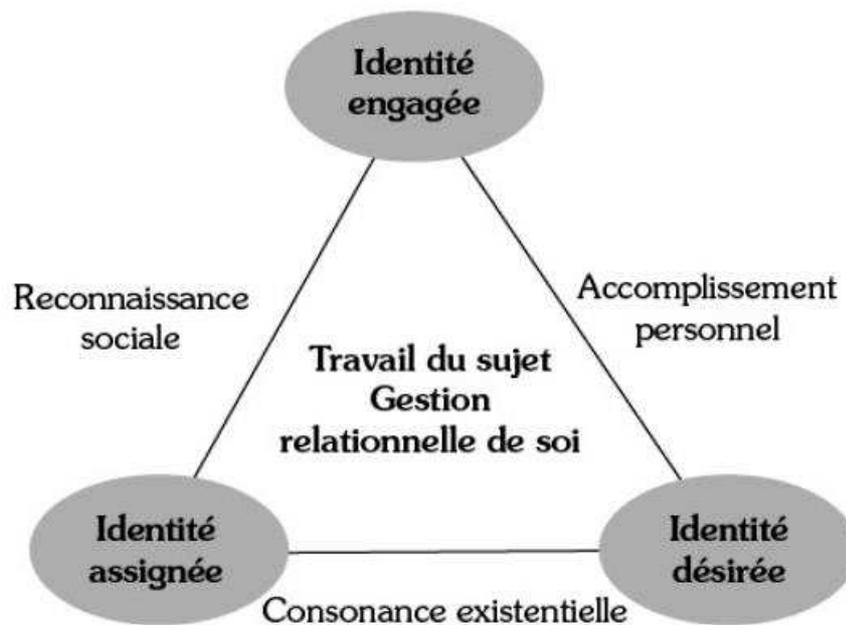


Figure 9 : la gestion des tensions existentielles, selon Bajoit (2006).

Ainsi, la constitution de l'identité professionnelle, selon Dubar et Bajoit, vise l'accomplissement personnel, la reconnaissance sociale et la conciliation entre identité désirée et assignée. Si l'individu n'atteint pas ces trois états, il perd à la fois ses valeurs, ses repères, et son contrôle (Beckers, 2014). Or, d'après Mias (1998), ces critères sont constitutifs de l'identité professionnelle : le sens, celui que l'on partage avec son groupe d'appartenance, les repères, ceux qui orientent l'action, et le contrôle, celui qui permet d'être autonome. D'où des différences inter-individuelles, car nous ne donnons pas tous le même sens à nos actions, nous n'avons pas les mêmes repères, nous ne sommes pas tous animés par le même besoin de maîtrise (Legault, 2003).

Définition de l'identité professionnelle de l'enseignant

Pour Gohier et ses confrères³⁰ (2001, p. 13), l'identité professionnelle enseignante correspond à « *la représentation que l'enseignant ou le futur enseignant élabore de lui-même comme enseignant. Elle se situe à l'intersection de la représentation qu'il a de lui comme personne et de celle qu'il a de son rapport aux enseignants et à la profession enseignante* » (Gohier et al., 2001, p. 13). Cela rejoint la vision de Bajoit et Dubar, en ce sens que l'identité professionnelle doit être intégrée à l'identité globale et doit s'ajuster à l'environnement professionnel, dans un va-et-vient permanent entre connaissance de soi et rapport à l'autre.

Par ailleurs, à l'intérieur de cette dynamique, deux processus sont à l'œuvre (Gohier et al., 2001) : l'identification (qui permet à l'individu de se reconnaître dans son groupe professionnel), et l'identisation (qui permet à l'individu de se singulariser par rapport au groupe). La construction identitaire s'élabore en congruence (sentiment d'être soi et en cohérence avec ses valeurs) et en contiguïté (sentiment de confiance envers l'autre). Elle est souvent provoquée par des remises en question qui constituent le moteur de la dynamique du processus de construction identitaire (Gohier et al., 2001). Toujours selon les auteurs, les défis auxquels se confrontent les enseignants sont nécessaires : ils vont renforcer les « *sentiments de congruence, de compétence, d'estime de soi et de direction de soi qui sont au cœur d'une identité professionnelle affirmée* » (Gohier et al., 2001, p. 5). L'identité professionnelle enseignante est donc une suite de déséquilibres essentiels, une entité qui oscille entre mutations et transformations.

L'identité professionnelle des enseignants : entre menaces et transactions

Si l'identité professionnelle appartient à la fois à l'individuel et au collectif, le professionnel doit donc sans cesse négocier son identité attribuée avec son groupe d'appartenance (Beckers, 2007). Or, pour maintenir ce fragile équilibre, il faut que l'enseignant trouve sa place entre métier prescrit et métier réel (Tozzi & Etienne, 2000), s'inscrive dans un processus continu entre appropriation et appartenance, ces dynamiques de construction identitaires (Wittorski & Briquet-Duhazé, 2008) qui ne se limitent pas à la formation initiale mais accompagnent les enseignants tout au long de leur parcours professionnel. Cela va engendrer le développement

³⁰ Gohier, C., Anadón, M., Bouchard, Y., Charbonneau, B. & Chevrier, J.

de stratégies - consentement, contournement, évitement, défense ... (Wittorski & Briquet-Duhazé, 2008 ; Alava, 2016) - qui permettent de maintenir l'unité et la continuité de l'identité professionnelle. Ces situations entre contrôle et autonomie, conduisent les enseignants à réagir de trois façons différentes (Pérez-Roux, 2012) : soit ils font avec (processus de traduction), en se concentrant sur l'action et non sur l'injonction, soit ils font face (processus de déstabilisation), en subissant un remaniement identitaire, soit en faisant à partir de (processus de négociation), en s'appropriant collectivement les mutations professionnelles.

Les tensions existent principalement entre l'identité engagée (le projet de l'enseignant) et l'identité désirée dans l'action (l'accomplissement personnel) : il apparaît alors nécessaire d'adhérer au prescrit (institutionnel) pour atténuer ces tensions (Beckers & Leroy, 2014). Ce sont ces transactions opérées entre les demandes (de l'institution) et les réponses données (du professionnel), tout en étant jugé par ses pairs, qui constituent les « compromis opératoires » (Zimmermann, Flavier & Méard, 2012) inhérents au métier de Professeur des Ecoles. Ou, de manière plus précise : « *L'identité professionnelle s'entend comme un processus de renormalisation des prescriptions qui conduit à une activité reconnue par le professionnel et le milieu de travail, dont le sens est rendu possible par des mobiles vitaux stabilisés et partagés par le collectif de pairs, et dont l'efficacité est rendue possible par la maîtrise d'opérations adaptées aux contraintes et à la variété des situations de métier* » (Zimmermann et al. 2012, p. 43).

Une autre difficulté est liée au fait qu'il existe une certaine porosité entre identité personnelle et professionnelle chez les Professeurs des Ecoles, qui s'impliquent dans leurs missions éducatives en faisant preuve d'un certain don de soi (Lantheaume & Hérou, 2008). Ce glissement identitaire n'étant pas maîtrisé, il peut entraîner un sentiment d'emprise du travail sur la vie personnelle. Car « *que ce soit par l'injonction à la mobilisation pédagogique, par l'investissement dans l'effort d'éducation et de démocratisation, par la gestion de plus en plus difficile en certains endroits des classes en termes de discipline, ou encore par la fragilisation des savoirs académiques, le métier enseignant exige davantage que l'enseignant se mette en avant, avec son énergie, ses ressources personnelles* » (Lantheaume & Hérou, 2008, p. 80).

Aussi, il faudra sans cesse « *construire de nouveaux repères pour donner sens à l'activité, en lien avec valeurs personnelles et normes du groupe professionnel* » (Pérez-Roux, 2012, p. 6).

L'identité professionnelle des enseignants : entre mutations et stabilisations

Les effets de ces perturbations identitaires ne sont pourtant pas que négatifs, et peuvent révéler les stratégies mises en œuvre par les professionnels pour s'adapter à toutes ces mutations. Ainsi, les enseignants opèrent des ajustements de leurs conduites afin de se réappropriier leur métier, car « *les évolutions et leur système de contraintes peuvent générer de nouvelles opportunités et permettre l'activation de ressources potentielles ou la construction de nouvelles compétences, dans une dynamique de transformation de soi* » (Pérez-Roux, 2012, p. 6). D'ailleurs, tout en n'éluant pas la question du mal-être enseignant, Pérez-Roux poursuit son analyse au-delà du constat clinique pour observer la capacité des professionnels à moduler leur réponse à ces menaces identitaires, allant même parfois jusqu' « *à demander une institutionnalisation des nouvelles formes d'activité qu'ils ont su mettre en œuvre et, de fait, une reconnaissance de leur travail* » (p. 3). Cependant, elle ajoute que cette mutation reste largement tributaire de l'implication du collectif et de l'institution : l'identité professionnelle ne peut se stabiliser qu'avec le regard d'autrui, car « *comme le souligne Brun (2008, p. 3) « la reconnaissance au travail est un élément essentiel pour préserver et construire l'identité des individus, donner un sens à leur travail, favoriser leur développement et contribuer à leur santé et à leur bien-être.* » (Mukamurera & Balleux, 2013, p. 66).

L'identité professionnelle des enseignants et l'institution : quel sens donné à l'action ?

L'enseignant construit donc son identité professionnelle au fil de ses expériences mais toujours en référence à une culture partagée avec ses pairs et l'institution : les savoirs professionnels, élaborés à partir du référentiel institutionnel commun et qu'il s'est appropriés à partir de ses représentations individuelles (Goyette & Martineau, 2018). Or, pour être efficient, l'enseignant a besoin de donner du sens à cette appartenance culturelle : quelles actions, dans quel but, quel savoir-faire mis en œuvre, pour quel résultat (Zimmermann et al., 2012). Cette absence de finalité visible du travail enseignant (Janner-Raimondi, 2009), son manque de clarté dans la définition de ses missions (Lantheaume & Hérou, 2018) renforce un sentiment de dépossession de l'identité professionnelle. Cette notion de « *disempowerment* » (de l'anglais « *power* », le pouvoir) ou encore de travail empêché, d'empêchement à agir est très présente dans les recherches sur la profession d'enseignant (Alava 2016 ; Beckers & Leroy, 2014 ; Lantheaume &

Hélou, 2008) et rappelle, si cela était nécessaire, l'importance de la considération et de la reconnaissance institutionnelle dans la stabilité de l'identité professionnelle. « *Au final, reconstruire une fierté dans le métier enseignant à partir d'une professionnalité nourrie de l'expérience collective et de délibérations entre pairs, se confrontant de façon dynamique au cadre normatif imposé et au débat public, serait prometteur de développement personnel autant que de réussite professionnelle, de plaisir au travail pour les professeurs et leurs élèves* » (Lantheaume & Hélou, 2008, p. 166).

Vers une identité professionnelle stabilisée ?

Les pistes évoquées ci-dessus par Lantheaume et Hélou semblent, pour partie, avoir été prises en compte par l'institution : transformation des inspections professionnelles en « rendez-vous de carrière » (2017³¹) avec une place plus importante laissée à l'accompagnement, développement de temps de concertation favorisant le partage de pratiques entre collègues (2018³²), ou encore concertations sur différentes thématiques liées aux conditions de l'enseignement (école de la réussite 2014 ; école et numérique 2015 ; école inclusive 2018 ; direction d'école 2019). Ces évolutions visent le renforcement de l'identité professionnelle au travers d'une meilleure prise en compte des compétences et savoir-faire des enseignants. Cependant, elles ne considèrent pas encore assez une autre dimension de leur métier : les savoir-être, qui appartiennent plus à la sphère psychologique. Ce que Rascle et Bergugnat (2012) appellent le travail émotionnel de l'enseignant reste invisible et difficilement palpable, pourtant c'est une composante cruciale de leur profession, indissociable de leur fonction. Cela leur permet de gérer les différents temps de leur action, en mettant en avant les émotions et savoir-être inhérents à leur métier (patience, bienveillance...) en évitant ceux qui pourraient lui être nuisible (impatience, agacement...) ³³. Or, pour atteindre ces savoir-être et mieux les prendre en compte dans une définition complète de leur identité professionnelle, les enseignants ont besoin d'un temps de réflexion sur soi (Goyette 2018). Les récents travaux en psychologie positive (Csikzentmihalyi, Goyette ...) montrent qu'une telle démarche favoriserait un développement identitaire positif, en cela qu'il permettrait au professionnel de mieux cerner ses forces et ressources internes, et de les

³¹ Décret n° 2017-786 du 5 mai 2017

³² Dans des déclinaisons locales, comme par exemple sur l'Académie de Besançon, avec la mise en place d'APPPI (Ateliers de Partage de Pratiques Pédagogiques Innovantes), ou bien dans certaines circonscriptions, avec la mise en place de « marchés des connaissances » entre les écoles d'un secteur.

³³ Ibid.

utiliser de manière optimale. Une sorte de « *re-empowerment* », une « ré-autonomisation », un retour sur soi qui renforcerait le sentiment d'estime de soi (l'individu possède en lui les capacités de remédier à telle ou telle difficulté) mais aussi de connaissance de soi (l'individu est conscient de ses potentialités comme de ses limites)³⁴. Car « *l'enseignement est une pratique professionnelle qu'on ne peut faire à distance de soi, qu'il s'agit d'un travail où les savoirs et les compétences sont incorporés à la personnalité du professionnel, que l'expérience de ce travail se vit en étroite conjonction avec notre identité personnelle, en somme, qu'enseigner c'est se mettre totalement en jeu en tant que personne* » (ibid., p. 13).

Ce don de soi n'apparaît pourtant ni dans le référentiel de compétences du professeur des Ecoles, ni dans les critères de son recrutement.

III.2.3 Les prescriptions institutionnelles : de la demande à l'injonction.

C'est à partir des documents officiels (lois d'orientation, programmes, Bulletin Officiel de l'Education Nationale, notes de service et circulaires) que les enseignants préparent leur travail pédagogique, et organisent leurs activités en classe en se référant à ces prescriptions. L'Etat fixe les programmes et organise le système, mais « chaque enseignant met en œuvre les documents officiels dans sa pratique [...] et [le] traduit en actes pédagogiques effectifs » (Piot, 2009, p. 225), tout en prenant un minimum de risques institutionnels (Coste, *in* Ria, 2016).

Ces exigences du métier, ce travail prescrit qui encadre les pratiques professionnelles, s'oriente plus aujourd'hui du côté des injonctions institutionnelles : des ordres formels auxquels il faut obéir, sans avoir été associés à leur bienfondé, sans avoir été consultés en tant que professionnels de terrain qui vont les appliquer (Lantheaume & Hérou, 2008).

Par ailleurs, au regard des résultats peu satisfaisants des enquêtes PISA successives, il semblerait que l'institution, afin de lutter contre un échec scolaire mal maîtrisé, se focalise sur les pédagogies innovantes et leurs promesses de performance (Janner-Raimondi, 2009). Or, l'injonction à l'innovation peut engendrer des réactions défensives (Lantheaume *in* Ria, 2016)

³⁴ Ibid.

de la part des professionnels, qui vivent cette prescription comme une amputation de leur capacité à agir (Alava, 2016).

De même, l'injonction au travail collaboratif³⁵ (Pérez-Roux, 2012) peut amener des tensions à la fois individuelles mais également au sein des équipes (Rasclé & Bergugnat 2016), tout comme l'injonction à la réussite de tous les élèves³⁶ (Janner-Raimondi, 2009), ou celle au tout numérique³⁷ (Cordier, 2018) peuvent déstabiliser les professionnels dans leurs pratiques. Ces commandements peuvent même parfois aller jusqu' à des injonctions contradictoires, comme, par exemple, amener les enfants au même niveau (socle commun), et adapter ses contenus d'enseignement aux enfants en difficulté (Zimmermann & Méard, 2016). Or, ces injonctions paradoxales représentent, selon Diet (2001), une menace pour l'identité professionnelle et sa cohérence, et entraînent le plus souvent, un sentiment de mal-être dans le travail.

III.3 CADRAGE INSTITUTIONNEL ET PROFESSIONNEL

III.3.1 L'Education Nationale : une institution en constante évolution

La loi d'orientation de 1989

Cette loi, dite « loi Jospin », du nom de son ministre initiateur, va légiférer sur différentes dispositions appliquées de longue date, comme l'instance de communauté éducative (article 11) ou bien le support de projet d'établissement (article 18). Par ailleurs, et pour la première fois, le texte stipule que « l'enfant doit être au centre du système éducatif » (rapport annexé), ce qui n'a jusqu'alors jamais fait l'objet d'une recommandation officielle écrite. Enfin, la scolarité à l'école est organisée en trois cycles (article 4), les IUFM³⁸ sont créés (article 17), ainsi que le Conseil Supérieur de l'Education (article 22).

Selon Aebisher, (2012, p. 60), cette loi « *est d'abord un texte nourri de propositions qui visent à renforcer la dimension éducative du système scolaire, à développer une pédagogie*

³⁵ Rapport du CESE (Conseil Economique, Social et Environnemental), juin 2017, circulaire de rentrée 1989, loi de Refondation de l'école, 2013.

³⁶ B.O 18 mars 2010, loi de Refondation de l'école, 2013, Lettre du Ministre du 27 août 2019...

³⁷ Loi d'orientation 2013, plan Ambition Numérique, 2013.

³⁸ Institut Universitaire de Formation des Maîtres.

adaptée aux élèves, en développant le professionnalisme des enseignants ». L'auteur n'occulte pourtant pas une autre de ses caractéristiques : ce texte marque le début du tournant managérial que prend l'institution, en se fondant sur ses principes de performance, évaluation et décentralisation.

La loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école de 2005

Ce texte vise en premier lieu à remettre le savoir au cœur du système, en instaurant le socle commun de connaissances et de compétences (article 9) : « *La scolarité obligatoire doit au moins garantir à chaque élève les moyens nécessaires à l'acquisition d'un socle commun constitué d'un ensemble de connaissances et de compétences qu'il est indispensable de maîtriser pour accomplir avec succès sa scolarité, poursuivre sa formation, construire son avenir personnel et professionnel et réussir sa vie en société.* »

Par ailleurs, en parallèle avec la loi sur le handicap, la scolarisation des élèves en situation de handicap est généralisée (rapport annexé), avec la mise en place d'un Projet Personnalisé de Scolarisation, construit avec la famille et l'équipe éducative. Le principe de l'inclusion scolaire, adapter le système et le fonctionnement scolaires ordinaires à la diversité des besoins d'apprentissage des élèves, est instauré.

La loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'Ecole de la République de 2013

Cette loi se décline en sept points essentiels, dont les plus importants sont la priorité donnée à l'école primaire pour assurer l'apprentissage des fondamentaux, le renforcement du travail par cycles (le retour de la maternelle dans le cycle des apprentissages premiers, l'inclusion de la 6^{ème} dans celui de consolidation), la création des ESPE³⁹ en remplacement des IUFM pour la formation, des modifications sur les contenus d'enseignement (éducation civique, langue étrangère au CP, ...), la place du numérique à l'école. Elle s'accompagne d'une réforme des rythmes scolaires, avec école le mercredi matin et des après-midis raccourcis.

La loi insiste également sur la nécessité d'ouvrir plus l'école aux parents dans un souci de renforcement de la coéducation, tout particulièrement pour les parents dont la culture est trop éloignée de celle de l'école.

³⁹ Ecole supérieure du Professorat et de l'Education.

