



Lidil

Revue de linguistique et de didactique des langues

40 | 2009

**La motivation pour l'apprentissage d'une langue
seconde**

Discours des enseignants sur leur formation et leur métier : quel lien avec la motivation des élèves ? Résultats d'une enquête préliminaire

Jean-Paul Narcy-Combes, Marie-Françoise Narcy-Combes et Rebecca
Starkey-Perret



Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/lidil/2965>

DOI : 10.4000/lidil.2965

ISSN : 1960-6052

Éditeur

UGA Éditions/Université Grenoble Alpes

Édition imprimée

Date de publication : 1 décembre 2009

Pagination : 139-157

ISBN : 978-2-84310-154-0

ISSN : 1146-6480

Référence électronique

Jean-Paul Narcy-Combes, Marie-Françoise Narcy-Combes et Rebecca Starkey-Perret, « Discours des enseignants sur leur formation et leur métier : quel lien avec la motivation des élèves ? Résultats d'une enquête préliminaire », *Lidil* [En ligne], 40 | 2009, mis en ligne le 01 juin 2011, consulté le 01 mars 2024. URL : <http://journals.openedition.org/lidil/2965> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/lidil.2965>

Le texte et les autres éléments (illustrations, fichiers annexes importés), sont « Tous droits réservés », sauf mention contraire.

Discours des enseignants sur leur formation et leur métier : quel lien avec la motivation des élèves ? Résultats d'une enquête préliminaire

Jean-Paul Narcy-Combes*,
Marie-Françoise Narcy-Combes et Rebecca Starkey-Perret**

RÉSUMÉ

Cet article se propose de traiter de la motivation des enseignants de langues en termes d'investissement et retours sur investissement. À un moment où le statut et la formation des enseignants de langues font la une de l'actualité, il paraît essentiel d'étudier l'impact des changements des conditions de travail sur la perception qu'ont les enseignants de leur investissement et du retour sur investissement. Cet article traite de la mise en place et de l'analyse d'une première étape d'un travail qui en comportera deux : une enquête préliminaire suivie d'une enquête lourde sur un très large échantillon. Seront explicités dans un premier temps, la notion d'investissement et son lien avec la motivation ainsi que la méthodologie adoptée pour cette étude. Suivra l'analyse des résultats obtenus. L'article conclura en ouvrant sur la manière dont ces travaux peuvent être poursuivis de façon à compléter et à généraliser les résultats.

ABSTRACT

This article argues for the need to take into account teachers' perceptions of their working conditions when studying L2 motivation in the classroom. The study presented here is the first part of a larger research project which focuses on language teachers in secondary schools in France. In this contribution, the authors explore the notions of investment and returns on investment and how they are linked to recent models of L2 motivation. This subject is of particular interest today as France is currently making changes to teacher training programs and

* Université Paris 3.

** Université de Nantes.

teacher qualifications, changes that have resulted in much contention. This article will expose the research methodology followed, the results obtained and how the data were analyzed. After analyzing the results of this preliminary study, the authors discuss further research which aims to enrich, complete and generalize these results and how such research can be applied to teacher training in France.

Cette contribution se propose de traiter de la motivation des enseignants de langues sous un angle rarement abordé dans la littérature du domaine, en confrontant ce que nous disent les enseignants sur le terrain de leur métier à la notion que Norton (1995), à la suite de Bourdieu et Passeron (1970), appelle investissement.

En didactique des langues, le concept de motivation a fait l'objet de plusieurs études conduisant à des descriptions sensiblement différentes. Dörnyei (2009) a tenté d'unifier le concept, sans nécessairement le rendre moins complexe, et a délimité trois étapes dans son évolution théorique (Dörnyei, 2009, p. 16). Les deux premières étapes ont fait l'objet de nombreux travaux et sont reprises dans les autres articles de ce volume, elles ne seront donc pas décrites en détail ici, la troisième est en lien avec notre réflexion :

- 1) un paradigme socio-psychologique (*social psychological*) : motivation instrumentale et motivation intégrative (Gardner, 1985), ce paradigme est essentiellement lié à l'acquisition de la L2 ;
- 2) un paradigme cognitif et situé (*cognitive and situated*) : motivation intrinsèque et motivation extrinsèque (Deci et Ryan, 1985). Ce paradigme est lié aux théories de Maslow (1954), il est complété par la théorie de l'attribution (Bandura, 1997) et par celle qui décrit les orientations « maîtrise » et « performance » (Midgley *et al.*, 2001 et Brown dans ce volume). Il va au-delà du cadre de l'apprentissage d'une L2 ;
- 3) un paradigme lié à la construction de l'identité (*identity-construction*). Ce paradigme a lui aussi un champ d'application plus grand que le simple domaine de la didactique de la L2. Dans ce paradigme Dörnyei place sa propre théorisation, la motivation orientée vers le processus (*process-oriented motivation*), qui reflète une conception proche de la psychanalyse. Ce modèle met en opposition un moi L2 idéal, un surmoi L2 (*an ought-to self*), et l'expérience d'apprentissage de la L2. Selon Dörnyei ce modèle prend en charge les désirs internes de l'apprenant, les pressions sociales que lui imposent les institutions, les tuteurs

