

# PRESTIGE SOCIAL DES ENSEIGNANT.E.S D'EPS

## Représentations et identités professionnelles des acteurs et actrices du système scolaire

---

Emma Guillet-Descas,  
Cécile Ottogalli-Mazzacavallo,  
Aurélié Épron et  
Anne Roger

L-Vis – EA 7428, Université de Lyon 1

Vanessa Lentillon-Kaestner

Formation et Recherche Romande en Didactique de l'EPS (FORRDEPS),  
Haute École Pédagogique du canton de Vaud (HEP-VD), Lausanne, Suisse

Loïc Szerdahelyi

IREDU, EA 7318, ESPE de Dijon, Université Bourgogne Franche-Comté

L'étude **TIMOTÉ (preSTige, Motivation et attractiviTÉ)**, a permis d'appréhender les représentations diverses du métier d'enseignant.e d'EPS grâce à une approche historique (couvrant la période de 1981 à nos jours) et une approche psychosociale (analysant les représentations sociales des lycéen.ne.s et validant un outil de mesure de l'Identité professionnelle des enseignant.e.s). Si le métier d'enseignant.e d'EPS s'avère plutôt socialement déconsidéré (moins prestige et moins sentiment de compétence) aux yeux des élèves, des enseignant.e.s d'EPS et des militant.e.s syndicaux, il n'en demeure pas moins tiraillé par des variables contextuelles déterminantes qui viennent s'ajouter aux variables socio-démographiques plus classiques, telles que l'âge (expérience professionnelle) et le sexe des enseignant.e.s. De même, chez les élèves, il a pu être constaté l'influence sur les représentations de la sportivité des élèves, de leur filière scolaire et de leur assignation de sexe. Enfin, la validation d'un outil de mesure de l'identité professionnelle (IP) comportant deux dimensions a été opérationnalisée, et l'impact de l'identité professionnelle sur l'engagement médié par la qualité motivationnelle a été aussi appréhendé.

**Rappel** : les opinions exprimées dans les articles ou reproduites dans les analyses par les auteurs n'engagent qu'eux-mêmes et pas les institutions auxquelles ils appartiennent, ni a fortiori la DEPP.

Inspirée des travaux en sociologie de Max Weber, la notion de « statut social » renvoie au positionnement d'un individu ou d'un groupe dans la structure sociale au regard du prestige, de l'estime, de « l'honneur social » de la fonction ou du rôle qu'il occupe. Travailler sur le statut social des enseignant.e.s revient à cerner ce que signifie « être enseignant » en termes de « *privilège positif ou négatif de considération sociale* » (Weber, 1995, 395-396). Comment se perçoivent ces professionnel.le.s de l'enseignement et comment sont-elles ou ils perçu.e.s par les usagers du système scolaire ? Quels sont les effets de ces perceptions sur leur motivation, l'engagement et l'attractivité de leur métier auprès des jeunes ?

Articulant le triptyque « prestige social du métier / MOTivation des enseignants / attractivité envers les usager.e.s », les études menées dans le cadre du projet TIMOTÉ (Projet mené dans le cadre d'un appel d'offre lancé en 2015 par la DEPP) proposent une perspective originale dans l'étude du métier, en se centrant sur les enseignant.e.s d'EPS et en développant un regard pluridisciplinaire et transculturel (franco-suisse pour une partie de l'étude). L'approche transculturelle franco-suisse se justifie par les conditions d'enseignement de l'EPS qui diffèrent entre les deux pays. En Suisse, d'une part la majorité des enseignant.e.s du secondaire ont deux disciplines d'enseignement (e.g., l'EPS et français) et, d'autre part, les élèves ne sont pas noté.e.s en EPS et donc les résultats des élèves en EPS ne sont pas pris en compte pour leur promotion, ce qui n'est pas le cas en France.

L'objectif principal avait pour ambition d'articuler d'une part une approche historique dont l'objectif était de mettre à jour l'évolution des représentations du métier d'enseignant.e d'EPS de 1981 à nos jours, et d'autre part une approche psycho-sociale dont l'objectif était à la fois 1/ d'identifier les représentations sociales des lycéen.ne.s à l'égard du métier d'enseignant.e d'EPS, 2/ de construire et de tester un outil de mesure de l'identité professionnelle (IP) selon des contextes professionnels et géographiques différents, et 3/ d'appréhender l'influence de la dynamique de l'IP sur la motivation à enseigner au travers d'une comparaison franco-suisse.

---

## REVUES DE LITTÉRATURE

D'après le dernier rapport *Être professeur d'éducation physique et sportive en 2009* (Gambert & Bonneau, 2010), les enseignant.e.s d'EPS sont à 84 % satisfaits de leur expérience professionnelle (notamment du fait de leur marge d'autonomie, du fait de ne pas être cloisonné.e.s dans une salle de classe et du fait d'entretenir des relations privilégiées avec les élèves). Pourtant, les enseignant.e.s d'EPS, notamment les plus âgé.e.s, sont 35 % à considérer que leur moral s'est dégradé, ainsi que leurs conditions de travail (54 %) et le climat au sein de leur établissement (43 %). Ces signes d'insatisfaction font que 52 % des enseignant.e.s d'EPS considèrent l'exercice de leur métier comme de plus en plus difficile, ce qui (pour 16 %) n'est pas sans impact sur leur implication et sur le fait qu'ils ou elles ne sont que 44 % à recommander le métier d'enseignant d'EPS à leurs fils et/ou filles.

### **Prestige social du métier : l'étude des représentations sociales au fil du temps**

Parmi les éléments de cette insatisfaction, les enseignant.e.s d'EPS pointent un manque de considération de leur discipline, de la part des élèves, des parents d'élèves mais aussi des

membres du corps enseignant. « *Ce manque de considération représente l'un des principaux points négatifs perçus par les professeurs d'EPS* » (Gambert & Bonneau, 2010, 13). S'inscrivant dans un contexte de sentiment de dégradation des conditions du métier d'enseignant.e en général (Gambert & Bonneau, 2009), cette insatisfaction est aussi le résultat d'une histoire qui a pendant longtemps marginalisé le statut des enseignant.e.s d'EPS.

Longtemps décrit comme moins intelligent.e et moins cultivé.e que l'enseignant.e de français (Josse, 1975), l'enseignant.e d'EPS était, dans les années 1970, réduit.e à une identité sportive du fait de ses activités et centres d'intérêt personnels comme de sa méthode d'enseignement dans le cadre scolaire. « *L'espace de l'éducation physique, pour l'élève, ne s'envisage pas hors de l'espace du sport* » (Josse, 1975, 662). À la fois fascinant et dévalorisé (par l'objet de sa connaissance : le mouvement), le statut de l'enseignant.e d'EPS à l'école était positionné « *entre le dérisoire et l'original* » (Josse, 1975, 663). Les élèves lui demandaient moins d'autorité, plus de compréhension et plus d'encouragement qu'au « prof » de français dont le prestige scolaire était plus élevé, mais tout en reconnaissant l'importance du *prof d'EPS* dans la formation de la personnalité de l'individu. « *La représentation de l'enseignant semble se constituer en partie à travers l'intrication et le flottement entre ces deux faces contradictoires. Ces représentations ambivalentes lui font d'ailleurs éprouver son statut comme mal affirmé et mal reconnu* » (Josse, 1975, 668). Cette ambiguïté persiste quelques années plus tard, lorsque Christian Dorvillé (1991) souligne le statut paradoxal des enseignant.e.s d'EPS à travers les représentations traditionnelles qu'en ont les parents d'élèves et les collègues des autres disciplines (« *prof de gym* », « *homme de grand air* », « *polymusclé* », « *adepte du jeu, du ballon et du sifflet* », « *en marge de la tradition intellectualiste du système éducatif* », « *à la charge de travail moindre* » et « *exemple par sa pratique personnelle* »), malgré la reconnaissance institutionnelle et l'intégration scolaire de l'EPS. En cause, peut-être, « *la dénégation du corps* » (Gleyse, 1993), et le fait que « *touchant au corps et donnant du corps à voir, [l'enseignant d'EPS] est perçu et se perçoit comme un "musculaire", un corps et non, comme cela est valorisé dans l'institution scolaire, comme un "cerveau"* » (Gleyse, 1993, 186). De même du côté du cinéma, qui « *reconstruit une histoire partielle voire partielle de la profession* » (Bauer & Lemmonier, 2014, 67) où l'image de Gérard Biril (l'enseignant d'EPS dans le film P.R.O.F.S), « *le benêt inculte ou exclusivement centré sur son domaine d'excellence : le sport* » (Bauer & Lemmonier, 2014, 75) peine à disparaître malgré le processus de scolarisation de l'EPS décrit par les historien.ne.s à partir des années 1980.