Ces recommandations ont été orientées en grande partie par les résultats médiocres de la France à l'enquête PISA⁴⁰ 2012 (elle a lieu tous les trois ans depuis 2000), qui conclut à un accroissement des inégalités scolaires, creusant ainsi les inégalités sociales.

La loi pour une école de la confiance de 2019

C'est la loi en vigueur actuellement, qui instaure l'abaissement de l'instruction obligatoire à l'âge de trois ans, l'obligation de formation jusqu'à l'âge de 18 ans, et le pré-recrutement des enseignants. Elle permet la création d'un service public de l'École inclusive en engageant « *une transformation profonde de l'accompagnement des élèves en situation de handicap et une amélioration significative des conditions de recrutement, de formation et de travail de leurs accompagnants qui créent les bases d'un véritable service public de l'École inclusive* ».

Ces quatre réformes majeures du système éducatif se sont accompagnées de modifications dans les programmes d'enseignement : pour la loi de 1989, des textes en 1991 et 1992 viennent apporter des modifications aux programmes de 1985 et c'est seulement en 1995 qu'ils feront l'objet d'une réactualisation. Ils seront de nouveau modifiés en 2002, puis en 2005 avec l'introduction du socle commun. En 2008, le ministre d'alors, Xavier Darcos, après une consultation nationale, les modifie également. Enfin, les programmes actuels sont ceux de 2015 (avec encore des ajustements à la rentrée de 2018, suite aux résultats PISA de la même année, puis à la rentrée 2019 avec la scolarisation obligatoire à partir de trois ans entre autres).

III.3.2 Être professeur des Ecoles : une identité professionnelle assignée

Référentiel de compétences⁴¹

« *Un référentiel des compétences professionnelles définit les objectifs et la culture commune à tous les professionnels du professorat et de l'éducation. Ces compétences s'acquièrent et s'approfondissent au cours d'un processus continu débutant en formation initiale et se poursuivant tout au long de la carrière par l'expérience professionnelle accumulée et par l'apport de la formation continue* »⁴².

⁴⁰ Programme International pour le Suivi des Acquis de élèves.

⁴¹ Le précédent date de 2006 et le prochain est en cours d'édition.

⁴² Ministère de l'Éducation Nationale, B.O du 5 juillet 2013.

Ce document vise l'établissement d'une culture partagée entre les différents acteurs du service public d'éducation, ainsi que des compétences communes à partager : accompagner les enfants dans leur diversité et dans le respect, en respectant l'éthique du métier. Les professionnels s'inscrivent également dans la communauté éducative, en coopérant avec tous ses membres (parents, partenaires).

Concernant l'enseignement plus spécifiquement, il faut maîtriser les savoirs et la didactique, organiser les situations d'apprentissage en prenant en compte la diversité des élèves, favoriser leur socialisation, évaluer leurs progrès et leurs acquisitions.

En outre, il faut « *s'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel* », mais aussi savoir « *utiliser une langue vivante étrangère dans les situations exigées par son métier* » et « *intégrer les éléments de la culture numérique nécessaires à l'exercice de son métier* ».

Les critères de recrutement des professeurs des Ecoles

Pour obtenir le statut de professeur des écoles, en plus de la réussite au concours du Concours de Recrutement de Professeur des Ecoles (CRPE), il faut nécessairement :

- effectuer, en tant que fonctionnaire stagiaire, un stage rémunéré d'un an à l'issue duquel un jury déterminera si le Professeur des Ecoles peut, ou non, être titularisé.
- détenir, pour les concours dont la réglementation le prévoit, un diplôme de master ou un titre équivalent.

Si le Professeur des Ecoles est reçu au CRPE et ne dispose pas de diplôme de master, il ou elle doit s'inscrire en deuxième année (M2) du master métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation (MEEF). Lors de son année de stage, il ne pourra être titularisé que si son diplôme est validé.

Depuis la rentrée 2019, ce ne sont plus les ESPE qui forment les futurs enseignants mais les Instituts Nationaux Supérieurs du Professorat et de l'Education (INSPE), la formation est actuellement en cours de modification, et le concours sera réformé en 2022.

IV. METHODOLOGIE

IV.1 CHOIX DU TERRAIN ET DU PUBLIC

Etant nous-même Professeur des Ecoles et au cœur de la problématique de la motivation, il nous est apparu évident de nous orienter vers des collègues de l'école primaire, tous niveaux confondus. Nous avons obtenu 100 réponses anonymes, le questionnaire a été adressé une première fois en décembre, une relance effectuée en février. Les répondants sont issus majoritairement de la Seine-Maritime, en milieu rural.

IV.2 CHOIX DE LA METHODE, RECUEIL ET TRAITEMENT DES DONNEES

Le questionnaire en ligne est apparu comme moyen sûr et rapide pour obtenir des données à analyser. Au départ, nous souhaitions le doubler avec des entretiens pour avoir à la fois des résultats comptables et aussi des ressentis tangibles, mais cela aurait été trop chronophage. Nous avons donc ajouté des champs d'expression libre à la fin de chaque série de questions, et cela a permis aux souscripteurs d'exprimer leurs expériences plus précisément, ce qui nous permet d'analyser leurs représentations mais aussi de les quantifier.

Le questionnaire a été composé en suivant à la fois la problématique de départ et les différents concepts évoqués (De Singly, 2008). Après une première partie générale, nous avons établi deux questions sur l'identité professionnelle, en reprenant ses composantes (identité pour soi, identité pour autrui) comme énoncées par Dubar (2000, figure 8 p. 23). Puis, nous avons construit quatre questions sur la motivation, en se fondant sur les travaux de Maslow, Hertzberg⁴³ (satisfaction des besoins), Deci et Ryan⁴⁴ (motivation intrinsèque, motivation extrinsèque). Enfin, nous avons posé quatre questions sur le rapport à l'institution et ses demandes.

Le document finalisé (cf annexe 1) a été transmis à tous les collègues de notre circonscription par messagerie électronique, via l'Inspecteur de l'Education Nationale de circonscription. Ce dernier l'a ensuite adressé, à notre demande, à une circonscription voisine, car nous n'avions pas assez de réponses pour constituer la matière de notre recherche.

⁴³ Maslow, 1943 ; Hertzberg, 1959.

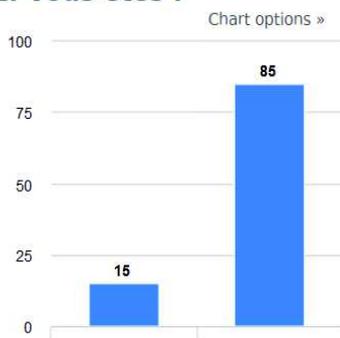
⁴⁴ Deci & Ryan, 1975, 1985, 2000.

V. RESULTATS

Nous avons envoyé notre questionnaire une première fois en décembre, en janvier nous n'avions récolté qu'une cinquantaine de réponses. Le petit nombre de retours reçu nous permet d'émettre l'hypothèse que la période de fin d'année n'était peut-être pas la plus propice. Cependant, la relance effectuée quelques semaines plus tard a permis de doubler le nombre de questionnaires retournés. Les réponses aux questions étant des mots (important, pas important, menacée, confortée ...), il nous a fallu transformer ces datas en chiffres, afin de réaliser les graphiques présentés ci-après.

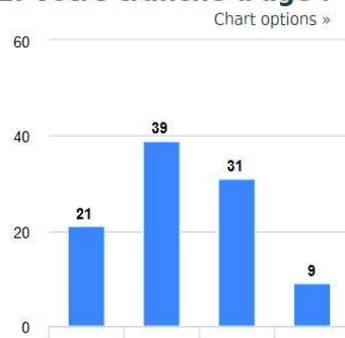
Les questionnaires (cf annexe 1) comportant quatre sections différentes (général, identité professionnelle, motivation, institution), nous rendons compte des résultats dans le même ordre.

1. Vous êtes :



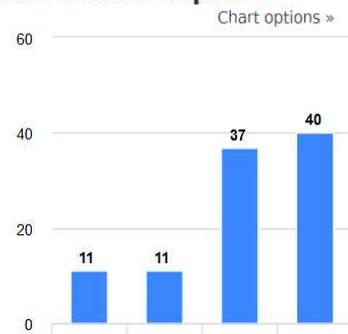
un homme	15
une femme	85

2. Votre tranche d'âge :



entre 25 et 35 ans	21
entre 35 et 45 ans	39
entre 45 et 55 ans	31
plus de 55 ans	9

3. Vous êtes professeur des écoles depuis :



moins de 5 ans	11
plus de 5 ans	11
plus de 10 ans	37
plus de 20 ans	40

Figure 1 : Général

La majorité des questionnaires est renseignée par des femmes (85%) ; les contributeurs ont majoritairement entre 35 et 55 ans (70%), 21 % ont moins de 35 ans, 9% ont plus de 55 ans.

En ce qui concerne l'expérience dans le métier, la majorité (40%) des Professeurs des Ecoles a plus de 20 ans d'ancienneté, 37% ont plus de 10 ans, et 22 % ont entre 1 et 10 ans d'expérience.

4. Votre expérience d'enseignement la plus

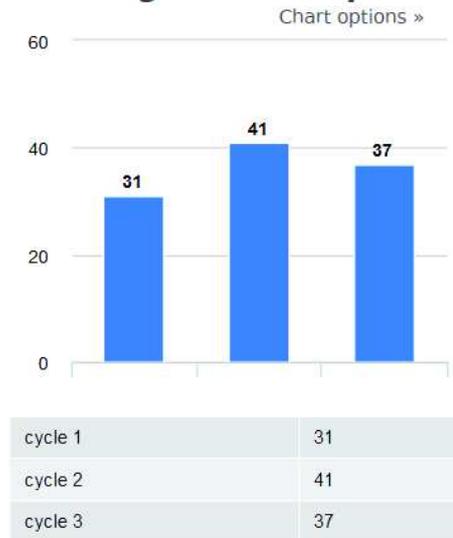


Figure 2 : ancienneté dans l'enseignement.

5. Vous êtes dans la même école depuis :

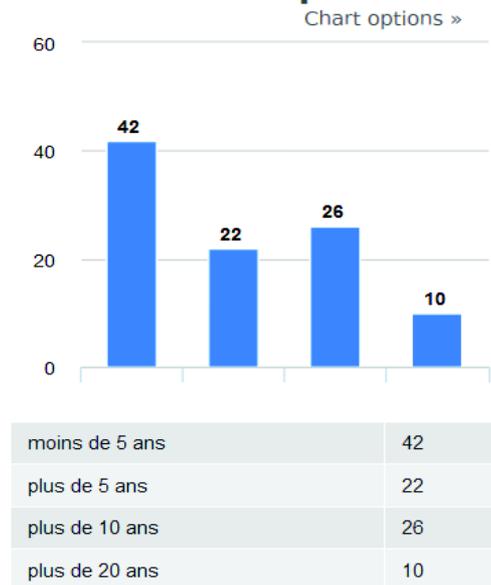


Figure 3 : ancienneté dans l'école.

Enfin, la majorité (42%) des enseignants est dans la même école depuis moins de 5 ans, contre 10% depuis plus de 20 ans.⁴⁵

V.1 L'IDENTITE PROFESSIONNELLE

La première section de questions concerne l'identité professionnelle et ses constituantes majeures, selon les Professeurs des Ecoles questionnés.

Pour les trois premières questions, nous nous sommes concentrée sur la place que prennent les valeurs personnelles, les pratiques, le regard d'autrui dans l'identité professionnelle des personnes sondées. Pour les réponses, l'échelle était construite selon une gradation allant de « pas importante » à « très importante », en passant par « peu importante » et « importante ».

⁴⁵ Voir l'annexe 2 pour les résultats à la section « Général » du questionnaire.



Tableau 4 : la place de mes valeurs dans mon identité professionnelle

Les trois quarts des personnes interrogées considèrent que leurs valeurs occupent une place très importante dans leur identité professionnelle, le quart restant une valeur importante. Aucun souscripteur n'a répondu que ses valeurs ont une place peu ou pas importante.

En revanche, les résultats sont plus nuancés quant à la place des pratiques dans l'identité professionnelle :

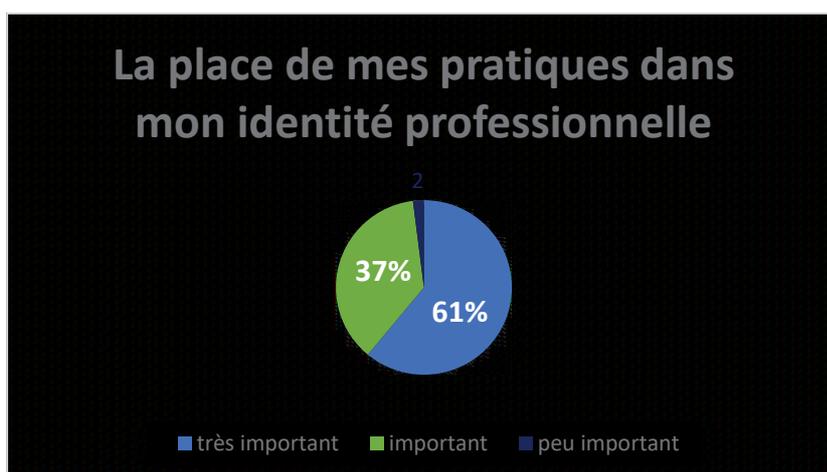


Tableau 5 : la place de mes pratiques dans mon identité professionnelle

Si 61% accordent une place très importante à leurs pratiques dans leur identité professionnelle, 37% leur accordent une place importante et 2 % une place peu importante.

Enfin, lorsque l'on demande globalement l'importance du regard d'autrui par rapport à son identité professionnelle, on observe des réponses plus diverses :

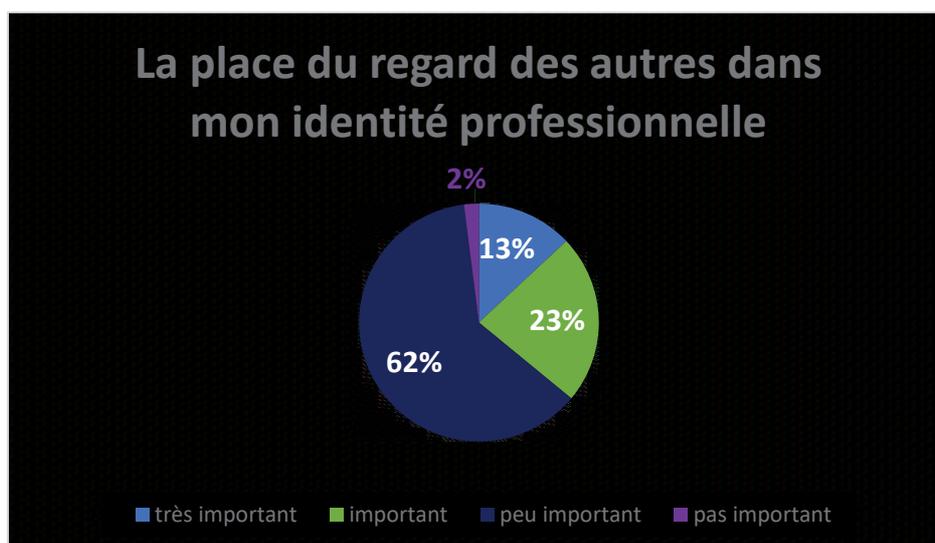


Tableau 6 : la place du regard des autres dans mon identité professionnelle

La majorité (62%) pense que le regard des autres est peu important, 23% pensent au contraire qu'il est important, voire très important pour 13%.

La deuxième série de questions tente de préciser de quelle manière l'identité professionnelle des Professeurs des Ecoles réagit au contact de différentes situations,⁴⁶ en reprenant les items répertoriés par les chercheurs⁴⁷ (histoire personnelle, pratiques, regard des pairs, des autres, l'évolution du métier, les prescriptions).

Pour cela, nous avons demandé comment les Professeurs des Ecoles percevaient leur identité professionnelle au regard de chaque item, ils devaient répondre si elle était confortée, menacée, ou si cela n'avait pas d'effet.

⁴⁶ Voir les questions en détail dans l'annexe 1.

⁴⁷ Voir la partie III.2.2 sur l'identité professionnelle, à partir de la p.27.



Tableau 7 : mon identité professionnelle par rapport à mon histoire personnelle

Pour une majorité (43%), les Professeurs des Ecoles pensent que leur vécu personnel n'a pas d'effet sur leur identité professionnelle, et pour 40% d'entre eux, cela la conforte. Une minorité (17%) pense que leur identité professionnelle est menacée par leur histoire personnelle.

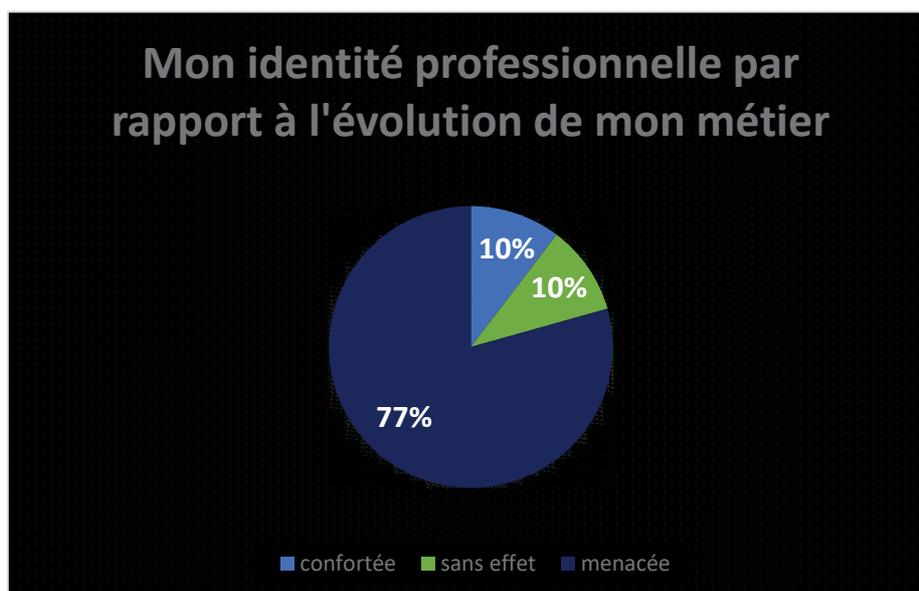


Tableau 8 : mon identité professionnelle par rapport à l'évolution de mon métier

Les résultats sont plus tranchés concernant l'évolution du métier : 77% pensent qu'elle menace l'identité professionnelle, contre 10% qui pensent qu'elle la conforte, et également 10% qui pensent qu'elle n'a pas d'effet.



Tableau 9 : mon identité professionnelle par rapport à l'évolution des pratiques.

L'évolution des pratiques en revanche conforte en majorité (65%) l'identité professionnelle des Professeurs des Ecoles. Une minorité (13%) pense qu'elle est sans effet, et 21 % pensent qu'elle menace l'identité professionnelle.



Tableau 10 : mon identité professionnelle par rapport aux recommandations officielles.

Pour 56% des Professeurs des Ecoles, leur identité est menacée par les recommandations officielles, mais 18% pensent à l'inverse, qu'elle est confortée. Pour 26%, cela n'a pas d'effet sur leur identité professionnelle.