et les personnes qui lui sont signifiantes ainsi que l'expérience que lui fait vivre son engagement dans le processus d'apprentissage (Dörnyei, 2009, p. 18). Ce jeu d'influence peut expliquer les changements de motivation. Dörnyei (2009) se réfère également au concept d'investissement (Norton, 1995) et rejoint notre analyse de sa pertinence dans notre domaine (Narcy-Combes, 2005). C'est la validité et la pertinence de ce concept qui a arrêté notre attention.

Ce n'est pas directement aux apprenants que nous nous intéressons mais aux enseignants. Cet article traite de la mise en place et de l'analyse d'une première étape d'un travail qui en comportera deux : une enquête préliminaire suivie d'une enquête lourde sur un très large échantillon. Nous reviendrons d'abord sur le concept d'investissement et présenterons la méthodologie adoptée dans une première partie, puis nous décrirons les résultats obtenus et leur analyse. Nous concluons en ouvrant sur la manière dont ces travaux peuvent être poursuivis de façon à dégager les points de rupture potentiels et en tirer les enseignements pour la formation des maîtres à l'avenir, une question particulièrement sensible aujourd'hui.

Fondements théoriques et choix méthodologiques

Le concept d'investissement

En réaction contre le concept de motivation tel que Gardner (1985) l'a développé, Norton (1995) propose de réintroduire la dimension sociale pour expliquer la réussite des individus dans leur entreprise d'apprentissage des langues. En effet, selon elle, cette réussite est étroitement liée au sentiment d'identité sociale, lui-même éminemment dépendant de la subjectivité du sujet. Ainsi, le concept d'investissement serait mieux à même d'expliquer les relations souvent ambivalentes et complexes des humains avec l'objet historiquement et socialement construit, ici le rôle de l'enseignant de langue en milieu institutionnel. Ce concept est lié à celui de capital culturel (Bourdieu et Passeron, 1970) en référence aux connaissances et aux modes de pensée adoptés par les différents groupes sociaux en fonction de leur appartenance. Selon Norton, l'investissement ne saurait être confondu avec la motivation instrumentale de Gardner (1985), qui est liée à l'individu comme un trait de personnalité, car il n'en a pas la permanence : l'investissement change avec le temps et selon les circonstances. Ce concept resitue l'individu dans le

contexte socioculturel où il intervient et s'intéresse aux conséquences des relations de pouvoir et de hiérarchie dans le monde du travail sur la perception que l'individu a de lui-même, de son identité, et sur le pouvoir qu'il s'attribue d'interagir efficacement avec son milieu. On se situe bien au-delà du simple champ de l'apprentissage de L2. Ainsi, l'investissement que les êtres humains consentent à apporter dans le choix de leur profession appelle un retour sur cet investissement. Ce retour est d'ordre symbolique, par exemple au niveau de la reconnaissance sociale, de la valorisation de l'identité, du réseau de relations (gratifiant ou sécurisant). Il est aussi d'ordre matériel ; par exemple les avantages obtenus sous forme de logement, vacances, salaire, etc. semblent-ils payer le sujet de ses efforts ? Cette constatation, à un moment où le statut et la formation des enseignants de langues font la une de l'actualité, et où on parle de paupérisation des enseignants dans la presse et les pages syndicales, comme en recherche (Bouzidi *et al.*, 2007), nous conduit à nous demander si l'investissement académique et financier considérable que représentent les études universitaires pour la formation des enseignants, ainsi que leur cout élevé en temps mobilisé pour la réalisation du projet, était suivi d'un retour satisfaisant pour les enseignants. En postulant la baisse relative du capital culturel des enseignants aujourd'hui, tel que Bourdieu et Passeron (1970) le définissent, nous formulons l'hypothèse que le retour sur investissement est faible et que ces conditions alliées à la baisse sensible du pouvoir d'achat peuvent affecter la motivation des enseignants au quotidien, tout comme sur le long terme, avec des répercussions sur la motivation des élèves.

