

Comment les enseignantes de maternelle perçoivent-elles l'efficacité de leur voix dans le cadre de leurs enseignements ?

Auteur : Remy, Margaux

Promoteur(s) : Schillings, Patricia; MORSOMME, Dominique

Faculté : Faculté de Psychologie, Logopédie et Sciences de l'Éducation

Diplôme : Master en sciences de l'éducation, à finalité spécialisée en enseignement

Année académique : 2017-2018

URI/URL : <http://hdl.handle.net/2268.2/4576>

Avertissement à l'attention des usagers :

Tous les documents placés en accès ouvert sur le site le site MatheO sont protégés par le droit d'auteur. Conformément aux principes énoncés par la "Budapest Open Access Initiative"(BOAI, 2002), l'utilisateur du site peut lire, télécharger, copier, transmettre, imprimer, chercher ou faire un lien vers le texte intégral de ces documents, les disséquer pour les indexer, s'en servir de données pour un logiciel, ou s'en servir à toute autre fin légale (ou prévue par la réglementation relative au droit d'auteur). Toute utilisation du document à des fins commerciales est strictement interdite.

Par ailleurs, l'utilisateur s'engage à respecter les droits moraux de l'auteur, principalement le droit à l'intégrité de l'oeuvre et le droit de paternité et ce dans toute utilisation que l'utilisateur entreprend. Ainsi, à titre d'exemple, lorsqu'il reproduira un document par extrait ou dans son intégralité, l'utilisateur citera de manière complète les sources telles que mentionnées ci-dessus. Toute utilisation non explicitement autorisée ci-avant (telle que par exemple, la modification du document ou son résumé) nécessite l'autorisation préalable et expresse des auteurs ou de leurs ayants droit.



Faculté de Psychologie, Logopédie et Sciences de l'Éducation

Département des Sciences de l'Éducation

Comment les enseignantes de maternelle
perçoivent-elles l'efficacité de leur voix dans
le cadre de leurs enseignements ?

Promoteur : SCHILLINGS Patricia

Co-promoteur : MORSOMME Dominique

Lecteurs : QUITTRE Valérie et BLANCKAERT Ellen

Mémoire présenté par **Margaux REMY**
en vue de l'obtention du grade de

Master en Sciences de l'Éducation à
finalité spécialisée en Enseignement

Année académique 2017-2018



Faculté de Psychologie, Logopédie et Sciences de l'Éducation

Département des Sciences de l'Éducation

Comment les enseignantes de maternelle
perçoivent-elles l'efficacité de leur voix dans
le cadre de leurs enseignements ?

Promoteur : SCHILLINGS Patricia

Co-promoteur : MORSOMME Dominique

Lecteurs : QUITTRE Valérie et BLANCKAERT Ellen

Mémoire présenté par **Margaux REMY**
en vue de l'obtention du grade de

Master en Sciences de l'Éducation à
finalité spécialisée en Enseignement

Année académique 2017-2018

Remerciements

Tout d'abord, je tiens particulièrement à remercier ma promotrice et ma co-promotrice, Mesdames Schillings et Morsomme, pour leurs apports théoriques, leur soutien et leurs conseils.

Je remercie également Monsieur Dachet pour avoir accepté de répondre à mes questions relatives aux statistiques.

Je tiens également à remercier Mme Thomas qui a consacré du temps à la relecture de mon mémoire et à Mme Bodart pour sa collaboration lors de la rédaction du questionnaire.

Je remercie évidemment toutes les enseignantes maternelles qui m'ont permis de mener à bien ce travail ainsi que Mme Randolet qui m'a aidé à administrer les questionnaires.

Enfin, je remercie toutes les personnes de mon entourage qui m'ont accordé leur soutien et leur aide.

Table des matières.

| | |
|---|----|
| Introduction | 7 |
| Revue de la littérature | 9 |
| 1. La voix..... | 9 |
| 1.1 Définition. | 9 |
| 1.2 Ses paramètres et son fonctionnement. | 9 |
| 1.3 La voix : un outil précieux pour l'enseignant. | 13 |
| 2. La perception. | 19 |
| 2.1 Perception de sa propre voix. | 19 |
| 2.2 Perception de son efficacité vocale. | 20 |
| 2.3 L'impact de la voix sur les apprentissages. | 23 |
| 2.4 Perception de soi vocal. | 24 |
| 3. Le concept de soi. | 24 |
| 3.1 Définition. | 24 |
| 3.2 Différentes sources pouvant influencer le concept de soi. | 26 |
| 3.3 Le concept de soi vocal d'un enseignant. | 28 |
| 3.4 Le rôle du contexte. | 30 |
| 4. Synthèse. | 31 |
| 5. Question de recherche et hypothèses. | 33 |
| Méthodologie et méthodes | 35 |
| 1. Objectif de la recherche. | 35 |
| 2. Public cible. | 35 |
| 3. Méthodes et instruments. | 36 |
| 3.1 Les entretiens semi-dirigés. | 36 |
| 3.2 L'élaboration du questionnaire. | 39 |
| 3.3 Méthodes d'analyse des données. | 46 |
| Résultats | 48 |
| 1. L'alpha de Cronbach de chaque échelle. | 48 |
| 1.1 L'échelle « définition de l'efficacité vocale ». | 48 |
| 1.2 L'échelle « perception de mon efficacité vocale ». | 50 |
| 1.3 L'échelle « appréciation générale de ma voix ». | 51 |
| 1.4 L'échelle « autoévaluations de mes comportements vocaux ». | 51 |
| 2.5 L'échelle « problèmes vocaux ». | 52 |
| 2.6 L'échelle « processus de comparaison sociale ». | 53 |
| 2.7 L'échelle « évaluations réelles ». | 54 |

| | | |
|-----|---|----|
| 2.8 | L'échelle « évaluation perçues »..... | 55 |
| 2.9 | Synthèse..... | 55 |
| 2. | Vérification des hypothèses..... | 57 |
| 2.1 | Hypothèse 1..... | 57 |
| 2.2 | Hypothèse 2..... | 58 |
| 2.3 | Hypothèse 3..... | 65 |
| 2.4 | Hypothèses 4 et 5..... | 68 |
| 2.5 | Hypothèse 6..... | 71 |
| 2.6 | Hypothèse 7..... | 74 |
| 2.7 | Hypothèse 8..... | 75 |
| | Discussion..... | 78 |
| 1. | Les alphas de Cronbach de chaque échelle..... | 78 |
| 2. | La vérification des hypothèses..... | 85 |
| 2.1 | Hypothèse 1..... | 85 |
| 2.2 | Hypothèse 2..... | 86 |
| 2.3 | Hypothèse 3..... | 87 |
| 2.4 | Hypothèses 4, 5 et 6..... | 89 |
| 2.5 | Hypothèse 7..... | 89 |
| 2.6 | Hypothèse 8..... | 90 |
| | Limites et perspectives..... | 93 |
| | Conclusion..... | 95 |
| | Bibliographie..... | 97 |

Table des illustrations.

Les figures.

| | |
|---|----|
| Figure 1- Les cavités de résonance de la voix..... | 12 |
| Figure 2 – Les trois mécanismes nécessaires à la phonation. | 13 |
| Figure 3 – Le cercle vicieux de l'effort vocal..... | 15 |
| Figure 4 - Différentes composantes de la perception de sa propre voix. | 19 |
| Figures 5 – Histogrammes de fréquences de EPC, EC, EPR et CC..... | 59 |
| Figure 6 – Histogrammes de fréquences de la variable « perception de mon efficacité vocale » pour les groupes 0 et 1..... | 67 |
| Figure 7 – Histogramme de fréquences de la variable « perception de mon efficacité vocale » pour le groupe des enseignantes maternelles de 2 ^e et 3 ^e | 73 |
| Figure 8– Troubles de la voix en fonction de l'âge..... | 88 |

Les tableaux.

| | |
|---|----|
| Tableau 1 – Les items de l'échelle « définition de l'efficacité vocale »..... | 40 |
| Tableau 2 – les items de l'échelle « appréciation générale de ma voix ». | 41 |
| Tableau 3 – les items de l'échelle « autoévaluations de mes comportements vocaux »..... | 42 |
| Tableau 4 – les items de l'échelle « problèmes vocaux ». | 42 |
| Tableau 5 – les items de l'échelle « processus de comparaison sociale »..... | 43 |
| Tableau 6 – les items de l'échelle « évaluations réelles »..... | 43 |
| Tableau 7 – les items de l'échelle « évaluations perçues ». | 44 |
| Tableau 8 – les items de l'échelle « formations antérieures »..... | 44 |
| Tableau 9 – Cohérence interne des facteurs de l'échelle « définition de l'efficacité vocale ».48 | |
| Tableau 10 – Cohérence interne de l'échelle « perception de mon efficacité vocale ». | 50 |
| Tableau 11 - Cohérence interne de l'échelle « appréciation générale de ma voix »..... | 51 |
| Tableau 12 - Cohérence interne de l'échelle « autoévaluations de mes comportements vocaux »..... | 52 |
| Tableau 13 - Cohérence interne de l'échelle « problèmes vocaux »..... | 53 |
| Tableau 14 – Cohérence interne de l'échelle « processus de comparaison sociale ». | 53 |
| Tableau 15 – Cohérence interne de l'échelle « évaluations réelles »..... | 54 |
| Tableau 16 – Cohérence interne de l'échelle « évaluations perçues ». | 55 |
| Tableau 17 – Tableau récapitulatif des alphas de Cronbach standardisés de chaque échelle. .55 | |
| Tableau 18 – Effectif, moyenne, variance, écart-type et intervalle de confiance à 95% de l'échelle « perception de mon efficacité vocale ». | 57 |
| Tableau 19 - Tests de normalité pour les variables EPC, EC, EPR et CC..... | 58 |
| Tableau 20 – Test de sphéricité de Mauchly. | 62 |
| Tableau 21 – Coefficient de Greenhouse-Geisser Epsilon et de Huynh-Feldt Epsilon. | 62 |
| Tableau 22 – Test ANOVA à mesures répétées..... | 62 |
| Tableau 23 – Test T de comparaison des moyennes entre EPC et EC..... | 63 |
| Tableau 24 – Test T de comparaison des moyennes entre EPC et EPR. | 63 |
| Tableau 25 – Test T de comparaison des moyennes entre EPC et CC. | 64 |

| | |
|---|----|
| Tableau 26 – Test T de comparaison des moyennes entre EC et EPR..... | 64 |
| Tableau 27 – Test T de comparaison des moyennes entre EC et CC..... | 65 |
| Tableau 28 – Test de normalité pour la variable « perception de mon efficacité vocale » chez les enseignantes de maternelle âgées entre 20 et 49 ans. | 66 |
| Tableau 29 – Test de normalité pour la variable « perception de mon efficacité vocale » chez les enseignantes de maternelle âgées de 50 ans ou plus..... | 66 |
| Tableau 30 – Test T de Student pour échantillons indépendants. | 67 |
| Tableau 31 - Pertinence du modèle de régression 1. | 68 |
| Tableau 32 – Test de normalité pour la variable « perception de mon efficacité vocale » pour le groupe « classe d'accueil ». | 69 |
| Tableau 33 – Test de normalité pour la variable « perception de mon efficacité vocale » pour le groupe « classe de 1 ^e ». | 69 |
| Tableau 34 – Test de normalité pour la variable « perception de mon efficacité vocale » pour le groupe « classe de 2 ^e ». | 69 |
| Tableau 35 – Test de normalité pour la variable « perception de mon efficacité vocale » pour le groupe « classe de 3 ^e ». | 69 |
| Tableau 36 – Test Levene d'homogénéité des variances entre les types de classe accueil, 1 ^e , 2 ^e et 3 ^e sur la variable « perception de mon efficacité vocale ». | 70 |
| Tableau 37 – Test ANOVA pour comparer les moyennes des classes d'accueil, de 1 ^e , de 2 ^e et de 3 ^e sur la variable « perception de mon efficacité vocale ». | 70 |
| Tableau 38 – Test Tukey de comparaison des classes. | 71 |
| Tableau 39 - Pertinence du modèle de régression 2. | 72 |
| Tableau 40 – Test de normalité pour la variable « perception de mon efficacité vocale » pour le groupe « classe d'accueil et de 1 ^e ». | 72 |
| Tableau 41 – Test de normalité pour la variable « perception de mon efficacité vocale » pour le groupe « classe de 2 ^e et de 3 ^e ». | 72 |
| Tableau 42 – Test Levene d'homogénéité des variances entre les classes d'accueil et 1 ^e et les classes de 2 ^e et 3 ^e sur la variable « perception de mon efficacité vocale ». | 73 |
| Tableau 43 – Test ANOVA pour comparer les moyennes des classes d'accueil et de 1 ^e avec celle des classes de 2 ^e et de 3 ^e sur la variable « perception de mon efficacité vocale ». | 74 |
| Tableau 44 – Régression linéaire « Nombres d'élèves/perception de mon efficacité vocale ». | 74 |
| Tableau 45 – Pertinence du modèle de régression 3. | 75 |
| Tableau 46 – Régressions linéaires de l'effet combiné de chaque variable indépendante sur la variable dépendante « perception de mon efficacité vocale ». | 76 |
| Tableau 47 – Régressions linéaires de l'effet combiné de chaque variable indépendante sur la variable dépendante « perception de mon efficacité vocale » (2). | 77 |
| Tableau 48– Items composant le premier facteur de l'analyse factorielle. | 80 |
| Tableau 49 – Items composant le deuxième facteur de l'analyse factorielle. | 81 |
| Tableau 50– Items composant le troisième facteur de l'analyse factorielle..... | 82 |
| Tableau 51– Items composant le quatrième facteur de l'analyse factorielle. | 83 |
| Tableau 52– Items composant le cinquième facteur de l'analyse factorielle..... | 84 |

Introduction

La voix est un des outils les plus précieux pour l'enseignant. En effet, c'est notamment grâce à elle qu'il communique avec ses élèves, qu'il leur transmet certains savoirs et qu'il gère le groupe classe. Étant sans cesse sollicitée, la voix de l'enseignant est souvent mise à rude épreuve. Selon Eluard (2004), environ trois quarts des enseignants auraient déjà exprimé des plaintes quant à d'éventuels troubles vocaux au cours de leur carrière. « *Ainsi aux États-Unis, la prévalence (des problèmes vocaux) est d'environ 12% chez les enseignants et de 6% chez les non-enseignants* » (Inserm, 2006, p.18). Malheureusement, rares sont les formations initiales et continues qui permettent aux enseignants d'apprendre à utiliser leur voix de manière efficace dans le cadre de leur profession. Selon Jourdan (2014), les enseignants devraient être formés pour construire au mieux leur voix professionnelle. Lorsqu'un enseignant est à l'aise avec sa voix et ne force pas sur celle-ci, il serait plus agréable à écouter et cela aurait un impact important sur l'apprentissage des élèves. Cependant, il serait absurde de penser que l'enseignant novice est capable d'instinct d'utiliser sa voix de manière optimale (sans l'abîmer) (Cadet et Tellier, 2012).

En outre, selon l'Inserm (2006), les enseignantes maternelles seraient davantage susceptibles de rencontrer des troubles vocaux tels que des nodules et cela à une fréquence significativement plus élevée par rapport à d'autres groupes homogènes appariés (tels que des infirmières). C'est pour cette raison qu'il me semblait être intéressant d'aborder une thématique relative à la voix avec comme public cible : les enseignantes maternelles.

Après avoir lu plusieurs articles et ouvrages, la thématique de ce travail s'est progressivement précisée et nous nous sommes alors intéressés davantage à la perception que les enseignantes maternelles avaient de leur propre voix. Nous nous sommes demandé si malgré cette utilisation complexe et intensive, les enseignantes maternelles percevaient leur voix comme étant efficace dans le cadre de leur métier. En outre, nous nous sommes interrogés sur l'éventuelle existence d'un concept de soi vocal qui correspondrait à l'articulation des perceptions vocales intériorisées par l'enseignante.

Ce mémoire vise donc modestement à construire de nouvelles connaissances à propos de la perception d'efficacité vocale qu'ont les enseignantes maternelles lors de l'exercice de leur métier. Pour ce faire, la question de recherche qui sera traitée dans ce travail est la suivante : « Comment les enseignantes de maternelle perçoivent-elles l'efficacité de leur voix dans le cadre de leurs enseignements ? ».