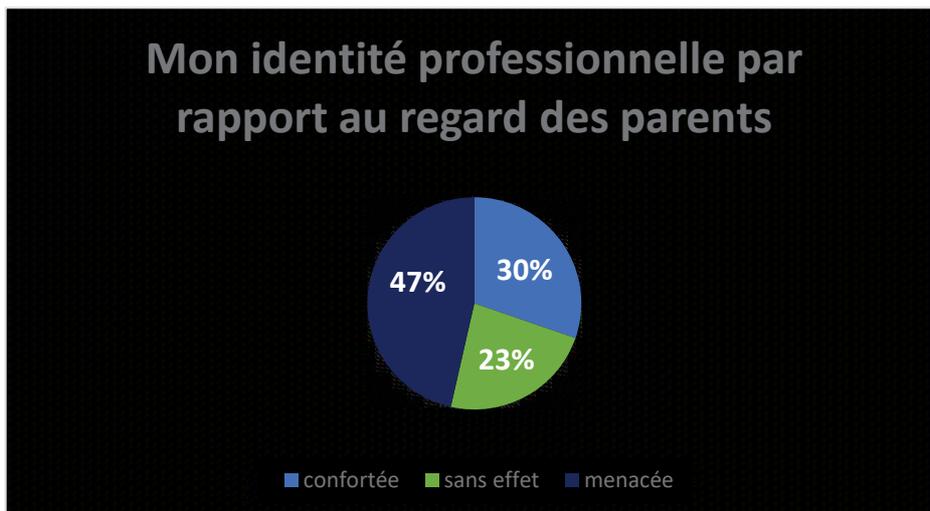


Tableau 11 : mon identité par rapport au regard des parents.

Une majorité de Professeurs des Ecoles (47%) pense que leur identité professionnelle est menacée par le regard des parents, quand 30% pensent l'inverse. Pour 23%, cela n'a pas d'effet.

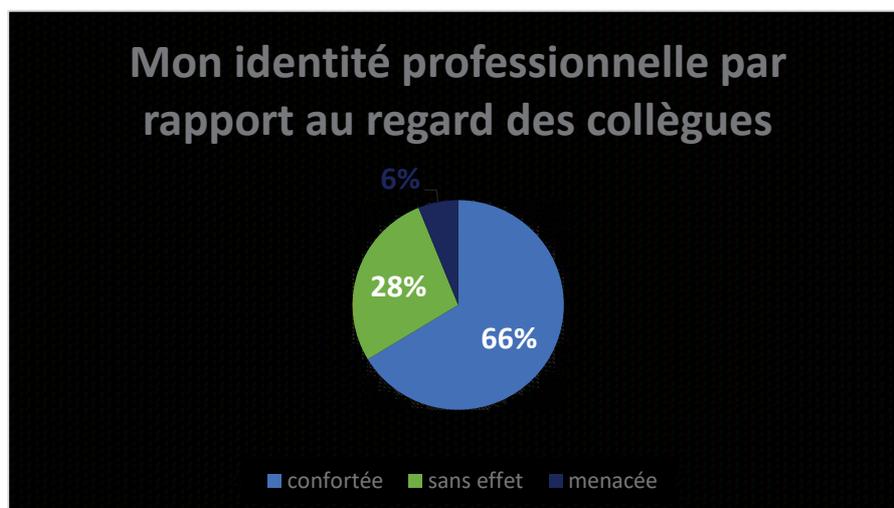


Tableau 12 : mon identité professionnelle par rapport au regard des collègues

Le regard des pairs conforte en majorité (66%) l'identité professionnelle, 28% le considère comme sans effet, et 6% le considèrent comme une menace.



Tableau 13 : mon identité professionnelle par rapport au regard des enfants

Une grande majorité (76%) des Professeurs des Ecoles considère que le regard des enfants conforte leur identité professionnelle, ce qui est l'inverse pour 11% d'entre eux. Seuls 13% pense que le regard des enfants n'a pas d'effet sur leur identité professionnelle.



Tableau 14 : mon identité professionnelle par rapport au regard de la hiérarchie

Le regard de la hiérarchie a des effets plus partagés sur l'identité professionnelle : 41% pensent qu'il la menace, 32% pensent qu'il la conforte, et 27% pensent que le regard hiérarchique n'a pas d'effet sur leur identité professionnelle.

V.2 LA MOTIVATION

Cette deuxième section concerne la motivation. D'une manière globale⁴⁸, les Professeurs des Ecoles interrogés se disent motivés (63%), voire très motivés pour 34% d'entre eux. Seuls 4 personnes se disent peu motivées.

Les questions suivantes visent à détailler leur motivation, en termes de satisfaction des besoins et attentes, comme expliqué dans la partie théorique sur le sujet.⁴⁹

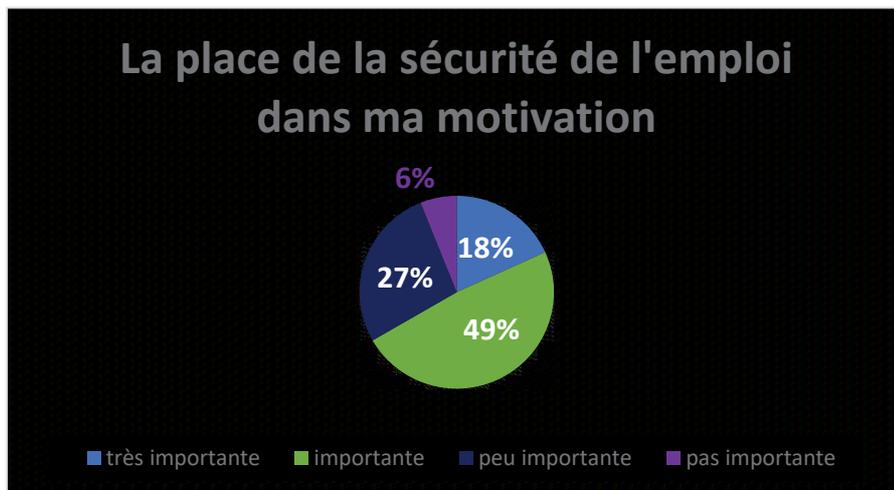


Tableau 15 : la place de la sécurité de l'emploi dans ma motivation

La sécurité de l'emploi⁵⁰ prend une place importante (près de 70% si l'on cumule important et très important) dans la motivation des Professeurs des Ecoles, alors que 27% la juge peu importante, voire pas importante pour 6%.



Tableau 16 : la place de la relation aux élèves dans ma motivation.

⁴⁸ Voir le diagramme en annexe

⁴⁹ A partir de la page 15, puis les figures 1, 2 et 4.

⁵⁰ Elle appartient aux besoins de base ou physiologiques, selon Maslow.

On peut voir que la relation aux élèves⁵¹ occupe une place majeure (85%) dans la motivation des Professeurs des Ecoles, cumulée avec la place importante, on atteint près de 100%.

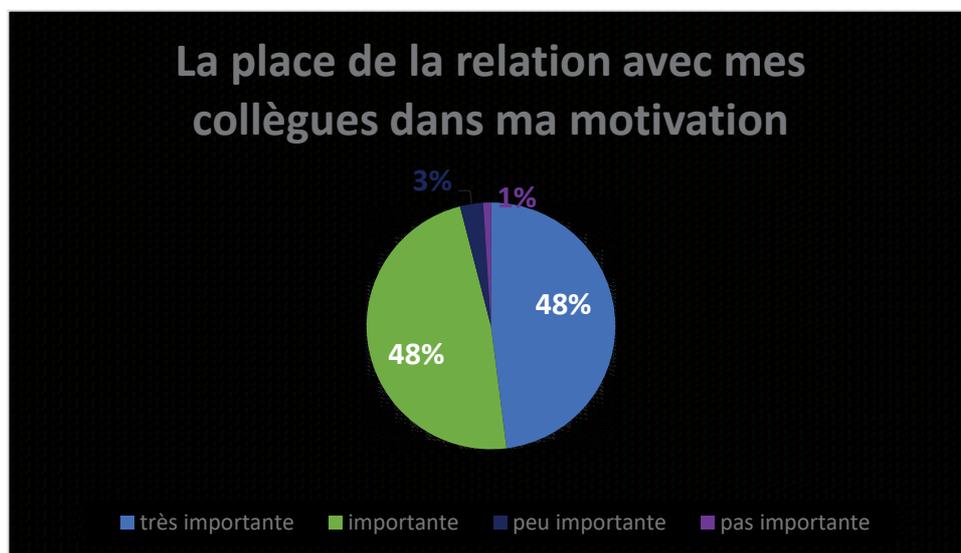


Tableau 17 : la place de la relation avec mes collègues dans ma motivation.

De même, si l'on cumule la place importante et la place très importante qu'occupent les collègues dans la motivation, on arrive à 96%, et 4% si on cumule peu et pas importante.

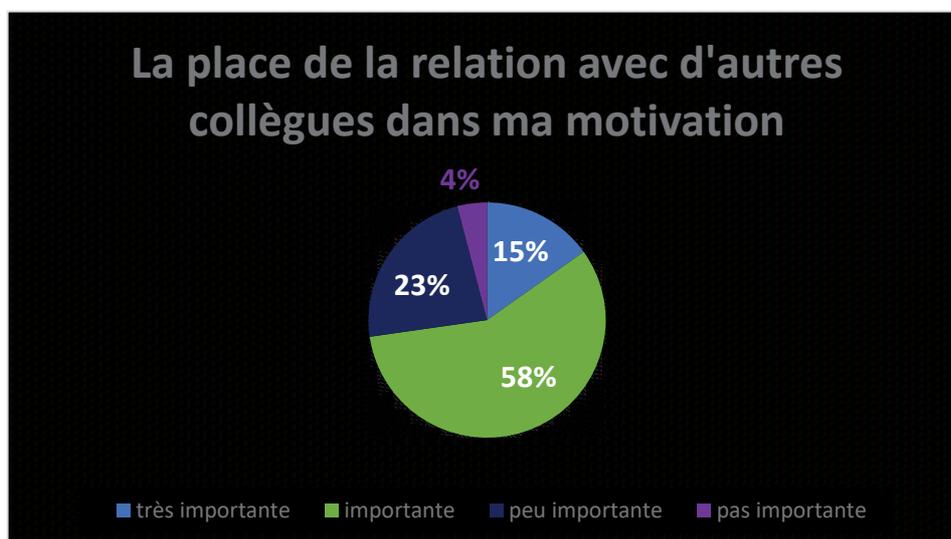


Tableau 18 : la place de la relation avec d'autres collègues dans ma motivation.

Cela est plus nuancé quand il s'agit d'autres collègues, puisque 23% pense la relation peu importante dans leur motivation, 58% très importante et 15% très importante.

⁵¹ Les trois tableaux font référence aux besoins sociaux (relation aux autres), appartenant aux besoins supérieurs, toujours selon Maslow.

Enfin, pour terminer avec les besoins supérieurs, les résultats ci-dessous rendent compte de la place du besoin de reconnaissance et d'accomplissement de soi, tout en haut de la pyramide de Maslow.

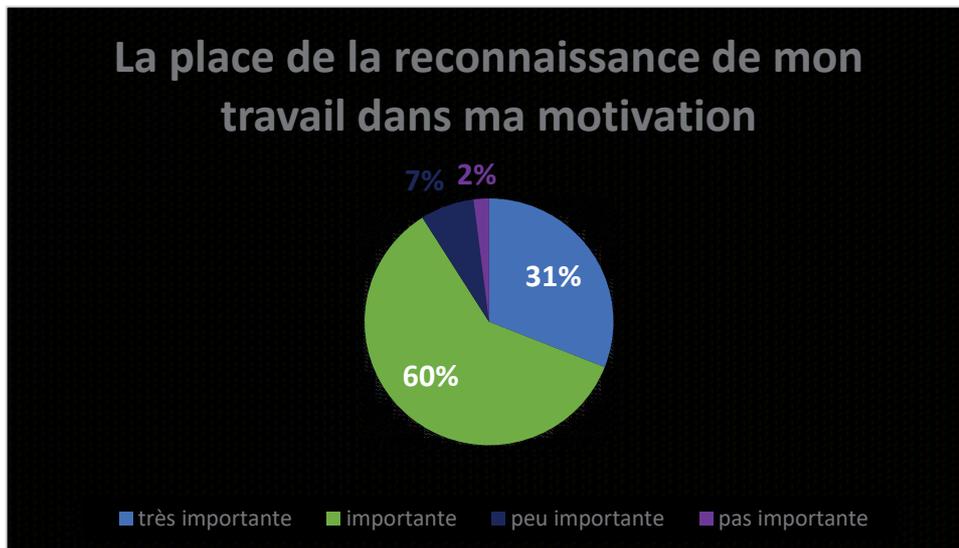


Tableau 19 : la place de la reconnaissance de mon travail dans ma motivation.

On voit que pour les Professeurs des Ecoles, la reconnaissance du travail prend une place importante, plus de 90% si on cumule très et importante.

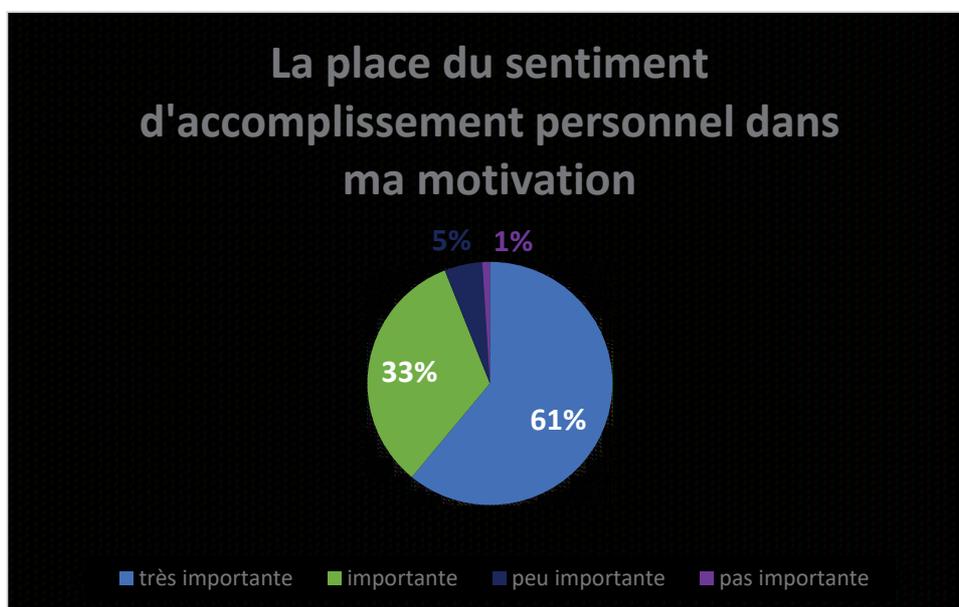


Tableau 20 : la place du sentiment d'accomplissement personnel dans ma motivation.

On peut observer des résultats quasi identiques pour le sentiment d'accomplissement personnel (94% en cumulant très et important).

Afin d'affiner les résultats sur la motivation, nous avons ensuite reposé quasiment les mêmes questions, mais en demandant cette fois-ci la place que ces items occupaient dans une possible démotivation.

Nous avons repris la même gradation pour les réponses, allant de très important à pas important, en passant par important et peu important.

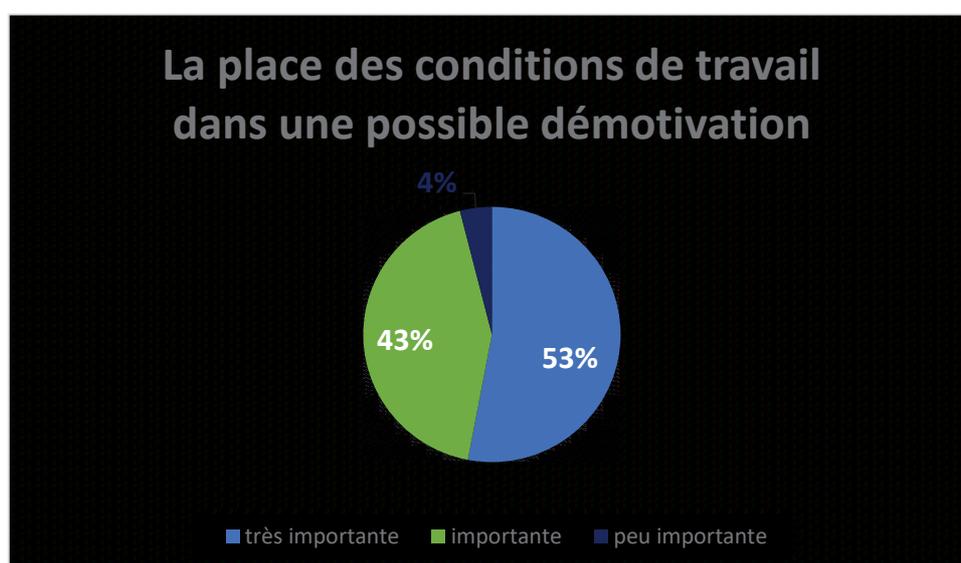


Tableau 21 : la place des conditions de travail dans une possible démotivation.

Pour la majorité des Professeurs des Ecoles, c'est-à-dire plus de 95% si l'on cumule très importante et importante, les conditions de travail impactent négativement leur motivation.

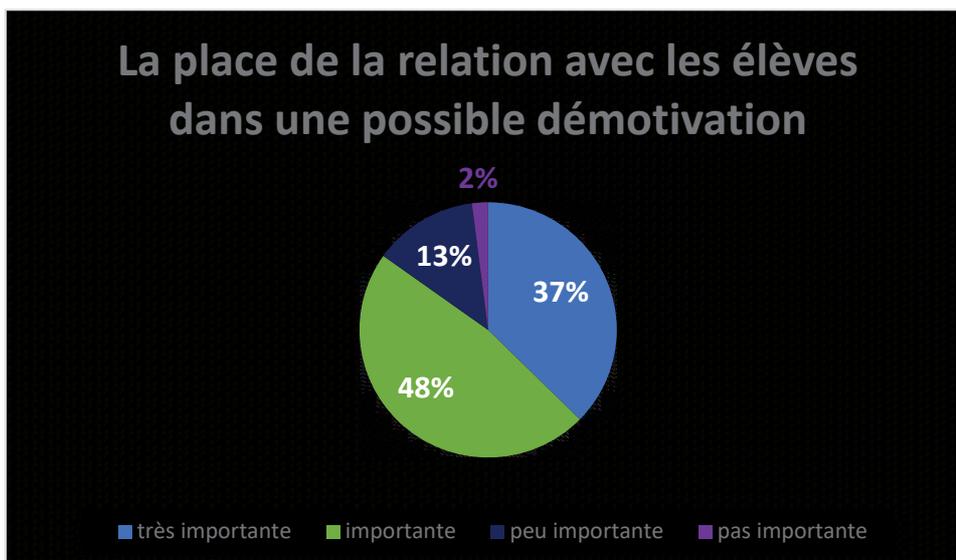


Tableau 22 : la place de la relation avec les élèves dans une possible démotivation.

De même, si l'on cumule très importante et importante, la relation aux élèves affecte la motivation de 85% des Professeurs des Ecoles interrogés.