Finalement, ce n'est qu'au cœur des années 2000 qu'est incarnée une nouvelle représentation de l'enseignant.e d'EPS où sensibilité et qualités humaines se conjuguent à l'image d'un travail sérieux, réfléchi sur le plan de ses procédures didactiques et soucieux de rentrer dans la « *maison école* » (Arnaud, 1990). Ainsi, pendant longtemps, le travail de conceptualisation engagé au quotidien par les enseignant.e.s s'est vu simplifié, caricaturé dans les représentations sociales. L'influence de ces dernières sur les élèves, les parents ou les autres personnels éducatifs a pu contribuer à entretenir un fossé douloureux entre les représentations collectives véhiculées et l'identité professionnelle revendiquée par les enseignant.e.s d'EPS. Cet écart explique la nécessité récurrente des enseignant.e.s d'EPS d'affirmer leur légitimité (Mierzejewski, 2016), de lutter contre cette image « *d'ignare* » (Bret, 2009), voire d'engager un processus de rationalisation scientifique et technologique de leur activité, un processus de « *dé-corporéisation* » vers une EPS méta-physique (Gleyse, 1993). À moins que cet écart n'ait pour effet le maintien d'une forme de marginalité, d'évitement ou/ et de démotivation ?

## Représentations sociales et identité professionnelle

Ces représentations sociales ne sont pas sans lien avec l'identité professionnelle, impliquant une structure cognitive présentant les représentations comme la réalité, par les enseignant.e.s d'EPS (Frayse, 2000). L'identité apparaît donc comme un objet utile et complémentaire pour comprendre la construction subjective de la réalité sociale. Comme le soulignent Zimmerman, Flavier et Méard (2012), la référence croissante à l'IP des enseignant.e.s est rendue confuse du fait de la multiplicité des modèles théoriques qui la définissent et de son utilisation par les professionnel.le.s eux-mêmes. Néanmoins, la plupart des chercheur.se.s s'accordent sur l'idée d'une IP des enseignants en constante évolution, par le jeu de ses différentes composantes (e.g., Beauchamp & Thomas, 2009 ; Beijgaard, Meijer & Verloop, 2004). Ce processus est marqué par des contradictions qui produisent des tensions, de l'inconfort, des doutes (e.g., Blanchard-Laville, 2001). Situées au carrefour d'une détermination sociale et d'un investissement individuel et subjectif (e.g., Dubar, 1996), les études ont mis en évidence l'influence de certains facteurs (e.g., contexte d'enseignement, matière enseignée) sur l'IP de l'enseignant.e (e.g., Beijgaard, Verloop & Vermunt, 2000 ; Beauchamp & Thomas, 2009).

Lorsque l'on interroge les enseignant.e.s d'EPS sur leur identité professionnelle, ils se révèlent socialement conformes aux autres professeur.e.s, plutôt bien né.e.s et bon.ne.s élèves (Mierzojewski, 2016), appartenant aux catégories moyennes sans habitus universitaire et venant au métier pour la discipline, par filiation ou trajectoire scolaire (Bret, 2009). Pour autant, les enseignant.e.s d'EPS se distinguent des autres enseignant.e.s du point de vue de leur culture disciplinaire, « *jeunes sportifs ou jeunes sportives* » et par le fait qu'ils sont majoritairement des hommes, contrairement aux autres disciplines scolaires. Ces travaux révèlent aussi des identités professionnelles ambiguës dans la mesure où les enseignant.e.s sont tiraillés entre volonté de conformité aux normes et usages de l'institution scolaire et volonté de manifester leurs spécificités, leurs distances vis-à-vis des autres professeur.e.s... Ainsi, les identités d'enseignant.e.s d'EPS sont plurielles (Roux-Perez, 2004) et révèlent un monde « clivé » entre les tenants des activités physiques sportives et artistiques (APSA) et ceux de l'éducation physique et sportive (Roux-Perez, 2006). Ainsi, l'identité professionnelle collective se construit sur un jeu de tensions entre continuité et changement, entre spécificité et intégration de la discipline (Roux-Pérez, 2004). Cependant, comme indiqué par Roux-Perez (2004), « *pour dépasser les clivages et trouver une unité, les enseignants d'EPS se réfèrent aux finalités de la discipline, aux valeurs éducatives et revendiquent une relation privilégiée avec les élèves, et ce dans le but de défendre le groupe professionnel au sein de l'école et plus largement vis-à-vis de la société* ». Reste à savoir comment mesurer cette IP, sachant qu'il n'existe à ce jour aucun questionnaire validé permettant de mesurer et de comparer l'IP des enseignant.e.s<sup>1</sup>. Cette lacune restreint les comparaisons dans ce domaine entre les disciplines d'enseignement et les pays. C'est pourquoi, nous argumentons en faveur d'une clarification de ce concept (Beijgaard, Meijer & Verloop, 2004), et utilisons une perspective reliée à l'expertise professionnelle en lien avec les différentes tâches qu'un enseignant doit assumer. Trois domaines d'expertise se distinguent dans les travaux antérieurs : l'expertise en lien avec la matière enseignée, l'expertise pédagogique et l'expertise didactique (Beijgaard, Verloop & Vermunt, 2000 ; Elliott, 2015 ; Kansanen & Meri, 1999 ; Stenberg *et al.*, 2014 ; Van der Zande *et al.*, 2012). Ces trois domaines d'expertise sont également présents dans le triangle

---

1. Les études antérieures ont utilisé prioritairement des méthodes qualitatives et des définitions diverses de l'IP (e.g., Akkerman & Meijer, 2011).

didactique (Kansanen & Meri, 1999 ; Stenberg *et al.*, 2014). Premièrement, l'expertise en lien avec la matière enseignée correspond à l'étendue des connaissances des enseignant.e.s sur les contenus disciplinaires qu'ils et elles doivent enseigner (Jegade, Taplin, & Chan, 2000 ; Kansanen & Meri, 1999 ; Stenberg *et al.*, 2014) sans lien avec les connaissances de l'enseignement (*i.e.*, Elliott, 2015; Van der Zande *et al.*, 2012). Deuxièmement, l'expertise didactique correspond à l'adaptation des contenus à enseigner aux élèves et donc à la relation entre les élèves et la matière enseignée dans le triangle didactique (Kansanen & Meri, 1999 ; Stenberg *et al.*, 2014). Ce domaine d'expertise correspond aux "*pedagogical content knowledge*", une des sept connaissances enseignantes définies par Shulman (1987), mais il inclut également les attitudes, croyances et compétences (Van der Zande *et al.*, 2012). Enfin, l'expertise pédagogique correspond à la relation entre l'enseignant.e et les élèves dans le triangle didactique (Kansanen & Meri, 1999 ; Houssaye 1988 ; Houssaye & Hameline, 1992 ; Stenberg *et al.*, 2014).