Cette recherche visera à mieux comprendre la manière dont les enseignantes maternelles définissent l'efficacité vocale au sein de leur métier, à estimer si elles perçoivent leur propre voix comme étant efficace (ou non) et à s'intéresser aux facteurs pouvant influencer la construction de cette perception ou de ce concept de soi vocal (si nous pouvons l'intituler de la sorte). Ce travail combinera dès lors trois thématiques principales : la voix, la perception d'efficacité vocale et le concept de soi vocal.

Afin de vérifier les hypothèses qui seront émises dans ce travail, une recherche quantitative sera menée à l'aide d'un questionnaire rédigé sur base d'entretiens semi-dirigés. Ce questionnaire sera distribué à une centaine d'enseignantes maternelles (enseignant en FWB). Cela nous permettra de généraliser au mieux, les découvertes réalisées.

1. La voix.

1.1 Définition.

Tout d'abord, commençons par définir le mot « voix » qui est l'objet principal de ce mémoire. Selon le dictionnaire Le Robert (1996), la voix est « *l'ensemble des sons produits par les vibrations des cordes vocales¹* ». Ajoutons à cette définition, la définition de P. F Eluard qui précise que la voix est le « *support acoustique de l'émission sonore parlée ou chantée, la voix est un moyen privilégié de communication (...). La voix comporte essentiellement du son (phénomène périodique) et du bruit (phénomène apériodique). D'un point de vue physique, c'est une onde transmise dont l'origine est la variation de pression d'air par l'ouverture et la fermeture des cordes vocales. Elle peut être recueillie par un tracé (phonogramme) et décrire une courbe sinusoïdale périodique complexe. On détermine pour cette onde une périodicité, ou nombre de périodes par seconde, qui représente la fréquence du son, la grandeur des pics, ou amplitude vibratoire, qui indique l'intensité de la voix mesurée en décibels, la forme de la période avec ses accidents caractéristiques qui correspond au timbre. L'intensité de la voix varie de 30 à 120 décibels (40 à 50 dB pour une voix basse ; 55 à 65 dB pour une voix conversationnelle ; 65 à 80 dB pour la voix projetée, 90 à 110 dB pour les cris ; jusqu'à 120 dB pour un chanteur d'opéra)* » (Eluard, 2004, p.221).

La plupart du temps, la voix de l'enseignant est une voix projetée qu'il utilise pour être entendu par tous, pour capter l'attention de ses élèves, pour leur transmettre un message et leur expliquer des points de matière importants. C'est ce que l'Inserm (2006) appelle la voix didactique.

1.2 Ses paramètres et son fonctionnement.

La voix comporte trois paramètres essentiels : le niveau de pression sonore (ou « intensité » qui correspond à l'amplitude des mouvements vibratoires des plis vocaux), la hauteur tonale (la fréquence, c'est-à-dire le nombre de cycles « ouverture-fermeture » par seconde des plis vocaux), (plus la fréquence est élevée, plus la voix est aigüe) et le timbre (le résultat de la modification du son laryngé par les cavités de résonance, cela « *correspond à la fourniture en harmoniques du son* » (Bontemps, 2010, p.5)) (Nazaire, 2010). L'harmonique est un « *son pur*

¹ L'annexe 1 définit plus précisément le fonctionnement des cordes vocales (appelées aussi « plis vocaux ») chez l'adulte.

dont la fréquence est un multiple du fondamental » (Brin-henry, Courrier, Lederlé, & Masy, 2004, p.125). Le fondamental quant à lui est « *le premier terme de la somme des sons simples qu'on obtient quand on décompose un son périodique complexe* » (Brin-henry, & al., 2004, p.114). En d'autres mots, le timbre correspond à la couleur de la voix qui est propre à chaque individu.

Ces trois paramètres permettent de caractériser et de décrire une voix comme étant par exemple : aigüe ou grave (la hauteur), faible ou forte (le niveau de pression sonore) et subjectivement agréable ou non à écouter (le timbre). Deux autres paramètres peuvent également être pris en compte étant donné que la voix est souvent porteuse d'un message : le débit et la prosodie (qui dépendent de la parole). Le débit est la vitesse à laquelle une personne parle. Ce débit peut par exemple être rapide, précipité ou au contraire lent, monotone. La prosodie quant à elle, est « *l'ensemble des faits suprasegmentaux (intonation, accentuation, rythme, mélodie, tons) qui accompagnent, structurent la parole et qui se superposent aux phonèmes (aspect segmental)* » (Brin-henry, & al., 2004, p.224). La prosodie correspond en quelque sorte à l'expressivité de la voix. Enfin, « *La parole appartient au domaine de la phonologie, qui inclut la prosodie et le choix ou l'arrangement des phonèmes dans la chaîne parlée suivant les règles phonologiques communautaires* » (Brin-henry, & al., 2004, p.207).

Bien que tous ces paramètres ne soient pas concrètement utilisés dans les items de notre questionnaire, il me semblait tout de même essentiel de les définir dans cette partie théorique afin que nous développions quelques connaissances de base à propos de la voix et de son fonctionnement.

La voix nous permet donc de communiquer, elle appartient au même système que le langage et la parole mais représente un concept différent (Bontemps, 2010). Elle est directement liée à la phonation. Selon Finck (2008, p.37), « *La voix est un son complexe émis par le système vocal, comprenant un oscillateur (les cordes vocales au sein du larynx), une soufflerie (le système respiratoire), et des résonateurs (les cavités supraglottiques que sont le pharynx, la cavité buccale et les fosses nasales)* ». Elle dépend donc du système respiratoire, du système phonatoire et du système articulaire. Attardons-nous dès lors sur son fonctionnement pour mieux comprendre ces différentes définitions. Pour ce faire, il est nécessaire d'expliquer comment cette dernière se forme et de mettre en évidence les cinq étapes à travers lesquelles elle se façonne.

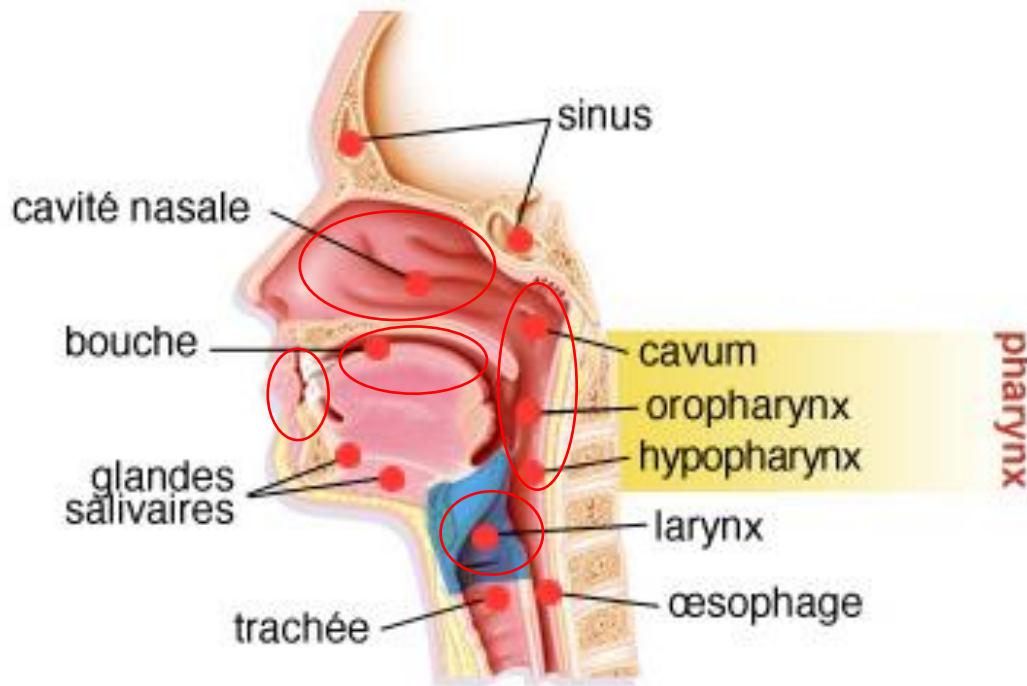
Premièrement, notre cerveau émet « une commande » à nos organes phonateurs pour que ces derniers produisent un message. En effet, l'aire de Broca planifie notre parole et donne des indications à l'aire motrice primaire. Celle-ci à son tour donne l'ordre (par le tronc cérébral) aux organes phonateurs d'effectuer certains mouvements spécifiques à la parole.

Deuxièmement, suite à cet ordre envoyé par notre cerveau, un mécanisme de soufflerie est mis en marche par nos poumons afin de fournir le souffle (nécessaire à la phonation) à notre larynx.

Troisièmement, la pression de l'air venant des poumons provoque la vibration (une vibration correspond à une ouverture et une fermeture) des plis vocaux situés dans le larynx. « *Cette vibration se produit sous l'effet du phénomène décrit par Bernoulli* » (Dubois, 2011, p.12). En effet, l'air va exercer une pression sous les plis vocaux et provoquer leur écartement. « *Si le conduit présente un rétrécissement (comme c'est le cas au niveau de la glotte), les particules de gaz en déplacement doivent s'accélérer au niveau de la région étroite du conduit. Cette augmentation de vitesse entraîne donc en vertu de la loi de Bernoulli, une diminution de la pression.* » (Finck, 2008, p.38). Cette dépression va alors entraîner le rapprochement des plis vocaux l'un contre l'autre. Dès lors, les plis vocaux se referment et un nouveau cycle recommence. Le souffle est alors sonorisé en passant à travers les plis vocaux. Les caractéristiques de ce son dépendront notamment de la tension des muscles vocaux, de leur tonicité et de la pression exercée par l'air contre ces plis vocaux (d'où le fait qu'il existe de grandes variations de hauteurs des sons produits et de richesse de timbre) (Dubois, 2011).

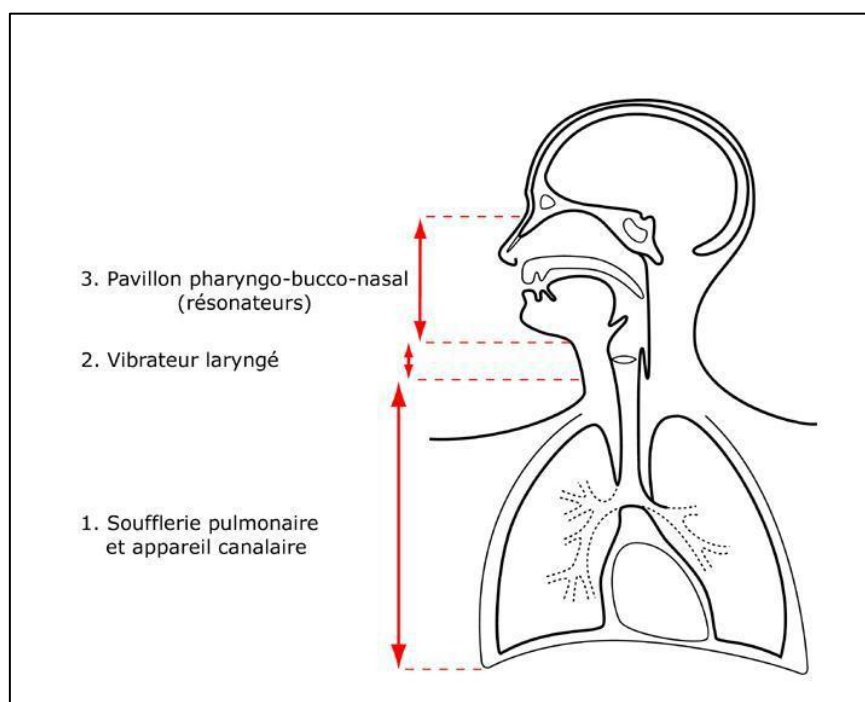
Quatrièmement, ces sons sont enrichis en harmoniques à travers les cavités de résonance. Les différentes cavités de résonances sont : le vestibule laryngé, le pharynx, le cavum, la cavité buccale, l'espace entre les lèvres et les fosses nasales (ces dernières sont illustrées au sein de la figure 1 ci-dessous). La forme de ces cavités peut être modifiée en fonction de la position prise par différents organes comme la langue, les lèvres, les mâchoires, le voile du palais, les muscles du pharynx et du larynx (Robert, 2011). En fonction de la forme de chaque cavité, des sons vocaliques ou consonantiques seront formés et le timbre de l'individu variera.

Figure 1- Les cavités de résonance de la voix (Association de Recherche sur les Cancers, 2016).



Cinquièmement, une fois que la voix a été émise, notre cerveau effectue un contrôle phonatoire afin d'analyser le produit final de sa commande (le nerf auditif participe à ce contrôle). Il s'agit là d'un authentique feed-back sur la voix (Robert, 2011). La boucle phonatoire est ainsi créée. En résumé, la voix est donc une expiration sonorisée qui est le résultat obtenu suite au fonctionnement de trois mécanismes : une soufflerie, un vibreur et des résonateurs (Eluard, 2004). La figure 2 ci-dessous met en évidence ces trois mécanismes nécessaires à la phonation.

Figure 2 – Les trois mécanismes nécessaires à la phonation (Le Huche & Allali, 2001, cité par Guerrero Lopez, 2010, p.34).



1.3 La voix : un outil précieux pour l'enseignant.

La voix est un des outils les plus précieux pour l'enseignant préscolaire. En effet, bien que cet outil soit aussi utilisé sans cesse par les enseignants des degrés supérieurs, il prend une place encore plus importante dans les classes de jeunes enfants. Les enfants de maternelle ne sachant pas encore lire, toutes les activités doivent être explicitées oralement par l'enseignant (que ce soit les consignes, les feedbacks, les lectures d'album, les évaluations, les synthèses d'activités...).

Remacle et Morsomme (2013, p.4) ont montré que « l'enseignante (maternelle) parle plus et à intensité plus élevée lorsqu'elle est au travail (de 8h29 à 15h30) qu'après le travail (entre 15h30 et 22h19) ». « La fréquence vocale moyenne la plus fréquemment utilisée (par l'enseignante) était de 248 Hz et le niveau de pression sonore moyen de (sa) voix était de 72dB SPL » ce qui correspond pratiquement au niveau « voix forte » selon la classification de Webster² (1979, cité par Le Cocq, 2010). Or, comme cité ci-dessus, une voix conversationnelle a une intensité qui varie entre 55 et 65 dB. De plus, selon Morsomme, Minel et Verduyck

² La classification de Webster se trouve en annexe 2.

(2011), les enseignants de maternelle risquent davantage de développer une dysphonie que les enseignants de primaire et de secondaire. La dysphonie est un trouble de la voix parlée (Brin, Courier, Lederlé, & Masy, 2004). Ce trouble peut être, selon les cas, « momentané ou durable » et se traduit généralement par une altération des paramètres de la voix (Martinot, 2008-2009, cité par Bontemps, 2010). « *Les lésions observées dans les dysphonies chez les enseignants sont essentiellement représentées par des lésions acquises, les nodules, conséquence du forçage vocal prolongé, et des lésions congénitales* » (Eluard, 2004, p.229). Certaines dysphonies pourraient être expliquées par le fait que pour se faire entendre, les enseignants ont tendance à vouloir surpasser avec leur voix le bruit ambiant de leur classe alors que, plus les enfants sont âgés, plus le bruit au sein d'une classe a tendance à diminuer (Shield et Dokrell, 2004, Inserm, 2006).

