



HAL
open science

Motivées, motivés ou La motivation des enseignant(e)s

Elisabeth Crosnier, Nicole Décuré, Claudine Peyre, Katia Seus-Walker -Lairdil

► **To cite this version:**

Elisabeth Crosnier, Nicole Décuré, Claudine Peyre, Katia Seus-Walker -Lairdil. Motivées, motivés ou La motivation des enseignant(e)s. Les Langues Modernes, 2008. halshs-02151967

HAL Id: halshs-02151967

<https://shs.hal.science/halshs-02151967v1>

Submitted on 10 Jun 2019

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.

Motivées, motivés

ou La motivation des enseignant(e)s

PAR ÉLISABETH CROSNIER, NICOLE DÉCURÉ, CLAUDINE PEYRE & KATIA SEUS-WALKER – LAIRDIL, TOULOUSE 3

Hormis à Toulouse où cette formule évoque le contexte politique local, lorsque l'on parle de motivation on pense aux apprenant/es pour dire que, globalement, ils/elles en manquent et que nous, les enseignant/es, nous cherchons les moyens de la susciter.

Diverses enquêtes menées par le laboratoire LAIRDIL¹ à l'Université Toulouse III dans les dix dernières années ont fait ressortir que les apprenant/es, en majorité, reconnaissent que leur faiblesse est due à leur manque de travail. Les autres (un quart environ) déclarent avoir été dégoûté/es ou perdu/es dès le départ par des enseignant/es qui, entre autres raisons, n'ont pas su les intéresser ou ont été très absent/es, ou encore connaissaient mal la langue enseignée.

Dans la triangulation apprenant/e – enseignant/e – matériel pédagogique, le deuxième facteur est rarement examiné, comme s'il allait de soi que l'enseignant/e est motivé/e, motivant/e, capable, efficace, qu'il/elle possède toutes les qualités attendues dans ce métier.

Il est difficile d'interroger les enseignant/es sur ce sujet quasiment tabou : il en va de leur propre image, de leur amour-propre, de leur existence sociale. Comment oser s'avouer, et encore moins avouer, que ce métier est juste un travail comme un autre alors que la société attend des enseignant/es un investissement fort ? La conséquence directe serait la nécessité de changer de métier, chose fort difficile en France lors-

qu'on a goûté au confort de la situation de fonctionnaire à vie. Peu le font. Et pourtant, beaucoup de collègues, à les entendre parler de façon informelle, se plaignent constamment de la paye, de la direction (locale et nationale), des réformes, du manque de travail des étudiant/es, du manque de discipline, du manque de reconnaissance de la profession, etc. Quelquefois aussi se révèle une véritable passion pour ce métier et certain/es ont de la peine à se résigner à ne plus l'exercer, une fois l'âge de la retraite venue.

Dans la littérature, de plus en plus abondante, sur la motivation, celle des enseignant/es est, la plupart du temps, ignorée ou traitée en quelques lignes, comme si elle ne posait pas problème. En 1985 (soit il y a 23 ans), *Les Langues modernes* ont publié un dossier intitulé « La motivation pour les langues » (79 : 5). Tous les articles y ont pour objet la motivation des élèves. Les recherches sur la motivation enseignante se sont essentiellement concentrées sur les aspects externes de la motivation : statut de l'enseignant/e, attractivité du métier, perception du métier par les non-enseignant/es (Eurydice). Dörnyei, grand spécialiste de cette question, déplore ce manque de recherche et souhaite qu'elle se développe mais ne s'attarde guère (Dörnyei, 2001 : 156-170). »

Nous avons donc décidé d'explorer cette voie dans le cadre de l'enseignement supérieur, secteur LANSAD² (sciences, santé, IUT) à l'université Toulouse III.

L'état de la question

Le travail n'est pas naturel à l'être humain. Il y est contraint. Pour l'accomplir, il faut qu'on le force, qu'on le persuade, ou qu'il se persuade lui-même. Cette dernière façon de faire correspond à ce qu'on appelle aujourd'hui la motivation interne, ou intrinsèque, la plus efficace, dit-on.