### Identité professionnelle, motivation et engagement de l'enseignant.e

Les enjeux sont importants, car l'IP serait aussi fortement reliée à l'engagement et à la motivation dans le métier d'enseignant.e au point que certaines recherches définissent l'IP au travers de ces variables (*e.g.*, Canrinus *et al.*, 2012). De fait, il semble pertinent de continuer à explorer les liens entre IP, motivation et engagement des enseignant.e.s dans une perspective de lien de causalité, qui n'a pas encore été développée.

La théorie de l'autodétermination (TAD) semble heuristique pour établir et comprendre les relations existantes entre l'IP, la motivation et l'engagement. En effet, elle postule et définit que la motivation à s'engager dans des comportements spécifiques, professionnels peut être située sur un continuum allant de la motivation contrôlée à la motivation autonome, avec une motivation autonome reflétant une meilleure motivation que la motivation contrôlée (Deci & Ryan, 2000). La TAD identifie les motivations autonome et contrôlée comme des orientations qualitativement différentes, la motivation autonome étant plus adaptable que la motivation contrôlée. La motivation contrôlée correspond au fait de se sentir pressé ou forcé de s'engager dans des comportements ou des activités spécifiques. Cette pression peut provenir de sources externes, telles que le désir d'obtenir des récompenses ou d'éviter les désapprobations et les critiques. Avec une régulation externe, un.e enseignant.e préparerait, par exemple, des leçons en raison d'une inspection scolaire. La pression peut également provenir de sources internes telles que le désir d'augmenter sa valeur personnelle ou le désir d'éviter des sentiments de honte ou de culpabilité. Avec une régulation introjectée, un.e enseignant.e pourrait, par exemple, vouloir se prouver et montrer ses propres compétences en tant que bon.ne enseignant.e. La motivation autonome implique un sentiment de volition et d'auto-approbation. Il peut résulter de l'identification avec les valeurs et l'importance d'un comportement. Avec une régulation identifiée, un enseignant peut apprécier l'importance de transférer certaines compétences aux élèves. La motivation autonome peut également résulter du plaisir ou de la satisfaction inhérente à la participation à l'activité pédagogique elle-même. Avec une motivation intrinsèque, un enseignant peut apprécier que les élèves soient enrichis avec de nouvelles informations et connaissances. Dans la plupart des études sur les antécédents et les résultats de la qualité de motivation des enseignants à enseigner, la motivation autonome est liée à des résultats plus optimaux, comme plus de volonté et d'engagement dans le cadre de travail (Gagné & Deci, 2005), tandis que la motivation contrôlée est liée à des résultats plus négatifs, tels que l'épuisement professionnel (Eyal & Roth, 2011). L'effet des exigences environnementales est particulièrement nuisible au bien-être psychologique des enseignants

quand ils perçoivent que leur autodétermination est menacée (Fernet, Guay, Senécal & Austin, 2012). Une des conséquences des régulations motivationnelles qui est la qualité d'engagement, est définie, de manière multidimensionnelle comme la sensation de posséder une force physique (*i.e.*, les capacités physiques de l'individu), une énergie émotionnelle (*i.e.*, l'individu a la capacité d'exprimer sa sympathie et son empathie envers les autres) et une vivacité cognitive (*i.e.*, les compétences de pensée de l'individu et son agilité mentale ; Shirom, 2003). La plupart des études qui se sont intéressées à cette variable d'engagement postulent qu'il est pertinent de l'associer à la variable « *burnout* » ou épuisement professionnel, afin de mieux rendre compte de l'état psychologique et émotionnel des individus. En effet, Schaufeli & Bakker (2004) avancent, par exemple, que l'on peut ressentir de l'énergie au travail et également se sentir émotionnellement épuisé.e par son travail, dans la même semaine. Vus dans cette perspective, l'épuisement et l'engagement sont considérés comme des concepts opposés qui doivent être mesurés indépendamment mais ne représentent pas les extrémités d'un continuum.

La TAD postule également que le contexte joue un rôle dans l'initiation et la régulation du comportement (Deci & Ryan, 1987). Cette théorie souligne que les facteurs externes et internes (*i.e.*, un événement externe spécifique, un contexte général ou un événement interne) peuvent contrôler le comportement ou soutenir l'autonomie, et par conséquent affecter la motivation intrinsèque et changer le locus de causalité perçue. Ces facteurs peuvent le rendre moins autodéterminé quand ils sont interprétés comme contrôlants, et plus autodéterminé lorsqu'ils soutiennent l'autonomie. Dans les recherches évaluant l'impact des facteurs liés au milieu de travail sur la motivation, l'engagement et le bien-être des enseignant.e, de nombreux facteurs contextuels ont été identifiés, allant notamment de la qualité des relations avec les parents, les collègues et la hiérarchie.

### Attractivité du métier pour les lycéens et les lycéennes

À l'idée d'une « *crise* » du métier d'enseignant (Eurymdice, 2004 ; Maroy, 2008) s'est ajoutée une dégradation des taux de candidatures au professorat, laissant craindre à « *l'abaissement du niveau* » des professeurs et, de fait, des élèves. L'inquiétude face à cette désaffection, expliquée selon le sens commun par une « *crise des vocations* » (Périer, 2004 ; Beitone *et al.* 2019), s'est accompagnée de discours sur la « *perte d'attractivité*<sup>2</sup> » du métier d'enseignant (CNESCO, 2016). Cette problématique de l'attractivité de la profession enseignante n'est cependant pas un phénomène nouveau (CNESCO, 2016 ; Terrier, 2014), ce qui soulève l'intérêt d'une approche rétrospective pour nuancer les discours contemporains sur la « *perte d'attractivité* » du métier de professeur.e notamment dans le cadre de l'EPS. Parmi les sources du « *malaise* » et de la « *perte d'attractivité* » du métier professoral, la multiplication des réformes scolaires et/ou de formations brouillant les missions professionnelles (MEN, 2008), le sentiment d'une insuffisante considération et d'une dégradation de l'image du métier dans la société (Gambert & Bonneau, 2009, 2010), la sensation d'une prise en compte insuffisante des difficultés concrètes du métier (Gambert & Bonneau, 2010), l'inquiétude des enseignant.e.s

---

2. Dans la suite des travaux de Michèle Sellier et Alain Michel (2014), il convient de rappeler qu'il n'existe pas, dans la littérature, de définition stabilisée du concept d'attractivité, y compris dans le champ de la sociologie des professions. Ainsi proposent-ils de considérer l'attractivité du métier d'enseignant.e comme « *un ensemble de caractéristiques de cette profession qui la rendent attractive pour des candidats potentiels par rapport à d'autres professions exigeant un niveau comparable de qualifications et qui incitent les enseignants compétents à demeurer dans la profession* » (Sellier & Michel, 2014, 46).

par rapport à leur pouvoir d'achat (SGEN-CFDT, 2016), la perception d'un déclassement social (MEN, 2008), mais aussi « *les discours négatifs sur les conditions d'exercice, le souvenir des suppressions massives de postes, le sentiment que les débuts de carrière sont difficiles et pèsent sur les choix étudiants* » (SGEN-CFDT, 2016, 9). Autant d'éléments négatifs associés au métier de professeur.e que ne parvient plus à compenser le sentiment socialement admis d'un équilibre entre vie professionnelle et vie personnelle. Les enseignant.e.s d'EPS échappent-ils à cela ? Quelles sont les évolutions de l'attractivité du métier depuis 1981 alors que la gestion administrative de ce groupe professionnel repasse sous les prérogatives du ministère de l'Éducation nationale et participent à un processus de mise en conformité des enseignants d'EPS par rapport à leurs collègues des autres disciplines ? Au moment où l'enseignement de l'EPS est majoritairement exercé par des hommes, marquant une masculinisation de la profession (Gambert & Bonneau, 2010, 9), qu'en est-il de l'attractivité du métier, plus particulièrement chez les jeunes filles ?