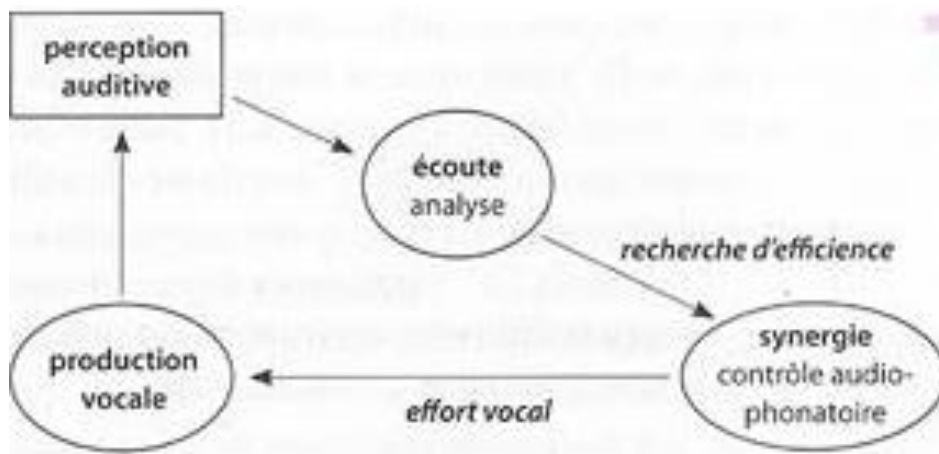
Ce phénomène de vouloir passer au-dessus de l'environnement bruyant est appelé l'effet Lombard. « *L'effet Lombard est l'augmentation de la production vocale dès que le bruit ambiant augmente* » (Inserm, 2006, p.168). En règle générale, un individu augmente de 3 dB son intensité vocale lorsque le niveau de bruit augmente de 10 dB (Van Heusden et coll., 1979 ; Dejonckere et Pépin, 1983, cités par Inserm, 2006). Or, dans les classes maternelles, le niveau sonore varie approximativement entre 75 et 80 dB (Truchon-Cagnon et Héту, 1988 ; Vilkman, 1996, cités par Inserm, 2006) sans compter qu'il peut y avoir une variation de 25 dB entre les activités les plus calmes et les plus bruyantes (Shield et Dokrell, 2004, cité par l'Inserm, 2006). « *Par ailleurs, le fait de parler à intensité plus élevée entraîne une augmentation de la fréquence fondamentale moyenne (0,2 à 0,5 demi-ton par dB, avec allure exponentielle)* (Buekers et Kingma, 1997) » (Inserm, 2006, p.140). Cet effet Lombard risque donc d'entraîner l'apparition de problèmes vocaux chez les enseignants de maternelle.

Cette réaction spontanée demande à l'individu de faire des efforts supplémentaires et risque de l'installer inconsciemment dans le cercle vicieux du forçage vocal.

En effet, selon Le Huche et Giovanni (2012, p.149), le forçage vocal correspond au « *remplacement progressif du mécanisme de la voix implicatrice par celui de la voix d'insistance* ». Selon ces auteurs, la voix implicatrice est utilisée lorsque l'individu adopte une attitude de projection vocale (c'est-à-dire lorsqu'il est certain d'être entendu sans problème, qu'il pose son regard en face, qu'il redresse son corps et qu'il adopte un souffle abdominal) tandis que la voix d'insistance est utilisée lorsque l'individu adopte un souffle vertébral qui

entraîne alors l'abandon de la verticalité et la projection du visage vers l'avant. Dubois quant à lui parle du « cercle vicieux de l'effort vocal ». La figure 3 ci-dessous illustre ce « cercle vicieux » de l'effort vocal. Lorsque nous parlons, nous percevons les sons que nous produisons (il s'agit de la boucle audio-phonatoire) et les analysons. Si nous estimons qu'ils ne correspondent pas exactement à ce que nous souhaitons, nous tentons alors de les modifier et ce, la plupart du temps, en ajustant la hauteur ou l'intensité de notre voix. Cette réaction risque malheureusement de fatiguer notre voix et d'engendrer dans certains cas des pathologies.

Figure 3 – Le cercle vicieux de l'effort vocal (Dubois, 2011, p.20).



Selon Dubois (2011), nous avons tendance (dans notre culture) à surmonter nos difficultés (qu'elles soient vocales ou autres) par l'effort. Cependant, dans le domaine de la voix, l'effort nous amène à renforcer l'obstacle. « Ainsi lorsque nous avons la voix fatiguée, que nous avons une difficulté vocale suite à un coup de froid, notre premier réflexe au moment de prendre la parole est de froncer les sourcils, de plisser les yeux, de rigidifier le visage, de porter la main au larynx pour montrer à nos interlocuteurs que nous éprouvons une gêne ; nous nous installons dès lors dans un système d'effort et de tensions pathogènes (...). Cela revient à entretenir le problème vocal (...). Plus nous voulons convaincre, plus nous voulons nous exprimer, plus nous avons tendance à forcer et plus nous exposons notre voix à d'éventuelles pathologies » (Dubois, 2011, p.19-20). Garnier (2007) distingue également l'effort vocal du forçage vocal. Pour elle, l'effort vocal correspond aux tentatives d'adaptation de l'enseignant (son adaptation au nombre d'élèves auxquels il s'adresse, au local dans lequel il enseigne, aux objectifs pédagogiques qu'il vise...) tandis que le forçage vocal correspond à un effort excessif

associé à un risque de complication. Quoi qu'il en soit, qu'il s'agisse d'effort vocal ou de forçage vocal, l'enseignement est une profession qui exige une utilisation délicate de la voix tant sur la durée de son utilisation que par l'intensité vocale requise.

Il est néanmoins important de préciser que selon Comins (1998, cité par l'Inserm, 2006), il existe une différence de bruit de fond entre les classes des enseignants débutants et celles des enseignants expérimentés (« de 58 à 64 dB » pour les enseignants expérimentés à « des mesures de 66 à 72 dB » pour des enseignants débutants (Comins, 1998 cité par l'Inserm, 2006, p.171)). En effet, les enseignants expérimentés prendraient davantage de précautions pour obtenir l'attention de leurs élèves (en frappant par exemple dans les mains ou en utilisant d'autres moyens comme le sifflet) tandis que les enseignants débutants auraient davantage tendance à augmenter le volume de leur voix pour passer au-dessus du bruit de fond (Inserm, 2006). En d'autres mots, l'effet Lombard serait donc plus présent chez les enseignants débutants que chez les enseignants expérimentés.

Les enseignants de maternelle exerceraient donc une profession « à risques » concernant l'utilisation permanente de leur voix. Ils ne sont pas à l'abri de souffrir de troubles vocaux provoqués par un surmenage ou un malmenage vocal. Selon Remacle et Morsomme (2013), tant le surmenage que le malmenage vocal peuvent entraîner des troubles vocaux. Le malmenage résulte d'un geste vocal inadéquat tandis que le surmenage est provoqué par une charge vocale supérieure aux capacités de récupération de l'individu. « *La charge vocale dépend principalement de la quantité de phonation en terme de durée, de fréquence fondamentale et de niveau de pression sonore de la voix* ». « *La charge vocale se rapporte à la quantité de phonation³. Elle est définie comme la somme de travail accompli par le mécanisme laryngé sur une période déterminée (Morrow & Connor, 2011)* » (Remacle & Morsomme, 2013, p.3). Dubois (2011) met aussi en évidence le fait que de nombreuses raisons peuvent expliquer les dysfonctionnements de la voix et distingue les raisons d'ordre anatomique (comme des malformations, des atteintes des commandes nerveuses, des atteintes microbiennes ou virales, des atteintes traumatiques) des raisons fonctionnelles (comme les nodules, les polypes, les sulcus...) qui proviennent d'une mauvaise utilisation de la voix, d'une tonicité

³ « *L'importance relative de chacun de ces 3 paramètres n'est pas encore clairement établie. Par exemple, on ignore si le fait de parler longtemps avec un faible niveau de pression sonore implique une charge vocale différente que le fait de parler peu de temps à voix forte, ou encore si une durée de phonation prolongée à fréquence grave implique la même charge vocale qu'une durée de phonation réduite à fréquence aigüe* » (Remacle & Morsomme, 2013, p.3).

inadéquate des muscles vocaux ou encore d'un état anormal des muqueuses au moment de la phonation. En résumé, « *Les troubles de la voix sont les conséquences ressenties, perceptibles ou audibles d'une anomalie ou d'une lésion organique acquise ou congénitale des plis vocaux* » (Inserm, 2006, p.13). Néanmoins, la plupart du temps, les troubles vocaux rencontrés par les enseignants sont des dysphonies purement dysfonctionnelles avec cordes vocales anatomiquement normales, ou des lésions des cordes vocales dans un cadre dysfonctionnel (exemple : des nodules bilatéraux, un polype unilatéral ou encore un œdème des cordes vocales) (Inserm, 2006).

Afin que ces troubles vocaux soient évités, il serait donc primordial que les enseignants adoptent un geste vocal adéquat et veillent à ce que leur charge vocale ne dépasse pas leurs capacités de récupération. Ces premiers facteurs de vigilance pourraient être considérés comme les premiers facteurs d'efficacité d'une voix pour enseigner. Cependant, étant donné que la physiologie des organes phonateurs de chaque individu est différente, aucun critère précis (concernant une charge vocale maximale ou un geste vocal spécifique) ne pourrait constituer une norme à respecter. En effet, selon Cornut (2009), chaque personne possède ses propres caractéristiques vocales et celles-ci sont liées à son anatomie ainsi qu'aux traits fondamentaux de sa personnalité qui dépendent eux-mêmes de facteurs héréditaires. Il serait donc davantage pertinent que chaque enseignant prenne conscience de ses gestes vocaux et qu'il les régule en fonction de ses propres limites. Cela demande une grande écoute de son corps et une grande adaptabilité (Dubois, 2011).

Ces risques élevés de fatigue vocale et de troubles vocaux ont été mis en évidence dans plusieurs études. En voici quelques-unes qui me paraissent pertinentes afin de prendre conscience de l'ampleur du phénomène. Selon Eluard (2004), Smith et al. ont constaté que les enseignants parlaient environ pendant 6,3 heures par jour (dont 2 heures en parlant avec un bruit de fond important et 2 heures 20 minutes en parlant plus calmement). En maternelle et en primaire, Carrière a aussi remarqué que les enseignantes parlaient durant 5 heures par jour en continu. Si nous nous attardons à présent sur les paramètres vocaux, Masuda a mis en évidence que les enseignantes parlaient généralement avec des intensités de 80 dB (pour la moitié du temps de parole lors des temps d'enseignement) et Rantala a relevé que les enseignantes augmentaient souvent leur fréquence au cours de la journée. Cette augmentation pourrait être assignée aux caractéristiques naturelles de l'expression vocale de la femme. Cela pourrait être dû à leur technique vocale (une fréquence fondamentale proche de celle des enfants), à une recherche de

leur part de capter l'attention de leurs élèves ou encore, à la pollution acoustique générale (cris, bavardages, pleurs, ...) (Eluard, 2004). Enfin, Holbrook explique que les enseignantes (primaires) augmentent leur intensité vocale pendant 22 à 32% du temps de parole. L'ensemble de ces études nous fait prendre conscience de l'ampleur du phénomène dans l'enseignement et nous permet de comprendre le fait qu'environ trois quart des enseignants ont déjà exprimé des plaintes quant à d'éventuels troubles vocaux au cours de leur carrière (Eluard, 2004).

En outre, il est important de mentionner que ces différents risques encourus par les enseignants dépendent aussi de leur âge et de leur genre. Les femmes sont davantage exposées à ces risques que les hommes et ce pour plusieurs raisons. Tout d'abord, « *Les études de Butler et coll. (2001) ont montré que la proportion d'acide hyaluronique dans l'espace de Reinke, chez la femme, était plus faible que chez l'homme, lui conférant une plus grande fragilité, ce qui pourrait expliquer la prévalence des phonotraumatismes chez l'enseignante* » (Inserm, 2006, p.125). En outre, la fréquence moyenne de vibration des femmes est le double de celle des hommes (D. Morsomme, communication personnelle, 27 avril, 2018). Dès lors, leurs plis vocaux entrent plus souvent en collision. De même que les enseignants plus âgés courent davantage de risques que les autres en raison du vieillissement qui peut avoir un effet sur la souplesse des plis vocaux (Inserm, 2006). « *Les études de Butler et coll. (2001) ont montré que chez l'homme âgé, l'espace de Reinke était plus œdémateux et épais, avec une couche moyenne atrophiée et une couche profonde épaisse et fibreuse. Le muscle vocal devient également atrophié* » (Inserm, 2006, p.125). En effet, les problèmes vocaux augmentent avec l'âge et atteignent un maximum entre 50 et 59 ans (Inserm, 2006). Il pourrait donc être intéressant de comparer la perception d'efficacité vocale des enseignantes maternelles âgées entre 20 et 50 ans avec celle d'enseignantes maternelles âgées entre 50 et 59 ans.

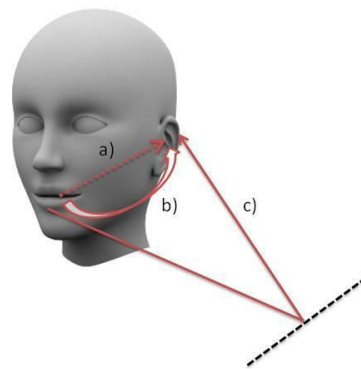
En conclusion, dans ce métier, les exigences vocales sont très élevées. La voix de l'enseignant se doit d'être davantage robuste et endurente. En effet, cette voix didactique a régulièrement une intensité plus élevée que la voix d'expression simple, elle est souvent utilisée durant de longues périodes et est projetée pour agir sur les élèves dans un environnement très souvent inadéquat (sur le plan de la réverbération, de l'isolation, du bruit ambiant) (Dejonckere, 2001a ; Rantala & coll., 1998 ; Sapienza & coll., 1999 ; Truchon-Cagnon & Héту, 1988 ; Pekkarinen & Viljanen, 1991 ; Jonsdottir, 2002, cités par Inserm, 2006).

2. La perception.

2.1 Perception de sa propre voix.

Selon Graux (2012), nous sommes capables de percevoir et d'évaluer notre propre voix ; cette capacité résulte de trois types de transmission que sont : les transmissions directes du son par voie aérienne, les transmissions indirectes du son par voie aérienne et les transmissions du son par voie osseuse. La figure 4 ci-dessous illustre ces trois types de transmissions : a) *transmission par conduction osseuse* ; b) *transmission directe autour de la tête par conduction aérienne* ; c) *réflexions de sa propre voix sur les surfaces de l'environnement* (Graux, 2012, p.62).

Figure 4 - Différentes composantes de la perception de sa propre voix (Graux, 2012, p.62).



La transmission directe du son par voie osseuse est en fait une propagation du son à travers les os mais aussi à travers les muscles et les tissus (Graux, 2012). La transmission directe du son par conduction aérienne résulte d'une propagation du son de la bouche à l'oreille. « *Les caractéristiques de cette propagation dépendent essentiellement de la morphologie du visage du locuteur. Selon la forme des lèvres, la rondeur de la joue, ou encore l'angle et la forme du pavillon de l'oreille, la fonction de transfert modélisant le canal bouche-oreille ne va pas être identique d'un locuteur à l'autre* » (Garnier et al. 2007, cité par Graux, 2012, p.62). Enfin, la transmission indirecte du son par voie aérienne suppose une propagation du son par réflexion sur les différentes surfaces de la pièce. « *Elle dépend donc des caractéristiques de la salle (taille, forme, réverbération) et de la place du locuteur dans la pièce* » (Graux, 2012, p.62). Il est important d'ajouter à ces trois types de transmission, le retour proprioceptif et non plus auditif de notre propre voix que nous ressentons par le biais des vibrations (Graux, 2012).

Selon Holzman et Rousey (1966, cité par Graux, 2012), écouter notre propre voix est une expérience perturbatrice qui mobilise un comportement défensif. En effet, la plupart des gens n'apprécient pas écouter un enregistrement de leur propre voix. Selon ces auteurs, cela pourrait s'expliquer par le fait que nous interprétons généralement l'étrangeté ressentie comme un conflit personnel. Cette étrangeté ressentie résulterait de la différence entre la perception que nous avons de notre propre voix naturelle et celle de notre voix enregistrée qui « *s'explique principalement par la différence acoustique qui existe entre la perception naturelle de sa propre voix transmise par conduction aérienne et osseuse et la perception d'un enregistrement de sa voix perçue qui implique une conduction aérienne isolée* » (Graux, 2012, p.68).

2.2 Perception de son efficacité vocale.

Avant d'illustrer le concept d'efficacité vocale à l'aide d'une étude menée par Pillot en 2010, il est important de s'attarder quelques instants sur la définition même du terme « efficacité ». Selon le dictionnaire Le Robert (1996), l'efficacité renvoie à la « *capacité de produire le maximum de résultats avec le minimum d'effort, de dépense (le rendement)* » ; l'efficacité renvoie également au « *caractère de ce qui est efficace* ». Le terme « efficace » quant à lui signifie « *qui produit l'effet qu'on attend* » (Le Robert, 1996). L'efficacité vocale pourrait donc être définie comme étant « *la capacité à produire un maximum d'effets attendus grâce à ses organes phonateurs (à sa voix) en fournissant un minimum d'effort ou en évitant les troubles vocaux* ». La définition de Fournier peut encore ajouter quelques nuances. Selon lui, « *une voix efficace est une voix adaptée à sa fonction, c'est aussi une voix utilisée sans fatigue* » (1989, cité par Pillot, 2010, p.449). Il serait donc essentiel que la voix s'adapte aux objectifs poursuivis par le locuteur afin qu'elle atteigne l'efficacité désirée car « *perdre de l'efficacité vocale quand la voix est un outil primordial de l'action, c'est perdre de l'efficience et donc perdre de ses compétences, ce qui s'apparente par bien des aspects à perdre une part de son identité professionnelle et sociale* » (Dubois, 2011, p.23).