Si les conditions dans lesquelles les enseignants exercent aujourd'hui ont changé, leur perception de leur investissement et du retour sur investissement peut lui aussi avoir changé. Norton s'intéresse également à la notion de droit à la parole et à son corollaire, le « pouvoir d'imposer la réception » selon les termes de Bourdieu (1977, p. 20). Cette notion a son intérêt dans notre questionnement dans la mesure où nous voyons que la compétence en langue, langue apprise, enseignée, langue de l'école, langue de la famille, ne vaut que par ce que vaut la personne qui parle cette langue et par le sentiment qu'elle a d'être écoutée. Les enseignants de langue ont-ils le sentiment de l'être ? S'ils n'ont pas ce sentiment, il conviendrait de savoir pourquoi et en quoi cela influe sur leur perception de leur métier et éventuellement sur la façon dont ils le mènent et l'effet que cela a sur la motivation des élèves. En réaction aux débats sur le métier des enseignants et leur formation, ce sont ces réflexions théoriques qui nous ont conduits à tenter de mesurer l'investissement

des enseignants de langues dans leur métier d'une part, et d'autre part à évaluer le retour symbolique et matériel qu'ils estiment recevoir, ainsi que la perception qu'ils ont de leur rôle en tant qu'acteurs sociaux. Un travail de même ordre pourrait se faire pour les enseignants d'autres disciplines et des comparaisons pourraient être instructives, mais nous nous sommes limités à notre domaine.

Méthodologie

Pour mesurer la pertinence de la référence au concept d'investissement, nous avons choisi de procéder en deux temps : commencer par une enquête relativement limitée (de 200 à 300 répondants) pour en établir un instrument plus affiné et plus léger qui permettrait d'avoir un nombre de répondants qui soit représentatif de l'ensemble de la population des enseignants de langues.

Une enquête qualitative a été menée auprès d'enseignants de lycées ou de collègues ou de stagiaires en IUFM, elle a été prolongée par un questionnaire destiné à tout professeur de langues de lycée ou de collègue en poste ou en année de formation. L'enquête qualitative a consisté en une série de huit entretiens (quatre auprès d'enseignants confirmés, quatre auprès d'enseignants stagiaires); elle avait pour objectif de comprendre comment se traduisait l'investissement et comment se mesurait le retour sur investissement (Blanchet *et al.*, 1987; Blanchet et Gotman, 2007; Singly, 2001). Ces entretiens ont été enregistrés, mais non retranscrits à ce stade, faute de temps, mais aussi parce que la transcription n'était pas vraiment utile. L'utilité des entretiens se trouvait dans ce qu'ils révélaient de la façon de s'exprimer des enseignants sur ces points et dans l'apport de questions auxquelles nous n'aurions pas pensé. Ils ont été écoutés méticuleusement par deux des enquêteurs, de façon à dégager les thèmes récurrents et les façons de les formuler.

En fonction de ces données, un questionnaire long (43 questions) a été construit. Il est constitué d'une majorité de questions ouvertes demandant explications et justification des réponses (voir en annexe 1). Ces questions sont formulées dans des termes issus des entretiens (de Singly, 2001). L'objectif final est d'établir des questions clés à partir des résultats de ce premier questionnaire pour s'adresser à un échantillon plus large dans un second questionnaire, plus court et totalement fermé, de façon à valider les pistes dégagées.

Nous avons initialement prévu d'aller dans plusieurs établissements et de demander l'autorisation de proposer le questionnaire aux enseignants, en version papier ou électronique, en complétant cette

action par un appel aux réseaux d'enseignants en lycées et collèges que nous avons mis en place au travers d'actions de formations. Après quatre semaines d'enquête, nous avons obtenu un peu moins de 30 questionnaires de cette façon. Même si cela ne nous a pas été dit, la taille du questionnaire et le temps qu'il exige peuvent en partie justifier ce manque d'enthousiasme. Une autre explication réside dans le fait que certains enseignants ont confié informellement à la personne qui diffusait les questionnaires qu'ils se sentaient mal à l'aise face à la nature des questions posées et des renseignements demandés. Certains, dans les commentaires hors du questionnaire accompagnant son retour ont été heureux de pouvoir faire entendre leur voix et ont vu l'enquête comme une occasion de « lâcher la bonde », deux répondants ont également pensé que l'objectif inavoué était de leur faire dire qu'ils n'étaient pas satisfaits de leur métier et ont réagi contre cette impression. Pour compenser la difficulté de recueillir des questionnaires de cette manière, nous avons fait appel à l'Association des professeurs de langues vivantes (APLV), qui nous a ouvert son site, puis à d'autres sites par l'intermédiaire de l'APLV, nous avons pu *in fine* obtenir 130 questionnaires validés (une vingtaine de questionnaires n'ont pu être exploités pour diverses raisons). Le recueil électronique des questionnaires nous ainsi fourni 100 questionnaires utilisables en dix jours, ce qui était en-deçà de nos attentes, mais nous permettait néanmoins de préparer la seconde étape.

Les réponses obtenues présentent une série de biais dont il sera nécessaire de mesurer les effets dans l'enquête ultérieure, ils sont liés à :

- un contact essentiellement électronique – nous pouvons supposer que tous les professeurs de langues ne sont pas nécessairement des adeptes des outils électroniques, même si quarante mille visiteurs contactent le site chaque mois (chiffres de l'APLV) ;
- l'engagement des enseignants affiliés à une association comme l'APLV ;
- l'intérêt que les répondants ont montré pour cette enquête et qui les a suffisamment motivés pour passer du temps à y répondre.