## OBJECTIFS ET HYPOTHÈSES

L'objectif de l'étude TIMOTÉ a été alors d'appréhender le statut social et les représentations du métier d'enseignant.e d'EPS à la fois dans une perspective historique et psycho-sociale.

Cette pluridisciplinarité nous a conduit à la formulation de différentes hypothèses dont voici les principales :

- les représentations sociales du métier d'enseignant.e d'EPS sont dynamiques, clivées entre volonté de conformité et de spécificité, et variables selon les groupes d'acteurs du système éducatif ;
- la mesure de l'identité professionnelle des enseignant.e.s serait opérationnelle au travers d'une solution psychométrique à trois facteurs : l'expertise didactique, pédagogique et en lien avec la matière enseignée ;
- il existerait des différences au niveau de l'identité professionnelle, de la motivation et de l'engagement en fonction de la matière enseignée (EPS vs. les autres matières), du sexe, du pays (France et Suisse) et de l'expérience professionnelle ;
- chez les élèves, les représentations varient selon le sexe mais surtout selon la sportivité et la voie d'enseignement (générale, technologique ou professionnelle) des lycéen.ne.s.

Les conséquences :

- l'identité professionnelle en lien avec le climat ou le contexte hiérarchique perçu par les enseignant.e.s permettrait de prédire les perceptions d'engagement et de motivation des enseignant.e.s ;
- chez les élèves, les représentations sociales (notamment celles sur les qualifications et compétences nécessaires au métier, son prestige social et la conciliation vie publique/vie privée offerte par l'exercice du métier) ont un lien avec l'attractivité du métier ;
- le métier d'enseignant.e. d'EPS souffre d'une perte d'attractivité auprès des lycéen.ne.s perceptible en aval par l'évolution des candidatures aux concours de recrutement.

## MÉTHODOLOGIE : PARTICIPANTS, OUTILS ET MATÉRIEL, PROCÉDURES

### Participant.e.s (concerne les protocoles relevant de l'approche psycho-sociale)

Concernant l'approche psycho-sociale des représentations sociales des élèves de lycée, 958 lycéen.ne.s de l'académie de Lyon ont participé à l'étude *via* deux questionnaires : 460 au 1<sup>er</sup> questionnaire et 498 au 2<sup>e</sup> questionnaire. Les répondant.e.s étant majoritairement des filles (57,41 % contre 42,59 % de garçons) et issus de l'enseignement général (52,51 % contre 25,57 % venant de l'enseignement professionnel et 21,92 % de l'enseignement technologique), les données ont été pondérées par rapport aux données de l'académie de Lyon (50,24 % de lycéennes contre 49,76 % de lycéens, 59,20 % venant de l'enseignement général, 26,86 % de l'enseignement professionnel et 13,94 % de l'enseignement technologique). Sur le plan de leur sportivité, les garçons sont 58 % (contre 22 % pour les filles) à se considérer comme sportifs. À l'inverse, elles sont 32 % à se considérer comme peu sportives contre 12 % chez les garçons. Ainsi, 60 % des filles se considèrent peu ou moyennement sportives quand 58 % des garçons se considèrent sportifs.

Concernant l'approche psycho-sociale de l'identité professionnelle des enseignant.e.s, 749 enseignant.e.s français et suisses ont participé à l'étude, en trois échantillons :

– 205 enseignant.e.s français du secondaire (131 femmes et 74 hommes). La moyenne d'âge de l'échantillon était de 45,6 ans ( $ET = 9,30$  ; tranche d'âge : 23-65), l'expérience professionnelle moyenne était de 19,20 ans ( $ET = 9,60$ ), et la semaine de travail moyenne était de 18,20 heures ( $ET = 3,49$ ).

– 350 autres enseignant.e.s français du secondaire (225 femmes et 125 hommes) avec une moyenne d'âge de 43,2 ans ( $ET = 9,40$  ; tranche d'âge : 21-63). La moyenne d'expérience professionnelle était de 17,80 ans ( $ET = 9,28$ ) et ils travaillaient en moyenne 18,60 heures par semaine ( $ET = 3,29$ ).

– 194 enseignant.e.s suisses du secondaire (122 femmes et 71 hommes) avec une moyenne d'âge de 40,26 ans ( $ET = 9,57$  ; tranche d'âge : 23-62 ans), une moyenne d'expérience professionnelle de 13,79 ans ( $ET = 9,22$ ), et travaillaient en moyenne 19,30 heures par semaine ( $ET = 8,71$ ).

Les professeur.e.s d'EPS ont représenté 43,9 % de l'échantillon total.

### Encadré 1

#### CATÉGORISATIONS D'ÂGE ET D'EXPÉRIENCE PROFESSIONNELLE

Concernant les catégorisations d'âge et d'expérience professionnelle : l'échantillon a été divisé en trois catégories, correspondant à la division de l'échantillon en trois catégories d'âge de quantité égale : moins de 37,5 ans (A) ; 37,5-46,2 ans (B) ; plus de 46,2 ans (C). L'expérience a été catégorisée en trois groupes en s'appuyant sur l'article d'Huberman (Les phases de la carrière enseignante, 1989). Il proposait 5 groupes (1-3 ; 4-6 ; 7-25 ; 25-35 ; 35-40 ans).

Nous avons fait le choix de rassembler les deux premières et les deux dernières catégories. Cela correspond alors aux catégories suivantes : 1-6 ans (A) ; 7-25 ans (B) ; 26 ans et plus (C). Ce qui correspond à la répartition suivante des participant.e.s : 168 enseignant.e.s de catégorie d'âge A ; 168 enseignant.e.s de catégorie d'âge B ; 167 enseignant.e.s de catégorie d'âge C ; ainsi que 94 enseignant.e.s de catégorie d'expérience A, 330 enseignant.e.s de catégorie d'expérience B, et 89 enseignant.e.s de catégorie d'expérience C.

## Matériel et outils

Concernant l'approche historique des représentations sociales du métier d'enseignant.e d'EPS, deux types de matériaux ont été utilisés. L'étude a, d'une part, mobilisé des documents d'archives, notamment le *Bulletin du SNEP*<sup>3</sup>, disponible au siège du SNEP à Paris et des listes d'inscription, d'admissibilité et d'admission au concours du CAPEPS conservées aux Archives nationales, à l'Inspection générale et au SNEP. Ces archives ont permis de couvrir la période de 1981 à 2016.