Cependant, comme l'a démontré Pillot (2010), lorsque nous demandons à différentes personnes de nous définir ce que serait pour elles une voix efficace, leurs réponses sont très divergentes les unes des autres car la voix est un outil extrêmement personnel et que chacun a des capacités vocales différentes. Cependant, certaines caractéristiques énoncées sont semblables entre les définitions des sujets et peuvent être mises en évidence dans l'étude menée par Pillot en 2010.

Dans cette étude, Pillot a administré un questionnaire à des adultes chanteurs et non-chanteurs afin que ceux-ci définissent « l'efficacité vocale (EV) ». Suite aux définitions qu'elle a obtenues (dans la parole et dans le chant) et les résultats des analyses sur les termes utilisés par les sujets pour leurs définitions, Pillot a proposé 5 axes de classification afin d'analyser minutieusement ces définitions.

Les 5 axes de classification (Pillot, 2010, p.439)⁴.

1. Efficacité de perception avec :
 - a. une dimension hédonique (une voix « agréable, belle, plaisante, harmonieuse »).
 - b. une dimension acoustique (une voix « audible, qui porte, claire, timbrée, intelligible »).
2. Efficacité de communication ou de « sortie » : « transmettre un message, parvenir pleinement à ses fins, transmettre des émotions, se donnant à autrui, sans agresser autrui ».
3. Efficacité de production : « voix sans fatigue, sans effort, endurante, bonne technique vocale, détendue ».
4. Conditionnement de contexte et variabilité : adaptabilité de la voix (« adaptation au registre, à la partition, souplesse, mélodie variée »).
5. Autres.

Grâce à ces 5 axes de classification, Pillot a pu analyser le genre de définition que ses sujets lui avaient fournie. Elle a constaté que les réponses obtenues étaient différentes en fonction de l'activité vocale des sujets. Les sujets qui utilisent leur voix professionnellement (les chanteurs et les enseignants) fournissent davantage de réponses qui comportent des termes issus de la catégorie « efficacité de production » que les autres (pour l'efficacité vocale de la parole). Cela peut être expliqué par le fait que les enseignants (et les chanteurs) considéreraient la fatigue vocale comme étant une expérience courante (Kitch & al., 1994, cités par Pillot, 2010). Étant sensibilisés à cette problématique, les chanteurs et les enseignants utiliseraient dès lors davantage de termes issus de la catégorie « efficacité de production »⁵ afin de définir l'efficacité

⁴ Pour plus de précisions concernant ces 5 axes, consultez l'annexe 3.

⁵ « La catégorie « EV de production » se compose en majorité de réponses renvoyant à la notion d'économie (68 à 73% des réponses), puis à celle d'une bonne technique vocale (22 à 27%) et d'une bonne détente (vers 3%) » (Pillot, 2010, p.443).

vocale que les autres sujets (les non-chanteurs et ceux n'exerçant pas la profession d'enseignant). Cependant, dans un contexte de parole, pour l'ensemble de la population, ce sont les termes provenant de la catégorie « efficacité de perception »⁶ qui sont les plus utilisés. Pillot a conclu suite à ses analyses que l'efficacité vocale apparaissait comme une représentation multidimensionnelle⁷ (reprenant « *les aspects perceptif (dimension dominante pour l'efficacité vocale dans la parole), productif (dimension globalement dominante pour cette efficacité dans le chant (...)), de communication, et de variabilité* » (Pillot, 2010, p.444)). De plus, grâce à cette étude, elle a validé l'hypothèse de David (1997, 2000) en affirmant qu'il existait bel et bien « *une appropriation essentiellement collective et objective du concept d'efficacité vocale* » (Pillot, 2010, p.444) car plusieurs similitudes existaient néanmoins entre les définitions des sujets.

Pour terminer, Pillot a comparé les définitions d'« efficacité vocale » issues des dictionnaires avec les réponses obtenues chez ses sujets. Elle a ainsi mis en évidence que dans les dictionnaires, « *la production des effets attendus (pouvait renvoyer) aux attentes perceptives (attente d'une voix qui porte en restant intelligible dans une salle d'opéra : « EV de perception ») et culturelles (esthétique, communication entre le chanteur et le public : « EV de perception » et « EV de communication »), et (que) le rendement (pouvait renvoyer) à la notion de voix économique et sans fatigue (« EV de production »)* » (Pillot, 2010, p.448). Les réponses des sujets étaient donc en adéquation avec les définitions génériques des dictionnaires.

Dans le cadre de ce mémoire, ces axes de classification élaborés par Pillot seront utilisés dans la première partie du questionnaire. En effet, afin de vérifier si les enseignantes maternelles accordent plus d'importance à l'efficacité de perception et à l'efficacité de production par rapport à l'efficacité de communication et au conditionnement de contexte, nous leur demanderons d'évaluer sur une échelle allant de « pas important » à « très important » des caractéristiques provenant de ces quatre catégories (« efficacité de perception », « efficacité de production », « efficacité de communication » et « conditionnement de contexte ») pour définir l'efficacité vocale au sein de leur métier.

⁶ « La catégorie « EV de perception » se compose en grande majorité de qualificatifs acoustiques (77 à 80% des réponses des chanteurs respectivement pour l'efficacité vocale dans la parole et le chant ; 93 et 70% pour les non-chanteurs). Au sein de la catégorie acoustique, pour l'efficacité vocale dans le chant, les pourcentages concernant la portée sont plus importants que ceux qui concernent l'intelligibilité pour l'ensemble de notre population. Le contraire est constaté pour l'efficacité vocale dans la parole » (Pillot, 2010, p.443).

⁷ L'annexe 4 présente la représentation multidimensionnelle du concept d'efficacité vocale selon Pillot (2010).

2.3 L'impact de la voix sur les apprentissages.

Une voix efficace pour enseigner serait avant tout une voix qui aurait un impact positif sur l'apprentissage des élèves, cependant que connaissons-nous à l'heure actuelle de cet impact ? La réponse à cette question se trouve en partie dans une étude scientifique qui fut menée en 2014 par Bruckert et Sanguin-Bruckert. Ces deux chercheuses ont prouvé que les voix agréables facilitaient les processus de traitement de l'information et provoquaient un état de confort chez les élèves qui pouvait les amener à s'investir davantage dans les tâches scolaires et à mobiliser plus efficacement leurs ressources cognitives. De plus, « *il y aurait une interaction entre le niveau d'agréabilité et les processus attentionnels nécessaires à la réussite de la tâche. Pour les voix désagréables, l'attention sera portée davantage sur la voix en elle-même que sur le contenu du message. Les voix agréables, non parasitaires, n'interfèrent pas avec le traitement du texte alors que l'impact des voix désagréables doit être inhibé ; cette inhibition pouvant être assimilée à une double tâche* » (Bruckert & Sanguin-Bruckert, 2014, p.71).

Une autre étude menée par Morsomme, Minel et Verduyck en 2011 s'est également intéressée à l'impact de la voix de l'enseignant sur les processus d'apprentissage des élèves. Elles ont réussi à montrer qu'une voix dont la qualité était altérée (souffrant de dysphonie simulée) avait un impact négatif sur les compétences de « traitement de la parole » chez les élèves de moins de 8 ans. En effet, leurs résultats ont montré que les élèves (indépendamment de leurs compétences, de leur âge, de leur sexe ou de leur traitement de la langue) obtenaient des scores plus faibles (que ce soit lors d'une tâche de compréhension de texte ou lors d'une tâche de discrimination de mots) lorsqu'ils avaient reçu un enseignement avec une voix dysphonique. Il est donc véritablement important de prévenir les troubles de la voix chez les enseignants, que ce soit pour le bien-être des enseignants ou des élèves (Morsomme & al., 2011).

Bien que ces études aient été menées avec des élèves de l'école primaire, je pense que cet impact pourrait être de même ampleur sur l'apprentissage des élèves de maternelle. La voix des enseignants produit donc divers effets sur les processus d'apprentissage des élèves, il serait donc intéressant de prendre en compte cette information pour ajouter un module d'enseignement spécifique à la voix dans la formation initiale des enseignants. D'autant plus que selon Dubois (2011), utiliser sa voix professionnellement devrait imposer un apprentissage, une attention et un soin constants ; il est donc regrettable que les enseignants ne soient pas

formés à une bonne utilisation de la voix (tant sur le plan physiologique que communicationnel).

2.4 Perception de soi vocal.

Selon le dictionnaire Le Robert (1996), la perception est « *la réunion de sensations en images mentales* ». D'un point de vue technique, nous avons défini ci-dessus la manière dont l'être-humain percevait sa propre voix mais d'un point de vue psychologique, aucun écrit ne s'étend sur ce sujet.

Nous nous sommes alors penchés sur les écrits relatifs à la perception de soi et au concept de soi. Selon Nader-Grosbois, Fiasse et Cyrulnik (2016, p.17), « *La perception de soi est considérée comme un aspect incontournable du développement et du bien-être psychologique* ». Selon ces auteurs, au fil du temps, nous relient petit à petit nos perceptions de nous-même, les articulons et les structurons mentalement pour faire naître notre concept de nous-même stable et permanent dans le temps. Selon Harter, nos perceptions de nous-même dépendent de la perception que nous avons à propos de nos compétences dans un domaine et de l'importance que nous accordons à ce domaine (Nader-Grosbois et al., 2016). S'il existe un décalage important entre ces deux éléments, alors nos perceptions de nous-même sont davantage négatives. De plus, les perceptions des autres à notre égard, leurs remarques, et les processus de comparaison sociale à propos de nos compétences influencent aussi nos perceptions de nous-même (Nader-Grosbois et al., 2016). Nous pourrions dès lors nous demander si nos perceptions vocales s'articulent et se structurent mentalement afin de développer chez chacun d'entre nous un concept de soi vocal qui serait lui aussi influencé par divers facteurs.

3. Le concept de soi.

3.1 Définition.

De nombreux auteurs définissent et modélisent le concept de soi selon diverses approches : psychosociale, psychanalytique, développementale interactionniste, phénoménologique, cognitive, sociocognitive... Voici quelques définitions qui me paraissaient intéressantes dans le cadre de ce travail.

Tout d'abord, Coopersmith et Feldman (1974, p.199 ; cités par Pajares & Schunk, 2001) décrivent le concept de soi comme étant « *l'ensemble des croyances et des hypothèses que l'individu a de lui-même* ». Cadieux quant à lui, définit le concept de soi comme étant « *un ensemble d'étiquettes autodescriptives qu'une personne attribue à ses caractéristiques physiques, ses comportements, ses habiletés ou performances* » ; de cette définition découle trois caractéristiques du concept de soi : le concept de soi est multidimensionnel (car il regroupe plusieurs catégories), il s'étend sur un continuum allant du positif au négatif et peut être réaliste ou irréaliste (2003, cité par Nader-Grosbois et al., 2016, p.25).

Ensuite, selon Gecas (1982), le concept de soi est le produit de l'activité réflexive que nous effectuons sur nous-même. Il s'agit donc du concept que l'individu a de lui-même en tant qu'être physique, social, spirituel ou moral. Rosenberg définit lui aussi le concept de soi comme étant l'ensemble des pensées et des ressentis d'un individu ayant pour objet "lui-même" (1979, cité par Gecas, 1982). Epstein (1973, cité par Gecas, 1982) définit ce concept comme étant une théorie que l'individu tient à propos de lui-même en tant qu'être expérimentant, fonctionnant en interaction avec le monde. Enfin, Turner définit le concept de soi comme étant l'idée de ce que nous sommes dans nos meilleurs moments, l'idée de ce que nous croyons être capable d'atteindre, ou encore l'idée de ce que nous pouvons faire lorsqu'une situation nous demande un effort.

Dans la formulation du concept de soi proposée par Gecas (1982), deux composantes essentielles du concept de soi sont proposées : la composante « self-conception » (comme par exemple les identités) et la composante « self-evaluation » (comme l'estime de soi). « *L'identité se concentre sur les significations qui composent le soi en tant qu'objet, donne sa structure et son contenu au concept de soi, et ancre le soi dans les systèmes sociaux. L'estime de soi concerne les dimensions évaluatives et émotionnelles du concept de soi* » (Gecas, 1982, p.4). En réalisant la synthèse de plusieurs théories d'auteurs différents, Gecas (1982) sépare encore la composante « self-evaluation » (ou « self-esteem ») en deux sous-composantes : l'estime de soi basée sur nos compétences, nos capacités ou nos performances d'efficacité et l'estime de soi basée sur nos valeurs et notre morale. Duclos quant à lui, envisage quatre composantes de l'estime de soi globale : le sentiment de confiance, le sentiment d'appartenance, le sentiment de connaissance de soi et le sentiment de compétence qui équivaut à l'aspect évaluatif des compétences personnelles dans divers domaines. « *On parlera de sentiment de compétence*

pour désigner l'évaluation que la personne attribue à ses propres compétences dans des domaines spécifiques » (Nader-Grosbois et al., 2016, p.34).

Bien que ces distinctions existent chez divers auteurs au niveau théorique, ces composantes sont toujours intimement liées dans la vie réelle. Néanmoins, dans le cadre de ce mémoire, nous nous intéresserons davantage à la manière dont l'enseignant évalue et qualifie sa voix en terme d'efficacité dans son métier. Dès lors, il s'agira davantage de la composante « self-evaluation » (basée sur les compétences, les capacités et les performances) mise en évidence par Gecas ou de la composante « sentiment de compétence » mise en évidence par Duclos.

3.2 Différentes sources pouvant influencer le concept de soi.

Selon Nader-Grosbois et al. (2016), de nombreux facteurs sont susceptibles d'influencer la construction du concept de soi d'un individu : les facteurs individuels (comme l'âge ou le genre), la personnalité, les relations sociales, le soutien et les opinions des autres, les émotions, les facteurs culturels, le bien être psychologique, les éventuels troubles développementaux, les facteurs motivationnels, les réussites et les échecs vécus...

Dès lors, intéressons-nous plus précisément aux sources influençant la composante « self-evaluation » du concept de soi. Selon Gecas (1982), ces sources sont aux nombres de trois : les évaluations reflétées, les processus de comparaison sociale et les inférences causales.

Premièrement, les **évaluations reflétées** correspondraient aux évaluations et aux remarques que nous recevons par les personnes qui nous entourent (Gecas, 1982). Néanmoins, selon Shrauger et Schoeneman (1979, cité par Gecas, 1982), nos self-évaluations sont davantage influencées par ce que nous pensons que les autres pensent de nous plutôt que par ce que les autres pensent réellement de nous. Cela peut être expliqué par le fait qu'il est difficile d'obtenir des commentaires véritablement honnêtes de la part des autres (les normes sociales nous poussant généralement à mettre de côté les remarques négatives des autres) (Felson, 1980, cité par Gecas, 1982) et par le fait que nous n'écoutons pas les remarques de toutes les personnes qui nous entourent mais souvent uniquement de celles qui proviennent des personnes que nous considérons comme significatives à nos yeux (Rosenberg, 1973, cité par Gecas, 1982). Cette première source provient du modèle du miroir de Cooley (1902, cité par Lau & Cheung, 2001) qui lui, met en évidence trois éléments influençant le self-concept : les auto-évaluations, les évaluations reflétées par les autres et les évaluations réelles des autres. Selon ces auteurs, les évaluations reflétées sont étroitement liées aux auto-évaluations et même parfois indissociables.

Dans notre questionnaire, nous introduirons dès lors ces trois facteurs (les évaluations réelles des autres, les évaluations reflétées ou perçues des autres ainsi que les autoévaluations) afin de voir si ceux-ci ont un impact sur la perception d'efficacité vocale des enseignantes maternelles.