L'apprentissage des langues a ceci de particulier que l'apprenant/e ne peut se contenter de s'asseoir patiemment dans le fond de la classe, d'écouter ou de rêver aux prochaines vacances. Il faut, comme en sport, en musique, en dessin, utiliser son corps comme un outil qui sert non seulement à écrire mais aussi à parler et à bouger. Et donc la tâche de l'enseignant/e de langues est rude car il y a un corps à corps, un voix à voix constant avec son public pour l'obliger à accomplir « des actes contre nature ». Pour son bien.

On ne peut (bien) enseigner sans motivation. Il faut que le métier soit gratifiant d'une manière ou d'une autre, sinon qui, en pleine possession de ses facultés intellectuelles, irait de son plein gré s'enfermer en un lieu réduit, jour après jour, avec

des groupes d'enfants, d'adolescent/es ou de jeunes adultes qui, eux/elles-mêmes, doivent se persuader que c'est bien d'être assis dans une classe des heures durant alors que, laissé/es à leur propre initiative, la plupart n'envisageraient pas une seconde de s'aventurer dans l'enceinte d'un établissement scolaire ? Beaucoup ne se persuadent pas et viennent donc apprendre sous la contrainte, ce qui renforce la difficulté pour l'enseignant/e.

Nombre de recherches sur la motivation au travail ont été effectuées (Maslow, Alderfer, Murray, Miner, Ronen, etc.), chacun cherchant à établir une liste de critères de motivation. Quel/les que soient les époques et les auteur/es, on retrouve toujours, dans la liste, de nombreux éléments qui s'appliquent aussi à l'enseignement.

- L'utilisation de compétences nombreuses et variées ;
- L'accomplissement d'un travail global, identifiable, de qualité, qui a du sens et qui plaît ;
- L'impact de la tâche sur d'autres personnes, mesurable par des résultats ;
- L'autonomie, le contrôle sur son propre travail ;
- L'exercice de responsabilités, le pouvoir de décision,
- Le développement personnel, l'occasion d'apprendre, les perspectives d'avenir, la reconnaissance (Duvillier, 215 ; Pennington, 203).

Broadfoot (1990) résume ainsi la situation particulière de l'enseignement : en Europe, ce métier n'est pas facile. Même dans les pays où les enseignant/es sont respecté/es pour leur rôle-clé dans la société, cette considération n'est pas toujours accompagnée de bonnes conditions matérielles ni d'un salaire satisfaisant. Pour beaucoup, enseigner est une vocation qui, dans sa mise en œuvre, satisfait des besoins psychologiques profonds : la possibilité de création, la conscience d'avoir un but précis, la connexion aux autres, le sentiment de réalisation et d'efficacité. Tout ceci maintient un haut niveau de motivation et un sentiment de réussite. Dans l'absence d'un ou plusieurs de ces éléments, les enseignant/es se trouvent en difficulté (Pennington, 1992 : 199).

Les enquêtes

1^{ère} enquête

Après avoir étudié la motivation de nos étudiant/es de l'Université Toulouse 3, nous avons voulu interroger celle de nos collègues. Le domaine étant très vaste, nous nous sommes d'abord concentrées sur la motivation à enseigner une langue de spécialité. Sur la France entière, ont répondu à notre questionnaire essentiellement les « mili-

tant/es de la cause » (54 personnes), en faveur de la langue de spécialité et heureux/ses de l'enseigner. Les autres ne se sont pas senti/es concerné/es.

2^{ème} enquête

Nous avons alors décidé de revenir à la base, la motivation en général, et de tenter une approche qualitative plutôt que quantitative, en interrogeant nos collègues de langues en poste à l'Université Paul Sabatier-Toulouse 3 (UFR de Langues et IUT) afin d'obtenir une cohorte homogène. Nous y avons ajouté un groupe témoin de collègues de disciplines scientifiques.