Concernant l'approche psycho-sociale, l'étude a questionné des lycéen.ne.s de l'académie de Lyon quant à leurs représentations soit du métier d'enseignant.e d'EPS (Brillet & Gavaille, 2014), soit de la personnalité de l'enseignant d'EPS (Doise, Dubois & Beauvois, 1999). Dans ces deux questionnaires étaient investies des dimensions générales à partir d'évocations libres hiérarchisées (Abric, 2003), des questions spécifiques à partir d'échelles de Likert en 5 points allant de *Pas du tout d'accord* à *Tout à fait d'accord*. Les questionnaires se terminaient par un descriptif socio-démographique du ou de la répondant.e permettant d'appréhender les variables relatives à l'assignation de sexe, à la voie scolaire, à la sportivité, aux niveaux d'étude et profession des parents et à l'origine ethnique.

Dans le cadre de l'approche psycho-sociale, des enseignant.e.s français et suisses, enseignant l'EPS et/ou d'autres matières ont complété des questionnaires visant à mesurer l'identité professionnelle, la motivation, le *burnout*, l'engagement et le climat hiérarchique perçue. L'IP perçue chez les enseignant.e.s a été mesurée à partir du QIPPE (Questionnaire d'Identité professionnelle perçue chez les enseignant.e.s) à 11 items (développé dans le projet), qui comprend au final deux dimensions : l'expertise pédagogique (six items) et l'expertise en lien avec la matière enseignée (cinq items)<sup>4</sup>. Les participants devaient répondre sur une échelle de Likert en cinq points allant de 1 (*jamais*) à 5 (*toujours*). La motivation a été mesurée à partir de la version française du *Multidimensional Work Motivation Scale* (MWMS de Gagné *et al.*, 2015). Cette échelle est composée de 19 items répartis dans cinq dimensions : régulations intrinsèque, identifiée, introjectée, externe et amotivation. Les items étaient accompagnés d'une échelle de Likert en sept points, allant de 1 (*tout à fait en désaccord*) à 7 (*tout à fait en accord*).

Le *burnout* a été mesuré par le *Shirom-Melamed Burnout Measure* (SMBM, voir Sassi & Neveu, 2010) constitué de 14 items mesurant la fatigue physique, la lassitude cognitive et l'épuisement émotionnel. Les participant.e.s répondaient à une échelle de Likert en 7 points allant de 1 (*jamais*) à 7 (*toujours*).

L'engagement a été mesuré par la version française du *Shirom-Melamed Vigor Measure* (SMVM, voir Shirom, 2003) composé de 12 items mesurant la force physique, la vivacité cognitive et l'énergie émotionnelle. Les participant.e.s répondaient à une échelle de Likert en 7 points allant de 1 (*jamais*) à 7 (*toujours*).

3. Le Syndicat national d'éducation physique (SNEP) syndique en 2015 plus de 10 000 enseignant.e.s d'EPS, soit près de 30 % de la profession, quand le taux moyen de syndicalisation des travailleur.se.s est de 7 % à 8 % (17 % dans la fonction publique). Il recueille près de 82 % des suffrages aux élections professionnelles, ce qui en fait, de loin, le syndicat le plus représentatif de l'EPS.

4. À partir de la version préliminaire du QIPPE composée de 9 items pour chacune des 3 dimensions initialement postulées, seuls 11 items ont été retenus et deux dimensions. Les items permettant de mesurer l'expertise didactique ont soit été rejetés suite aux AFE, soit se sont regroupés sur le même facteur que l'expertise en lien avec la matière enseignée. Aussi les trois dimensions attendues ont été réduites à deux dimensions.

Le climat hiérarchique a été mesuré par le *Work Climate Questionnaire* (WCQ, voir Baard, Deci & Ryan, 2004) avec 9 items accompagnés d'une échelle de Likert en 5 points allant de 1 (*pas du tout d'accord*) à 5 (*très fortement d'accord*).

### Procédure

Les différents questionnaires du projet TIMOTÉ ont obtenu l'accord des comités d'éthique et l'autorisation des chefs d'établissements dans lesquelles les études ont été menées. Pour les questionnaires sur les représentations sociales de lycéen.ne.s, deux passations des questionnaires ont été organisées durant l'année scolaire 2017 (1<sup>re</sup> passation entre mars et juin 2017 et 2<sup>e</sup> passation entre octobre et décembre 2017). Celles-ci ont été réalisées à partir soit d'un format numérique (passation en salle informatique d'un établissement scolaire), soit d'un format papier. Le temps de passation était de 15 à 20 minutes. Pour le questionnaire sur l'identité professionnelle des enseignant.e.s, la passation s'est faite en ligne auprès d'enseignant.e.s de nationalité française et suisse pour une durée d'environ 20 minutes. Les participant.e.s ont fourni un consentement de participation à l'étude par e-mail. Trois passations ont été menées : T1 en fin d'une première année scolaire (avril-mai 2016), T2 au début d'une deuxième année scolaire (septembre-octobre 2016) et T3 en fin de cette seconde année scolaire (mai-juin 2017). Seuls les questionnaires mesurant la motivation, l'engagement et le *burnout* ont été remplis aux temps T2 et T3. Les règles éthiques de la recherche scientifique, d'informations aux participant.e.s et de confidentialité ont été respectées.

---

## RÉSULTATS ET DISCUSSION

Les différentes études menées dans le projet TIMOTÉ ont permis d'appréhender la multiplicité des représentations sociales du métier d'enseignant.e d'EPS. Ainsi, le projet s'est avéré heuristique pour appréhender l'absence d'unité des représentations du métier de professeur.e d'EPS entre les acteurs législatifs, pédagogiques et les usager.e.s élèves.

### Représentations du métier en tension entre les acteurs législatifs et syndicaux (SNEP)

Alors que, dans les années 1980, se dessine entre l'institution et le syndicat majoritaire des enseignant.e.s d'EPS, le SNEP, un idéal commun d'enseignant.e d'EPS « *capable de réfléchir et d'analyser à l'aide de référents théoriques variés* » (Amade-Escot, 1993, 371) menant à une réforme des concours de recrutement et à la reconnaissance du statut de professeur.e à part entière, les années 2000 voient s'exacerber des tensions liées à la crainte, pour le SNEP, d'un manque de moyens pour la formation des enseignant.e.s d'EPS et d'une perte dommageable de spécificité et d'acquis disciplinaires, notamment ceux relevant de la maîtrise technologique des APSA (activités physiques, sportives et artistiques), supports de l'enseignement, et de l'avance des enseignant.e.s d'EPS en matière d'expertise pédagogique. S'opposent alors deux visions nettement antagonistes : d'une part, la représentation, portée, de manière souvent implicite, par l'institution, d'un éducateur.rice applicateur.rice de programmes nationaux, formé sur le tas aux problématiques scolaires et éducatives, d'autre part, la représentation, portée par le SNEP, d'un enseignant.e d'EPS expert, didacticien.ne des APSA et concepteur.rice d'une EPS permettant à tous de réussir dans la « *maison école* » et de contribuer à la

démocratisation scolaire. Entre politique de mise en conformité à une forme de minimum scolaire et une revendication de spécificité par l'excellence disciplinaire, des conceptions du métier et des attendus professionnels distincts s'affirment en rapport avec le type de société souhaitée. Ces tensions au plus haut niveau de la pyramide professionnelle ne sont peut-être pas sans impact sur les usager.e.s de l'école et notamment sur les représentations sociales des élèves à propos du métier d'enseignant.e d'EPS.