Deuxièmement, les processus de **comparaison sociale** influenceraient également nos self-evaluations. « *Selon la théorie des comparaisons sociales de Festinger (1954), la fonction principale du processus est de tester la réalité, ce qui est plus susceptible de se produire lors des situations dans lesquelles nos connaissances à propos de notre self-attribution est ambiguë ou incertaine* » (Gecas, 1982, p.7). En d'autres mots, lorsque nous avons des difficultés à estimer si nous sommes capables ou non de réaliser une tâche, nous allons avoir tendance à nous comparer aux autres pour anticiper notre réussite ou notre échec face à cette tâche. Cependant, nous n'allons pas nous comparer à n'importe qui. Selon Kelly (1952, cité par Gecas, 1982), nous nous comparons et nous nous référons plutôt aux normes d'un groupe de référence. Selon cette théorie, il existe deux types de comparaisons : les comparaisons ascendantes et les comparaisons descendantes. Une comparaison ascendante consiste à se comparer à quelqu'un de « supérieur » à soi dans le but de s'améliorer, se surpasser tandis qu'une comparaison descendante consiste à se comparer à quelqu'un d'inférieur à soi dans le but de se rassurer, de conserver une bonne estime de soi (Lau & Cheung, 2001). Dans notre questionnaire, nous tenterons de voir si ce facteur a un impact sur la perception d'efficacité vocale des enseignantes maternelles.

Troisièmement, un autre facteur pouvant influencer la construction du self-evaluation est, selon Gecas (1982), l'ensemble des **inférences causales** que nous faisons en observant nos propres comportements. Il s'agit ici de la théorie de l'auto-perception de Bern (1972, cité par Gecas, 1982) qui met en évidence que nous apprenons des autres mais aussi de nous-mêmes. En effet, nous effectuons des inférences à propos de nous-mêmes sur base de nos attitudes, nos dispositions, nos émotions, notre cognition, nos motivations ou encore nos réactions psychologiques (Bandura, 1977 ; Harter, 1983 ; Anderson, 1984 ; Anderson & Ross, 1984, cités par Hazel Markus and Elissa Wurf, 1987). Par exemple, une enseignante maternelle pourrait considérer sa voix comme inefficace si elle ne parvenait pas à capter l'attention de ses élèves à l'aide de celle-ci. Elle infèrerait en effet que sa voix est inefficace à cause d'objectifs qu'elle n'aurait pas atteints. Ce facteur coïncide aux autoévaluations mises en évidence ci-dessus. En effet, selon Nader-Grosbois et al. (2016), le concept de soi est notamment élaboré par les autoévaluations de l'individu à propos de ses compétences dans divers domaines d'activités relativement indépendants.

3.3 Le concept de soi vocal d'un enseignant.

Aucune littérature n'existe encore à ce sujet. Nous sommes donc partis des constats réalisés ci-dessus afin d'émettre des hypothèses sur ce concept et d'imaginer la manière dont celui-ci pourrait se construire.

Le concept de soi vocal d'un enseignant pourrait correspondre à l'ensemble des pensées et des ressentis qu'un enseignant intégrerait et structurerait mentalement par rapport à sa voix. Ce concept de soi vocal pourrait aussi être défini comme étant l'idée de ce que l'enseignant croit être capable d'atteindre avec sa voix dans le cadre de ses enseignements. Si l'on s'intéresse davantage à l'aspect évaluatif du concept de soi, nous pourrions considérer que le self-evaluation vocal correspondrait à la façon dont les enseignants évaluent leurs compétences vocales au sein de leur métier.

Intéressons-nous à présent aux sources qui pourraient éventuellement influencer ce concept de soi vocal.

Premièrement, les **évaluations réelles** par les personnes significatives aux yeux des enseignants pourraient correspondre aux éventuelles remarques qu'ils auraient pu recevoir à propos de leur voix (telles que « vous avez une belle voix », « elle est agréable à écouter » ou au contraire, « parlez moins fort », « vous n'êtes pas obligé de crier », « modulez davantage votre voix », « adaptez-là au contexte et à l'attention de vos élèves » ...). Cependant, si la probabilité qu'un enseignant ait déjà reçu des compliments sur sa voix existe, il est sans doute peu probable qu'il ait reçu des remarques négatives à son sujet (du moins de la part de ses élèves). Néanmoins, il est probable que l'enseignant préscolaire ait reçu ces remarques négatives de la part de certains de ses proches, de sa direction, de son inspection ou encore de la part de ses professeurs de haute école lors de sa formation initiale. Ensuite, les **évaluations reflétées** correspondraient alors à ce que l'enseignant croit que les autres pensent à propos de sa voix. Selon Bandura (1997, cité par Tschannen-Moran & McMaster, 2009), il est plus facile de maintenir un sentiment d'auto-efficacité élevé lorsque des personnes importantes à nos yeux nous prouvent qu'elles croient en nous plutôt que lorsqu'elles expriment des doutes par rapport à nos capacités. Cela pourrait peut-être s'avérer vrai aussi pour le concept de soi vocal.

Deuxièmement, les **processus de comparaison sociale** correspondraient aux comparaisons que l'enseignant effectuerait entre sa voix et celle de ses collègues (ou de ses proches). Il s'agirait donc de « modèles » auxquels serait confronté l'enseignant lorsqu'il écoute ses collègues

enseigner. Etant donné que l'enseignant ne dispose pas de mesures précises afin de mesurer l'efficacité de son enseignement, il évalue ses capacités par rapport à la performance des autres (Bandura, 1997, cité par Tschannen-Moran & McMaster, 2009). Ainsi, l'enseignant a l'occasion d'émettre un jugement sur ses propres capacités en interprétant le modèle auquel il est confronté comme une norme. Il se fixe dès lors des objectifs pour ses propres leçons (Tschannen-Moran & McMaster, 2009). L'enseignant comparerait alors les objectifs atteints par ses collègues grâce à leur voix avec les objectifs que lui-même atteints grâce à sa voix et ces comparaisons influenceraient son concept de soi vocal.

Troisièmement, les **inférences causales** (ou « autoévaluations ») dans ce domaine correspondraient aux déductions à propos de l'efficacité ou de l'inefficacité de leur voix que les enseignants intégreraient à cause de certaines situations vécues. En d'autres termes, elles correspondraient aux autoévaluations relatives à sa voix que l'enseignant effectuerait. Il s'agirait de la manière dont l'enseignant perçoit et autoévalue ses comportements vocaux en classe. Par exemple, un enseignant pourrait autoévaluer sa voix positivement (inférer que sa voix est efficace pour enseigner) s'il vit régulièrement des expériences vocales positives (aucun problème vocal rencontré, se faire entendre par ses élèves en toutes circonstances (peu importe l'endroit et le nombre d'élèves bavardant), atteindre tous ses objectifs d'enseignement grâce à sa voix comme influencer, diriger l'attention, communiquer...) alors que s'il vit régulièrement des expériences vocales négatives au sein de son métier (des extinctions de voix, des maux de gorge, une dysphonie, des nodules,...), il se pourrait qu'il autoévalue sa voix négativement dans le cadre de ses enseignements.

Quatrièmement, après avoir repris les trois facteurs mis en évidence par Gecas, il me semblait pertinent (en regard des aspects théoriques développés tout au long de notre revue de la littérature) de prendre en compte d'autres facteurs (pour l'élaboration de notre questionnaire) mis notamment en évidence par Nader-Grosbois et al. (2016) tels que : certains facteurs individuels (l'âge, le genre, le nombre d'élèves au sein de la classe, le niveau de la classe, le nombre d'année de carrière de l'enseignant, les problèmes vocaux éventuellement rencontrés et les formations antérieures éventuellement suivies) ainsi que « l'appréciation générale » de sa voix par l'enseignant en dehors de sa profession.

Dans le cadre de ce mémoire, nous espérons donc pouvoir observer si ces différents facteurs influencent le concept de soi vocal des enseignants ou du moins, la perception d'efficacité vocale des enseignantes maternelles.

3.4 Le rôle du contexte.

En ce qui concerne l'efficacité vocale, le contexte influence directement la manière dont un enseignant va utiliser sa voix. Nous pensons donc que cela aura une influence indirecte sur leur concept de soi vocal. En effet, alors qu'une classe sans élève révèle un bruit d'environ 33 dB selon Sapienza, le bruit de fond d'une classe en présence des élèves atteint plus de 76,1 dB selon Sodersten et al. (soit plus de 20 dB au-dessus de ce qui est recommandé). L'enseignant augmente dès lors l'intensité de sa voix d'environ 9 dB et élève aussi sa fréquence fondamentale moyenne à 247 Hz (la moyenne de base étant de 202 Hz) (Eluard, 2004). « *L'OMS recommande un bruit de fond de 45 dB pour la petite enfance ; pour certains auteurs, ce niveau est variable de 45 à 50 dB pour la compréhension de mots inconnus, de 55 à 60 dB pour une dictée. Ils recommandent un différentiel maximum de 10 dB entre l'intensité de la voix (50 à 60 dB) et le bruit environnant* » (Eluard, 2004, p.237). En définitive, si le climat scolaire de l'enseignant est relativement bruyant, il risque de trop augmenter l'intensité de sa voix. Nous pourrions alors faire l'hypothèse qu'il percevra sa voix comme étant moins efficace s'il ressent ce forçage vocal. D'autres auteurs ont également souligné le rôle du contexte par rapport à l'utilisation de la voix chez les enseignants et ont mis en évidence que différents facteurs environnementaux comme la mauvaise acoustique d'une pièce, le bruit de fond (tels que des bavardages, le glissement des chaises, les bruits émanant des couloirs ou des pièces voisines⁸...) ou des pièces sèches et poussiéreuses (ainsi que la qualité de l'air) pouvaient contribuer au développement d'une dysphonie chez l'enseignant (Bistafaa & Bradley, 2000; Shield & Dockrell, 2000; Kob & al., 2006; Hemler, Wieneke & Dejonckere, 1997; cités par Morsomme & al., 2011). Nous pouvons donc supposer qu'en plus de contribuer à cette dysphonie, un tel environnement pourrait développer un concept de soi vocal négatif (ou du moins, une perception d'efficacité vocale négative).

⁸ « *Tous ces bruits se réfléchissent contre les murs intérieurs de la salle (Epstein, Remacle, & Morsomme, 2011). Cette réflexion s'appelle la réverbération. Le temps de réverbération est, quant à lui, le temps nécessaire pour que le son disparaisse (...). Plus le temps de réverbération est long, plus le niveau du volume sonore de la pièce sera élevé. Un autre facteur impacte la réflexion du son dans la pièce : il s'agit du facteur d'absorption. Il est dépendant de la nature des matériaux constituant le bâtiment* » (Morsomme & Remacle, 2013, p.90-91).

D'autres auteurs confirment également cette influence de l'environnement sur la voix des enseignants et mettent en évidence que la distance entre un locuteur et ses auditeurs ainsi que le nombre d'auditeurs auxquels le locuteur doit faire face influencent l'adaptation de sa voix. « *La voix d'un individu s'adapte et se modifie systématiquement en fonction de la distance qui le sépare de son interlocuteur. On constate naturellement une augmentation de l'effort vocal au fur et à mesure que la distance entre les interlocuteurs croît* » (Fux, Feng & Zimpfer, 2010, p.1). « *En pratique, le niveau de pression sonore d'un son diminue de 6 dB lorsque la distance est doublée. Pour produire un même effet sur l'auditeur, le locuteur doit donc augmenter son intensité vocale de 6 dB à chaque fois que la distance est doublée* » (Titze, 2000, cité par Morsomme & Remacle, 2013, p.90-91).

En conclusion, divers facteurs environnementaux influencent la manière dont l'enseignant utilise sa voix en classe (et donc peut-être sa perception d'efficacité vocale) : le bruit ambiant, la distance approximative entre l'enseignant et ses élèves ainsi que le nombre d'élèves. Bien qu'il soit difficile de prendre en compte lors de l'administration d'un questionnaire l'influence de ces facteurs environnementaux sur la perception d'efficacité vocale des enseignants, il ne faut pas les oublier.

4. Synthèse.

Cette revue de la littérature a mis en évidence plusieurs points théoriques qui seront importants pour la suite de ce travail.

Tout d'abord, la voix est un outil précieux pour l'enseignante maternelle. Malheureusement, cette voix didactique est souvent mise à rude épreuve. En effet, selon l'Inserm (2006), lorsque le bruit ambiant augmente, nous avons tous tendance à vouloir le surpasser en augmentant l'intensité de notre voix pour nous faire entendre. Il s'agit de l'effet Lombard. Cependant, nous courons alors le risque d'entrer dans le cercle vicieux de l'effort vocal et d'endommager notre voix. Or, il a été prouvé qu'une voix altérée (souffrant de dysphonie) avait un impact négatif sur les compétences du traitement de la parole chez les jeunes enfants (Morsomme, & al., 2011). Il est donc important de prendre conscience de ce phénomène et de mettre en place des stratégies alternatives afin d'éviter un forçage vocal. Cet effet Lombard risque d'être davantage présent dans les classes de petites sections maternelles que dans les grandes sections car selon Shield et Dokrell (2004, cité par Inserm, 2006), plus les enfants sont âgés, plus le bruit au sein d'une classe a tendance à diminuer. En outre, cet effet Lombard toucherait davantage les enseignants

novices que les enseignants expérimentés qui eux, utiliseraient plus d'intermédiaires pour pallier à cette difficulté. Toutefois, l'Inserm (2006) nous informe aussi que les problèmes vocaux augmentent avec l'âge et atteignent un maximum entre 50 et 59 ans. Dans le cadre de ce travail, nous allons donc tenter de voir si le niveau de la classe (accueil, 1^e, 2^e et/ou 3^e maternelles), l'âge des enseignants, leur nombre d'année de carrière ainsi que le fait d'avoir rencontré (ou non) des problèmes vocaux influencent leur perception d'efficacité vocale dans le cadre de leurs enseignements.

Ensuite, selon Pillot (2010), bien que nous définissions tous d'une manière différente l'efficacité vocale, certaines caractéristiques sont généralement communes entre nos définitions. Sur la base de ces définitions, Pillot a élaboré 5 axes de classification (l'efficacité de perception, l'efficacité de production, l'efficacité de communication, le conditionnement au contexte et « autres »). Elle a ainsi pu remarquer que les sujets de son étude définissaient l'efficacité vocale en utilisant avant tout des termes relatifs à l'efficacité de perception mais aussi que les enseignants accordaient plus d'importance aux termes issus de la catégorie « efficacité de production » que les autres sujets. Il serait donc intéressant de mesurer cette découverte de manière quantitative afin de découvrir si en effet, les enseignantes de maternelle accordent plus d'importance à un type d'efficacité plutôt qu'à un autre.

Enfin, nous avons découvert que nous percevions notre voix grâce à trois canaux différents (que sont les transmissions directes du son par voie aérienne, les transmissions indirectes du son par voie aérienne et les transmissions du son par voie osseuse) et que, grâce à cette boucle audio-phonatoire, nous régulions notre voix. Dès lors, nous nous sommes demandé si ces perceptions s'articulaient et se structuraient mentalement afin d'aboutir à un concept de soi vocal. Nous nous sommes alors penchés sur les facteurs théoriques pouvant influencer le concept de soi en général et en avons retenu trois principaux : les évaluations réelles et perçues, les processus de comparaison sociale et les inférences causales (ou « autoévaluations »). Dans le cadre de ce travail, nous tenterons donc de découvrir si ces facteurs ont un impact sur la perception d'efficacité vocale des enseignantes maternelles et si nous pourrions dès lors avancer l'idée de l'existence d'un éventuel concept de soi vocal.

5. Question de recherche et hypothèses.

La question de recherche qui sera traitée dans ce travail est la suivante : « Comment les enseignantes de maternelle perçoivent-elles l'efficacité de leur voix dans le cadre de leurs enseignements ? ».

Afin de répondre à cette question, nous avons décidé de faire passer un questionnaire qui vise trois objectifs principaux. Le premier objectif est de mieux comprendre la façon dont les enseignantes maternelles définissent l'efficacité vocale au sein de leur métier. Le deuxième objectif est de mesurer si oui ou non, les enseignantes maternelles perçoivent leur voix comme étant efficace pour enseigner. Le troisième et dernier objectif est de découvrir les facteurs influençant potentiellement la perception d'efficacité vocale des enseignantes maternelles.

Pour ce faire, voici les 8 hypothèses ayant été élaborées.

Hypothèse 1 : D'une manière générale, les enseignantes maternelles perçoivent leur voix comme étant efficace pour enseigner.

Cette hypothèse pourrait être en accord avec ces propos : « *la plupart des locuteurs professionnels pensent qu'ils sont compétents dans leur usage vocal* » (Morsomme & Remacle, 2013, p.96).