Par ailleurs, nous pouvons avancer que cet échantillon est relativement représentatif en ce qui concerne l'origine géographique et les niveaux enseignés par la répartition des enseignants dans les différents établissements d'enseignement. La taille de l'échantillon par rapport à la population globale permet d'espérer une marge d'erreur d'environ

+/- 10 %, dans la mesure où des enseignants de FLE et du privé ont répondu et leur nombre n'apparaît pas dans les statistiques de l'éducation nationale : la population totale n'est donc pas connue avec précision (Loubet del Baye, 2001). Ces remarques d'une part nous incitent à la prudence en ce qui concerne l'interprétation des résultats, et d'autre part justifient une étude de plus grande ampleur avec un échantillon à la fois plus large et plus varié.

Le dépouillement des questionnaires a été ardu. Le logiciel de traitement de statistiques *Le Sphinx* a été utilisé pour le traitement des réponses. L'ouverture et le type des questions ne correspondaient pas directement à ce que le logiciel pouvait faire, il a donc fallu créer à posteriori 78 variables.

Résultats

En préambule, nous insisterons sur la nécessité de prendre les lignes qui suivent avec précaution. Les réponses aux questionnaires et les commentaires qui vont suivre sont le reflet de représentations, de surcroît sollicitées par les enquêteurs, ce qui entraîne chez les répondants une rationalisation à posteriori parfois basée sur leur interprétation des intentions des auteurs du questionnaire, comme le montre la réaction d'une des répondantes : « J'ai bien compris qu'on voulait me faire dire que je n'étais pas satisfaite de mon métier, je vais leur montrer que je suis un professeur heureux ! » (Voir ci-dessus.) Ce sont des données qu'il convient de garder en mémoire lors de l'interprétation des résultats (Loubet del Baye, 2001).

Les répondants

Les répondants sont majoritairement des femmes (83 %) de langue maternelle française (80 %) ; ils sont certifiés (68 %) ou agrégés (21 %) par concours externe (70 %) ou interne (21 %). Ils sont majoritairement issus des classes moyennes (43,8 %) ou moyennes supérieures (28,5 %) et leurs parents ont financé leurs études (68,1 %). On compte par ailleurs 34 % de financement des études par un emploi à temps partiel, et 34 % de boursiers. Pendant leurs études, 60 % des répondants ont effectué un séjour prolongé en tant qu'assistant ou lecteur dans un ou des pays où la langue qu'ils enseignent est parlée. Pendant la carrière, les contacts avec le(s) pays de la L2 demeurent conséquents et 84,8 % invoquent le plaisir comme raison principale pour ce type de séjour (73,2 % déclarent aller

à l'étranger pour leur culture personnelle et 65 % pour ne pas perdre la maîtrise de la langue – plusieurs réponses étant possibles). Ceci tendrait à montrer qu'il s'agit d'une population d'enseignants bien investis et intéressés par la matière enseignée. Cette hypothèse est confirmée par les commentaires des enseignants qui disent majoritairement aimer leur métier, qu'ils jugent très difficile mais aussi gratifiant et enrichissant. Ils déplorent néanmoins les conditions dans lesquelles ils sont contraints de l'exercer aujourd'hui.

Retour sur investissement symbolique et matériel

Les résultats concernant les représentations liées à la reconnaissance sociale de la profession révèlent une appréciation majoritairement négative : 63 % des répondants considèrent que le métier est dévalorisé, et peu d'entre eux perçoivent que les parents d'élèves (2,9 %) ou les élèves eux-mêmes (15,9 %) leur sont reconnaissants de leurs efforts. Bien que les répondants soient majoritairement des femmes, ils ne sont que 7,2 % à penser qu'ils exercent un métier féminin. Bien que 30,4 % d'entre eux déclarent exercer un « métier noble », on peut considérer que ces résultats montrent que le retour symbolique sur l'investissement des enseignants de langues est source de tensions potentielles qu'il conviendrait de mesurer.

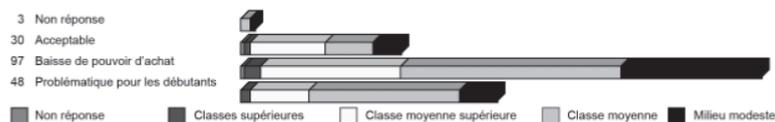


Fig. 1. – Position sociale et origine sociale des parents.