### Représentations du métier en tension entre les lycéen.nes

Cette tension entre l'enseignant.e d'EPS à la fois conforme et spécifique aux normes de l'orthodoxie scolaire s'est retrouvée à l'examen des représentations sociales des élèves. Qualifié par des adjectifs très majoritairement positifs, le métier apparaît séduisant et apprécié par la majorité des élèves. Pour autant, la façon de le qualifier n'en est pas moins le signe d'une certaine forme de déconsidération lorsqu'il est question de la charge de travail, des risques et responsabilités ou du salaire, comparativement aux autres métiers de l'enseignement. Ainsi, l'hypothèse de représentations ambivalentes, clivées, du métier de professeur d'EPS chez les élèves se voit confirmée. Métier séduisant mais déconsidéré, métier reconnu à la fois conforme et spécifique, métier où les compétences professionnelles pédagogiques et les qualités humaines dominant sur les compétences didactiques, le professorat d'EPS est bien un métier de l'enseignement mais dont les caractéristiques le distinguent dans la « maison école ». Pour autant, il serait faux de croire que ces représentations sont homogènes et unifiées car, au sein même du groupe de lycéen.ne.s, des tensions existent en fonction de l'assignation de sexe, de la sportivité ou de la filière scolaire des élèves. Au fil des résultats, se profile alors le rôle des cultures sportives et scolaires ainsi que le rôle de l'acquis culturel plus que du déterminisme biologique, sur les représentations des élèves<sup>5</sup>.

### Impact des représentations sur l'attractivité du métier

Ces représentations ne sont pas sans liens avec la désertion constatée dans le métier. Guidant les conduites et les pratiques d'orientation, elles ont un impact sur l'attractivité du métier auprès des jeunes. Si 10 % d'entre eux.elles déclarent vouloir devenir professeur.e d'EPS, ils et elles devront faire face à des idées de sens commun plutôt dévalorisantes comme le fait de ne pas être bon.ne.s en sciences, d'être mal payé.e.s et mal vus par la société et les autres professeur.e.s. Les filles apparaissent plus nombreuses que les garçons à exprimer des certitudes sur le fait de ne pas vouloir exercer le métier de professeure d'EPS : 89 % d'entre elles se positionnent négativement sur cette question du devenir, pour 6 % d'avis positifs et 5 % d'avis incertains ; inversement, les garçons sont 70 % à se positionner négativement sur cette question, pour 14 % d'avis positifs et 16 % d'avis incertains.

Pour autant, cette désertion tient aussi à un contexte politique chaotique dont l'impact se mesure sur les variations de candidatures au concours de recrutement du CAPEPS. Ainsi, à partir de 2003, les recrutements connaissent une forte chute (moins 70 % entre 2003 et 2006) menant à une désertion rapide, intense et durable des candidatures et à un taux de sélectivité historiquement faible de 1,6 en 2013. Dès lors, l'écart se creuse entre les hommes et les femmes, ces dernières s'avèrent être les principales victimes de la chute. Cette situation vient sanctionner une évolution récente du métier. Sans doute est-il nécessaire de rappeler

5. Cette partie de l'étude a été publiée dans Ottogalli-Mazzacavallo & Szerdahelyi (2019).

qu'au cours des années 1980, si les recrutements varient fortement passant de 1 200 postes en 1982 à 240 en 1985, le concours n'en reste pas moins attractif et sélectif avec un taux moyen de candidature de 7 pour un poste au concours. Par ailleurs, du temps des concours de recrutement au CAPEPS distincts pour les femmes et les hommes jusqu'en 1989, la logique des quotas sexués instaurait une quasi-parité avec 52,3 % d'hommes et 47,7 % de femmes. Ainsi, le CAPEPS séparé selon le sexe était aussi attractif pour les femmes que pour les hommes. Après 1989 (et jusqu'en 2003), le nombre d'admissions au CAPEPS fait plus que doubler, passant de 533 à 1 330. Conjointement, l'instauration du concours unique en 1989 semble bénéficier davantage aux femmes qui représentent 48,2 % des admises dans les années 1990. Mais la disparition des critères sexués dans l'accès aux formations en STAPS et l'abandon des postes fléchés « féminin » ou « masculin », contribuent à infléchir cette tendance. Effectivement, on constate que les femmes ne sont que 43,1 % des admis.es durant les années 2000 et 35,6 % entre 2010 et 2017. Ces pourcentages confirment ainsi la masculinisation du corps professoral des enseignant.e.s d'EPS sur cette décennie (Gambert & Bonneau, 2010). La masculinisation du métier de professeur.e d'EPS n'est donc pas simplement récente : elle va également croissante ces dernières années, questionnant non seulement l'attractivité du métier mais aussi les processus d'orientation scolaire qui montrent que les filles s'autocensurent davantage que les garçons lorsque les conditions d'accès au métier souhaité sont en apparence défavorables (Duru-Bellat, 1991 ; Vouillot, 2007).

### **Identité professionnelle, motivation, engagement et contexte**

Le QIPPE à 11 items permettant de mesurer l'IP des enseignant.e.s apparaît être une version fiable et validée. Ainsi, d'une part 27,7 % des enseignant.e.s (toutes disciplines confondues) perçoivent un manque d'expertise au niveau pédagogique et de la matière enseignée. D'autre part, l'étude confirme une variabilité des profils d'IP en fonction de l'assignation de sexe des enseignant.e.s, de la matière enseignée, ainsi que du contexte culturel (Suisse vs France), dans lequel évolue l'enseignant.e. De plus, les interactions de ces variables apparaissent comme des modérateurs pertinents à associer à l'identité professionnelle. Plus particulièrement, les résultats ont montré que les enseignant.e.s français étaient plus nombreux à se sentir expert.e.s au niveau pédagogique et de la matière enseignées que les enseignant.e.s suisses. Les hommes se sentent aussi moins experts que les femmes. Enfin, les enseignant.e.s des autres disciplines se perçoivent comme plus expert.e.s au niveau pédagogique et de la matière enseignée que les enseignant.e.s d'EPS. En revanche, les enseignant.e.s d'EPS sont plus nombreux.se à percevoir une expertise au niveau pédagogique seulement.

Ces résultats ne sont sans doute pas sans liens avec la considération du métier d'enseignant.e constatée chez les lycéen.ne.s français.es, l'identité professionnelle des enseignant.e.s étant à l'interface des représentations d'autrui et de soi-même (Roux-Perez, 2013). Élèves et enseignant.e.s véhiculent le sentiment d'une moindre compétence didactique compensée par une plus forte compétence pédagogique.

Concernant la motivation, l'étude montre d'une part, que les enseignant.e.s de début de carrière (qu'ils soient français.es ou suisses) ont tendance à être motivé.e.s de manière plus contrôlée (*i.e.*, moins autodéterminée) que les enseignant.e.s ayant plus d'expérience. L'hypothèse est qu'ils adoptent davantage une démarche d'auto-protection pour se préserver d'un sentiment d'échec. D'autre part, l'évolution de leur engagement durant leur carrière reflète une trajectoire curviligne déjà évoquée par Huberman (1989). Ces perceptions

similaires présentes à la fois chez les enseignant.e.s très expérimenté.e.s et celles.eux qui ont peu d'expérience semblent suivre une trajectoire en U inversé. En effet, ces résultats présentent une relation non linéaire entre les années d'expérience et la capacité d'empathie avec les autres collègues (l'énergie émotionnelle), un *pattern* que l'on retrouve dans certaines études sur l'évolution de la confiance chez les enseignants. Ces études (e.g., Klassen & Chiu, 2010) ont montré que les enseignant.e.s débutant.e.s et très expérimenté.e.s peuvent connaître des périodes assez similaires : les premiers connaissent une période de doutes avec un enthousiasme qui s'effrite rapidement, en parallèle les enseignant.e.s en fin de carrière (plus de 26 ans) vivent une période de désengagement marqué soit par la sérénité ou par la déception ou l'amertume (Huberman, 1989 ; Klassen & Chiu, 2010). Dans une certaine mesure, les raisons de cette tendance curviligne que l'on retrouve dans nos résultats pourraient être analogues aux facteurs qui affectent l'auto-efficacité des enseignant.e.s lors de leur carrière.