Hypothèse 2 : Les enseignantes de maternelle accordent plus d'importance à l'efficacité de perception puis ensuite, à l'efficacité de production plutôt qu'aux autres types d'efficacité (de communication et de conditionnement de contexte) pour définir l'efficacité vocale dans leur métier.

Hypothèse 3 : Les enseignantes de maternelle âgées entre 20 et 49 ans perçoivent leur efficacité vocale plus négativement que les enseignantes de maternelle âgées de 50 ans ou plus.

Cette hypothèse pourrait être en accord avec le fait que l'effet Lombard est davantage présent chez les enseignants débutants que chez les enseignants expérimentés qui eux prennent davantage de précautions pour obtenir l'attention de leurs élèves (en claquant dans les mains ou en utilisant d'autres moyens à disposition) (Inserm, 2006).

Hypothèse 4 : Les enseignantes de 3^e maternelle perçoivent leur voix comme étant plus efficace pour enseigner que les enseignantes de 2^e, de 1^e maternelle et d'accueil.

Hypothèse 5 : Les enseignantes de 2^e maternelle perçoivent leur voix comme étant plus efficace pour enseigner que les enseignantes de 1^e maternelle et d'accueil.

Hypothèse 6 : Les enseignantes de 3^e et 2^e maternelles perçoivent leur voix comme étant plus efficace pour enseigner que les enseignantes de 1^e et d'accueil.

Ces trois hypothèses sont en accord avec les propos de Shield et Dokrell (2004) : « *Il existe aussi un lien entre une diminution du bruit en classe et l'augmentation de l'âge des enfants* » (Inserm, 2006, p.171) ce qui pourrait engendrer un effet Lombard moins important pour les enseignantes de grandes sections maternelles et par conséquent, une perception d'efficacité vocale plus positive pour celles-ci.

Hypothèse 7 : Plus le nombre d'élèves augmente dans la classe, plus l'enseignante maternelle perçoit négativement l'efficacité de sa voix pour enseigner.

Cette septième hypothèse est liée au fait que plus il y a d'élèves dans une classe, plus le bruit ambiant est susceptible d'augmenter. L'enseignante risque alors de forcer sur sa voix pour se faire entendre, ce qui pourrait engendrer une perception d'efficacité vocale moindre si elle ressent ce forçage.

Hypothèse 8 : La perception d'efficacité vocale des enseignantes maternelles est influencée par divers facteurs : l'appréciation générale de leur voix, les autoévaluations de leurs comportements vocaux, leurs problèmes vocaux éventuellement rencontrés, leurs processus de comparaison sociale, leurs évaluations réelles et perçues, leurs formations antérieures, leur âge, leur nombre d'années de carrière, le niveau de leur classe et le nombre d'élèves dans leur classe.

1. Objectif de la recherche.

Cette recherche a pour but d'obtenir un aperçu de la manière dont les enseignantes maternelles perçoivent l'efficacité de leur voix dans leurs enseignements et de découvrir les facteurs pouvant influencer cette perception. Pour cela, plusieurs tests seront effectués pour fournir des résultats quant au lien entre certains facteurs (âge, classe, évaluations réelles et perçues...) et cette perception.

2. Public cible.

Le public cible de cette recherche est composé d'enseignantes maternelles exerçant dans des classes d'accueil, 1^e, 2^e et/ou 3^e maternelle en FWB. Dans la pratique, les enseignantes ayant été interrogées lors d'entretiens semi-dirigés et ayant répondu au questionnaire enseignaient en province de Liège ou de Namur.

Ce public a été choisi principalement pour quatre raisons. Premièrement, comme expliqué ci-dessus, selon Morsomme, Minel et Verduyck (2011), les enseignants de maternelle risquent davantage de développer certains troubles vocaux (comme une dysphonie) que les enseignants de primaire et de secondaire. « *Dans une étude de la Mutuelle générale de l'éducation nationale (MGEN) menée en 2005, parmi les enseignants, 26% des hommes et 50% des femmes déclarent avoir toujours ou souvent des troubles de la voix. Les tendances observées indiquent que les prévalences des troubles de la voix sont légèrement plus fortes chez les enseignantes des classes de maternelle* » (Inserm, 2006, p19). En effet, les enseignantes maternelles utilisent leur voix en permanence pour enseigner ce qui pourrait impacter leur perception d'efficacité vocale. Il me semblait donc intéressant de se pencher sur cette problématique avec ce public.

Deuxièmement, deux autres mémoires en cours de rédaction se sont penchés sur cette même problématique mais avec pour public cible les enseignants du primaire et du secondaire. Il était donc important de choisir un public différent mais pouvant être intéressant pour de futures investigations (par exemple, ultérieurement, une comparaison entre ces trois publics différents me semblerait pertinente).

Troisièmement, j'ai choisi de ne prendre en compte dans mon échantillon que des femmes car peu d'hommes enseignent en maternelle et un seul ayant répondu à mon questionnaire,

aucun résultat ne pouvait être intéressant à mettre en évidence vu le manque d'effectif. De plus, comme il existe moins de différence de hauteur tonale entre la voix de la femme et celle de l'enfant (223 Hz versus 264 Hz)⁹, les enseignantes augmenteraient régulièrement l'intensité de leur voix pour se faire entendre (McGlone & Hollien, 1963, cité par Sataloff et al., 1997, cité par Cesari, 2011-2012). Cette réaction pourrait probablement avoir un impact sur leur perception d'efficacité vocale.

Quatrièmement, j'ai choisi de prendre en compte les enseignantes maternelles enseignant en classe d'accueil, de 1^e, de 2^e et/ou de 3^e année afin de pouvoir comparer si leur perception d'efficacité vocale différait en fonction de l'âge des enfants ce qui irait dans le sens des propos de Schield et Dokrell (2014, cité par Inserm, 2006) qui mettent en évidence que plus les enfants grandissent, moins il y a de bruit dans les classes et par conséquent, une perception peut-être plus positive d'efficacité vocale pour leurs enseignantes.

3. Méthodes et instruments.

Cette partie présente le contenu des entretiens semi-dirigés, le contenu du questionnaire créé, sa passation et les différents tests statistiques qui ont été réalisés.

3.1 Les entretiens semi-dirigés.

Afin de mesurer à « grande échelle » cette perception d'efficacité vocale chez les enseignantes maternelles, il nous semblait nécessaire de faire passer aux enseignantes un questionnaire à ce sujet. Malheureusement, aucun questionnaire ne répondait à nos attentes. En effet, le questionnaire Voice Handicap Index créé par Jacobson en 1997 mesure la perception des patients de leurs difficultés vocales et de l'impact de celles-ci sur leur qualité de vie mais ce questionnaire ne mesure pas la perception qu'ont les enseignantes de leur efficacité vocale lorsqu'elles enseignent.

Il était donc nécessaire de créer un nouveau questionnaire. Pour ce faire, nous avons tout d'abord réalisé 10 entretiens semi-dirigés avec des enseignantes maternelles¹⁰. L'objectif de ces entretiens semi-dirigés était de récolter préalablement des réponses qualitatives à diverses questions sur la perception d'efficacité vocale chez les enseignantes de maternelle

⁹ Il s'agit ici d'une moyenne réalisée par ces auteurs. Il est important de signaler que la hauteur tonale moyenne d'un enfant varie en fonction de son âge (par exemple, la hauteur tonale d'un enfant âgé de 6 ans varie entre 218 Hz et 302 Hz tandis que celle d'un enfant de 9 ans varie entre 215 et 295 Hz). De plus, la hauteur tonale d'une femme adulte varie entre 167 et 258 Hz (D. Morsomme, communication personnelle, 27 avril, 2018).

¹⁰ L'ensemble de ces entretiens ont été retranscrits dans l'annexe 5.

afin d'utiliser ces réponses comme point de départ pour rédiger le questionnaire mesurant ce concept. Pour ces entretiens, nous avons filmé pendant quelques minutes les enseignantes lorsqu'elles donnaient des consignes à leurs élèves. Ensuite, nous leur avons montré leur vidéo pour qu'elles puissent écouter leur voix avant de leur poser les questions du canevas suivant :

- **Caractéristiques de l'enseignante** : Quel âge avez-vous ? Depuis combien d'années exercez-vous ce métier ? Avez-vous toujours enseigné à des 3^e/2^e/1^e maternelle ? Si non, pensez-vous que vous utilisez différemment votre voix avec les 3^e/2^e/1^e maternelle ?
- **Facteurs contextuels** : Combien d'élèves avez-vous dans votre classe ? De quel niveau scolaire s'agit-il ?
 - 1) Y a-t-il un élément dans la vidéo que nous avons vue ensemble sur lequel vous voulez revenir ?
 - 2) En revoyant cette vidéo, quelle impression générale avez-vous sur votre voix ? (Appréciez-vous votre voix ?).
 - 3) Avez-vous déjà été marquée par une voix (en bien ou en mal, que ce soit une voix d'un de vos anciens enseignants ou autres) ? L'avez-vous déjà comparée à la vôtre ou non ?
 - 4) D'une manière générale, pensez-vous que votre voix est efficace dans votre enseignement ? Parvenez-vous à atteindre les objectifs que vous vous fixez grâce à votre voix (capter l'attention de vos élèves, leur délivrer un message...) ?
 - 5) Sur quoi vous basez-vous pour dire que votre voix est efficace ou non ?
 - 6) Avez-vous déjà reçu des remarques à propos de votre voix (que ce soient des remarques positives ou négatives) ? Par des élèves ? Par des collègues ? Par des membres de votre famille ? Par des professeurs de Haute école ?...

- 7) Qu'est-ce qu'une voix efficace dans l'enseignement ? Qu'attendez-vous de la voix d'un enseignant ?
- 8) Par rapport à tous les critères dont vous avez parlés, pensez-vous que votre voix remplit ces conditions ?
- 9) Avez-vous déjà rencontré des problèmes vocaux (extinction de voix, dysphonie, nodules, maux de gorge, difficulté à faire porter votre voix...) ? Ou, au contraire, n'avez-vous connu que des expériences vocales positives dans votre carrière (aucun problème vocal rencontré, se faire entendre par ses élèves en toutes circonstances (peu importe l'endroit et le nombre d'élèves), atteindre tous ses objectifs d'enseignement grâce à sa voix comme influencer, diriger l'attention, communiquer...) ? Si vous avez déjà rencontré des problèmes vocaux, quel a été le traitement ?
- 10) Avez-vous déjà suivi une formation relative à la gestion de la voix ?
- 11) Est-ce que votre voix peut être un outil en situation de classe difficile ? (Par exemple, en cas de chahut, avez-vous une méthode impliquant votre voix).
- 12) Avez-vous déjà ressenti des appréhensions quant à l'utilisation de votre voix avant de donner une leçon particulière ? Vous arrive-t-il de penser à la manière dont vous allez utiliser votre voix lors de votre enseignement ou le faites-vous de manière totalement inconsciente ?

Afin d'obtenir des réponses contrastées et de balayer des réalités de terrain différentes, j'ai tenté de choisir les 10 enseignantes les plus différentes les unes des autres parmi celles qui avaient accepté de me recevoir dans leur classe suite à une annonce postée sur les réseaux sociaux. J'ai donc eu l'occasion d'interroger des enseignantes de différents âges, ayant une carrière différente et enseignant à des publics d'âges différents.

Grâce aux réponses obtenues et résumées, nous avons conçu un questionnaire comprenant trois grandes parties.

3.2 L'élaboration du questionnaire.

Selon Lafontaine (2016), la première étape lors de la création d'un questionnaire est de le planifier en se référant à un cadre théorique (dans notre cas, à notre revue de la littérature). Ensuite, il est nécessaire d'opérationnaliser le questionnaire en clarifiant le but général, c'est-à-dire en le traduisant en sous-buts plus concrets et plus spécifiques. Dans ce mémoire, nous avons en effet traduit notre question de recherche en 8 hypothèses plus concrètes. Puis, des choix doivent être effectués concernant sa forme (par exemple, il faut choisir entre utiliser des questions ouvertes ou fermées, entre des items dichotomiques ou à choix multiples). Dans ce travail, nous avons choisi de rédiger des questions fermées car « *plus l'échantillon de sujets est important, plus le questionnaire doit être structuré et fermé* » (Lafontaine, 2016, p.6). Enfin, il est nécessaire de veiller à éviter dans la mesure du possible : les questions « orientées » (au sein desquelles les sujets perçoivent la réponse attendue), les questions trop intellectuelles, les questions complexes (trop longues ou comprenant des mots complexes), les questions irritantes, les questions négatives, les questions ambiguës ainsi que les doubles questions (pouvant être divisées en plusieurs sous-questions) (Lafontaine 2016). La rédaction d'items positifs et négatifs serait quant à elle intéressante pour réduire certains biais (comme l'acquiescence ou la désirabilité sociale). Pour terminer, selon Lafontaine (2016), il existe quelques règles déontologiques que nous devons veiller à respecter lorsque nous créons un questionnaire. Tout d'abord, les sujets doivent être consentants et peuvent choisir de ne pas répondre à certaines questions. De plus, ils doivent avoir la garantie que les résultats ne leur feront pas de tort et que leurs données resteront confidentielles. Enfin, ils doivent avoir la possibilité de réagir par rapport à un item s'ils le jugent offensant, intrusif, biaisé ou abusif. C'est en tentant de respecter ces recommandations que nous avons rédigé notre questionnaire.

Le questionnaire créé¹¹ (en collaboration avec Clotilde Bodart) tente donc de mesurer la perception d'efficacité vocale des enseignantes maternelles dans le cadre de leurs enseignements et de déterminer les facteurs pouvant influencer cette perception. Ce questionnaire comprend trois grandes parties.

La première partie du questionnaire est constituée de questions contextuelles permettant de relever le genre, l'âge, le nombre d'années de carrière de l'enseignante ainsi que le niveau de sa classe et le nombre d'élèves la composant. Cette première partie permet de relever des

¹¹ Le questionnaire figure en annexe 6.

informations importantes pouvant être utilisées dans les analyses ultérieures : constater s'il y a un lien entre ces facteurs contextuels et la perception d'efficacité vocale de l'enseignante.

La deuxième partie du questionnaire est divisée en deux rubriques. La première a pour objectif de mesurer quelles sont les caractéristiques vocales que les enseignantes maternelles trouvent les plus importantes pour qualifier l'efficacité vocale au sein de leur métier. Ces caractéristiques appartiennent aux quatre catégories d'efficacité déterminées par Pillot (2010) : l'efficacité de perception, l'efficacité de communication, l'efficacité de production et le conditionnement de contexte. Afin de percevoir si l'une de ces catégories est davantage importante aux yeux des enseignantes maternelles, 16 items (présentés dans le tableau 1 ci-dessous) ont été rédigés (4 par catégorie) sous la forme d'une échelle de Likert à 4 propositions (pas important, peu important, important, très important). L'enjeu est ici de répondre à la deuxième hypothèse de cette recherche (qui est : « Les enseignantes de maternelle accordent plus d'importance à l'efficacité de perception puis ensuite, à l'efficacité de production plutôt qu'aux autres types d'efficacité (de communication et de conditionnement de contexte) pour définir l'efficacité vocale dans leur métier »).

Tableau 1 – Les items de l'échelle « définition de l'efficacité vocale »¹².

| Selon vous, pour être efficace, la voix d'un enseignant maternel doit... | |
|---|--|
| 1a) | Exprimer l'intention de l'enseignant |
| 2a) | Pouvoir s'adapter en fonction du nombre d'élèves |
| 3a) | Transmettre un message |
| 4a) | Être douce |
| 5a) | Être infatigable |
| 6a) | Être agréable à l'oreille |
| 7a) | Capter l'attention des élèves |
| 8a) | Ne pas demander d'effort |
| 9a) | S'adapter à l'âge des élèves |
| 10a) | Être détendue (décontractée) |

¹² Légende du Tableau 1 : Les items en rouge appartiennent à la catégorie « efficacité de perception » ; les items en jaune appartiennent à la catégorie « efficacité de production » ; les items en vert appartiennent à la catégorie « efficacité de communication » ; les items en bleu appartiennent à la catégorie « conditionnement de contexte ».

| | |
|------|--|
| 11a) | Ne pas être trop aigüe |
| 12a) | Pouvoir varier en intensité (voix faible ou forte) selon le contexte |
| 13a) | Pouvoir porter |
| 14a) | Être endurante |
| 15a) | Instaurer un climat calme |
| 16a) | Se moduler en fonction de l'activité d'enseignement |

La deuxième rubrique a pour objectif de mesurer si oui ou non, les enseignantes maternelles trouvent personnellement leur voix efficace lorsqu'elles enseignent. Pour mesurer ce concept principal, l'ensemble des 16 caractéristiques d'efficacité vocale utilisées dans la rubrique précédente (c'est-à-dire pour l'échelle « définition de l'efficacité vocale ») a été repris afin de déterminer si les enseignantes se les attribuaient à elles-mêmes ou non. Cette échelle fut nommée « perception de mon efficacité vocale ». Les items de cette dernière ont à nouveau pris la forme d'une échelle de Likert à 4 propositions (pas du tout d'accord, pas d'accord, d'accord, tout à fait d'accord). Nous avons volontairement évité de proposer une position médiane ou une proposition du type « je ne sais pas » afin de forcer les enseignantes à prendre position à propos de ces items.