Sur le plan matériel, les résultats montrent que ces enseignants ne se considèrent pas comme privilégiés : 15,2 % d'entre eux seulement pensent que leur métier est source de privilèges : plus de temps libre, de vacances, de stabilité. Cette appréciation demande à être nuancée si l'on prend en compte les résultats de l'évaluation des libertés individuelles par rapport aux contraintes du métier, que les répondants devaient chiffrer par une note de 0 à 5 et qu'ils ont évalués positivement. Le tableau ci-dessous montre par ailleurs que, toutes origines sociales confondues, une très nette majorité des répondants (97, soit 75 %) estiment que le retour matériel sur investissement est largement insuffisant. Les chiffres

montrent que 90 % des répondants ressentent une baisse de pouvoir d'achat et seuls 30 % d'entre eux trouvent que leur position sociale est acceptable (un grand nombre de ces collègues ont malgré tout reconnu une baisse de pouvoir d'achat).

À la question de savoir ce qui serait nécessaire pour améliorer leur satisfaction par rapport aux dispositifs d'enseignement et à leur façon de faire cours dans leur établissement aujourd'hui, la réponse porte sur le besoin de plus de reconnaissance de l'investissement et du travail : le temps passé en dehors de heures de cours représente, selon les déclarations, une part importante de la vie (certains répondants vont jusqu'à indiquer que celle-ci est « difficile à évaluer car c'est tout le temps »). D'autre part, les enquêtés souhaitent également de meilleures conditions matérielles pour enseigner : des moyens plus modernes, des classes moins chargées, des salles mieux adaptées, du matériel plus performant, davantage de temps consacré à l'enseignement. Ces réponses confirment que le retour sur investissement apparaît, en l'état actuel des choses, insuffisant.

La formation et le recrutement

Dans les questionnaires, la formation et le recrutement ont donné lieu à de longs développements qui ont fait l'objet d'une analyse de contenu. En ce qui concerne la formation initiale, les répondants portent un jugement très sévère sur les IUFM, accusés d'être en décalage total avec les réalités du terrain et de ne pas répondre aux besoins des futurs enseignants. Pour la majorité des répondants (68 sur 130), l'articulation théorie/pratique n'est pas réalisée, trop de théorie marquant le pas sur les applications pratiques. Selon les répondants, les formateurs sont trop éloignés du terrain. En conséquence, les enseignants néophytes ne sont pas armés pour « entrer dans l'arène » pour reprendre l'expression d'une répondante. Se dessine en filigrane le problème majeur qui se pose aux praticiens : faire face aux élèves. La formation continue est évaluée plus positivement (4,08/5) car plus proche des préoccupations des enseignants ; néanmoins il lui est parfois reprochée d'être en retard par rapport à l'évolution du terrain et un nombre tout aussi limité de commentaires juge l'offre insuffisante (5 à 6 sur 130).

En ce qui concerne les concours, 41 % des répondants les jugent positivement. Il est à noter que les répondants dans leur ensemble ne remettent pas en cause le bien fondé de leur contenu disciplinaire, en invoquant le fait qu'une formation de haut niveau universitaire est

nécessaire pour pouvoir assurer un enseignement dans la langue. Mais on trouve également un consensus (69 %) pour dire que la formation universitaire n'est pas suffisante car trop éloignée du métier à exercer par la suite, qu'il serait nécessaire de l'accompagner d'une formation pédagogique, et qu'il serait nécessaire de ne pas se borner à évaluer des compétences cognitives, mais également les qualités pédagogiques et le savoir-être des futurs enseignants. Sur les 13 commentaires rédigés sur les concours, on note que 9 réponses soulignent le fait que les concours sont source d'équité et 4 d'arbitraire. Il serait utile de mesurer ultérieurement ce que reflète le petit nombre de commentaires libres sur ces points (10 % des questionnaires), alors que 127 répondants ont répondu à la partie fermée de la question.

Pour conclure sur ce point, cette analyse et la moyenne peu élevée des notes données aux concours (2,8/5) et à la formation professionnelle (2,3/5) soulignent le fait que l'insatisfaction liée à la formation des enseignants est source de tensions potentielles. Selon trois répondants, la maîtrise pourrait apporter une réponse à ces problèmes si toute la réflexion qu'elle mérite y est consacrée. Des craintes et des désillusions s'expriment également sur la validité de cette réflexion.

Les élèves, un problème majeur

Ce sont les élèves qui posent le plus de problèmes, comme le montre le tableau ci-dessous (le chiffre indique le nombre de répondants qui emploient l'adjectif pour qualifier leurs élèves). Notons que les adjectifs ont été produits par les répondants eux-mêmes : il ne leur était pas demandé de sélectionner des qualificatifs dans une liste, le questionnaire n'a donc rien induit.

Évaluation positive des élèves	Évaluation négative des élèves
Intéressés : 18	Démotivés, paresseux, passifs : 80
Curieux : 18	Consommateurs : 30
Gentils : 13	Inattentifs, déconcentrés : 40
Dynamiques : 12	Manquent de culture / connaissances : 22
Motivés : 10	Découragés : 13
Attachants : 10	Exigeants : 11
Sensibles : 7	

Tableau. – Nombre de répondants à la question « Comment décririez-vous les caractéristiques générales des élèves (en mots clés/ courtes phrases télégraphiques, ex : se lassent vite, attentifs, etc.) » en fonction de l'adjectif employé pour qualifier leurs élèves.