Enfin, il apparaît que l'identité professionnelle influence indirectement la qualité d'engagement des enseignant.e.s médiée par un impact sur leurs régulations motivationnelles. Sachant que l'identité professionnelle est elle-même influencée en partie par le contexte hiérarchique perçu par les enseignant.e.s. En d'autres termes, plus le support hiérarchique perçu est qualifié de climat soutenant l'autonomie et la prise de décision, plus il semble impacter positivement l'identité professionnelle des enseignant.e.s, c'est-à-dire leur perception de leur expertise pédagogique et en lien avec la matière enseignée. Ces perceptions positives conduiraient à leur tour les enseignant.e.s à être motivé.e.s de manière autodéterminée et induiraient une qualité d'engagement, une énergie émotionnelle, une vivacité cognitive et une force physique d'autant plus grandes.

## CONCLUSION ET PERSPECTIVES

Au terme de cette étude sur les représentations des acteurs et actrices du système éducatif sur le métier d'enseignant.e. d'EPS, les principales hypothèses sont confirmées. Si une variabilité des représentations existe chez les enseignant.e.s comme chez les lycéen.ne.s, oscillant entre conformité scolaire (statut et IP d'enseignant.e avant tout, lieu et horaire d'enseignement, fonctions éducatives attribuées) et spécificité disciplinaire (relation aux APSA, relation pédagogique), il n'en demeure pas moins que le métier d'enseignant.e d'EPS s'avère socialement déconsidéré (moindre prestige et sentiment de compétence) aux yeux des élèves, des enseignant.e.s d'EPS et des militant.e.s syndicaux.les. Ce sentiment de déconsidération n'est sans doute pas sans lien avec la baisse d'attractivité du métier visible à travers l'évolution des candidatures au concours de recrutement du CAPEPS depuis 2003 et sur l'identité professionnelle des enseignant.e.s, dont les impacts se mesurent sur la motivation et l'engagement au travail. Sur ce point, l'importance du contexte de travail (notamment le type de hiérarchie mise en place) est aussi déterminante et vient s'ajouter aux variables socio-démographiques plus classiques, telles que l'âge (expérience professionnelle) et le sexe des enseignant.e.s. De même, chez les élèves, nous avons pu constater l'influence sur les représentations de la sportivité des élèves, de leur filière scolaire et de leur assignation de sexe. L'étude a aussi permis de valider un outil de mesure de l'IP comportant deux dimensions (QIPPE), et d'appréhender l'impact de cette IP sur l'engagement médié par la qualité motivationnelle. Néanmoins, nos travaux confirment à quel point la problématique de l'identité professionnelle des enseignant.e.s d'EPS est un processus complexe à appréhender.

Au regard de ces résultats, de nombreux prolongements sont possibles. D'une part, il pourrait être intéressant d'examiner les écarts entre les représentations véhiculées par le syndicat majoritaire, le SNEP et celles du SGEN, syndicat généraliste aux ancrages politiques différents. D'autre part, il faudrait développer un regard sur d'autres indicateurs que celui de la formation, en appréhendant les écarts de représentations du métier sur la question des salaires et conditions d'avancement dans la carrière. Cet indicateur permettrait de prolonger la réflexion sur la conformité/spécificité des enseignant.e.s d'EPS par l'observation d'une part, d'un processus d'unification des carrières sur le plan de la grille indiciaire et dans le même temps, du maintien d'une hiérarchisation au sein de la profession par la montée d'une forme de précarisation du métier avec le recrutement de plus en plus important de contractuel.le.s. D'autre part, les matériaux psycho-sociaux récoltés pour l'étude des représentations sociales des élèves permettront de nouvelles analyses pour appréhender l'impact du milieu familial et de l'origine ethnique et ainsi appréhender davantage une approche intersectionnelle des représentations sociales du métier de professeur.e d'EPS. Enfin, à partir du QIPPE utilisé pour mesurer l'IP des enseignant.e.s d'EPS, il serait possible de développer une étude comparée des représentations des élèves, des parents, des acteurs.rices du système éducatif et des enseignant.e.s d'EPS à partir d'un outil d'évaluation commun, exploitable à un moment *t*, mais aussi dans une perspective longitudinale afin de mesurer des évolutions plus précises.

---

## ▾ BIBLIOGRAPHIE

- Abric, J.-C. (2003). L'étude expérimentale des représentations sociales. In Denise Jodelet, *Les représentations sociales*, 203-223. Paris : PUF.
- Akkerman, S. F. & Meijer, P. C. (2011). A dialogical approach to conceptualizing teacher identity. *Teaching and Teacher Education*, 27(2), 308-319.
- Amade-Escot, C. (1993). Profils de professionnalité recherchés et conceptions de la compétence dans les épreuves professionnelles des différents CAPEPS (1947-1989). In Jean-Paul Clément & Michel Herr (dir.), *L'identité de l'éducation physique scolaire au XX<sup>e</sup> siècle : entre l'école et le sport*, 365-375. Clermont-Ferrand : AFRAPS.
- Arnaud, P. (1990). L'orthodoxie scolaire de l'éducation physique ou l'étrangère dans la maison École. *Les Sciences de l'Éducation. Pour l'ère nouvelle*, 1(2), 15-29.
- Baard, P. P., Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2004). Intrinsic need satisfaction: A motivational basis of performance and well-being in two work settings. *Journal of applied social psychology*, 34(10), 2045-2068.
- Bauer, T. & Lemonnier, J.-M. (2014). L'éducation physique au cinéma : une autre histoire (1943-2014) ? *Revue STAPS*, 105(3), 67-80.
- Beauchamp, C. & Thomas, L. (2009). Understanding teacher identity: An overview of issues in the literature and implications for teacher education. *Cambridge Journal of Education*, 39(2), 175-189.
- Beijaard, D., Verloop, N. & Vermunt, J. D. (2000). Teachers' perceptions of professional identity: an exploratory study from a personal knowledge perspective. *Teaching and Teacher Education*, 16(7), 749-764.
- Beijaard, D., Meijer, P. C. & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20(2), 107-128.
- Beitone, A., Farges, G., Granger, C., Jarre, F. & Périer, P. (2019). *Le métier d'enseignant : une identité introuvable ?* Paris : ENS Éditions.
- Blanchard-Laville, C. (2001). *Les enseignants entre plaisir et souffrance*. Paris : PUF.
- Bret, D. (2009). Le professeur d'éducation physique et sportive : un enseignant comme les autres. *Carrefours de l'Éducation*, 27(1), 117-130.
- Brillet, F. & Gavaille, F. (2014). L'image métier : exploration d'un concept multidimensionnel. Étude empirique appliquée aux métiers du conseil. *RIMHE : Revue Interdisciplinaire Management, Homme & Entreprise*, 3(12), 29-44.
- Canrinus, E. T., Helms-Lorenz, M., Beijaard, D., Buitink, J. & Hofman, A. (2012). Self-efficacy, job satisfaction, motivation and commitment: exploring the relationships between indicators of teachers' professional identity. *European Journal of Psychology of Education*, 27(1), 115-132.
- CNESCO (2016). *Attractivité du métier d'enseignant : état des lieux et perspectives*. Rapport de P. Périer.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1987). The support of autonomy and the control of behavior. *Journal of personality and social psychology*, 53(6), 1024.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000). The 'what' and 'why' of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268.
- Doise, W., Dubois, N. & Beauvois, J.-L. (Éd.). (1999). *La construction sociale de la personne*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.
- Dorvillé, C. (1991). Représentations de l'enseignant d'EPS par les parents d'élèves et les professeurs. *Revue STAPS*, 24, 7-22.
- Dubar, C. (1996). Usages sociaux et sociologiques de la notion d'identité. *Éducation Permanente*, 128, 217-218.
- Duru-Bellat, M. (1991). La raison des filles : choix d'orientation ou stratégies de compromis ? *L'Orientiation Scolaire et Professionnelle*, 20 (3), 257-267.
- Elliott, J. G. (2015). Teacher Expertise A2. In J. D. Wright (Ed.). *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences* (Second Edition), 56-59. Oxford, UK : Elsevier.
- EURYDICE (2004). *La profession enseignante en Europe : profil, métiers et enjeux*. Rapport IV : « L'attractivité de la profession enseignante au XXI<sup>e</sup> siècle ». Bruxelles.
- Eyal, O. & Roth, G. (2011). Principals' leadership and teachers' motivation : Self-determination theory analysis. *Journal of Educational Administration*, 49(3), 256-275.