La troisième partie du questionnaire correspond aux différents facteurs pouvant, selon nous, influencer la perception qu'ont les enseignantes maternelles de leur efficacité vocale. Ces différents facteurs (présentés dans les tableaux ci-dessous) sont : l'appréciation générale de leur voix, les autoévaluations de leurs comportements vocaux, les problèmes vocaux éventuellement rencontrés, les processus de comparaison sociale, les évaluations réelles et perçues de leur voix par les autres et les éventuelles formations ayant été suivies.

Tableau 2 – les items de l'échelle « appréciation générale de ma voix ».

| | |
|------|---|
| 17b) | Je trouve que ma voix est belle. |
| 40b) | Je perçois un accent désagréable dans ma voix. |
| 19b) | Ma voix me semble trop aigüe. |
| 8b) | Ma voix me complexe. |
| 21b) | Je trouve que ma voix est monocorde (toujours sur le même ton). |

| | |
|------|--|
| 47b) | Je trouve que ma voix s'adapte bien à toutes les situations de classe. |
| 23b) | Je trouve que ma voix est calme et posée. |
| 11b) | Je trouve que je parle trop vite. |
| 31b) | Je trouve que je parle trop fort. |
| 26b) | Je trouve ma voix mélodieuse. |

Tableau 3 – les items de l'échelle « autoévaluations de mes comportements vocaux ».

| | |
|------|---|
| 27b) | Ma voix est un outil qui me permet d'atteindre mes objectifs pédagogiques. |
| 18b) | Grâce à ma voix, je parviens à insister sur les points de matière importants. |
| 3b) | J'ai peur que ma voix me fasse défaut (voix cassée, extinction, enrouement) en classe. |
| 30b) | J'ai besoin d'économiser ma voix quand je donne cours. |
| 10b) | Il m'arrive de forcer sur ma voix quand je donne cours. |
| 6b) | Lorsque le bruit environnant est élevé, j'ai tendance à augmenter l'intensité de ma voix pour passer au-dessus du bruit de la classe. |
| 33b) | Lorsque le bruit ambiant est élevé, j'ai tendance à utiliser des intermédiaires pour préserver ma voix (un jeu de doigt, un chant, un instrument...). |
| 14b) | Il m'arrive de chuchoter pour préserver ma voix. |
| 25b) | Il m'arrive d'arrêter de parler pour préserver ma voix. |
| 36b) | Il m'est déjà arrivé de me renseigner sur le fonctionnement de ma voix. |
| 45b) | Ma voix me permet d'influencer le climat de la classe. |
| 38b) | Peu importe le bruit environnant, je parviens toujours à me faire entendre. |

Tableau 4 – les items de l'échelle « problèmes vocaux ».

| | |
|-----|-------------------------------|
| 1c) | J'ai des maux de gorge. |
| 2c) | Ma voix est rauque. |
| 3c) | J'ai des extinctions de voix. |
| 4c) | Ma voix faiblit. |

| | |
|-----|--|
| 5c) | Ma voix est fatiguée. |
| 6c) | J'ai des difficultés d'élocution. |
| 7c) | Je me suis déjà absenté de mon travail à cause de ma voix. |

Tableau 5 – les items de l'échelle « processus de comparaison sociale ».

| | |
|------|---|
| 29b) | J'ai déjà comparé ma voix à la voix désagréable d'une personne que je connais. |
| 44b) | J'ai déjà comparé ma voix à la voix agréable d'une personne que je connais. |
| 7b) | Je trouve que certains collègues ont une voix plus efficace que la mienne pour enseigner. |
| 2b) | Comparé à certains collègues, je trouve que j'utilise plus adéquatement ma voix pour enseigner. |
| 41b) | Je trouve que je crie moins que mes collègues en classe. |
| 32b) | J'ai déjà tenté d'imiter un collègue qui utilise sa voix plus efficacement que moi en classe. |

Tableau 6 – les items de l'échelle « évaluations réelles ».

| | |
|------|--|
| 1d) | Mes proches me complimentent sur ma voix. |
| 2d) | Certaines personnes se sont déjà moquées de ma voix. |
| 3d) | Des professeurs/formateurs m'ont fait remarquer que ma voix était plutôt efficace pour enseigner. |
| 4d) | Des professeurs/ formateurs m'ont déjà suggéré une formation pour apprendre à mieux gérer ma voix en classe. |
| 5d) | Mes proches trouvent que je parle trop fort. |
| 6d) | J'ai déjà reçu des remarques négatives à propos de mon accent. |
| 7d) | On m'a déjà dit que je parlais trop vite. |
| 8d) | L'inspection m'a déjà fait des reproches quant à l'utilisation de ma voix en classe. |
| 9d) | Certains collègues m'ont déjà fait des remarques positives sur la manière dont j'utilise ma voix en classe. |
| 10d) | Certaines personnes m'ont déjà dit que j'avais une belle voix. |

Tableau 7 – les items de l'échelle « évaluations perçues ».

| | |
|------|--|
| 5b) | Je pense que mes proches trouvent ma voix agréable. |
| 12b) | Je pense que mes élèves apprécient ma voix. |
| 35b) | Je pense que mes collègues trouvent ma voix efficace pour enseigner. |
| 42b) | Je pense que ma famille trouve que j'ai une belle voix. |

Tableau 8 – les items de l'échelle « formations antérieures ».

| | |
|-----|--|
| 1e) | J'ai déjà suivi une formation sur la voix durant ma formation initiale |
| 2e) | J'ai déjà suivi une formation sur la voix durant ma formation continue |
| | Je participe à l'une des formations suivantes : |
| 3e) | -Théâtre. |
| 4e) | - Diction. |
| 5e) | - Chant. |
| 6e) | - Logopédie. |
| 7e) | - Improvisation. |
| 8e) | - Argumentation. |
| | - Autres. |

Dans la version finale du questionnaire, celle qui a été distribuée aux enseignantes, les items rédigés sous la même forme ont été regroupés et mélangés (c'est pour cette raison que la numérotation des items dans les tableaux ci-dessus ne respecte pas un ordre croissant). Par exemple, les items des échelles « appréciation générale de ma voix », « autoévaluations de mes comportements », « processus de comparaison sociale », « évaluations perçues » ainsi que la deuxième rubrique de la deuxième partie (« perception de mon efficacité vocale ») ont été mélangés puisqu'ils présentent le format d'une échelle de Likert à 4 propositions (pas du tout d'accord, pas d'accord, d'accord, tout à fait d'accord). Les items des échelles « problèmes vocaux » et « évaluations réelles » ont été regroupés et ont pris la forme d'une autre échelle de Likert à 4 propositions (jamais, rarement, parfois, presque toujours). Enfin,

les items du facteur « formations antérieures » ont été rédigés sous la forme d'une échelle dichotomique (oui/non).

Les échelles de Likert sont des échelles pratiques et efficaces car elles nous permettent de traiter quantitativement les résultats. De plus, elles incitent les enseignantes à prendre une position tranchée sur les différents items. Néanmoins, il est important de préciser que ces échelles présentent aussi un biais important qu'est celui de la désirabilité sociale. En effet, il est probable que les participants répondent en fonction de ce qui est socialement désirable et donc, peuvent ne pas être « honnêtes » dans leurs réponses. Ainsi, sur l'échelle « autoévaluations de mes comportements vocaux », par exemple, il est possible que certaines enseignantes aient produit des réponses socialement attendues.

3.2.1. Un laboratoire cognitif.

Avant de distribuer à une centaine d'enseignantes le questionnaire qui venait d'être créé, nous avons mené un laboratoire cognitif avec une enseignante maternelle de la province de Liège. Nous l'avons donc invitée à répondre au questionnaire en verbalisant ses pensées lorsqu'elle était en train d'y répondre. Cette démarche qualitative a pour but d'améliorer la validité du questionnaire. Suite à cette démarche, deux éléments semblaient poser problème à cette enseignante.

Le premier était l'incompréhension de l'item 10a « la voix d'un enseignant maternel doit être détendue », nous avons donc modifié cet item et ajouté entre parenthèse le synonyme « décontractée » après le mot « détendue » pour préciser cet item.

Le deuxième élément qui semblait poser problème était le fait qu'à certains items, cette enseignante aurait souhaité pouvoir cocher une proposition telle que « je ne sais pas » qui était inexistante (comme par exemple à l'item 17b « je trouve que ma voix est belle »). Cependant, aucune modification n'a été entreprise dans ce sens car selon Lafontaine (2016), il est préférable de ne pas mettre de point central (indifférent ou neutre) si les sujets ont en principe un avis sur la question car les gens ont souvent tendance à donner leur opinion lorsqu'ils sont forcés à le faire, mais ont tendance à se ranger derrière une réponse d'évitement dès qu'ils le peuvent. C'est ce que l'on appelle l'effet de tendance centrale.

3.2.2. Récolte des données.

Les questionnaires ont été distribués à des enseignantes maternelles de la province de Liège et de Namur entre le mois de novembre 2017 et le mois de février 2018. Pour commencer, je me suis rendue dans différentes écoles de la province de Namur et de Liège afin de rencontrer un maximum d'enseignantes maternelles, de me présenter à elles et de leur expliquer l'enjeu de ce questionnaire. Retournant dans ces différentes écoles quelques semaines plus tard en vue de récupérer les questionnaires complétés, je me suis malheureusement heurtée à une réalité de terrain : je récupérais très peu de questionnaires comparé aux nombres de questionnaire que je distribuais au départ. Heureusement, j'ai eu la chance lors d'une formation de rencontrer Mme Sylviane Randolet (inspectrice de l'enseignement maternel et formatrice à l'école supérieure de pédagogie de la province de Liège) qui a accepté de m'aider à administrer ces questionnaires afin d'augmenter mon effectif. Elle a donc distribué ce questionnaire aux enseignantes maternelles qu'elle rencontrait lors des modules de formation qu'elle organisait en province de Liège. Dès lors, j'ai pu récolter 119 questionnaires. Sur les 119 questionnaires reçus, j'en ai conservé 114 car j'ai retiré trois questionnaires qui avaient été complétés par des enseignants primaires, un questionnaire qui avait été complété par une puéricultrice et enfin, un questionnaire ayant été rempli par un enseignant maternel.

3.3 Méthodes d'analyse des données.

3.3.1. L'encodage des données.

Les données obtenues ont été encodées dans le logiciel Excel. Étant donné qu'un nombre assez important d'enseignantes n'avait pas répondu à l'ensemble des items, nous avons décidé de ne pas supprimer les protocoles de ces enseignantes de l'échantillon.

Afin d'obtenir un score aux différentes échelles pour chaque enseignante, les valeurs obtenues aux items appartenant à un même facteur ont été additionnées dans le logiciel Excel également.

3.3.2. Les tests statistiques effectués.

Tout d'abord, les alphas de Cronbach de chaque échelle ont été mesurés afin de vérifier la cohérence interne de ces dernières. Ensuite, une analyse factorielle a été réalisée et interprétée dans la partie « Discussion ». Le but de réaliser une telle analyse est « d'examiner la possibilité d'une structure sous-jacente à un ensemble de variables

corrélées (examiner les relations entre plusieurs variables observées) » (Perée, 2007, cité par Lafontaine, 2016). Puis, différents tests statistiques ont été effectués en fonction des hypothèses testées. Afin de choisir les tests statistiques adéquats pour chaque hypothèse, nous avons consulté le syllabus « Psychostatistique descriptive et inférentielle » de Monsieur Quertemont (2009-2010), le site internet « <https://help.xlstat.com> » et nous nous sommes entretenus avec Monsieur Dachet (membre du personnel de l'ULG).

Pour la deuxième hypothèse, nous avons dès lors effectué un test ANOVA à mesures répétées. Il s'agit d'un test paramétrique visant à comparer les moyennes d'un même échantillon à des temps distincts. En effet, lors de la vérification de cette hypothèse, nous souhaitons vérifier si un seul échantillon (les enseignantes maternelles) obtiendrait des moyennes différentes aux variables « efficacité de perception (EPC) », « efficacité de production (EPR) », « efficacité de communication (EC) » et « conditionnement de contexte (CC) ». Avant d'effectuer ce test, nous avons vérifié que les variables prises en compte étaient normalement distribuées et qu'elles respectaient le principe de sphéricité (en effectuant le test de sphéricité de Mauchly). Enfin, un test T de Student a permis de comparer les moyennes deux à deux entre ces différentes variables (EPC, EPR, EC et CC).

Pour la troisième hypothèse, la normalité des variables et l'homogénéité des variances ont été vérifiées avant d'effectuer un test T de Student pour échantillons indépendants puisqu'il s'agissait ici de comparer la moyenne obtenue par les enseignantes du groupe « 20-49 ans » avec la moyenne obtenue par les enseignantes du groupe « 50 ans ou plus » sur la variable « perception de mon efficacité vocale ».

Pour les hypothèses 4, 5, et 6, nous avons vérifié la normalité des variables, la pertinence du modèle de régression ainsi que l'homogénéité des variances (à l'aide du test de Levene) avant d'effectuer un test ANOVA qui a permis de comparer la moyenne obtenue par différents échantillons (enseignantes d'accueil, de 1^e, de 2^e et de 3^e) sur la variable « perception de mon efficacité vocale ». Enfin, nous avons effectué un test de Tuckey afin de comparer les moyennes obtenues deux à deux.

Enfin, les hypothèses 7 et 8 ont été vérifiées grâce à des régressions linéaires après avoir également vérifié la normalité des variables.

Résultats

1. L'alpha de Cronbach de chaque échelle.

Dans cette partie, les alphas de Cronbach de chaque échelle seront présentés. Ces analyses ont été réalisées afin de voir si chaque échelle du questionnaire présentait une bonne cohérence interne et si les items étaient bien construits et non défectueux.

1.1 L'échelle « définition de l'efficacité vocale ».

Cette échelle comprend 16 items subdivisés en quatre sous-groupes : l'efficacité de perception (EPC), l'efficacité de communication (EC), l'efficacité de production (EPR) et le conditionnement de contexte (CC). Pour chacun de ces sous-groupes, un indice de cohérence interne (l'alpha de Cronbach) a donc été calculé.

Tableau 9 – Cohérence interne des facteurs de l'échelle « définition de l'efficacité vocale ».

| Cohérence interne des facteurs de l'échelle « définition de l'efficacité vocale ». | | | | |
|---|---------------------|--|---|--|
| <i>Facteurs</i> | <i>Items</i> | <i>Alpha de Cronbach du facteur</i> | <i>Alpha de Cronbach (standardisé) du facteur si item supprimé</i> | <i>Corrélation de l'item avec son total</i> |
| EPC | 4a | Non standardisé : 0.549600 | 0.542160 | 0.220956 |
| | 6a | | 0.265669 | 0.526408 |
| | 11a | Standardisé : 0.532041 | 0.358890 | 0.431151 |
| | 13a | | 0.604395 | 0.140836 |
| EC | 1a | Non standardisé : 0.648909 | 0.613028 | 0.412447 |
| | 3a | | 0.506025 | 0.564961 |
| | 7a | Standardisé : 0.660906 | 0.581696 | 0.458768 |
| | 15a | | 0.660739 | 0.338923 |
| EPR | 5a | | 0.570371 | 0.474120 |
| | 8a | | 0.545584 | 0.509347 |

| | | | | |
|----|-----|---|----------|----------|
| | 10a | Non standardisé : 0.669428 Standardisé : 0.660519 | 0.658335 | 0.341735 |
| | 14a | | 0.591221 | 0.443818 |
| CC | 2a | Non standardisé : 0.588491 Standardisé : 0.609533 | 0.529487 | 0.402126 |
| | 9a | | 0.527644 | 0.404549 |
| | 12a | | 0.567214 | 0.351541 |
| | 16a | | 0.531868 | 0.398987 |

Tout d'abord, nous pouvons constater ci-dessus (dans la troisième colonne du tableau 9) que l'alpha de Cronbach standardisé pour le sous-groupe EPC est de 0.532041. D'après Lafontaine (2016), l'alpha de Cronbach est considéré comme « peu fiable » lorsque sa valeur est inférieure à 0.6, « bon » lorsqu'elle se situe entre 0.6 et 0.8, « très bon » lorsqu'elle est supérieure à 0.8. Dans ce cas, notre alpha est peu fiable mais juste en-dessous du seuil espéré.