Les entretiens, de quinze minutes chacun, ont été effectués par les quatre auteures suivant la même grille. Nous avons interrogé 43 enseignant/es (anglais, espagnol, allemand, russe). La moyenne d'âge est de 49 ans (entre 29 et 64 ans), donc une population avec une longue expérience de l'enseignement (de 1 à 40 ans) et une moyenne de dix ans d'activité dans le supérieur. Les deux tiers sont des femmes. Les trois-quarts sont PRAG ou PRCE, un quart enseignant/es-chercheur/es.

Ils/elles nous ont réservé un accueil favorable car il est plus facile de parler avec une collègue que de remplir un questionnaire et rédiger des commentaires. Ces échanges ont eu lieu dans de bonnes conditions, en tête-à-tête dans nos bureaux pour assurer une certaine intimité propice à mettre en confiance et à libérer la parole. Nous avons ainsi eu un contact direct et un échange à brûle-pourpoint puisque le contenu du questionnaire n'avait pas été révélé à l'avance. Nous sommes cependant conscientes que, d'une part, la brièveté de l'entretien et le caractère spontané des réponses n'ont pas permis d'approfondir les divers points abordés et que, d'autre part, certains ont pu être omis « dans le feu de l'action ».

La motivation dans tous ses états

Motivation de départ

Du côté de la motivation intrinsèque, trois notions récurrentes ressortent clairement, pratiquement à égalité avec environ 40 %.

- La moitié, dès le début de l'entretien mentionne, directement ou implicitement, la *vocation*, comme motivation de départ, celle qui a provoqué le choix pour le métier d'enseignant/e. On trouve, dans les explications, l'envie d'enseigner depuis l'enfance en s'entraînant seul/e, ou devant les poupées, les frères et sœurs, les autres élèves de la classe.
- L'*envie de transmettre* un savoir pour une discipline que l'on aime fortement ainsi que le *désir d'éduquer* apparaissent fréquemment.

- Les *modèles* sont importants. Des parents enseignant/es peuvent faire naître des vocations, Cependant, les personnes concernées précisent que leur choix n'a pas été une solution de facilité ni une fatalité génétique, mais bien un attrait réel pour la profession.
- On fait aussi référence à un *modèle d'enseignant/es* dont l'impact a été déterminant par leur personnalité ou leur manière d'exercer la fonction. À l'opposé, on trouve la notion d'anti-modèle : désir d'accéder à un meilleur statut que les parents, ambition de faire différemment ou même de « faire mieux » que les enseignant/es que l'on a connu/es en tant qu'élève, envie de révolutionner l'enseignement tout entier.
- Enfin, *le statut de fonctionnaire* apparaît comme enviable et confortable (sécurité de l'emploi, vacances). Il libère l'esprit des contingences matérielles, permet l'organisation de son temps (notamment dans la vie familiale), l'innovation pédagogique et la recherche. Mais il n'est pas considéré, par la plupart de nos collègues, comme une motivation pour enseigner.

À l'inverse des catégories précédentes considérées comme positives, 30 % de réponses en « négatif » attirent l'attention.

- Nombre de nos collègues ont eu des vocations autres (ingénieur/e, par exemple) mais se sont réorienté/es vers l'enseignement des langues après une expérience insatisfaisante. Aucun/e ne regrette son changement d'orientation professionnelle.
- Celles et ceux qui ont choisi l'enseignement pour des raisons d'ordre économique ont pris cette décision par défaut, car il s'agissait de trouver une source de revenu régulière pour survivre. On trouve dans cette catégorie les collègues issu/es de familles modestes et celles/ceux qui avaient charge de famille. Leur motivation n'en est pas moindre pour autant.