- Fernet, C., Guay, F., Senécal, C. & Austin, S. (2012). Predicting intraindividual changes in teacher burnout : The role of perceived school environment and motivational factors. *Teaching and Teacher Education*, 28(4), 514-525.
- Fraysse, B. (2000). La saisie des représentations pour comprendre la construction des identités. *Revue des Sciences de l'Éducation*, 26(3), 651-676.
- Gagné, M., & Deci, E. L. (2005). Selfdetermination theory and work motivation. *Journal of Organizational Behavior*, 26(4), 331-362.
- Gagné, M., Forest, J., Vansteenkiste, M., Crevier-Braud, L., Van den Broeck, A., Aspel, A. K. & Halvari, H. (2015). The multidimensional work motivation scale: Validation evidence in seven languages and nine countries. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 24(2), 178-196.
- Gambert, P. & Bonneau, J. (2009). *Enseigner en collège et lycée en 2008*. Interrogation réalisée en septembre-octobre 2008 auprès de 1 200 enseignants du second degré dans les collèges et lycées publics. Les dossiers, n° 194. Paris : DEPP-MEN.
- Gambert, P. & Bonneau, P. (2010). *Être professeur d'éducation physique et sportive en 2009*. Interrogation réalisée en mai-juin 2009 auprès de 900 professeurs d'éducation physique et sportive dans les collèges et lycées publics. Les dossiers, n° 195. Paris : DEPP-MEN.
- Gleyse, J. (1993). Les représentations de l'Éducation Physique, en France, chez les acteurs du système éducatif. In Gilles Bui-Xuân & Jacques Gleyse (dir.). *Enseigner l'EPS*, 181-189. Clermont-Ferrand : AFRAPS.
- Houssaye, J. & Hameline, D. (1992). *Le triangle pédagogique*. Berne : Peter Lang.
- Huberman, M. (1989). The Professional Life Cycle of Teachers. *Teacher College Records*, 91, 31-57.
- Jegede, O., Taplin, M. & Chan, S.-L. (2000). Trainee teachers' perception of their knowledge about expert teaching. *Educational Research*, 42(3), 287-308.
- Josse, A. (1975). Un enseignant comme les autres ? Enquête auprès des élèves. *Esprit*, 5, 657-671.
- Kansanen, P. & Meri, M. (1999). The didactic relation in the teaching-studying-learning process. *Didaktik/Fachdidaktik as Science (-s) of the Teaching profession*, 2(1), 107-116.
- Klassen, R. M. & Chiu, M. M. (2010). Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 741.
- Maroy, C. (2008). Perte d'attractivité du métier et malaise enseignant. Le cas de la Belgique. *Recherche et Formation*, 57, 23-38.
- Mierzejewski, S. (2016). Vous avez dit « profs de gym » ? Retour sur la question de la domination sociale et culturelle des enseignants en EPS. *Sociétés Contemporaines*, 101, 63-89.
- MEN. (2008). *Livre vert sur l'évolution du métier d'enseignant*. Rapport de M. Pochard au ministre de l'Éducation nationale.
- Ottogalli-Mazzacavallo, C. & Szerdahelyi, L. (2019). *Les représentations sociales du métier d'enseignant d'EPS : impact de l'assignation de sexe ?* In Attali, M. & Gomet, D. *Animer, entraîner, éduquer. Le sport et ses métiers (20<sup>e</sup>-21<sup>e</sup> siècles)*. Reim : EpUre.
- Périer, P. (2004). Une crise des vocations ? Accès au métier et socialisation professionnelle des enseignants du secondaire. *Revue Française de Pédagogie*, 147, 79-90.
- Roux-Perez, T. (2004). L'identité professionnelle des enseignants d'EPS : entre valeurs partagées et interprétations singulières. *Revue STAPS*, 63(1), 75-88.
- Roux-Perez, T. (2006b). Processus identitaires dans la carrière des enseignants : deux études de cas en EPS. *Revue STAPS*, 72, 35-47.
- Sassi, N., & Neveu, J. P. (2010). Traduction et validation d'une nouvelle mesure d'épuisement professionnel : *Le shirom-melamed burnout measure*. *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue Canadienne des Sciences du Comportement*, 42(3), 177.
- Schaufeli, W. B. & Bakker, A. B. (2004). Job demands, job resources, and their relationship with burnout and engagement: A multisample study. *Journal of Organizational Behavior*, 25(3), 293-315.
- Sellier, M. & Michel, A. (2014). L'attractivité du métier d'enseignants en Europe : état des lieux et perspectives. *Administration & Éducation*, 4(144), 45-52.

SGEN-CFDT (2016). Dossier attractivité. *Profession ÉDUCATION*, 246, 7-14.

Shirom, A. (2003). Feeling vigorous at work? The construct of vigor and the study of positive affect in organizations. In *Emotional and physiological processes and positive intervention strategies*, 135-164. Emerald Group Publishing Limited.

Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-23.

Stenberg, K., Karlsson, L., Pitkaniemi, H. & Maaranen, K. (2014). Beginning student teachers' teacher identities based on their practical theories. *European Journal of Teacher Education*, 37(2), 204-219.

Terrier, C. (2014). L'attractivité des concours de recrutement des enseignants du second degré public : une étude rétrospective. *Note d'Information*, n° 14.24. DEPP-MENJESR.

Van der Zande, P., Akkerman, S. F., Brekelmans, M., Waarlo, A. J. & Vermunt, J. D. (2012). Expertise for Teaching Biology Situated in the Context of Genetic Testing. *International Journal of Science Education*, 34 (11), 1741-1767.

Vouillot, F. (2007). L'orientation aux prises avec le genre. *Travail, Genre et Sociétés*, 2(18), 87-108.

Weber, M. (1995). *Économie et société*, Paris : Agora, Plon.

Zimmermann, P., Flavier, É. & Méard, J. (2012). L'identité professionnelle des enseignants en formation initiale. *Spiral-E. Revue de recherches en éducation*, supplément électronique, 49(1), 35-50.