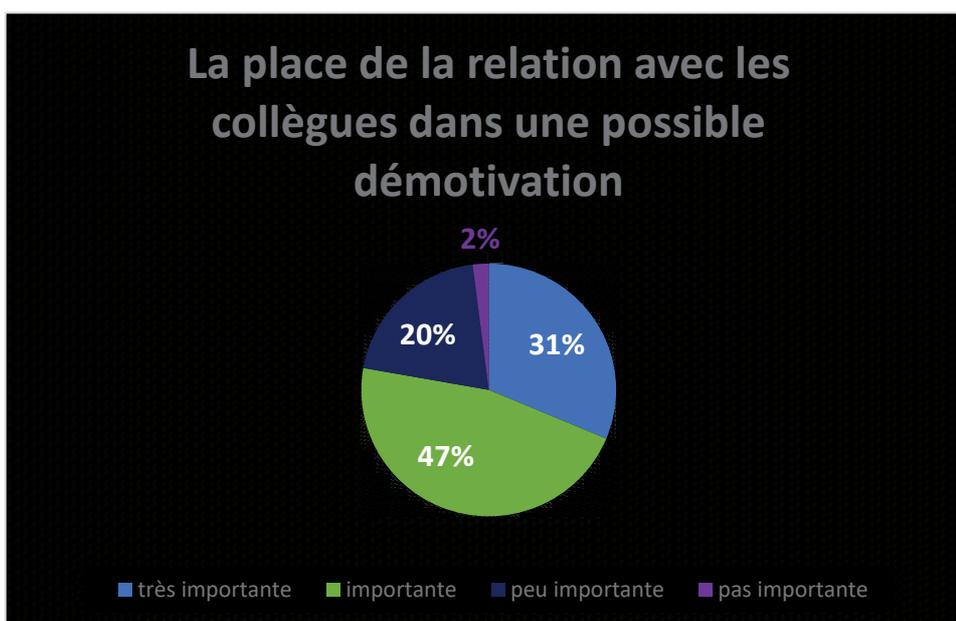


Tableau 23 : la place de la relation avec les collègues dans une possible démotivation.

La relation avec les collègues elle aussi a des effets négatifs sur la motivation des Professeurs des Ecoles, puisque près de 80% d'entre eux pensent qu'elle occupe une grande place dans leur démotivation.

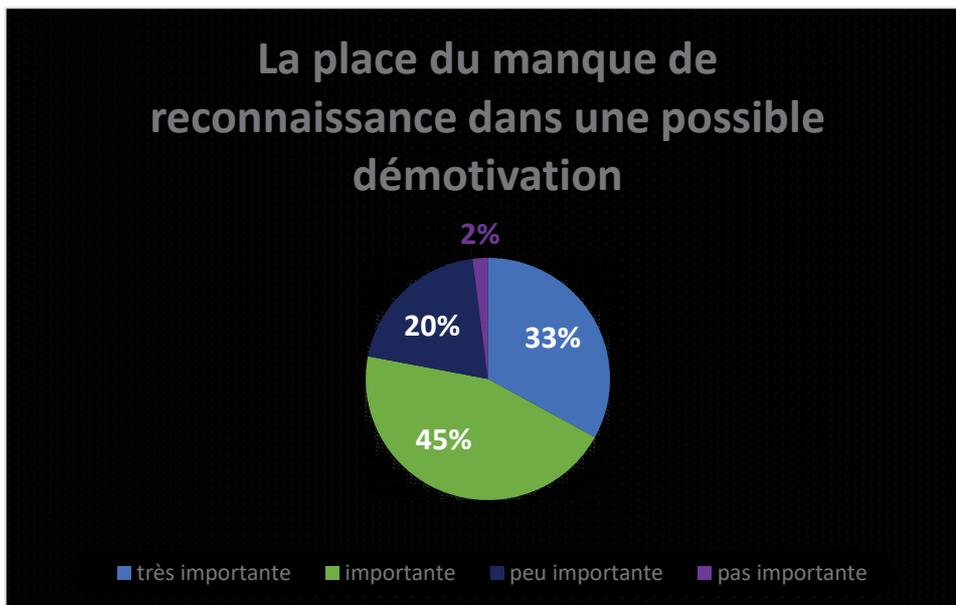


Tableau 24 : la place du manque de reconnaissance dans une possible démotivation.

La majorité des Professeurs des Ecoles interrogés pensent que le manque de reconnaissance occupe une très grande, 45%, ou une grande, 33%, place dans leur démotivation.

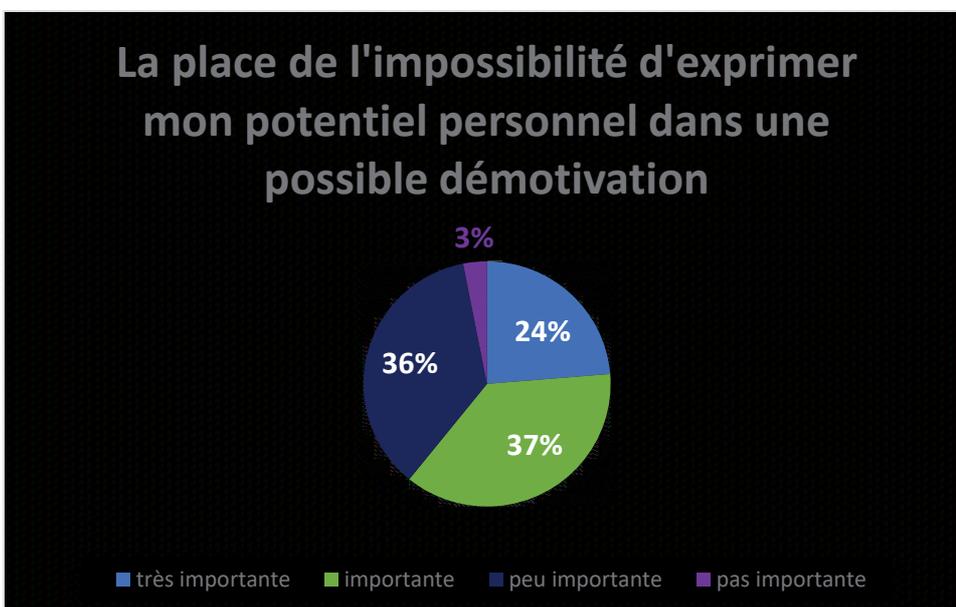


Tableau 25 : la place de l'impossibilité d'exprimer mon potentiel personnel dans une possible démotivation.

Par ailleurs, l'impossibilité d'exprimer son potentiel personnel ne semble pas avoir autant d'importance pour les Professeurs des Ecoles : le même pourcentage la juge importante ou peu importante, seuls 24% très importante.

Enfin, nous avons demandé aux Professeurs des Ecoles de quantifier, en pourcentage, leur motivation intrinsèque vs leur motivation extrinsèque.

La majorité des Professeurs des Ecoles pense que leur motivation est de 70 à 80% intrinsèque, pour 13% d'entre eux elle constitue 90% de leur motivation globale, et pour 15% elle représente 50% de leur motivation.

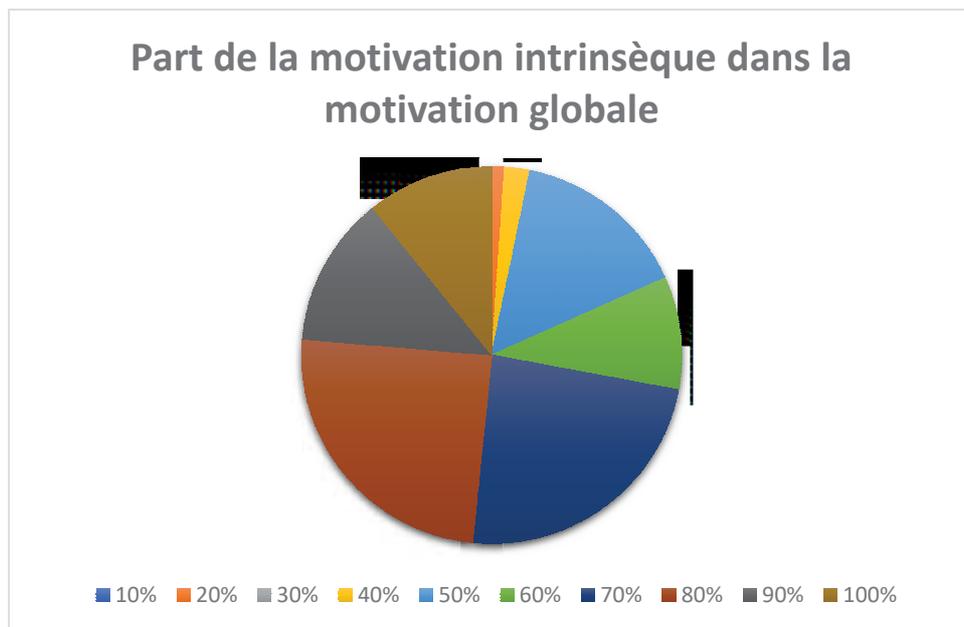


Tableau 26 : la part de la motivation intrinsèque dans la motivation globale.

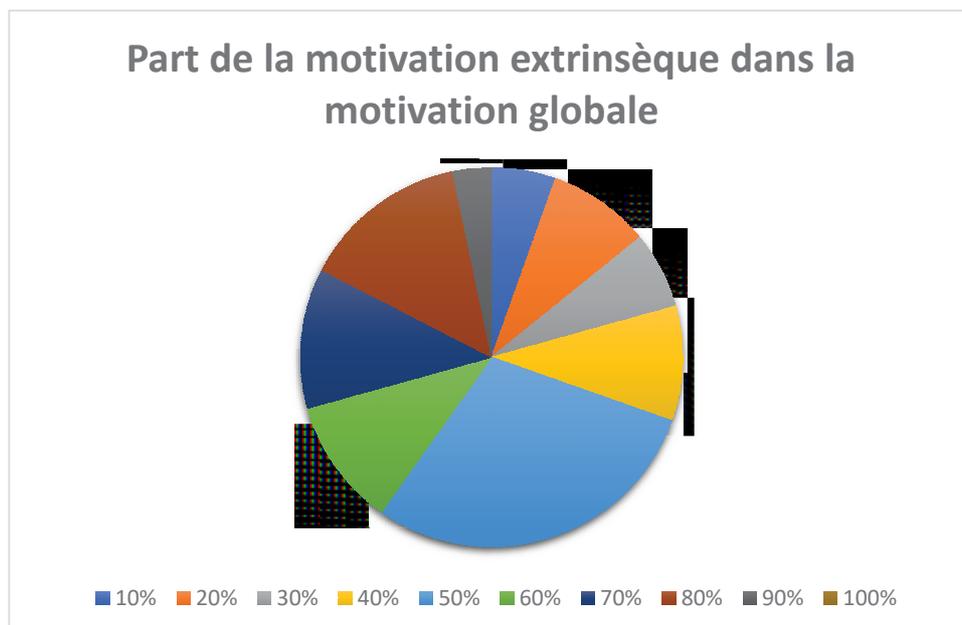


Tableau 27 : la part de la motivation extrinsèque dans la motivation globale.

Pour la majorité des Professeurs des Ecoles, 29%, la motivation extrinsèque occupe 50% de leur motivation globale. Pour 10% d'entre eux, elle est de 40%, pour 11% d'entre eux, elle est de 60%, pour 12% d'entre eux, elle est de 70%, et pour 14%, elle est de 80%.

V.3 LES DEMANDES INSTITUTIONNELLES

La dernière série de questions concernait la relation à l'institution et les prescriptions institutionnelles et la façon dont les Professeurs des Ecoles les appréhendait.

Nous leur avons d'abord demandé comment il qualifiait leur relation avec leur hiérarchie, sur une gradation allant de très bonne à mauvaise, en passant par bonne et moyenne.

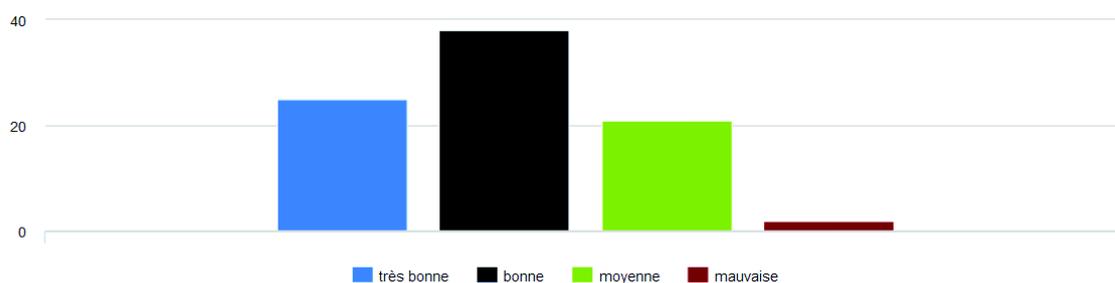
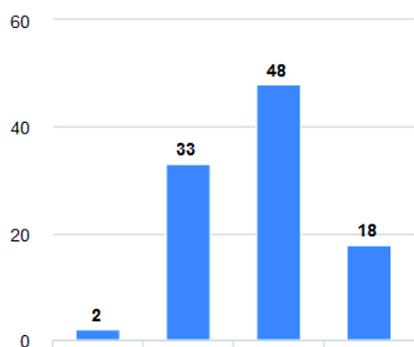


Tableau 28 : la relation à ma hiérarchie.

La majorité, 38%, qualifie sa relation avec la hiérarchie de bonne, 25% de très bonne. Pour 21% de Professeurs des Ecoles, elle est moyenne et 2 %, mauvaise.

Nous leur avons ensuite demandé comment ils vivaient leurs inspections ou rendez-vous de carrière, gérés par cette même hiérarchie, sur une échelle allant de très motivants à pas motivants, en passant par plutôt motivants et peu motivants.



Pour près de 50% (48%) des Professeurs des Ecoles, ces temps de rencontre avec la hiérarchie sont peu motivants. Pour 33% d'entre eux, ils le sont plutôt, et pour 18%, ils ne sont pas motivants.

Tableau 29 : la façon dont je considère les inspections ou rendez-vous de carrière.

Nous avons enfin questionné les Professeurs des Ecoles sur leur relation aux prescriptions institutionnelles et la place qu'elles occupaient dans l'exercice de leur métier.

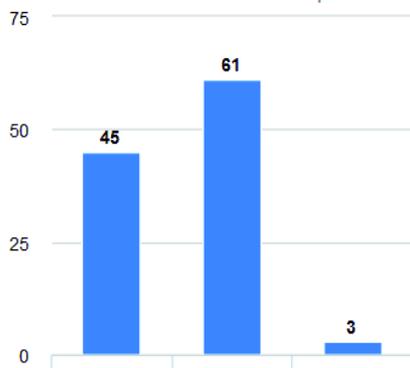


Tableau 30 : Comment je vis les demandes institutionnelles.

Une majorité des Professeurs des Ecoles, 61%, estiment que les demandes institutionnelles sont des contraintes imposées, quand 45% d'entre eux les considèrent comme un cadre nécessaire.

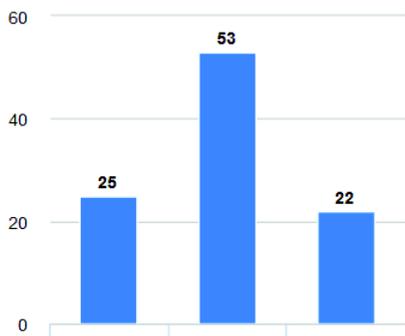


Tableau 31 : comment je qualifie ces demandes institutionnelles.

Pour 53% des Professeurs des Ecoles, ces demandes sont peu motivantes, plutôt motivantes pour 25%, pas motivantes pour 22%.

Enfin, sur une échelle d'importance, 62% des Professeur des Ecoles estiment que ces demandes prennent une part importante dans leur travail, 14% une part très importante, 18% peu importante, et 6% pas importante.

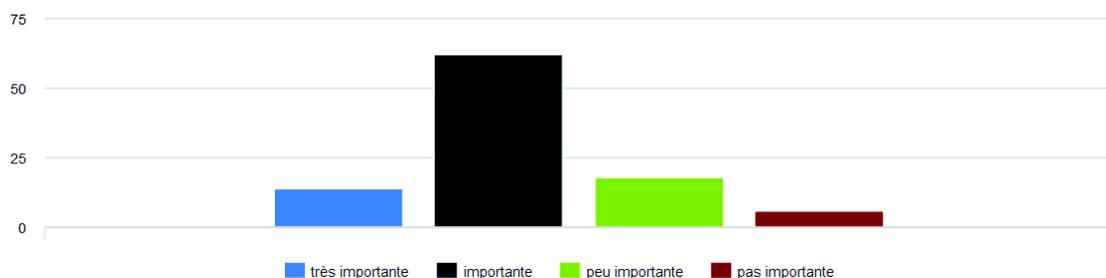


Tableau 32 : la part occupée par ces demandes institutionnelles.

V.4 LES COMMENTAIRES SPONTANES

A la fin de chaque section de questions, nous avons laissé un champ libre pour les commentaires. Trente-six Professeurs des Ecoles⁵² s'en sont saisis, et s'y sont, de manière hétérogène, exprimés.

La majorité des commentaires⁵³ concernent la motivation (20), puis l'identité professionnelle (14) et enfin l'institution (8). Nous avons eu 15 commentaires divers, mais plus de la moitié concernait une ou plusieurs des sections de questions : ainsi, six commentaires divers se rapportaient à la motivation, et quatre d'entre eux à l'institution et ses demandes. La grande majorité des commentaires (25 sur 36) est négative, les autres sont soit positifs soit informatifs (ils complètent les réponses au questionnaire).

Une quinzaine de Professeurs des Ecoles s'est exprimée de façon critique envers l'institution et les conditions de travail : « *toutes les contraintes hiérarchiques imposées de plus en plus* » (S3), la « *charge administrative importante* » (S7), « *la non reconnaissance des heures hors temps scolaire qui augmentent d'année en année ; nous sommes corvéables à merci ; le poids des réunions à 80% inutiles ou redondantes et les formulaires à remplir sachant que 9 fois sur 10 ils ne débouchent sur rien et nous prennent de notre temps personnel* » (S20), « *cadre nécessaire mais chronophage* » (S22), « *le manque de moyens humains et équipements, le manque de prise en compte de la santé* » (S23), « *tout ce qui me prend du temps au détriment des élèves, nombreuses réunions le soir après la classe, nombreuses enquêtes, nombreux documents administratifs pour aider un élève en difficulté* » (S41), « [des demandes institutionnelles] *souvent en inadéquation avec les réalités du métiers* » (S26), « *la charge de travail est démotivante, il faut toujours tout détailler, tout expliquer et tout envisager* » (S47), « *la charge de travail non reconnue par la hiérarchie, notamment pour une direction d'école* » (S69), « *ce métier qui reste le plus beau du monde mais que hélas nos gouvernants s'acharnent à détruire* » (S74), « *demandes très souvent chronophages et peu efficaces* » (S79), « *je passe autant de*

⁵² Référencés sous le nom de Souscripteur + leur numéro de questionnaire : ainsi S4 correspond au Souscripteur du questionnaire numéro 4.

⁵³ Voir l'annexe 3.

temps à remplir des dossiers PPRE⁵⁴ / RASED⁵⁵ /travail à rendre pour les animations pédagogiques / lecture des mails professionnels / s'approprier les nouveaux programmes, etc..., qu'à préparer ma classe » (S89), « les tâches administratives sans fin » (S91), « ce qui me démotive, le temps passé à certaines tâches » (S95), « les exigences et la rigidité de l'institution » (S97), « J'ai toujours eu foi dans mon métier, mais depuis peu, la multiplicité des tâches fait que je ne pense pas faire ce métier jusqu'à la fin de ma carrière » (S98), « le métier a évolué avec moins de liberté pédagogique qu'autrefois et davantage de demandes institutionnelles », (S100).