Évolution de la motivation

- La motivation va *crescendo* pour la moitié des personnes interrogées : plaisir d'être en contact avec des adultes (jeunes), expérience grandissante qui apporte plus d'assurance et de sérénité, envie d'aller de l'avant, découverte et approfondissement de domaines scientifiques.
- La motivation reste *identique* pour un quart : les enseignant/es apprécient l'autonomie dont ils/elles jouissent dans leur gestion du temps et le contenu de l'enseignement.
- La motivation est plus *cahoteuse* pour le dernier quart : soit elle évolue en dents de scie, soit elle diminue par lassitude. Certain/es sont à la recherche de nouveaux défis pour relancer leur enthousiasme. En fin de carrière, les collè-

gues sont partagé/es entre l'intérêt inchangé pour l'enseignement et l'usure inhérente à un métier épuisant à cause des conditions dans lesquelles il s'exerce : lourdeurs et tracasseries administratives, intrusion grandissante de systèmes informatiques dont le fonctionnement laisse à désirer, incertitude face à l'avenir des langues en général et, plus particulièrement, des langues autres que l'anglais, incertitude également sur le rôle de l'université en France, pénurie d'enseignant/es-chercheur/es. Ces inquiétudes ne réduisent pas l'enthousiasme ni le goût pour le métier, mais elles contribuent nettement à altérer le plaisir et à émousser le dynamisme.

La motivation selon certains critères

Différences entre le secondaire et le supérieur

Un quart des collègues n'a pas travaillé dans le secondaire, un autre quart y a passé peu de temps et ne s'y est pas plu. Pour tou/tes les autres, l'expérience a été suffisamment longue pour permettre la comparaison entre les deux systèmes et fournir les raisons du changement d'environnement. Le passage s'est effectué après des années apparemment plutôt positives. Dans ce cas, la motivation est présentée comme identique, mais entretenue par des composants de nature différente.

- Les étudiant/es sont plus âgé/es, plus matures, plus « fini/es », en principe davantage motivé/es. On peut entretenir avec eux/elles des échanges plus riches sur le plan intellectuel et humain, aborder une plus grande variété de thèmes.
- Le supérieur donne le sentiment d'être plus utile car plus proche de l'entrée dans la vie active.
- On se trouve peu souvent confronté à des problèmes de discipline.
- À l'UFR de Langues (à la différence de l'IUT), la variété de publics, niveaux, disciplines est également facteur de motivation.
- Jusqu'à aujourd'hui du moins, les enseignant/es d'autres langues que l'anglais jouissent d'une situation plus agréable que dans le secondaire car, à quelques exceptions près, ces langues font l'objet d'un choix délibéré de la part des étudiant/es.

Différences entre langue « générale » et langue « de spécialité »

Nous n'avons pas donné, au préalable, de définition de la langue de spécialité et chacun/e semble lui attribuer des réalités différentes. De manière générale, il n'y pas de préférence marquée pour l'un ou l'autre des deux domaines car nos collègues les considèrent totalement complémentaires. En fait, dans leur esprit, il n'y a ni fracture ni frontière, les deux sont importants car les étudiant/es en ont besoin. Donc, certains

enseignant/es font de la langue de spécialité par raison, voire par obligation. D'autres le font par goût ou par défi, car aguerris/es par un parcours professionnel riche en expériences. La confusion entre motivation intrinsèque et extrinsèque est autant présente dans ce domaine que celle qu'entretiennent les étudiant/es sur leur propre motivation : « J'aime l'anglais parce que c'est utile ». Notons l'approche de l'IUT qui impose la langue de spécialité (selon les Programmes Pédagogiques Nationaux) contrairement à l'UFR de langues qui laisse une marge de liberté plus grande.