Les réponses concernant le regard porté sur les élèves sont celles qui ont le plus surpris les enquêteurs : dans la mesure où la majorité des répondants, par le simple fait de suivre les parutions sur le site de l'APLV, semblent impliqués dans leur métier, nous pensions qu'ils auraient une vision plus positive et que cela serait un biais de l'enquête préalable. Depuis Porcher (1992), nous savons que les apprenants ont changé, mais cela n'implique pas que la relation avec eux soit difficile pour les enseignants. Il y a là un point de tension important, qu'il importe d'analyser en profondeur. Il nous semble nécessaire de le rapprocher des réponses concernant l'insatisfaction des enseignants en ce qui concerne la formation initiale : les répondants ont en effet « l'impression que les formateurs n'ont jamais eu affaire à des élèves tels que nous les rencontrons tous les jours », « tout ce qu'on nous a appris était destiné à des élèves plus ou moins parfaits (qui écoutent, qui acceptent de jouer le jeu, etc.) ». Pour que les enseignants se sentent écoutés de leurs élèves, il y a une réflexion à mener. Une piste mériterait d'être approfondie au niveau de l'attribution (voir ci-dessus) : certes aucune formation ne peut préparer à tout et les élèves posent des problèmes, ce sont là deux causes externes à l'insatisfaction des enseignants, mais la réponse à la question de savoir pourquoi cela les affecte à ce point révélerait une cause interne. Une hypothèse serait que les enseignants, dont les représentations sont orientées « maîtrise de la langue » (*mastery orientation*, voir ci-dessus), voudraient faire des élèves à leur image, témoignant ainsi d'une posture « narcissique » (Dubet et Martucelli, 1996 ; Combes-Joncheray, 1999 et Narcy-Combes, 2005). Or les représentations des élèves sont souvent orientées « performance » (*performance orientation*) selon Brown (ce numéro), ce qui pourrait rendre compte des décalages qui existent entre les aspirations des élèves et les attentes des enseignants, et expliquer partiellement le désenchantement des enseignants au niveau du retour sur investissement. Ils ont fait des études académiques très avancées pour vivre une relation pédagogique à un niveau culturel moins élevé que ce qu'ils souhaitaient.

Bilan

Malgré les réserves qu'ils expriment sur leur situation, les enseignants du secondaire interrogés ne souhaitent pas, pour 70 % d'entre eux, aller vers une carrière enseignante dans un établissement d'enseignement supérieur ou post-bac (pourtant plus prestigieux socialement). S'il reste une grande motivation pour la langue et la culture enseignées, on sent

quelques restrictions sur le métier : la note donnée en début de carrière est de 3,9/5 en moyenne et tombe à 3,1 au jour de l'enquête. Si 49 % déclarent qu'ils « recommenceraient sans hésiter », 45 % n'en sont pas si sûrs et 6 % choisiraient un autre métier.

Les points identifiés qui posent problème sont liés au retour symbolique et matériel sur l'investissement, considérable à leurs yeux, que les enseignants consentent à consacrer à leur métier, mais également à la pertinence des modalités de formation et de recrutement, au niveau disciplinaire et professionnel. Comme nous l'avons vu, quelques commentaires avancent que la mastérisation devrait permettre une réflexion sur ce point, pour peu que les différents partenaires veuillent bien s'en donner le temps et la peine. L'enquête ultérieure, à plus grande échelle, est en préparation pour mesurer si les résultats obtenus sont généralisables à partir de questions fermées portant sur :

- la perception de la valeur sociale du métier ;
- la satisfaction concernant le mode de recrutement ;
- la satisfaction concernant la formation ;
- l'appréciation générale du métier ;
- la perception que les enseignants ont des élèves.

Il sera important également de déterminer les relations de causalité, ce qui permettra de mesurer la validité du concept d'investissement dans ce cas et de vérifier si la difficulté d'accepter les élèves tels qu'ils sont dépend ou non de la perception positive ou négative qu'ont les enseignants du retour sur investissement obtenu. Cela devrait conduire également à contrario à suggérer aux instances compétentes de ne pas mettre en place de changement radical sans un minimum de précautions, dans la mesure où tout changement implique une modification de l'identité sociale des acteurs.

On perçoit dès lors que si les résultats obtenus dans cette enquête exploratoire se confirmaient, des risques de rupture seraient à craindre sur ces points dans le cas où l'investissement personnel n'apporterait plus assez de retour sur le plan social, culturel et personnel. En raison de la marge d'erreur que nous avons relevée, rien ne dit aujourd'hui que les résultats de l'enquête seront confirmés. Pour le moment, le questionnaire révèle que la situation n'est pas encore critique, sauf en ce qui concerne la perception que les enseignants ont des élèves. En effet, sur ce point, les résultats ne devraient pas être infirmés, même en tenant compte de la marge d'erreur, au vu du nombre de réponses négatives.