D'autres ont orienté leurs critiques vers les parents et leur manque de reconnaissance : « les relations avec les parents de plus en plus difficiles » (S3), « je me sens démotivée par le retour des parents et le sentiment de n'être qu'un service » (S5), « le non respect des règles de bien vivre par certains parents qui n'écrivent plus dans les cahiers de liaison mais vous interpellent pour une broutille à la sortie ou l'entrée des classes » (S20), « le manque de confiance que l'on peut ressentir de la part des parents » (S31), « l'absence d'intérêt pour l'école de la part d'un nombre croissant de familles est démotivant » (S47), « le regard porté sur le métier de professeur des écoles anciennement nommé instit, a bien changé : avant respecté, voire craint-ce que je n'aime pas- aujourd'hui dédaigné, peu respecté » (S70), « malheureusement parfois face [...] à l'agressivité de certains parents, une fatigue s'installe » (S95), « la relation avec certains parents peut démotiver momentanément » (S97).

Le manque de reconnaissance de l'institution est également évoqué, tout comme l'impossibilité d'évoluer dans le métier : « il y a malgré les apparences, une très grande méconnaissance du terrain de la part de l'institution et même de la hiérarchie directe (malgré les inspections)... ce qui est communiqué dans la presse par l'Etat et la réalité du terrain, un salaire extrêmement bas pour le diplôme et les compétences exigés » (S23), « j'aimerais avoir un regard extérieur pour valider ma manière de travailler, me conforter dans ma pédagogie ; les animations pédagogiques⁵⁶ apportent peu de soutien et ne donnent pas envie d'innover » (S29), « parfois on ne nous demande pas notre avis et les changements peuvent être uniquement politiques ; le manque de confiance de la hiérarchie » (S31), « le manque de reconnaissance de l'investissement auprès des élèves à besoins particuliers » (S63), « Chaque année, on nous propose de participer à un échange franco-allemand. Je postule depuis plusieurs années, en

⁵⁴ Projet Personnalisé de Réussite Educative.

⁵⁵Réseau d'Aide et de Soutien aux Elèves en Difficulté.

⁵⁶ Temps de formation continue.

vain. On me répond qu'il n'y a pas assez de ressources humaines dans le département. C'est très démotivant de ne pas permettre aux enseignants d'élargir leurs horizons, de changer de postes de temps en temps. La mobilité devrait être beaucoup plus facile à obtenir » (S69), « combien de temps passé à l'école pour quelle reconnaissance ? » (S70) « manque de motivation quand pour les animations pédagogiques et/ou formations, on attend des conseillers pédagogiques et des formateurs, des apports réels et non aux enseignants d'apporter le contenu de cette formation ; manque de motivation quand on nous impose nos animations et que nous ne sommes plus libres de choisir nos propres formations » (S87), « une formation professionnelle imposée et non choisie » (S91), « pas de communication, pas de prise de position, on est fonctionnaire, on fonctionne ! Notre métier a déjà changé sans que nous ayons la main dessus » (S98), « loin de soutenir, l'institution exige et impose » (S100).

La relation avec les collègues est également évoquée dans les points négatifs : « le manque de confiance que l'on peut ressentir de la part des collègues ; le regard extérieur peut être biaisé et donner une mauvaise image de l'enseignant à tort ce qui est très déstabilisant ; quand cette confiance est brisée dans un sens ou dans un autre, la transmission et le plaisir d'instruire n'est plus » (S31), « ce qui peut me démotiver [ce sont] des conflits avec les collègues, une indifférence du directeur de l'école » (S59), « attention au manque de concertation de l'équipe qui peut poser des problèmes de motivation quand les décisions sont prises entre 2 couloirs et quelques personnes mais pas à l'unanimité » (S87).

Enfin, un autre point noir évoqué est l'impossibilité d'aider au mieux les élèves en difficulté ou en situation de handicap : « ce temps [passé dans des tâches administratives] j'aurais pu l'investir dans ma conduite de classe ou dans la différenciation plus ciblée de certains modules d'apprentissage » (S20), « nous devons accueillir de plus en plus d'enfants à profil particulier sans aucun moyen ni formation ; sans parler des IME⁵⁷ qui risquent de fermer sans aucun moyen pour accueillir ces enfants... » (S69), « une école de moins en moins efficace, avec des échecs programmés, une école inclusive oui mais avec quels moyens ? un accompagnement des élèves tous très divers aujourd'hui pour lesquels on ne peut pas répondre correctement » (S70), « manque de motivation quand nous sommes en effectif dédoublé et que l'on ajoute 2 élèves d'Ulis⁵⁸ avec des difficultés telles que l'inclusion devient très difficile pour eux, ces élèves se retrouvent sur notre liste de classe mais ne sont pas véritablement comptés au

⁵⁷ Institut Médico-Educatif.

⁵⁸ Unité Localisée pour l'Inclusion Scolaire.

niveau administratif ; il ne faut pas inclure pour inclure mais prendre en compte leurs compétences réelles » (S87), « le plus difficile, ne pas pouvoir aider les élèves en difficulté, faute de moyens, de professionnels de santé, d'orthophonistes et autre » (S97), « il est prévu dans un délai relativement court que les IME disparaissent et que les élèves soient inclus dans les écoles ; ceci montre jusqu'où notre polyvalence ira » (S98).

Dans les commentaires positifs, les Professeurs des Ecoles se centrent majoritairement sur leur relation aux élèves : *« ma motivation professionnelle vient essentiellement du retour que j'ai des enfants qui me sont confiés » (S2), « je me sens motivée par le retour, les progrès et la joie des enfants à être en classe » (S5), « ma motivation, les enfants, les faire réussir ! Ce qui me motive c'est de chaque jour entamer une nouvelle journée qui m'apporte je l'espère de la joie et de nouvelles expériences avec les enfants » (S11), « la joie d'être avec mes élèves sur un nouveau projet et son accomplissement ; le regard, la bienveillance, l'envie de mes élèves » (S20), « ce qui me motive [...] la relation aux élèves » (S23), « ce qui me motive, c'est de voir les élève en difficulté progresser » (S28), « la réussite de mes élèves ; la motivation des enfants pour les activités proposées » (S29), « ce qui me motive c'est de voir progresser mes élèves, [...] de voir la plupart réussir au collège » (S41), « la relation aux élèves et la sollicitation comme personne repère est motivante » (S43), « la reconnaissance, je la trouve dans le regard de mes élèves et dans la joie qu'ils manifestent à venir en classe » (S47), « ce qui me motive : la relation avec les élèves, les progrès de ceux-ci » (S59), « ce qui me motive : le plaisir d'un élève à entrer dans la classe pour apprendre et progresser » (S95), « le plus motivant, certainement la relation avec les enfants, leur spontanéité et les étoiles qu'ils ont dans les yeux lorsqu'ils découvrent le monde » (S97).*

Peu d'entre eux évoquent la relation avec les collègues comme point positif : *« les échanges professionnels essentiellement positifs avec mes collègues » (S16), « l'échange avec les collègues [...] me motive » (S29).*

Et seules deux personnes font un commentaire positif sur les demandes institutionnelles qui *« permettent une remise en question de son travail et de sa pédagogie » (S29), et qui « permettent de donner un axe cohérent et collectif » (S43).*

Enfin, les autres commentaires, de type informatif, visent plus à expliciter la façon dont les Professeurs des Ecoles ressentent leur identité professionnelle : « *j'essaie de faire mon métier comme je le sens [...]. Ma conscience professionnelle et mes valeurs propre me guident. Je ne recherche pas de reconnaissance particulière* » (S11), « *en tant qu'enseignante spécialisée, les échanges professionnels essentiellement positifs [...] avec les partenaires extérieurs, les familles et les membres de l'équipe de Circonscription confortent la reconnaissance de mon identité professionnelle* » (S16), « *ma vision de mon identité professionnelle a un peu évoluée ces derniers temps [...] je ne vois pas mon travail comme une fin en soi. Il ne me définit qu'en partie. Être enseignant peut correspondre en ce moment à mes projets de développement personnel mais je suis persuadé qu'il me faudra évoluer si je veux m'épanouir complètement* » (S19), « *je pense apporter des valeurs morales à mes élèves, le respect des règles de vie, des autres, la persévérance* » (S28), « *je suis attaché à la qualité de mon travail en classe et je ne suis pas indifférent à l'image que les autres ont de moi [...]. En résumé, je me perçois professionnellement comme quelqu'un de disponible, bienveillant et exigeant* » (S41), « *[c'est] donner des repères aux générations futures pour appréhender le plus sereinement possible leur avenir. Construire les hommes et femmes de demain* » (S43), « *on ne peut pas, en ce qui me concerne, dissocier sa personnalité de sa pratique [...]. Mon expérience fait de moi une personne fort empathique. J'essaie d'attendre des enfants ce qu'on peut en attendre et à partir de là les faire progresser à leur rythme. Evidemment, cela ne colle pas toujours au programme mais c'est ajusté aux enfants* » (S47), « *j'aime mon métier et j'espère le faire du mieux que je peux* » (S48), « *c'est un juste équilibre entre ce que l'on me demande, ce que je m'impose, ma volonté, et ma façon de faire pour les élèves surtout* » (S62), « *ce qui me semble plus important, c'est de chercher de nouvelles idées qui plairont à mes élèves et qui les motiveront* » (S89), « *mon identité professionnelle s'est construite au fur et à mesure des années, en remettant en question mes pratiques pour qu'elles soient innovantes et aider un maximum d'élèves* » (S95), « *Ce métier est pour moi une passion. J'ai toujours été très motivée et je le suis encore en fin de carrière. J'ai toujours aimé rechercher de nouvelles méthodes d'apprentissage, des techniques différentes, innover. Aujourd'hui j'aime dire que dans ma classe, je suis comme un poisson dans l'eau. L'expérience fait que j'y suis très à l'aise. Le bonheur !* » (S97).

Ces commentaires et résultats chiffrés, ainsi que leur mise en perspective au regard de notre problématique, nous amènent à la discussion et aux conclusions provisoires.

VI. DISCUSSION

VI.1 UNE IDENTITE PROFESSIONNELLE MAL DEFINIE ?

Globalement pris, les résultats aux questions sur l'identité professionnelle⁵⁹ révèlent une identité mal définie, et, conséquemment, l'incapacité pour les Professeurs des Ecoles de se sentir sécurisés dans leur fonction et d'être motivés dans l'exercice de leur métier.

Leurs valeurs (tableau 3) et leur pratiques (tableau 4) priment sur le regard des autres dans la constitution de leur identité, car pour eux c'est ce qui leur en garantit la stabilité, la permanence et l'unité (Tozzi & Etienne, 2000). L'éthique professionnelle, constituée à la fois par les valeurs individuelles et celles liées au métier (voir le référentiel de compétences p. 38) prédomine dans leur identité professionnelle : elle constitue le pilier fondateur de leur métier, faute de trouver un canevas institutionnel légitime, à leurs yeux, encadrant leurs pratiques en classe. Finalement, les Professeurs des Ecoles s'attachent plus à leur sentiment d'être des acteurs d'utilité publique (Tozzi & Etienne, 2000 ; Lantheaume & Hérou, 2008 ; TALIS 2018 ; note DEPP 19.23, juin 2019) que des représentants d'une institution qui peine à les reconnaître dans leur identité de professionnels. Les commentaires concernant leur façon de vivre leur métier sont éloquentes et recourent les différents résultats chiffrés : peu d'entre eux se retrouvent dans l'évolution de leur métier (tableau 7 p.44), la majorité se sent menacée par les prescriptions institutionnelles (tableau 9 p.45) et par leur hiérarchie (tableau 13 p.47), ce que l'on retrouve également dans les résultats concernant la démotivation, fortement liée aux conditions de travail (tableau 20 p.52). Ainsi, « *toutes les contraintes hiérarchiques imposées de plus en plus* », « *chronophages et peu efficaces* », la charge de travail « *importante* », « *démotivante* », « *non reconnue par la hiérarchie, notamment pour une direction d'école* », « *souvent en inadéquation avec les réalités du métier* », « *tout ce qui [me] prend du temps au détriment des élèves* »⁶⁰ semblent autant de paramètres déstabilisants leur identité professionnelle, tout comme la « *très grande méconnaissance du terrain de la part de l'institution et même de la hiérarchie directe (malgré les inspections) ; ce qui est communiqué dans la presse par l'Etat et la réalité du terrain, un salaire extrêmement bas pour le diplôme et les compétences exigés* », « *le manque de confiance de la hiérarchie* », « *le manque de reconnaissance de l'investissement*

⁵⁹ A partir du tableau 4, p. 41.

⁶⁰ Voir les commentaires dans le détail à partir de la page 59.

auprès des élèves à besoins particuliers », ou encore le manque de « *regard extérieur pour valider [la] manière de travailler, [...] conforter dans [sa] pédagogie* », car « *les animations pédagogiques⁶¹ apportent peu de soutien et ne donnent pas envie d'innover* », et, de plus, elles font partie d'« *une formation professionnelle imposée et non choisie* ». Cela rejoint l'analyse de Lantheaume & Hélou, qui, déjà en 2008, faisaient ce constat : « *Moins l'institution définit des règles uniques à distance dont les personnes ne sont que des agents exécuteurs, plus ses agents doivent produire localement, dans la classe, dans l'établissement, des règles souvent multiples, de proximité, dont ils doivent aussi assurer et assumer la légitimité. Cette évolution historique marque un système où l'injonction d'engagement de soi dans le travail s'est accrue, comparable à ce qui se fait dans le cadre du nouveau management dans le secteur privé* » (p.81). Et les résultats de TALIS 2018, dix ans après l'analyse de Lantheaume & Hélou, ne disent pas autre chose : les enseignants ont toujours le même sentiment de ne pas être écoutés en tant que professionnels et de ne pas être associés aux décisions institutionnelles. D'ailleurs, près de 80% des personnes interrogées jugent cette absence de reconnaissance comme un des facteurs majeurs de leur démotivation (tableau23 p.54).

Par conséquent, les Professeurs des Ecoles vont surinvestir leur relation avec leurs élèves (tableau 12 p. 47 et les commentaires p. 60), et se définissent comme professionnels à partir de leur seul jugement : les enfants sont leurs guides, à défaut d'être leurs évaluateurs (Lantheaume & Hélou, 2008). Pour les enseignants interrogés, ce qui est primordial c'est « *la relation aux élèves et la sollicitation comme personne repère* », « *le regard de mes élèves et dans la joie qu'ils manifestent à venir en classe* », « *la relation avec les élèves, les progrès de ceux-ci* », « *le plaisir d'un élève à entrer dans la classe pour apprendre et progresser* ». Cela recoupe les résultats sur la part très importante (85%) qu'occupe la relation aux élèves dans la motivation des Professeurs des Ecoles (tableau 15 p.49).

Mais, comme nous l'avons vu précédemment⁶², le regard des pairs et le soutien social sont le fondement d'une identité professionnelle stabilisée, or ce ne sont pas les enfants mais les collègues qui appartiennent à cette communauté professionnelle. Et étant donné que « *c'est le degré d'appartenance à un groupe qui favorise l'émergence de meilleures pratiques et le maintien des valeurs véhiculées par le groupe* » (Legault, 2003 p.32), on comprend mieux le déséquilibre qui s'est installé dans la profession enseignante.

⁶¹ Temps de formation continue.

⁶² Voir les chapitres sur l'identité professionnelle p.13 et 30.

Il y a d'ailleurs là une contradiction dans les résultats obtenus au questionnaire : en effet, si l'on demande globalement l'importance du regard des autres dans leur identité professionnelle, les professeurs des Ecoles répondent majoritairement (62%) qu'il est peu important (tableau 5 p.43). Or, dans le détail (tableaux 10 à 13, p.46 et 47), les réponses contredisent ce premier constat : à 76% ils se disent confortés par le regard de leurs collègues, et à 96% ils considèrent leur relation avec eux comme capitale dans leur motivation (tableau 16 p.50), cela veut donc bien dire qu'ils accordent de l'importance au jugement de leurs pairs. Et pourtant, cela est de nouveau contredit par le fait que dans les commentaires, la relation avec les collègues est plus souvent évoquée d'un point de vue négatif que positif. De tout cela, nous pouvons émettre quelques suggestions, qui rejoignent les travaux de Lantheaume & Hérou (2008) mais aussi de Rasclé & Bergugnat (2012, 2016), tout comme les conclusions du rapport TALIS de 2018 : les enseignants pensent que seuls leurs collègues peuvent comprendre ce que revêt leur identité professionnelle, mais il est très difficile pour eux de s'ouvrir à la critique de leurs pairs, car ils voient cela comme une remise en cause de leur travail. Ils disent manquer de solidarité et de coopération, mais ils ont besoin de réels débats et échanges professionnels, sans menace d'évaluation. De la même façon, ils jugent le regard de leurs collègues directs important à 48%, mais cela monte à 58% pour leurs autres collègues. Cela n'est pas incohérent, mais relève d'une logique liée à la distanciation du jugement : ils se sentent moins menacés par des collègues avec qui ils ne partagent pas leur quotidien professionnel. C'est ce que l'on peut également observer avec le développement des blogs et autres sites créés par des Professeurs des Ecoles, qui offrent des ressources et partages de pratiques : des espaces libres non contrôlés, où l'on peut à sa guise mutualiser, commenter, choisir, sans avoir peur d'être jugé. Ce qui se joue là, dans la reconnaissance du travail, c'est l'absolue nécessité d'y trouver à la fois la beauté (jugement des pairs), et l'utilité (jugement de la hiérarchie)⁶³ : le soutien social professionnel est plus efficace que n'importe quel autre (soutien personnel des proches, ou soutien instrumental des élèves) car il vise directement les pratiques et l'estime de soi, ce « contact social avec soi-même » si cher à Vigotsky. Tous les travaux récents le disent, et les récentes orientations institutionnelles le valident : ce *coping*⁶⁴ professionnel permet de maintenir le sentiment d'efficacité personnelle⁶⁵ à un haut niveau, et donc une professionnalité qui s'exprime avec le nécessaire recul sur ses pratiques. D'ailleurs, si les Professeurs jugent négativement l'évolution de leur métier (tableau 7 p.44), à contrario, ils accueillent positivement l'évolution des pratiques

⁶³ Dubar, 2000.

⁶⁴ Voir la définition p.6

⁶⁵ Voir la définition p. 25

(tableau 8 p.45 et les commentaires) : cela n'est pas antinomique, simplement ils s'approprient plus facilement ce qui vient de l'intérieur (l'expérience de terrain, le regard des praticiens) que ce qui leur est imposé de l'extérieur (l'expertise des scientifiques, le regard des bureaucrates). Tout comme ils redéfinissent leur propre identité en extériorisant ce qui correspond le plus à leurs valeurs en tant que professionnels de l'éducation (influence sur le développement des élèves, contribution à la société, ouverture aux pratiques innovantes), tout en intériorisant ce qu'ils considèrent comme une menace (les prescriptions institutionnelles, les conditions de travail, les relations avec la hiérarchie).

Cela nous amène donc à reconsidérer la façon dont le travail prescrit influence la motivation des Professeurs des Ecoles et à ne plus penser ce processus comme le simple fait d'un rejet en bloc ou d'une acceptation subordonnée.

VI.2 UN MECANISME ENRAYE OU UNE MECANIQUE BIEN HUILEE ?

Au vu des résultats bruts sur la motivation, nous pouvons constater que les Professeurs des Ecoles sont motivés à 97%, voire très motivés pour 34%. Pourtant, dans le détail des questions et des commentaires, c'est l'inverse qui ressort : ils se disent démotivés par leurs conditions de travail, le manque de reconnaissance, la relation avec leur hiérarchie et parfois leurs collègues. Cette oxymore conceptuelle (motivation/démotivation) ne dénote pas d'une schizophrénie collective, mais d'un processus d'adaptation de la dynamique motivationnelle chez les Professeurs des Ecoles.