- Certain/es collègues préfèrent la *langue de spécialité* pour les raisons suivantes : échanges fructueux entre les étudiant/es (qui ont le savoir scientifique) et les linguistes, possibilité de se tenir informé/e des évolutions scientifiques et techniques, sentiment de grande utilité pour l'avenir professionnel des étudiant/es. Ils/elles évoquent une démarche intellectuelle forte qui les contraint à s'informer et à acquérir des connaissances dans des domaines qui ne leur sont pas familiers au départ. Cependant, ils/elles sont motivé/es et trouvent du plaisir à condition de pouvoir choisir les disciplines scientifiques et donc la motivation pourrait diminuer si leurs souhaits n'étaient pas exaucés. L'université, avec sa large palette, peut les satisfaire.
- D'autres collègues privilégient la *langue générale* en donnant la priorité à la communication en toutes circonstances, partant du principe qu'il est assez aisé de travailler la langue liée aux diverses disciplines par la suite et que la motivation des étudiant/es est moindre en langue de spécialité, à l'exception peut-être des étudiant/es de médecine dont le cours de langue ne serait que la continuité des cours scientifiques.

Différences entre l'IUT et l'UFR de Langues

Sur certains points, l'IUT se démarque de l'UFR de langues. Le contexte est bien différent en effet, les enseignant/es de langues, bien que formant un groupe actif autour d'un projet de centre de langues, font avant tout partie de l'équipe pédagogique au sein de leurs départements respectifs et fonctionnent en transversalité. De plus, diverses tâches périphériques à l'enseignement telles que les suivis de stages en France ou à l'étranger, les participations aux jurys des avant-projets et aux jurys de soutenance des rapports de stage, les impliquent fortement dans des domaines autres que linguistiques. Ces diverses activités induisent une présence assez forte des enseignant/es de langues au sein de leur département et nécessitent une relation non négligeable avec les entreprises. C'est peut-être cet environnement un peu particulier qui explique les nuances et les compléments d'information apportés par nos collègues de l'IUT. On note, par exemple, une motivation plus forte pour l'anglais de spécialité dans le degré de technicité, et ce, davantage dans le secteur secondaire que

dans le tertiaire, un intérêt plus marqué pour les échanges pédagogiques avec les collègues de la spécialité et pour la prise en compte du cursus de l'étudiant/e dans son ensemble. On remarque aussi un intérêt prononcé chez les scientifiques et chez les linguistes pour des responsabilités supplémentaires, parfois lourdes à supporter, qui ne les dispensent pas des enseignements (chef/fe de département, directeur/trice des études, responsable des relations internationales, etc.) et qu'ils/elles perçoivent comme faisant partie intégrante de leurs charges. Tout ceci se fait trop souvent au détriment de la recherche pour les personnes concernées.

Différences entre linguistes et scientifiques

Pour voir s'il existait une spécificité de la motivation des enseignant/es de langues, nous avons procédé à quelques entretiens avec des enseignant/es scientifiques. Nous avons donc interrogé 9 MCF, 2 professeur/es et 4 PRAG/PRCE, avec une grille d'entretien semblable. Les réponses sont assez identiques à celles des linguistes.

- Chez les scientifiques, la motivation vient d'abord, comme chez les linguistes, du désir de transmettre des connaissances, d'expliquer.
- Une différence apparaît. Les enseignant/es de langues, quel que soit leur statut, ont fait essentiellement leurs armes de pédagogues dans le secondaire. Les scientifiques sont souvent passés d'abord par le secteur privé et c'est l'insatisfaction par rapport à ces emplois (manque de stabilité, surcharge de travail, ambiance détestable) qui les a poussé/es vers l'enseignement supérieur. Presque aucun n'a passé de concours d'enseignement ni eu de formation pédagogique, ce qui empêche une comparaison possible entre secondaire et supérieur car 14 sur 15 ne sont pas passé/es par cette étape du second degré, ou juste un an ou deux.
- Il n'y a pas d'évolution négative de cette motivation. Elle est égale ou supérieure. On a pris goût à l'enseignement en enseignant. Aujourd'hui, la motivation reste inchangée pour la majorité, ascendante pour les autres.
- Le principal attrait du supérieur leur semble être la liberté d'organisation du temps (ceci se retrouve aussi chez les linguistes) ; le principal inconvénient du secondaire serait l'obligation de « faire de la discipline ». Leur image d'eux/elles-mêmes est double : enseignant/e et chercheur/e, avec un léger avantage à la deuxième fonction. Pour les linguistes impliqué/es dans la recherche en didactique, les deux fonctions s'imbriquent étroitement.