Si ces résultats venaient à être confirmés, il conviendra de mesurer ce qui permettra aux enseignants d'accepter les élèves tels qu'ils sont et de les accompagner vers des objectifs institutionnels appropriés, car des élèves qui ne sentent pas acceptés courent le risque de se démotiver.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- BANDURA A. (1986) : *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*, Englewood Cliffs, Prentice Hall.
- BARDIN L. (2007) : *L'analyse de contenu*, Paris, PUF.
- BLANCHET A., GHIGLIONE R. et MASSONAT J. (1987) : *Les techniques d'enquêtes en sciences sociales. Observer, interviewer, questionner*, Paris, Dunod-Bordas.
- BLANCHET A. et GOTMAN A. (2007) : *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*, Paris, Armand Colin.
- BOURDIEU P. et PASSERON J.-C. (1970) : *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Éditions de Minuit.
- BOURDIEU P. (1977) : « L'économie des échanges linguistiques », *Langue Française*, n° 34, « Linguistique et sociolinguistique », p. 17-34.
- BOUZIDI B., JAAIDANE T. et GARY-BOBO R. (2007) : « Les traitements des enseignants français, 1960-2004 : la voie de la démoralisation », *Revue d'économie politique*, vol. 117, n° 3, Paris, Dalloz, p. 323-363.
- COMBES-JONCHERAY M.-F. (1999) : *Les différences entre input et output chez les étudiants en anglais commercial des classes de BTS Commerce International. Analyse critique*, thèse de doctorat, Université de Technologie de Compiègne.
- DECI E. L. et RYAN R. M. (1985) : *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*, New York, Plenum.
- DÖRNYEI Z. (2009) : *The psychology of second language acquisition*, Oxford, Oxford University Press.
- DUBET F. et MARTUCCELLI D. (1996) : *À l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*, Paris, Seuil.
- LOUBET DEL BAYE J.-L. (2001) : *Méthodes des Sciences Sociales*, Paris, L'Harmattan.
- MASLOW A. (1954) : *Motivation and personality*, New York, Harper.
- MIDGLEY C., KAPLAN A. et MIDDLETON M. (2001) : « Performance approach goals: good for what, for whom, under what circumstances and at what cost? », *Journal of Educational Psychology*, vol. 93, p. 77-86.
- NARCY-COMBES J.-P. (2005) : *Didactique des langues et TIC*, Paris, Ophrys.
- NORTON PEIRCE B. (1995) : « Social identity, investment, and language learning », *TESOL Quarterly*, vol. 29, n° 1, p. 9-31.

- PORCHER L. (1992) : « Omniprésence et diversité des auto-apprentissages », *Le Français dans le Monde, recherches et applications*, Paris, EDLFCF.
- SINGLY F. de (2001) : *L'enquête et ses méthodes : le questionnaire*, Paris, Armand Colin.

ANNEXE

Questionnaire : Motivation des enseignants

Les conditions de vie professionnelle des enseignants de langues ont beaucoup changé. Nous aimerions comprendre en quoi ces changements ont joué sur la motivation actuelle des enseignants. Merci de nous aider à y parvenir en répondant à ces questions. Les résultats de cette enquête permettront à une chercheuse en didactique d'orienter une recherche doctorale, et serviront en premier lieu à la rédaction d'un article pour une revue scientifique.

Lorsque qu'un choix de réponses vous est proposé, cochez la ou les réponses qui vous paraissent appropriées.

1. Vous êtes (deux réponses)

- une femme
- un homme
- anglophone de naissance
- francophone de naissance
- autre langue maternelle/bilingue (précisez) :

2. Votre âge :

3. Vous vivez :

- seul
- marié
- pacsé
- en couple

4. Origine sociale de vos parents (selon les catégories traditionnelles en anglais) :

- classes supérieures
- classe moyenne supérieure
- classe moyenne
- milieu modeste

5. Enfance :

- urbaine
- rurale

6. Financement de vos études :

- emploi salarié temps complet
- travail à temps partiel dans l'année
- travail l'été
- bourse
- IPES
- Normale supérieure
- parents

7. Être enseignant d'anglais a été :

- votre premier choix
- un choix qui s'est imposé logiquement
- vous avez fini par le devenir

8. Votre statut :

- PEGC
- instituteur/PE
- certifié
- agrégé
- autre :

9. Mode d'accès à votre statut :

- promotion interne
- intégration
- concours interne
- concours externe

10. Votre poste en début de carrière :

- stable
- vous étiez titulaire remplaçant/mobile
- vous n'étiez pas titulaire

11. De quelle manière vos études universitaires ont-elles joué sur votre choix de carrière ?

12. Avez-vous été :

- assistant
- lecteur

13. Où :

14. Nombre d'années :

15. Durée totale de vos séjours en pays parlant la langue que vous enseignez :

16. Motifs des séjours (plusieurs réponses selon les cas) :

- tourisme
- études
- travail
- autre (précisez) :