Tout d'abord, si nous reprenons nos résultats en termes de motivation globale avec les outils développés par les différents théoriciens étudiés, nous pouvons observer qu'ils s'accordent avec la pyramide de Maslow (p.17) et l'analyse bifactorielle d'Hertzberg (p.19) : la satisfaction des besoins de base est prioritaire puisque pour près de 70% des Professeurs des Ecoles interrogés (tableau 14 p.49), la sécurité de l'emploi occupe une part importante voire très importante dans leur motivation, et que de mauvaises conditions de travail sont, pour 96% d'entre eux (tableau 20 p.52), responsables de leur démotivation.

Concernant la sécurité de l'emploi, il est à noter que même si elle occupe une place importante, elle n'est pas la constituante majoritaire de la motivation des Professeurs des Ecoles et ce résultat rejoint l'analyse du rapport TALIS : « *les motivations extrinsèques liées à la recherche de stabilité et de sécurité professionnelles sont moins fréquemment citées en France, comme dans les autres pays en général*⁶⁶ ». Cela est lié à la nature même du métier d'enseignant, que l'on choisit par vocation, pour se mettre au service de la laïcité républicaine (Tozzi & Etienne, 2000).

Quant à la satisfaction des besoins supérieurs de reconnaissance (tableau 18 p.51) et d'accomplissement personnel (tableau 19 p.51), elle reste très élevée dans la motivation des professeurs des Ecoles puisque 90% d'entre eux déclarent lui accorder une place majeure. Or si l'on recoupe ce résultat avec celui de l'impossibilité d'exprimer son potentiel (tableau 24 p.54), on peut voir une contradiction : seuls 37% pensent que c'est important, à égalité avec ceux qui pensent que c'est peu important. On retrouve là le même constat que ci-dessus : la motivation des Professeurs des Ecoles a des fondements altruistes liés à la culture du service public, qui tend à effacer les velléités personnelles au profit du bien-être collectif (Lantheaume & Hérou, 2008). Aussi, cela serait mal perçu de mettre en avant ses propensions au développement personnel quand on vise l'élévation d'une nation. Car « *la dimension relationnelle avec les élèves, plus rarement avec les collègues, la préparation des cours et la transmission des savoirs, le progrès des élèves, sont les principaux motifs du plaisir des enseignants à faire leur travail, ce qui explique la souffrance ressentie quand ces éléments clés du métier sont atteints* » (Lantheaume & Hérou, 2008, p.133). De fait, peu de commentaires (seulement deux) invoquent un besoin d'expression de potentiel personnel, alors que ceux concernant l'impossibilité de mener à bien leurs missions de professionnels de l'éducation sont abondantes. Nous retrouvons ici la notion de travail empêché, évoquée plus avant, liée à « *l'augmentation de la diversité et de l'hétérogénéité des publics scolaires* » (Ria, 2016, p.15) : cette démocratisation scolaire qui accentue la difficulté des enseignants à faire réussir tous leurs élèves, comme leur enjoint leur institution. Or, le besoin d'autonomie et de résolution de problèmes complexes font partie des besoins supérieurs et en tant que tels, s'ils ne sont pas satisfaits, ils créent une démotivation. C'est ce que l'on observe dans les commentaires sur les élèves en difficulté (p.59) et les situations délicates que les enseignants ont à gérer : « *nous devons accueillir de plus en plus d'enfants à profil particulier sans aucun moyen ni formation ...* », « *une école de moins en moins efficace, avec des échecs programmés, une école inclusive oui mais avec quels moyens ? un*

⁶⁶ Note DEPP 19.23, juin 2019.

accompagnement des élèves tous très divers aujourd'hui pour lesquels on ne peut pas répondre correctement », « *manque de motivation quand nous sommes en effectif dédoublé et que l'on ajoute 2 élèves d'Ulis⁶⁷ avec des difficultés telles que l'inclusion devient très difficile pour eux [...]il ne faut pas inclure pour inclure mais prendre en compte leurs compétences réelles* », « *le plus difficile, ne pas pouvoir aider les élèves en difficulté, faute de moyens, de professionnels de santé ...* ». Peut-on pour autant parler de résignation acquise, d'attente du travail assigné comme le qualifient Lieury & Fenouillet (2019) ?

Nous en venons donc à nos concepts de motivation extrinsèque versus motivation intrinsèque. Tout d'abord, nous avons pu constater, au retour des questionnaires, que les Professeurs des Ecoles cernaient difficilement la notion, et n'établissaient pas de lien entre les pourcentages exprimés : par exemple, certains ont répondu qu'ils étaient intrinsèquement motivés à 60% et extrinsèquement à 50%. La formulation et l'explicitation du concept⁶⁸ en sont probablement une autre cause, mais il était délicat, sur un questionnaire court et adressé par mail, d'entrer dans une explication plus détaillée. De ce fait, les résultats s'en ressentent et sont moins lisibles que prévu⁶⁹. Par ailleurs, il apparaît que les enseignants interrogés ont des difficultés à différencier les deux types de motivation justement parce qu'ils ont intériorisés nombre de phénomènes extérieurs (voir p.65 en haut) et sont parfois plus proches d'une motivation extrinsèque identifiée que d'une motivation intrinsèque.

C'est ce que nous allons voir ci-après, en reprenant le concept d'intégration organisationnelle de Deci & Ryan⁷⁰(évoquée p.24) : l'individu se développe en intégrant les valeurs et cultures extérieures, mais cette intériorisation dépend du degré de satisfaction des besoins de base. Cette théorie « *considère[nt] le développement comme un processus par lequel l'être humain intériorise, développe, perfectionne et intègre ses structures internes ou les représentations qu'il se fait de lui-même et du monde qui l'entoure.* » (Deci & Ryan, 2008, p. 26).

En reprenant les résultats et les commentaires, nous pouvons donc provisoirement dégager trois types de Professeurs des Ecoles motivés :

⁶⁷ Unité Localisée pour l'Inclusion Scolaire.

⁶⁸ Voir le questionnaire en annexe 1.

⁶⁹ Mais les commentaires permettent d'y remédier, en donnant informations et ressentis.

⁷⁰ Théorie de l'intégration organisationnelle : les différents types de motivations (Deci, 1975 ; Ryan & Deci, 2002).

- ceux pour qui tous les besoins, qu'ils soient de base ou supérieurs, sont satisfaits, et qui ont totalement intériorisé les prescriptions institutionnelles. Ces professionnels rentrent dans la catégorie des Professeurs des Ecoles avec une motivation intrinsèque.
- ceux pour qui les besoins de base sont satisfaits, ainsi que certains besoins supérieurs, et qui se sont appropriés et ont accepté consciemment les prescriptions institutionnelles. Ces professionnels rentrent dans la catégorie des Professeurs des Ecoles avec une motivation extrinsèque intégrée.
- ceux pour qui les besoins de base sont satisfaits, mais pas certains besoins supérieurs, et qui négocient comme ils peuvent avec les prescriptions institutionnelles. Ces professionnels rentrent dans la catégorie des Professeurs des Ecoles avec une motivation extrinsèque identifiée.

Il est à noter que la différence entre intégrée et identifiée se fait sur le comportement : quand la motivation dépend d'un processus d'intégration, le comportement est régi par son intérêt (l'activité est réalisée pour le plaisir ou le bien-être qu'elle procure, comme dans la motivation intrinsèque), dans le processus d'identification, c'est sa valeur qui prime (l'activité est réalisée pour ce qu'elle va m'apporter-récompense ou reconnaissance- ou pour ce qu'elle me permet d'éviter-punition ou de l'ingratitude)⁷¹. Autrement dit, le professionnel adopte un comportement volontaire et en harmonie avec ses principes quand il a une motivation extrinsèque intégrée, alors que son comportement sera plus dirigé sur la finalité quand il a une motivation extrinsèque identifiée.

⁷¹ Deci & Ryan, 2008.

CONCLUSION

Au commencement de ce travail de recherche, nous nous étions demandée quelles étaient les dynamiques de motivation dans l'exercice des fonctions de Professeur des Ecoles, quelles stratégies ils mettaient en œuvre pour gérer à la fois leur classe et les différentes demandes institutionnelles, et si ces dernières représentaient des freins ou des leviers dans la permanence de leur identité professionnelle.

Nous avons réalisé que la motivation des Professeurs des Ecoles est une mécanique complexe, en tension (Tozzi & Etienne, 2000), mais qui, loin d'une vision binaire motivé-démotivé, s'articule autour des nuances de la théorie de l'intégration organismique de Deci & Ryan.

Nous pouvons donc conclure provisoirement qu'il y a une automatisation autodéterminée des tâches extrinsèques (prescriptions institutionnelles) que les Professeurs des Ecoles réalisent de façon autonome et volontaire, car elles font partie des repères indispensables à l'exercice de leur fonction ainsi qu'à la permanence de leur identité professionnelle. Pour cela, ils perçoivent ses tâches comme découlant d'un libre choix, en intériorisant leurs valeurs, en régulant leur comportement selon leurs intérêts individuels, tout en s'appuyant sur un soutien social collectif nécessaire.

Nous avons temporairement démontré qu'effectivement, les prescriptions institutionnelles affectent la motivation des Professeurs des Ecoles, mais plus de manière qualitative que quantitative. Le mécanisme à l'œuvre est celui de l'intégration organismique qui permet aux Professeurs des Ecoles de s'approprier le travail prescrit et de transformer les demandes institutionnelles externes en constituants motivationnels internes. Ils régulent ainsi leur positionnement identitaire, de telle sorte qu'ils maintiennent une identité professionnelle assumée d'enseignants indépendants pédagogiquement bien que dépendants institutionnellement.

Cependant, nous pourrions émettre des réserves quant à la validité des résultats obtenus et traités dans cette recherche, et cela pourrait ouvrir une autre perspective d'analyse. En effet, eu égard au nombre croissant d'études sur le décrochage d'enseignants débutants⁷², nous nous posons la question de la pertinence de conserver les questionnaires des enseignants ayant moins

⁷² Alava, 2016 ; Beckers & Leroy, 2014 ; De Stercke, 2014 ; Goyette & Martineau, 2018 ; Karsenti, T., Collin, S. & Dumouchel, 2013 ; Moussay & Blanjoie, 2016 ; Mukamurera & Balleux, 2013 ; Perez-Roux, 2012 ; Rascle & Bergugnat, 2013 ; Zimmermann & Meard, 2012 & 2016.

de cinq ans d'ancienneté dans le métier : leur identité professionnelle étant peu stabilisée, cela entraîne des altérations de leur motivation, indépendantes des prescriptions institutionnelles. Ainsi triés, les résultats donneraient une vision plus modélisable et fonctionnelle des mécanismes de la motivation chez les Professeurs des Ecoles.

BIBLIOGRAPHIE

- AEBISCHER, S. (2012). Réinventer l'école, réinventer l'administration : Une loi pédagogique et managériale au prisme de ses producteurs. *Politix*, 98(2), 57-83.
- ALAVA, S. (2015). *L'enseignant face aux difficultés de la classe : étude des processus de décrochage professionnel*. Colloque International. « Conditions enseignantes », Lyon.
- ALAVA, S. (2016). L'enseignant face à la difficulté de la classe : Capacité à agir et décrochage enseignant. *Questions Vives, Recherches en Education*, N° 25.
- BANDURA, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York : Freeman.
- BANDURA, A. (2003). *Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle*. Paris : Éditions De Boeck Université.
- BARBIER, JC. (2006). *Constructions identitaires et mobilisation des sujets en formation*. Paris : L'Harmattan.
- BARRERE, A. (2017). *Au cœur des malaise enseignants*. Paris : Armand Colin.
- BECKERS, J. (2007). *L'enseignement et autres métiers de l'interaction humaine*. Bruxelles : De Boeck.
- BECKERS, J., LEROY, C. (2014). La réalité du travail de l'enseignant stagiaire à la confluence de diverses prescriptions : tensions et régulations. In L. Paquay *et al*, *Travail réel des enseignants et formation*, chapitre 10, pages 175 à 188. Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- BLANCHARD-LAVILLE, C. (2008). Du soin psychique aux enseignants. Psychopathologie du quotidien de l'enseignant. *Cliniques méditerranéennes*, 77, (1), 159-176.
- BLANCHARD-LAVILLE, C. (2013). *Au risque d'enseigner : Pour une clinique du travail enseignant*. Paris : Presses Universitaires de France.
- BRUN J.-P. (2008). La reconnaissance au travail. *Sciences humaines, Grands dossiers n° 12, Malaise au travail*.
- CARRE P., MAYEN P., 2019. *Psychologies pour la formation*. Paris : Dunod.
- COLLECTIF (2004). *De l'apprentissage social au sentiment d'efficacité personnelle. Autour de l'œuvre d'Albert Bandura*. Paris : L'Harmattan.
- CORDIER, A. (2018). Les enseignants, des êtres sociaux pris dans des injonctions paradoxales. *Hermès*, n°78, 2018, p.179-189.
- CSIKSZENTMIHALYI, M. (1990). *Flow : The psychology of optimal experience*. New York : Haper & Row.
- DECI R. (1971). Effects of externally mediated rewards on intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 18, n°1, p 105-115.
- DECI E., RYAN R. (2008). Favoriser la motivation optimale et la santé mentale dans les divers milieux de vie. *Canadian Psychological Association*, Vol. 49, No. 1, 24-34.
- DEJOURS, C., VEIL C., WISNER A., (1985). *Psychopathologie du travail*. Paris : ESF.
- DEJOURS, C. (2000). *Travail, usure mentale*. Paris : Bayard.

- DEJOURS, C. (2015). La clinique et la psychodynamique du travail. *Le Carnet PSY*, 193, (8), 1-1.
- DEMAZIERE, D., LESSARD, C. & MORRISSETTE, J. (2013). Introduction : Les effets de la Nouvelle Gestion Publique sur le travail des professionnels : transpositions, variations, ambivalences. *Education et sociétés*, 32(2), 5-20.
- DEMONTROND, P. & GAUDREAU, P. (2008). Le concept de « flow » ou « état psychologique optimal » : état de la question appliquée au sport. *Staps*, 79(1), 9-21.
- DE SINGLY F. (2008). *L'enquête et ses méthodes : le questionnaire*. Paris : Armand Colin.
- DE STERCKE, J. (2014). *Persévérance et abandon des enseignants débutants : la relève issue des Hautes Écoles. (Thèse de doctorat inédite)*. Université de Mons, Mons, Belgique.
- DEVOS, C. (2012). *The Role of Self-Aspect Importance and Social Working Environment on Beginning Teachers' Self-Efficacy and Feelings of Depression* (Thèse de doctorat inédite). Université catholique de Louvain, Louvain-la-Neuve, Belgique.
- DIET, E. (2001). Paradoxalités dans la formation et souffrance de l'identité professionnelle. *Connexions*, n°75(1), 13-28.
- DRAELANTS, H. (2009). Les injonctions institutionnelles ne peuvent suffire ! *Cahiers pédagogiques* n°19, pp 34-36.
- DUBET F. (2002). *Le déclin de l'institution*. Paris : Seuil.
- DUBAR C. (2010). *La crise des identités professionnelles. L'interprétation d'une mutation*. PUF éditions, coll. Le lien social.
- FENOUILLET, F. (2012). *Les théories de la motivation*. Paris : Dunod.
- GIL-IZQUIERDO M., CORDERO, J.M. (2018). Guidelines for data fusion with international large scale assessments: Insights from the TALIS-PISA link database. *Studies in Educational Evaluation*. Vol. 59, pages 10-18.
- GILLET N., FOUQUEREAU E., HUYGHEBAERT T., COLOMBAT P. (2016). Effets du soutien organisationnel perçu et des caractéristiques de l'emploi sur l'anxiété au travail et l'épuisement professionnel : le rôle médiateur de la satisfaction des besoins psychologiques. *Psychologie française* n°61, pp 73-81.
- GIRARD D., 2009. Conflits de valeurs et souffrance au travail. Le travail en crise. *Ethique publique*, vol 11 n°2.
- GOHIER, C., ANADON, M., BOUCHARD, Y., CHARBONNEAU, B. & CHEVRIER, J. (2001). La construction identitaire de l'enseignant sur le plan professionnel : un processus dynamique et interactif. *Revue des sciences de l'éducation*. Volume 27, n°1, pp 3-32.
- GOYETTE, N. (2016). Développer le sens du métier pour favoriser le bien-être en formation initiale à l'enseignement. *Revue canadienne de l'éducation*, 39(4), 1-29.
- GOYETTE, N. & MARTINEAU, S. (2018). Les défis de la formation initiale des enseignants et le développement d'une identité professionnelle favorisant le bien-être. *Phronésis*, 7(2), 4-19.
- HERZBERG, F., MAUSNER, B. & SNYDERMAN, B.B. 1959, *The Motivation to Work*. New York : Wiley.

- HUET, J., DE POMPIGNAN, D. & BATT, J. (2013). Les pionniers de la nouvelle gestion publique. *L'Expansion Management Review*, 149(2).
- JANNER-RAIMONDI, M. (2009). Les Programmes Personnalisés de Réussite Éducative : entre injonction de réussite et développement professionnel. In: *Spiral-E. Revue de recherches en éducation, Supplément au n° 43 : Documents officiels et travail enseignant*. pp. 99-114.
- JORRO, A. & DE KETELE, J. (2013). *L'engagement professionnel en éducation et formation*. Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur.
- KARSENTI, T., COLLIN, S. & DUMOUCHEL, (2013). Le décrochage enseignant : état des connaissances. *International Review of Education*, Volume 59, Issue 5, pp 549–568.
- LANTHEAUME, F., HELOU, C. (2008). *La souffrance des enseignants : une sociologie pragmatique du travail enseignant*. Paris : PUF
- LAZARUS R., FOLKMAN S. (1984). *Stress, appraisal and coping*. New York : Springer
- LEFEUVRE G., BROSSAIS E. (dir.) (2018) *L'appropriation de la prescription en éducation - Le cas de la réforme du collège*. Série "colloques et congrès". Éditions Octarès
- LEGAULT G. A. (2003). *Crise d'identité professionnelle et professionnalisme*. Presse de l'Université du Québec.
- LIEURY, A., FENOUILLET, F. (2019). *Motivation et réussite scolaire*. Paris : Dunod
- LOCKE, E. A, LATHAM G.P (1984). *Goal setting : a motivational technique that works !* New Jersey : Prentice Hall.
- LOCKE, E. A. (2001). *Motivation by goal setting*. In Golembiewski, Robert T. (ed.). *Handbook of organizational behavior* (2nd ed.). New York : Marcel Dekker. pp. 43–56.
- LOUART, P. (2002). Maslow, Herzberg et les théories du contenu motivationnel. *Les cahiers de la recherche*. CLAREE, IAE-USTL. Université de Lille.
- MASLOW, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50(4), 370–396.
- MIAS, C. (1998). *L'implication professionnelle dans le travail social*. Paris : L'Harmattan.
- MOUSSAY S., BLANJOIE V., (2016). Intervenir pour aider les enseignants dans la prise en charge des élèves décrocheurs. *Questions Vives*, N° 25.
- MUKAMURERA, J. & BALLEUX, A. (2013). Malaise dans la profession enseignante et identité professionnelle en mutation. *Recherche et formation* n°74.
- NUTTIN, J. (1996). *Théorie de la motivation humaine : Du besoin au projet d'action*. Paris : Presses Universitaires de France.
- OCDE (2018). *Politiques efficaces pour les enseignants : Perspectives de PISA*, PISA, Édition OCDE.
- PEREZ-ROUX, T. (2012). Mutations institutionnelles et remaniements identitaires : enseignants et formateurs face aux réformes : Introduction. *Les Sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle : revue internationale*, CERSE, 45 (3), pp.7-15.