Conclusion

L'aspect *séduisant*, séducteur même du métier tel que « transmettre le savoir », « être en contact avec des jeunes », « guider », « aider à l'épanouissement », « suivre

les maîtres », apparaît de manière récurrente. Une certaine noblesse d'âme, un altruisme, un dévouement semblent accompagner ce métier. Bien que ces valeurs puissent apparaître comme des clichés, on est en droit de croire qu'elles sont réellement le moteur de la motivation des collègues, étant donné la sincérité des propos.

On peut remarquer, en filigrane tout au long des entretiens, et sans doute parce qu'aucune question spécifique n'a été posée à ce sujet, que la motivation des enseignant/es est le plus souvent à sens unique : les enseignant/es pensent apporter quelque chose aux élèves. Seul/es quelques-un/es parlent d'une interaction où les élèves eux/elles-mêmes contribueraient à la motivation des enseignant/es. Cette vision de soi est inhérente à la fonction elle-même : les enseignant/es sont en situation de pouvoir, celui de l'acte même d'enseigner. Ce retour narcissique donne un sentiment de valorisation. Si ce pouvoir est remis en cause, si s'installe une impression de dépossession ou de frustration, la motivation faiblit. Pour rester motivé/e, il faut croire à ce que l'on fait et ne pas s'écarter de sa ligne de conduite.

Dans notre milieu particulier, celui de l'université, on peut affirmer que, quelle que soit la motivation de départ, survie ou vocation, le résultat est le même : les enseignant/es de langues du supérieur (la situation est sans doute très différente dans les établissements dits « difficiles » du secondaire) se déclarent motivé/es, voire très motivé/es, ou même de plus en plus motivé/es. On pourrait donc dire que si on naît motivé/e on le reste, si on ne naît pas motivé/e on le devient.

Références bibliographiques

- BROADFOOT, P. (1990). Research on Teachers : Towards a comparative methodology. In *Comparative Education*. n° 26, p. 165-169.
- DÉCURÉ Nicole, A. BLOIS & Françoise LAVINAL. (2005). La motivation, vecteur indispensable dans l'apprentissage des langues. *Passerelle*. n° spécial, p. 33-43.
- DÉCURÉ Nicole, A. BLOIS & Françoise LAVINAL. (2006). Impact d'une première année d'IUT sur la motivation des étudiant/es à apprendre l'anglais. In *Les Cahiers de l'APLIUT*. Février, vol. 25, n° 1, p. 73-90.
- DÖRNYEY, Zoltan. (2001). *Teaching and Researching Motivation*. Londres : Longman. 295 p. 0-582-38238-6.
- DUVILLIER, T., J.L. GENARD & A. PIRAUX (dir.). (2003). *La motivation au travail dans les services publics*. Paris : L'Harmattan. 442 p. 2-7475-3837-0.
- LÉVY-LEBOYER, C. (1998). *La motivation dans l'entreprise : modèles et stratégies*. Paris : Éditions d'Organisation. 236 p., 2-7081-2125-1.
- PENNINGTON, M. (1992). Motivating English Language Teachers through Job Enrichment. In *Language, Culture and Curriculum*. Vol. 5, n° 3, pp.199-218.
- Eurydice. (2004). L'attractivité de la profession enseignante en Europe au XXI^{ème} siècle. *La profession enseignante en Europe : Profil, métier et enjeux*, vol. 4. Bruxelles : Eurydice.
- <http://www.eurydice.org/portal/page/portal/Eurydice/showPresentation?pubid=043FR>. Consulté en 2008.