17. Séjours (plusieurs réponses selon les cas) :

- plutôt courts (moins d'une semaine)
- plutôt moyen (2 à 4 semaines)
- plutôt longs (plus d'un mois)

18. Vos séjours dans ces pays maintenant (depuis 5 ans) :

- rythme :
- durée :
- où :
- causes :

19. Comment expliquez-vous les changements éventuels avec ce qui précédait ?

- famille / partenaire
- travail insuffisamment rémunéré
- nouveaux intérêts

20. Échanges de postes pendant la carrière :

- nombre :
- durée :
- où :
- activité :
- cause :

21. Qu'est-ce qui justifie le besoin de séjours (plusieurs réponses si besoin) ?

- perte de la langue
- culture
- plaisir
- autre :

22. Poste actuel :
- en primaire
 - en collège
 - en lycée
 - en post bac
 - à l'université
23. Comment voyez-vous le rôle de l'enseignant (en mots clés, ex. : tuteur, modèle, etc., jusqu'à 5 mots clés) ?
24. Comment voyez-vous la position sociale de l'enseignant ? Cochez de une à trois réponses :
- métier noble
 - bouc émissaire, dévalorisant
 - métier de femme
 - métier dévalorisé
 - métier qui donne une reconnaissance de la part des parents
 - métier qui donne une reconnaissance de la part des élèves
 - métier qui donne une autorité morale
 - éducateur
 - psychologue
 - nouveau rôle, moins de transmission
 - métier qui donne des privilèges (stabilité/vacances, etc.)
 - métier qui permet de se cultiver
 - métier qui permet de cultiver son jardin
 - autres :
25. Comment évaluez-vous votre salaire avec un emploi à bac +5/?
- bonne moyenne
 - baisse du pouvoir d'achat
 - problématique pour les débutants
26. Comment voyez-vous vos relations avec les parents d'élèves (qualifiez les par 3 adjectifs/mots clés) ?
27. Comment décririez-vous les caractéristiques générales des élèves (en mots clés/courtes phrases télégraphiques, ex. : se lassent vite, attentifs, etc.) ?
- À propos des TIC (informatique, etc.)*
28. Qui a financé votre ordinateur ?
29. À quoi vous sert cet ordinateur ?

30. Notez de 0 (peu) à 5 (beaucoup) la façon de vous évaluez votre potentiel de :

- liberté :
- contraintes :
- liberté/programmes et instructions :

31. Organisation de votre temps au-delà de vos heures de cours :

- durée hebdo de travail : environ 33 heures
- répartition en pourcentage entre cours à préparer : 28 , copie à corriger : 5 , à côtés : réunions équipes, diverses, conseils, pré pré-rentreées, pré-rentreées non inclus

32. Notez de 0 (peu) à 5 (grande) votre satisfaction par rapport aux dispositifs d'enseignement/façons de faire cours d'enseignement dans votre établissement aujourd'hui :

33. Qu'aimeriez-vous voir (en plus) ?

Formation/ savoirs professionnels

34. Notez de 0 (peu) à 5 (beaucoup) l'apport qu'a/a eu pour vous :

- les lectures professionnelles :
- la didactique :
- les IO et les programmes :
- les livres du maître :
- la lecture en langue 2 (romans/presse, etc.) :
- la formation continue : fréquence :
- type de stages :

35. Notez de 0 (peu) à 5 (grande) la validité/la valeur des concours de recrutement pour vous :

Pourquoi ?

36. Notez de 0 à 5 la façon dont vous évaluez la formation des enseignants aujourd'hui :

Pourquoi ?

37. Quelles perspectives de carrière vous tentent (de 1 à 3 réponses) ?

- chef d'établissement
- post-bac (BTS ou classes préparatoires)
- université (poste du second degré)
- université (enseignant-chercheur)/recherche
- formation continue (GRETA)
- mutation vers un autre établissement, lequel :

Justifiez vos choix :

38. Êtes-vous tenté par/le faites-vous déjà ?

- participation à des jurys de concours (lesquels) :
- être conseiller pédagogique
- être formateur
- faire des vacances ailleurs (où) :

39. Origine de votre motivation initiale pour votre métier :

- famille
- modèle extérieur
- enseignants que vous avez eus
- passion pour la langue
- passion pour la culture
- autres :

Si c'était à refaire, recommenceriez-vous ?

- sans hésiter
- peut-être
- pas du tout

Pourquoi ?

Avant de terminer vos études comment notiez-vous sur 5 votre métier ?

Et maintenant quelle note lui mettriez-vous ?

Pourquoi ?

Accepteriez-vous de compléter le questionnaire par un entretien avec l'un de nous ?