- PIOT, T. Interpréter les prescriptions : une dimension invisible du travail enseignant. In : *Spirale. Revue de recherches en éducation*, n°43, 2009. Documents officiels et travail enseignant. pp. 215-226.
- RASCLE, N., BERGUGNAT, L. (2013). Les déterminants et les conséquences de l'épuisement professionnel des enseignants débutants : Quels effets sur leur santé ? Quels effets sur les élèves ? IUFM Aquitaine.
- RASCLE, N., BERGUGNAT, L. (2016). Qualité de vie des enseignants en relation avec celle des élèves : revue de question, recommandations. CNESCO
- RIA, L. (dir). (2016). *Former les enseignants au XXIème siècle 2. Professionnalité des enseignants et de leurs formateurs*. Belgique : De Boeck Supérieur.
- ROUSSEL, P. (2000). La motivation au travail, concepts et théories. *Les notes du LIRHE*. Note n°326. Université de Toulouse.
- RYAN R. M, DECI E. L (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations : Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology* n°25, p 54-67.
- SIMA, M., DESRUMAUX, P. & BOUDRIAS, J. (2013). Bien-être psychologique et motivation autodéterminée chez les enseignants. *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, numéro 97(1), 69-87.
- TOFFOLI, D. (2003). De la théorie à la pratique : appliquer des modèles cognitifs de la motivation dans un centre de langues. *La revue du GERAS. Pratiques et recherches en Centres de langues*, pp.99-114.
- TOZZI, M. & ETIENNE, R. (2000). Quelle identité professionnelle pour notre métier ? *Cercle de recherche et d'action pédagogiques* (Paris).
- TURNER, JC., TAJFEL, H. (1986). *The social identity theory of intergroup behaviour. Psychology of intergroup relations*. Chicago : Nelson Hall.
- VALLERAND, R. J. & THILL, E. (dir.) (1993). *Introduction à la psychologie de la motivation*. Laval, Canada : Éditions Études Vivantes.
- VROOM, V.H. (1964). *Work and motivation*. New York : Wiley.
- WITORSKI R., & BRIQUET-DUHAZE S. (2008). Paris : L'Harmattan.
- ZIMMERMANN P., FLAVIER É., & MEARD J. (2012). L'identité professionnelle des enseignants en formation initiale. *Spiral-E. Revue de recherches en éducation*, supplément électronique au n°49, pp. 35-50.
- ZIMMERMANN, P. & MEARD, J. (2016). L'accrochage des enseignants novices face à des élèves en situation de décrochage scolaire. *Education & Formation*. N°304-02, pp 73-96.

SITOGRAPHIE

DI DOMENICO, S. I, RYAN, R. M (2017). The Emerging Neuroscience of Intrinsic Motivation : A New Frontier in Self-Determination Research. *Frontiers in Human Neuroscience*, consulté le 12 décembre 2019.

<https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fnhum.2017.00145/full>

GOYETTE, N. (2014). Le bien-être dans l'enseignement : étude des forces de caractère chez des enseignants persévérants du primaire et du secondaire dans une approche axée sur la psychologie positive. Thèse de doctorat. Consultée le 26 janvier 2020.

https://www.researchgate.net/profile/Nancy_Goyette/publication/303838066_Le_bien-etre_en_enseignement_etude_des_forces_de_caractere_chez_des_enseignants_du_primaire_et_du_secondaire_persaverants_selon_l'approche_de_la_psychologie_positive/links/5757079c08ae05c1ec16cd39.pdf

JARRAUD, F. (2019). « Après Pantin : Que sait-on du mal-être enseignant ? ». Le café pédagogique, www.cafepeadagogique.net .

Référentiel des compétences des PE.

<https://www.education.gouv.fr/le-referentiel-de-competences-des-metiers-du-professorat-et-de-l-education-5753>

http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=73066

Historique des critères de recrutement des PE.

<http://prepa-crpe.fr/historique-crpe>

Lois orientation 1989, 2005 et 2013.

<http://www.education.gouv.fr/cid101274/loi-d-orientation-sur-l-education-n-89-486-du-10-juillet-1989.html>

<http://www.education.gouv.fr/bo/2005/18/MENX0400282L.htm>

<http://www.education.gouv.fr/cid102387/loi-n-2013-595-du-8-juillet-2013-d-orientation-et-de-programmation-pour-la-refondation-de-l-ecole-de-la-republique.html>

ANNEXES

ANNEXE 1 : questionnaire vierge

ANNEXE 2 : questionnaires complétés

ANNEXE 3 : commentaires

ANNEXE 1

QUESTIONNAIRE

I. GENERAL

1. Vous êtes :

- un homme
 une femme

2. Votre tranche d'âge :

- entre 25 et 35 ans
 entre 35 et 45 ans
 entre 45 et 55 ans
 plus de 55 ans

3. Vous êtes professeur des écoles depuis :

- moins de 5 ans
 plus de 5 ans
 plus de 10 ans
 plus de 20 ans

4. Votre expérience d'enseignement la plus

- cycle 1
 cycle 2
 cycle 3

5. Vous êtes dans la même école depuis :

- moins de 5 ans
 plus de 5 ans
 plus de 10 ans
 plus de 20 ans

II. VOTRE IDENTITE PROFESSIONNELLE

1. Parmi les items ci-dessous, classez par ordre d'importance ceux qui caractérisent le mieux votre identité professionnelle :

	très important	important	peu important	pas important
le sens que je donne à mon travail (mes valeurs)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
mon efficience en classe (mes pratiques)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
la reconnaissance par autrui (image de soi)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

2. Comment ressentez-vous votre identité professionnelle par rapport aux items ci-dessous :

	confortée	menacée	sans effet
mon histoire personnelle	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
l'évolution de mon métier (la multiplicité des tâches, ...)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
l'évolution des pratiques (nouvelles technologies, pédagogies innovantes, ...)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
les recommandations officielles	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
le regard des parents	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
le regard des collègues	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
le regard des enfants	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
le regard de la hiérarchie	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Vous pouvez détailler ici votre perception de votre identité professionnelle :

III. VOTRE MOTIVATION

1. D'une manière générale, dans votre travail, diriez-vous que vous êtes :

- très motivé(e)
- plutôt motivé(e)
- peu motivé(e)
- pas motivé(e)

2. Parmi les items ci-dessous, classez par ordre d'importance ceux qui entrent en compte dans votre motivation :

	très important	important	peu important	pas important
la sécurité de l'emploi	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
la relation aux élèves	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
la relation avec vos collègues de l'école	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
la relation avec d'autres collègues	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
la reconnaissance de votre travail	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
le sentiment d'accomplissement personnel	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

3. Parmi les items ci-dessous, classez par ordre d'importance, ceux qui entrent en compte dans une possible démotivation :

	très important	important	peu important	pas important
les conditions de travail	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
la relation aux élèves	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
la relation avec vos collègues	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
le manque de reconnaissance	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
l'impossibilité d'exprimer votre potentiel personnel	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

4. En terme de motivation, on fait la différence entre la motivation **INTRINSEQUE** (l'intérêt et le plaisir de l'individu) et la motivation **EXTRINSEQUE** (provoquée par l'extérieur). Par exemple, vous pouvez être motivé(e) à **50 % par votre plaisir à enseigner**

	0	10	20	30	40	50	60	70	80	90	100
% de motivation intrinsèque	<input type="radio"/>										
% de motivation extrinsèque	<input type="radio"/>										

Vous pouvez détailler ici ce qui vous motive/démotive :

IV. L'INSTITUTION ET VOUS

1. Comment qualifieriez-vous votre relation avec votre hiérarchie :

	très bonne	bonne	moyenne	mauvaise
ma relation à ma hiérarchie	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

2. Considérez-vous les inspections ou les rendez-vous de carrière comme :

- très motivants
- plutôt motivants
- peu motivants
- pas motivants

3. Comment vivez-vous les différentes demandes institutionnelles :

- comme des demandes cohérentes avec mes valeurs
- comme un cadre nécessaire
- comme des contraintes imposées
- autre*

*précisez :

4. Ces demandes sont pour vous :

- très motivantes
- plutôt motivantes
- peu motivantes
- pas motivantes

5. Dans votre travail, quelle part occupent ces demandes :

	très importante	importante	peu importante	pas importante
part des demandes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

V. PERSONNEL

Souhaitez-vous ajouter un commentaire ?

Souhaitez-vous obtenir les résultats de l'enquête ? Si oui, merci de me communiquer votre adresse mail ci-dessous

Merci pour votre participation !

ANNEXE 2
QUESTIONNAIRES COMPLETES
SOUSCRIPTEUR 92

Soumission #92

Voir Modifier Supprimer

[Revenir aux résultats](#)

[Soumission précédente](#) [Soumission suivante](#)

Informations sur la soumission

Formulaire : [LES MECANISMES DE LA MOTIVATION CHEZ LES PROFESSEURS DES ECOLES](#)
Soumis par Anonyme (non vérifié)
dim, 26/01/2020 - 15:47
0.0.0.0

I. GENERAL

- 1. Vous êtes :**
un homme
- 2. Votre tranche d'âge :**
entre 35 et 45 ans
- 3. Vous êtes professeur des écoles depuis :**
plus de 10 ans
- 4. Votre expérience d'enseignement la plus**
cycle 3
- 5. Vous êtes dans la même école depuis :**
moins de 5 ans

II. VOTRE IDENTITE PROFESSIONNELLE

1. Parmi les items ci-dessous, classez par ordre d'importance ceux qui caractérisent le mieux votre identité professionnelle :

	très important	important	peu important	pas important
le sens que je donne à mon travail (mes valeurs)		X		
mon efficacité en classe (mes pratiques)		X		
la reconnaissance par autrui (image de soi)			X	

2. Comment ressentez-vous votre identité professionnelle par rapport aux items ci-dessous :

	confortée	menacée	sans effet
mon histoire personnelle			X
l'évolution de mon métier (la multiplicité des tâches, ...)		X	
l'évolution des pratiques (nouvelles technologies, pédagogies innovantes, ...)	X		
les recommandations officielles			X
le regard des parents			X
le regard des collègues	X		
le regard des enfants	X		
le regard de la hiérarchie			X

Vous pouvez détailler ici votre perception de votre identité professionnelle :

III. VOTRE MOTIVATION

1. D'une manière générale, dans votre travail, diriez-vous que vous êtes :
plutôt motivé(e)

2. Parmi les items ci-dessous, classez par ordre d'importance ceux qui entrent en compte dans votre motivation :

	très important	important	peu important	pas important
la sécurité de l'emploi		X		
la relation aux élèves	X			
	très important	important	peu important	pas important
la relation avec d'autres collègues		X		
la reconnaissance de votre travail		X		
le sentiment d'accomplissement personnel	X			

3. Parmi les items ci-dessous, classez par ordre d'importance, ceux qui entrent en compte dans une possible démotivation :

	très important	important	peu important	pas important
les conditions de travail		X		
la relation aux élèves		X		
la relation avec vos collègues		X		
le manque de reconnaissance			X	
l'impossibilité d'exprimer votre potentiel personnel		X		

4. En terme de motivation, on fait la différence entre la motivation INTRINSEQUE (l'intérêt et le plaisir de l'individu) et la motivation EXTRINSEQUE (provoquée par l'extérieur). Par exemple, vous pouvez être motivé(e) à 50 % par votre plaisir à enseigner

	0	10	20	30	40	50	60	70	80	90	100
% de motivation intrinsèque									X		
% de motivation extrinsèque							X				

IV. L'INSTITUTION ET VOUS

1. Comment qualifieriez-vous votre relation avec votre hiérarchie :

	très bonne	bonne	moyenne	mauvaise
ma relation à ma hiérarchie		X		

2. Considérez-vous les inspections ou les rendez-vous de carrière comme :
peu motivants

3. Comment vivez-vous les différentes demandes institutionnelles :
comme des contraintes imposées

***précisez :**

4. Ces demandes sont pour vous :
peu motivantes

5. Dans votre travail, quelle part occupent ces demandes :

	très importante	importante	peu importante	pas importante
part des demandes			X	

Soumission #55

[Voir](#)
[Modifier](#)
[Supprimer](#)
[Revenir aux résultats](#)
[Soumission précédente](#)
[Soumission suivante](#)

Informations sur la soumission

Formulaire : LES MECANISMES DE LA MOTIVATION CHEZ LES PROFESSEURS DES ECOLES

Soumis par Anonyme (non vérifié)

mar, 07/01/2020 - 23:15

0.0.0.0

I. GENERAL

1. Vous êtes :

une femme

2. Votre tranche d'âge :

entre 35 et 45 ans

3. Vous êtes professeur des écoles depuis :

moins de 5 ans

4. Votre expérience d'enseignement la plus

cycle 2

5. Vous êtes dans la même école depuis :

moins de 5 ans

II. VOTRE IDENTITE PROFESSIONNELLE

1. Parmi les items ci-dessous, classez par ordre d'importance ceux qui caractérisent le mieux votre identité professionnelle :

	très important	important	peu important	pas important
le sens que je donne à mon travail (mes valeurs)	X			
mon efficacité en classe (mes pratiques)		X		
la reconnaissance par autrui (image de soi)	X			

2. Comment ressentez-vous votre identité professionnelle par rapport aux items ci-dessous :

	confortée	menacée	sans effet
mon histoire personnelle			X
l'évolution de mon métier (la multiplicité des tâches, ...)		X	
l'évolution des pratiques (nouvelles technologies, pédagogies innovantes, ...)	X		
les recommandations officielles		X	
le regard des parents		X	
le regard des collègues	X		
le regard des enfants	X		
le regard de la hiérarchie	X		

Vous pouvez détailler ici votre perception de votre identité professionnelle :

III. VOTRE MOTIVATION

1. D'une manière générale, dans votre travail, diriez-vous que vous êtes :
très motivé(e)

2. Parmi les items ci-dessous, classez par ordre d'importance ceux qui entrent en compte dans votre motivation :

	très important	important	peu important	pas important
la sécurité de l'emploi			X	
la relation aux élèves	X			
la relation avec vos collègues de l'école	X			
la relation avec d'autres collègues	X			
la reconnaissance de votre travail	X			
le sentiment d'accomplissement personnel	X			

3. Parmi les items ci-dessous, classez par ordre d'importance, ceux qui entrent en compte dans une possible démotivation :

	très important	important	peu important	pas important
les conditions de travail	X			
la relation aux élèves		X		
la relation avec vos collègues			X	
le manque de reconnaissance		X		
l'impossibilité d'exprimer votre potentiel personnel			X	

4. En terme de motivation, on fait la différence entre la motivation INTRINSEQUE (l'intérêt et le plaisir de l'individu) et la motivation EXTRINSEQUE (provoquée par l'extérieur). Par exemple, vous pouvez être motivé(e) à 50 % par votre plaisir à enseigner

	0	10	20	30	40	50	60	70	80	90	100
% de motivation intrinsèque								X			
% de motivation extrinsèque						X					

IV. L'INSTITUTION ET VOUS

1. Comment qualifieriez-vous votre relation avec votre hiérarchie :

	très bonne	bonne	moyenne	mauvaise
ma relation à ma hiérarchie	X			

2. Considérez-vous les inspections ou les rendez-vous de carrière comme :
peu motivants

3. Comment vivez-vous les différentes demandes institutionnelles :
comme des contraintes imposées

***précisez :**

4. Ces demandes sont pour vous :
peu motivantes

5. Dans votre travail, quelle part occupent ces demandes :

	très importante	importante	peu importante	pas importante
part des demandes			X	

Soumission #53

Voir Modifier Supprimer

[Revenir aux résultats](#)

[Soumission précédente](#)

[Soumission suivante](#)

Informations sur la soumission

Formulaire : [LES MECANISMES DE LA MOTIVATION CHEZ LES PROFESSEURS DES ECOLES](#)

Soumis par Anonyme (non vérifié)

mar, 07/01/2020 - 11:18

0.0.0.0

I. GENERAL

1. Vous êtes :

une femme

2. Votre tranche d'âge :

entre 25 et 35 ans

3. Vous êtes professeur des écoles depuis :

moins de 5 ans

4. Votre expérience d'enseignement la plus

cycle 1

5. Vous êtes dans la même école depuis :

moins de 5 ans

II. VOTRE IDENTITE PROFESSIONNELLE

1. Parmi les items ci-dessous, classez par ordre d'importance ceux qui caractérisent le mieux votre identité professionnelle :

	très important	important	peu important	pas important
le sens que je donne à mon travail (mes valeurs)	X			
mon efficience en classe (mes pratiques)	X			
la reconnaissance par autrui (image de soi)		X		

2. Comment ressentez-vous votre identité professionnelle par rapport aux items ci-dessous :

	confortée	menacée	sans effet
mon histoire personnelle			X
l'évolution de mon métier (la multiplicité des tâches, ...)	X		
l'évolution des pratiques (nouvelles technologies, pédagogies innovantes, ...)	X		
les recommandations officielles			X
le regard des parents	X		
le regard des collègues	X		
le regard des enfants	X		
le regard de la hiérarchie	X		

Vous pouvez détailler ici votre perception de votre identité professionnelle :

III. VOTRE MOTIVATION

1. D'une manière générale, dans votre travail, diriez-vous que vous êtes :
très motivé(e)

2. Parmi les items ci-dessous, classez par ordre d'importance ceux qui entrent en compte dans votre motivation :

	très important	important	peu important	pas important
la sécurité de l'emploi		X		
la relation aux élèves	X			
la relation avec vos collègues de l'école		X		
la relation avec d'autres collègues		X		
la reconnaissance de votre travail	X			
le sentiment d'accomplissement personnel	X			

3. Parmi les items ci-dessous, classez par ordre d'importance, ceux qui entrent en compte dans une possible démotivation :

	très important	important	peu important	pas important
les conditions de travail	X			
la relation aux élèves		X		
la relation avec vos collègues		X		
le manque de reconnaissance		X		
l'impossibilité d'exprimer votre potentiel personnel		X		

4. En terme de motivation, on fait la différence entre la motivation INTRINSEQUE (l'intérêt et le plaisir de l'individu) et la motivation EXTRINSEQUE (provoquée par l'extérieur). Par exemple, vous pouvez être motivé(e) à 50 % par votre plaisir à enseigner

	0	10	20	30	40	50	60	70	80	90	100
% de motivation intrinsèque								X			
% de motivation extrinsèque								X			

IV. L'INSTITUTION ET VOUS

1. Comment qualifieriez-vous votre relation avec votre hiérarchie :

	très bonne	bonne	moyenne	mauvaise
ma relation à ma hiérarchie		X		

2. Considérez-vous les inspections ou les rendez-vous de carrière comme :
plutôt motivants

3. Comment vivez-vous les différentes demandes institutionnelles :
comme un cadre nécessaire

***précisez :**

4. Ces demandes sont pour vous :
plutôt motivantes

5. Dans votre travail, quelle part occupent ces demandes :

	très importante	importante	peu importante	pas importante
part des demandes	X			

Soumission #18

Voir Modifier Supprimer

[Soumission précédente](#) [Soumission suivante](#)

[Revenir aux résultats](#)

Informations sur la soumission

Formulaire : LES MECANISMES DE LA MOTIVATION CHEZ LES PROFESSEURS DES ECOLES

Soumis par Anonyme (non vérifié)

mar, 17/12/2019 - 08:43

0.0.0.0

I. GENERAL

1. Vous êtes :

une femme

2. Votre tranche d'âge :

entre 35 et 45 ans

3. Vous êtes professeur des écoles depuis :

plus de 10 ans

4. Votre expérience d'enseignement la plus

cycle 3

5. Vous êtes dans la même école depuis :

plus de 10 ans

II. VOTRE IDENTITE PROFESSIONNELLE

1. Parmi les items ci-dessous, classez par ordre d'importance ceux qui caractérisent le mieux votre identité professionnelle :

	très important	important	peu important	pas important
le sens que je donne à mon travail (mes valeurs)	X			
mon efficacité en classe (mes pratiques)	X			
la reconnaissance par autrui (image de soi)		X		

2. Comment ressentez-vous votre identité professionnelle par rapport aux items ci-dessous :

	confortée	menacée	sans effet
mon histoire personnelle	X		
l'évolution de mon métier (la multiplicité des tâches, ...)		X	
l'évolution des pratiques (nouvelles technologies, pédagogies innovantes, ...)	X		
les recommandations officielles			X
le regard des parents			X
le regard des collègues	X		
le regard des enfants	X		
le regard de la hiérarchie			X

Vous pouvez détailler ici votre perception de votre identité professionnelle :

III. VOTRE MOTIVATION

1. D'une manière générale, dans votre travail, diriez-vous que vous êtes :
plutôt motivé(e)

2. Parmi les items ci-dessous, classez par ordre d'importance ceux qui entrent en compte dans votre motivation :

	très important	important	peu important	pas important
la sécurité de l'emploi			X	
	très important	important	peu important	pas important
la relation avec vos collègues de l'école	X			
la relation avec d'autres collègues		X		
la reconnaissance de votre travail		X		
le sentiment d'accomplissement personnel	X			

3. Parmi les items ci-dessous, classez par ordre d'importance, ceux qui entrent en compte dans une possible démotivation :

	très important	important	peu important	pas important
les conditions de travail		X		
la relation aux élèves			X	
la relation avec vos collègues		X		
le manque de reconnaissance			X	
l'impossibilité d'exprimer votre potentiel personnel				X

4. En terme de motivation, on fait la différence entre la motivation INTRINSEQUE (l'intérêt et le plaisir de l'individu) et la motivation EXTRINSEQUE (provoquée par l'extérieur). Par exemple, vous pouvez être motivé(e) à 50 % par votre plaisir à enseigner

	0	10	20	30	40	50	60	70	80	90	100
% de motivation intrinsèque										X	
% de motivation extrinsèque		X									

IV. L'INSTITUTION ET VOUS

1. Comment qualifieriez-vous votre relation avec votre hiérarchie :

	très bonne	bonne	moyenne	mauvaise
ma relation à ma hiérarchie		X		

2. Considérez-vous les inspections ou les rendez-vous de carrière comme :
plutôt motivants

3. Comment vivez-vous les différentes demandes institutionnelles :
comme des contraintes imposées

***précisez :**

4. Ces demandes sont pour vous :
peu motivantes

5. Dans votre travail, quelle part occupent ces demandes :

	très importante	importante	peu importante	pas importante
part des demandes		X		

ANNEXE 3

COMMENTAIRES

SOUSCRIPTEUR	IDENTITE PROFESSIONNELLE	MOTIVATION	DEMANDES INSTITUTIONNELLES	DIVERS
S2				Ma motivation "professionnelle" vient essentiellement du retour que j'ai des enfants qui me sont confiés...
S3				La motivation au travail diminue avec toutes les contraintes hiérarchiques imposées de plus en plus, par les relations avec les parents de plus en plus difficiles, des élèves zappeurs dans les activités proposées, des élèves qui ne se posent plus...
S5		Je me sens motivée par le retour, les progrès et la joie des enfants à être en classe. Je me sens démotivée par le retour des parents et la sensation de n'être qu'un service.		
S7			Charge administrative importante	
S11	J'essaie de faire mon métier comme je le "sens", dans le souci d'aider les enfants, tous les enfants. Ma conscience professionnelle et mes valeurs propres me guident. Je ne recherche pas de reconnaissance particulière, ma motivation, les enfants, les faire réussir !	Ce qui me motive, c'est de chaque jour entamer une nouvelle journée qui m'apportera je l'espère de la joie et de nouvelles expériences avec les enfants. Je me montre plutôt motivé que démotivé, j'ai pu l'être mais aujourd'hui, c'est derrière moi.		

S16	En tant qu'enseignante spécialisée, les échanges professionnels essentiellement positifs avec mes collègues mais également les partenaires extérieurs, les familles et les membres de l'équipe de Circonscription... confortent la reconnaissance de mon identité professionnelle.	Les relations positives avec les différents partenaires ainsi que les évolutions des élèves en difficulté liées à l'aide apportée par ces différents partenaires.		
S19	Ma vision de mon identité professionnelle a un peu évolué ces derniers temps. Je n'enseigne pas depuis longtemps et je n'ai jamais eu le sentiment d'avoir choisi ce métier par "vocation". J'en suis arrivé là suite à un cheminement intellectuel et personnel. Je ne vois pas mon travail comme une fin en soi. Il ne me définit qu'en partie. Être enseignant peut correspondre à ce moment à mes projets de développement personnel mais je suis persuadé qu'il me faudra évoluer si je veux "m'épanouir" complètement.	Actuellement, mes motivations sont liées à mes projets d'évolution professionnels. J'aimerais avoir la possibilité d'avoir une expérience de vie et une expérience professionnelle à l'étranger. Je fais partie d'un programme d'échange et de formation Erasmus+ qui contribue à renforcer cette motivation.		
	Nous sommes corvéables à merci.	La joie d'être avec mes élèves sur un nouveau projet et son accomplissement. Le partage avec les collègues dans le montage d'un projet Le non-respect des règles de bien vivre par certains parents et de la réalisation de projets, la non		La motivation est heureusement un moteur et surtout le regard, la bienveillance, l'envie de mes élèves mais le poids des réunions à 80% inutiles ou redondantes et les formulaires à remplir sachant que 9 fois sur 10 ils ne débouchent sur rien

S20		reconnaissance des heures hors temps scolaire qui augmentent d'année en année, les parents qui n'écrivent plus dans les cahiers de liaison mais vous interpellent pour une brouille à la sortie ou l'entrée des classes		et nous prennent de notre temps personnel, c'est très décevant voir improductif car ce temps j'aurai pu l'investir dans ma conduite de classe ou dans la différenciation plus ciblée de certains modules d'apprentissage ...
S22			Cadre nécessaire Mais chronophage	
S23	J'ai eu souvent la preuve qu'il y a, malgré les apparences, une très grande méconnaissance du terrain de la part de l'institution et même de la hiérarchie directe (malgré les inspections): connaissance des publics, des compétences des professeurs, des pratiques, des projets menés dans les écoles ... Donc une identité professionnelle mal connue (et reconnue).	Ce qui me motive: épanouissement personnel, relation aux élèves, aux familles, créativité dans les tâches ... Ce qui me démotive: le manque de moyens (humains et équipements), le manque de prise en compte de la santé (stress, PPMS inefficaces, amiante dans les écoles ...), ce qui est communiqué dans la presse par l'Etat et la réalité du terrain, un salaire extrêmement bas pour le diplôme et les compétences exigés, pire encore pour les agents entrés tardivement dans leur administration, ce qui est de plus en plus le cas (devenir enseignant après une reconversion professionnelle ...) perspectives retraite ...		
S26			Souvent en inadéquation avec les réalités du métier	
S28	Je pense apporter des valeurs morales à mes élèves que les parents ne leur donnent pas tous forcément. Le respect des règles	Ce qui me motive, c'est de voir les élèves en difficultés progresser.		

	de vie, des autres (camarades et adultes), la persévérance.			
S29	Je me sens à ma place dans l'enseignement en C1 et dans mon école. J'aimerais avoir un regard extérieur pour valider ma manière de travailler, me conforter dans ma pédagogie.	la réussite de mes élèves, l'échange avec les collègues et , la relation avec les parents me motivent.	Elles permettent une remise en question de son travail et de sa pédagogie	L'échange avec les collègues et la motivation des enfants pour les activités proposées sont une excellente motivation. Alors que les animations pédagogiques apportent peu de soutien et ne donnent pas envie d'innover.
S31		Il y a plusieurs raisons au fait d'être démotivée : cela peut être passager ou provoquer par une situation particulière (conflit) ou plus durable (conditions de travail, mauvaises relations avec les collègues, les parents). Plus globalement ce qui me démotive c'est le manque de confiance que l'on peut ressentir de la part des partenaires que ce soit parents, collègues et même hiérarchie. Le métier d'enseignant est particulier car on est seul dans sa classe mais sous le regard de tous. Ce regard extérieur peut être biaisé et donner une mauvaise image de l'enseignant parfois à tort ce qui est très déstabilisant. A mon sens un enseignant s'investit beaucoup personnellement affectivement. C'est un métier que l'on exerce avec confiance en l'autre , en l'enfant en l'équipe quand cette confiance est brisée dans un sens ou dans un autre	Cela dépend des demandes mais parfois on ne nous demande pas notre avis et les changements peuvent être uniquement politiques	

		la transmission et le plaisir d'instruire n'est plus.		
S 41	<p>Je suis depuis 25 ans dans la même classe unique (1er poste). Je ne compte pas mon temps à la fois pour préparer ma classe, corriger les travaux de mes élèves et remplir mes tâches administratives de chargé d'école.</p> <p>Je suis attaché à la qualité de mon travail en classe et je ne suis pas indifférent à l'image que les autres ont de moi. J'essaie de faire évoluer mes pratiques en utilisant davantage les nouvelles technologies. J'essaie de travailler dans la bienveillance mais aussi en maintenant certaines exigences sur le fond et sur la forme pour préparer mes élèves au collège.</p> <p>En résumé, je me perçois professionnellement comme quelqu'un de disponible, bienveillant et exigeant.</p>	<p>Ce qui me démotive, c'est tout ce qui me prend du temps au détriment de mes élèves : nombreuses réunions le soir après la classe, nombreuses enquêtes, nombreux documents administratifs pour aider un élève en difficulté (PPRE, dossier EGPA, PAI, PAP, PPS...).</p> <p>Ce qui me motive, c'est de voir progresser mes élèves (sur 3 ans) et d'avoir une certaine reconnaissance de la part des parents et des élus des 3 communes du RPI. Ce qui me motive également beaucoup, c'est de voir la plupart de mes élèves réussir au collège (bulletins trimestriels des sixièmes).</p>		<p>Quand on passe 25 ans dans la même classe unique (et sans doute plus), la motivation varie énormément selon les années. Elle dépend souvent du nombre d'élèves et de leur intérêt pour l'école. Les classes se suivent mais ne se ressemblent pas.</p> <p>En cas de forte démotivation de l'enseignant, il y reste toujours la possibilité de changer d'école (une seule envie en 25 ans mais pas de passage à l'acte...).</p>
S 43	Donner des repères aux générations futures pour appréhender le plus sereinement possible leur avenir. Construire les hommes et femmes de demain.	<p>La relation aux élèves et la sollicitation comme personne repère est motivante.</p> <p>L'absence d'intérêt pour l'école de la part d'un nombre croissant de familles est démotivant.</p>	Elles permettent de donner un axe cohérent et collectif.	

S 47	On ne peut pas, en ce qui me concerne, dissocier sa personnalité de sa pratique. La reconnaissance je la trouve dans le regard de mes élèves et dans la joie qu'ils manifestent à venir en classe même si certaines journées sont difficiles. Mon expérience fait de moi une personne fort empathique. J'essaie d'attendre des enfants ce qu'on peut en attendre et à partir de là les faire progresser à leur rythme. Evidemment cela ne colle pas toujours aux programmes mais c'est ajusté aux enfants.	La charge de travail est démotivante. Il faut toujours tout détailler, tout expliquer et tout envisager...On en oublie le feeling, l'instinct et la réaction à chaud.		
S 48				Pas de commentaire particulier : j'aime mon métier et j'essaie de le faire du mieux que je peux.
S59		Ce qui motive : la relation avec les élèves, les progrès de ceux-ci. Ce qui peut démotiver : des conflits avec les collègues, une indifférence du directeur de l'école		
S 60				Quand on n'est plus motivé par son travail, il faut changer d'école, de cycle, pour se remotiver.
S 62	C'est un juste équilibre entre ce que l'on me demande, ce que je m'impose, ma volonté, et ma façon de faire pour les élèves surtout.	Mon plaisir est autant personnel qu'extérieur : si j'aime ce que je présente, mon projet, et que les élèves sont réceptifs, ma motivation en est que plus forte.		

S 63		Le manque de reconnaissance de l'investissement auprès d'élèves à besoins particuliers.		
S 69		<p>Ce qui est démotivant c'est la charge de travail non reconnue par la hiérarchie (notamment pour une direction d'école) mais aussi pour l'accueil d'enfant avec une notification MDPH. Nous devons accueillir de plus en plus d'enfants à profil particulier, sans aucun moyen (moyen financier supplémentaire pour l'achat de matériel spécialisé ou aide humaine très longue à obtenir) ni formation (sur l'hyperactivité, l'autisme...). Ce qui est démotivant, ce sont les classes dédoublées uniquement en ZEP.</p> <p>Après, on se fait taper sur les doigts parce que les résultats de nos évaluations ne sont pas bons, mais un CP CE1 à 24 avec plusieurs notifications MDPH n'est pas facile à gérer...Donc malheureusement, les résultats peuvent en pâtir.</p>		<p>Chaque année, on nous propose de participer à un échange franco-allemand. Je postule depuis plusieurs années, en vain. On me répond qu'il n'y a pas assez de ressources humaines dans le département. C'est très démotivant de ne pas permettre aux enseignants d'élargir leurs horizons, de changer de postes de temps en temps. La mobilité devrait être beaucoup plus facile à obtenir. Enfin, les temps partiels qui sont refusés pour la même raison (manque de ressources humaines), ce n'est pas normal. Ça dégrade nos conditions de travail. Un enseignant débordé, ne sera pas épanoui et ne fera pas un aussi bon travail que s'il pouvait se reposer un jour par semaine par exemple. Ça mène au burn out avec en plus un manque de remplaçants...Comment attirer les jeunes à faire ce métier ? Sans parler des IME qui risquent de fermer sans aucun moyen pour accueillir ces enfants...</p>
	Le regard porté sur le métier de professeur des écoles anciennement nommé instit', a			

S 70	<p>bien changé. Avant respecté, voire craint (ce que je n'aime pas), aujourd'hui dédaigné, peu respecté.</p> <p>Une école de moins en moins efficace, avec des échecs programmés. Une école inclusive oui mais avec quels moyens ? La MDPH une catastrophe. Un accompagnement des élèves tous très divers aujourd'hui pour lesquels on ne peut pas répondre correctement.</p> <p>Nous là-dedans on se cherche. Combien de temps passé à l'école pour quelle reconnaissance.</p> <p>Et aujourd'hui une retraite ? A quand ?</p>			
S 74				Je vous souhaite beaucoup de courage pour ce métier qui reste le plus beau du monde mais que hélas nos gouvernants s'acharnent à détruire.
S 79			Demandes très souvent chronophages et peu efficaces	
				<p>enseignante en rep +, ce1 en classe dédoublée (école de 13 classes dont 1 ULIS)</p> <p>-attention au manque de concertation de l'équipe qui peut poser des problèmes de motivation quand les décisions sont prises entre</p>

S 87				<p>2 couloirs et quelques personnes mais pas à l'unanimité</p> <ul style="list-style-type: none"> -manque de motivation quand le parascolaire et la cantine sont mal gérés et qu'il faut régler les problèmes survenus sur ce temps et retrouver ses élèves "tous énervés" -manque de motivation quand nous sommes en effectif dédoublé et que l'on ajoute 2 élèves d'Ulis avec des difficultés telles que l'inclusion devient très difficile pour eux, ces élèves se retrouvent sur notre liste de classe mais ne sont pas véritablement comptés au niveau administratif (il ne faut pas inclure pour inclure mais prendre en compte leurs compétences réelles) -le public concerné: la majorité des parents n'éduque plus leurs enfants, ne communique pas avec eux et ne réalise pas les devoirs= gros problème de société actuel! -Maintenant, je suis très heureuse d'enseigner en REP+ car les élèves sont reconnaissants de ce qu'on leur apporte et tous ces inconvénients ne m'empêchent pas de travailler pour eux et de les faire progresser, j'essaie de faire la part des choses.
S 89				<p>Après plus de 20 ans de carrière, je passe autant de temps à remplir des dossiers PPRE / RASED /travail à rendre pour les animations pédagogiques / lecture des mails</p>

				professionnels / s'approprier les nouveaux programmes, etc..., qu'à préparer ma classe ! Ce qui me semble plus important, c'est de chercher de nouvelles idées qui plairont à mes élèves et qui les motiveront. Oui, svp, merci et bon courage
S 91		L'âge donc fatigue et l'impossibilité pécuniaire de travailler à temps partiel, l'inclusion sans les moyens corrects, les tâches administratives sans fin, une formation professionnelle imposée et non choisie Motivation : non. Plus rien, maintenant. Juste attendre la retraite et jusqu'à quand ...		
S 95	Mon identité professionnelle s'est construite au fur et à mesure des années en remettant en question mes pratiques pour qu'elles soient innovantes et aider un maximum d'élèves (en particulier les élèves avec troubles). Malheureusement, parfois face à la multitude des tâches et face à l'agressivité de certains parents, une fatigue s'installe.	Ce qui me motive : le plaisir d'un élève à entrer dans la classe pour apprendre et progresser Ce qui me démotive : le temps passer à certaines tâches		
		Le plus motivant, certainement la relation avec les enfants, leur spontanéité et les étoiles qu'ils ont dans les yeux lorsqu'ils découvrent le		Ce métier est pour moi une passion. J'ai toujours été très motivée et je le suis encore en fin de carrière. J'ai toujours aimé rechercher de

S 97		<p>monde. Constaté l'évolution de nos élèves en fin d'année scolaire.</p> <p>La relation avec certains parents peuvent démotiver momentanément ainsi que les exigences et la rigidité de l'institution.</p> <p>Le plus difficile : ne pas pouvoir aider les élèves en difficultés, faute de moyens, de professionnels de santé, d'orthophonistes et autres.</p>		<p>nouvelles méthodes d'apprentissage, des techniques différentes, innover. Aujourd'hui j'aime dire que dans ma classe, je suis comme un poisson dans l'eau. L'expérience fait que j'y suis très à l'aise.</p> <p>Le bonheur !</p>
S 98	<p>J'ai toujours eu foi dans mon métier, mais depuis peu, la multiplicité des tâches fait que je ne pense pas faire ce métier jusqu'à la fin de ma carrière.</p>	<p>Il est prévu dans un délai relativement court que les IME disparaissent et que les "élèves " soient inclus dans les écoles ; ceci montre jusqu'où notre polyvalence ira (pas de communication, pas de prise de position, on est fonctionnaire, on fonctionne !)</p> <p>Notre métier a déjà changé sans que nous ayons la main dessus, il va encore changer et se dégrader.</p>		
S 100			<p>Loin de soutenir, l'institution exige et impose.</p>	<p>Le métier a évolué avec moins de liberté pédagogique qu'autrefois et davantage de demandes institutionnelles.</p>