Nous remarquons néanmoins que la suppression de l'item « 13a » au sein du facteur EPC améliorerait considérablement la cohérence interne de ce dernier puisque son alpha augmenterait pour atteindre 0.604395 (soit une valeur satisfaisante). Il est vrai que cet item « Selon vous, pour être efficace, la voix d'un enseignant maternel doit pouvoir porter » aurait pu davantage faire partie du facteur « conditionnement de contexte » plutôt que d'être regroupé avec les items appartenant au facteur « efficacité de perception » tels que « selon vous, pour être efficace, la voix d'un enseignant maternel doit être douce » ou encore « selon vous, pour être efficace, la voix d'un enseignant maternel doit être agréable à l'oreille ». Dans nos tests statistiques ultérieurs l'item « 13a » sera donc supprimé du facteur EPC.

Ensuite, nous constatons que l'alpha de Cronbach standardisé pour le sous-groupe EC est de 0.660906. Il s'agit d'un bon alpha. De plus, celui-ci ne serait pas amélioré si nous supprimions un des items appartenant à ce facteur.

Puis, le facteur EPR présente un alpha standardisé satisfaisant de 0.660519. Aucune suppression d'item n'améliorerait la cohérence interne de ce facteur.

Enfin, le facteur CC présente un alpha standardisé satisfaisant de 0.609533. À nouveau, aucune suppression d'item n'est à envisager pour ce facteur.

1.2 L'échelle « perception de mon efficacité vocale ».

L'alpha de Cronbach standardisé de l'échelle « perception de mon efficacité vocale » est satisfaisant puisqu'il est de 0.778320. Ce dernier pourrait encore être amélioré si nous supprimions l'item « 34b » (« Lorsque j'enseigne, je concentre mes efforts sur ma voix »). De la sorte, il pourrait atteindre un seuil de 0.814995 mais l'alpha standardisé de 0.778320 étant déjà satisfaisant et le gain n'étant que minime, nous avons décidé de ne pas supprimer cet item pour les futures analyses.

Tableau 10 – Cohérence interne de l'échelle « perception de mon efficacité vocale ».

| Cohérence interne de l'échelle « perception de mon efficacité vocale ». | | | | |
|--|--------------|--|--|---|
| <i>Échelle</i> | <i>Items</i> | <i>Alpha de Cronbach de l'échelle</i> | <i>Alpha de Cronbach (standardisé) de l'échelle si item supprimé</i> | <i>Corrélation de l'item avec son total</i> |
| Perception de mon efficacité vocale | 1b | Non standardisé : 0.755412 Standardisé : 0.778320 | 0.770503 | 0.327129 |
| | 4b | | 0.782070 | 0.177548 |
| | 9b | | 0.776449 | 0.250958 |
| | 13b | | 0.758738 | 0.473600 |
| | 15b | | 0.755825 | 0.509044 |
| | 16b | | 0.749965 | 0.579395 |
| | 20b | | 0.760573 | 0.451109 |
| | 22b | | 0.755864 | 0.508577 |
| | 24b | | 0.768296 | 0.355031 |
| | 28b | | 0.789123 | 0.083408 |
| | 34b | | 0.814995 | -.283258 |
| | 37b | | 0.753118 | 0.541699 |
| | 39b | | 0.765509 | 0.389976 |
| | 43b | | 0.745361 | 0.633794 |
| 46b | 0.742140 | 0.671431 | | |
| 48b | 0.765398 | 0.391352 | | |

1.3 L'échelle « appréciation générale de ma voix ».

L'échelle « appréciation générale de ma voix » présente un alpha de Cronbach standardisé de 0.780579, soit un alpha satisfaisant. Même s'il est vrai que la suppression de l'item « 31b » l'améliorerait, cette augmentation ne serait que minime puisque l'alpha standardisé serait alors de 0.781516. Nous avons dès lors décidé de ne pas supprimer cet item pour les analyses ultérieures.

Tableau 11 - Cohérence interne de l'échelle « appréciation générale de ma voix ».

| Cohérence interne de l'échelle « appréciation générale de ma voix ». | | | | |
|---|--------------|---------------------------------------|--|---|
| <i>Échelle</i> | <i>Items</i> | <i>Alpha de Cronbach de l'échelle</i> | <i>Alpha de Cronbach (standardisé) de l'échelle si item supprimé</i> | <i>Corrélation de l'item avec son total</i> |
| Appréciation générale de ma voix | 8b | Non standardisé : 0.772463 | 0.769172 | 0.390032 |
| | 11b | | 0.771278 | 0.373046 |
| | 17b | Standardisé : 0.780579 | 0.750688 | 0.535122 |
| | 19b | | 0.770158 | 0.382093 |
| | 21b | | 0.760787 | 0.456723 |
| | 23b | | 0.742001 | 0.600953 |
| | 26b | | 0.763308 | 0.436826 |
| | 31b | | 0.781516 | 0.289030 |
| | 40b | | 0.751005 | 0.532693 |
| | 47b | | 0.756622 | 0.489303 |

1.4 L'échelle « autoévaluations de mes comportements vocaux ».

La cohérence interne de cette échelle est très faible et n'est absolument pas satisfaisante puisque son alpha standardisé est de 0.343835 (comme indiqué ci-dessous dans la troisième colonne du tableau 12). Supprimer l'item « 30b » (« J'ai besoin d'économiser ma voix quand je donne cours ») serait judicieux puisque cette suppression permettrait à l'alpha standardisé d'atteindre 0.507773. Nous supprimerons dès lors cet item pour nos futures analyses même si cette suppression ne sera pas suffisante pour que notre alpha standardisé atteigne un seuil satisfaisant.

Tableau 12 - Cohérence interne de l'échelle « autoévaluations de mes comportements vocaux ».

| Cohérence interne de l'échelle « autoévaluations de mes comportements vocaux ». | | | | |
|--|--------------|---------------------------------------|--|---|
| <i>Échelle</i> | <i>Items</i> | <i>Alpha de Cronbach de l'échelle</i> | <i>Alpha de Cronbach (standardisé) de l'échelle si item supprimé</i> | <i>Corrélation de l'item avec son total</i> |
| Autoévaluations de mes comportements vocaux | 3b | Non. Standardisé : 0.242003 | 0.365555 | 0.005900 |
| | 6b | | 0.358089 | 0.026457 |
| | 10b | Standardisé : 0.343835 | 0.379660 | -.033514 |
| | 14b | | 0.285528 | 0.216204 |
| | 18b | | 0.277468 | 0.236250 |
| | 25b | | 0.294887 | 0.192685 |
| | 27b | | 0.239200 | 0.328898 |
| | 30b | | 0.507773 | -.432339 |
| | 33b | | 0.241253 | 0.324030 |
| | 36b | | 0.398304 | -.086817 |
| | 38b | | 0.255727 | 0.289383 |
| | 45b | | 0.161818 | 0.504782 |

2.5 L'échelle « problèmes vocaux ».

Cette échelle présente une très bonne cohésion interne puisque son alpha de Cronbach standardisé est de 0.814665. Bien que la suppression de l'item « 7c » (« Je me suis déjà absenté de mon travail à cause de ma voix ») l'améliorerait encore (puisque'elle lui permettrait d'atteindre un alpha standardisé de 0.833376), nous avons décidé de ne pas supprimer cet item puisque son alpha initial était déjà satisfaisant et que le gain ne serait que minime.

Tableau 13 - Cohérence interne de l'échelle « problèmes vocaux ».

| Cohérence interne de l'échelle « problèmes vocaux ». | | | | |
|---|--------------|---------------------------------------|--|---|
| <i>Échelle</i> | <i>Items</i> | <i>Aplha de Cronbach de l'échelle</i> | <i>Alpha de Cronbach (standardisé) de l'échelle si item supprimé</i> | <i>Corrélation de l'item avec son total</i> |
| Problèmes vocaux | 1c | Non standardisé : 0.823635 | 0.782917 | 0.594237 |
| | 2c | | 0.769979 | 0.666849 |
| | 3c | Standardisé : 0.814665 | 0.788473 | 0.562409 |
| | 4c | | 0.754306 | 0.752139 |
| | 5c | | 0.757312 | 0.736000 |
| | 6c | | 0.829706 | 0.312582 |
| | 7c | | 0.833376 | 0.289066 |

2.6 L'échelle « processus de comparaison sociale ».

L'alpha de Cronbach standardisé de cette échelle n'est absolument pas satisfaisant puisqu'il est de 0.214237. La suppression de l'item « 44b » (« J'ai déjà comparé ma voix à la voix agréable d'une personne que je connais) est indispensable mais ne sera pas suffisante pour atteindre un seuil satisfaisant. En effet, cette suppression améliorera la cohésion interne de l'échelle et son alpha standardisé sera alors de 0.429207.

Tableau 14 – Cohérence interne de l'échelle « processus de comparaison sociale ».

| Cohérence interne de l'échelle « processus de comparaison sociale ». | | | | |
|---|--------------|---------------------------------------|--|---|
| <i>Échelle</i> | <i>Items</i> | <i>Aplha de Cronbach de l'échelle</i> | <i>Alpha de Cronbach (standardisé) de l'échelle si item supprimé</i> | <i>Corrélation de l'item avec son total</i> |
| Processus de comparaison sociale | 2b | Non standardisé : 0.133518 | -.021337 | 0.312982 |
| | 7b | | 0.056127 | 0.233591 |
| | 29b | | 0.420974 | -.224892 |

| | | | | |
|--|-----|---------------------------|-----------------|----------|
| | 32b | Standardisé : 0.214237 | 0.079703 | 0.208455 |
| | 41b | | -.117399 | 0.405361 |
| | 44b | | 0.429207 | -.237475 |

2.7 L'échelle « évaluations réelles ».

L'alpha de Cronbach standardisé de cette échelle valant 0.541364, la cohérence interne de ce facteur n'est pas assez satisfaisante. Hormis la suppression de l'item « 9d » (« Des professeurs/formateurs m'ont déjà suggéré une formation pour apprendre à mieux gérer ma voix en classe ») qui le ferait augmenter d'un centième, il n'est nul doute que cette échelle devrait être améliorée ultérieurement si de nouvelles recherches utilisent ce questionnaire (cet item ne sera dès lors pas supprimé lors des analyses qui suivent). Il est néanmoins possible que la cohérence interne de cette échelle ait été impactée par un biais de désirabilité sociale puisqu'elle comprend les items relatifs aux remarques véhiculées par les autres sur notre voix.

Tableau 15 – Cohérence interne de l'échelle « évaluations réelles ».

| Cohérence interne de l'échelle « évaluations réelles ». | | | | |
|--|--------------|---------------------------------------|--|---|
| <i>Échelle</i> | <i>Items</i> | <i>Alpha de Cronbach de l'échelle</i> | <i>Alpha de Cronbach (standardisé) de l'échelle si item supprimé</i> | <i>Corrélation de l'item avec son total</i> |
| Évaluations réelles | 1d | Non standardisé : 0.545463 | 0.470192 | 0.386453 |
| | 2d | | 0.509407 | 0.253263 |
| | 3d | Standardisé : 0.541364 | 0.511561 | 0.245713 |
| | 4d | | 0.487591 | 0.328336 |
| | 5d | | 0.528868 | 0.184085 |
| | 6d | | 0.524657 | 0.199239 |
| | 7d | | 0.518632 | 0.220742 |
| | 8d | | 0.537397 | 0.153072 |
| | 9d | | 0.551401 | 0.101170 |
| | 10d | | 0.503228 | 0.274785 |

2.8 L'échelle « évaluation perçues ».

La cohérence interne de cette échelle est satisfaisante puisque son alpha de Cronbach standardisé est de 0.622812. Nous pourrions encore l'améliorer en supprimant l'item « 35b » (« Je pense que mes collègues trouvent ma voix efficace pour enseigner ») afin que son alpha standardisé atteigne un seuil de 0.648825 mais ce gain n'étant que minime, nous ne supprimerons pas cet item lors des analyses ultérieures.

Tableau 16 – Cohérence interne de l'échelle « évaluations perçues ».

| Cohérence interne de l'échelle « évaluations perçues ». | | | | |
|--|--------------|---------------------------------------|--|---|
| <i>Échelle</i> | <i>Items</i> | <i>Alpha de Cronbach de l'échelle</i> | <i>Alpha de Cronbach (standardisé) de l'échelle si item supprimé</i> | <i>Corrélation de l'item avec son total</i> |
| Évaluations perçues | 5b | Non standardisé : 0.601457 | 0.513878 | 0.454756 |
| | 12b | | 0.486305 | 0.490527 |
| | 35b | Standardisé : 0.622812 | 0.648825 | 0.265170 |
| | 42b | | 0.547237 | 0.410239 |

2.9 Synthèse.

Afin de résumer les données statistiques présentées ci-dessus, voici un tableau récapitulatif présentant les alphas de Cronbach standardisés de chaque échelle.

Tableau 17 – Tableau récapitulatif des alphas de Cronbach standardisés de chaque échelle.

| Échelles | Alpha de Cronbach (standardisé) des échelles initiales | Alpha de Cronbach (standardisé) des échelles telles qu'elles seront utilisées lors des analyses ultérieures |
|----------------------------------|---|--|
| Efficacité de perception (EPC) | 0.532041 | 0.604395 (en ayant supprimé l'item 13a). |
| Efficacité de communication (EC) | 0.660906 | 0.660906 |

| | | |
|---|----------|---|
| Efficacité de production (EPR) | 0.660519 | 0.660519 |
| Conditionnement de contexte (CC) | 0.609533 | 0.609533 |
| Perception de mon efficacité vocale | 0.778320 | 0.778320 |
| Appréciation générale de ma voix | 0.780579 | 0.780579 |
| Autoévaluations de mes comportements vocaux | 0.343835 | 0.507773 (en ayant supprimé l'item 30b). |
| Problèmes vocaux | 0.814665 | 0.814665 |
| Processus de comparaison sociale | 0.214237 | 0.429207 (en ayant supprimé l'item 44b). |
| Évaluations réelles | 0.541364 | 0.541364 |
| Évaluations perçues | 0.622812 | 0.622812 |

En regard de ce tableau, deux possibilités s'offraient à nous. Premièrement, puisque certains alphas de Cronbach standardisés n'étaient pas suffisamment satisfaisants, nous pouvions choisir de mettre de côté nos hypothèses de départ afin de les modifier pour prendre en compte les facteurs mis en évidence par l'analyse factorielle¹³. Deuxièmement, nous pouvions choisir de garder nos hypothèses initiales en les vérifiant grâce aux échelles initiales (et pour certaines échelles, en prenant en compte les échelles améliorées au sein desquelles un item a été supprimé) tout en nuancant certains résultats lorsque les échelles prises en compte présentaient un alpha de moins bonne qualité. C'est cette deuxième possibilité que nous avons choisie d'entreprendre car sur 11 échelles, seulement 3 échelles ont encore un alpha de Cronbach standardisé insuffisant (après la suppression d'un item défectueux). De plus, ces 3 échelles (autoévaluations de mes comportements vocaux, processus de comparaison sociale et évaluations réelles) sont uniquement utilisées afin de vérifier une seule hypothèse (l'hypothèse 8 : «La perception d'efficacité vocale des enseignantes maternelles est influencée par divers facteurs : l'appréciation générale de leur voix, les autoévaluations de leurs comportements vocaux, leurs problèmes vocaux éventuellement rencontrés, leurs processus de comparaison sociale, leurs évaluations réelles et perçues, leurs formations antérieures, leur âge, leur nombre

¹³ Les résultats de l'analyse factorielle se trouvent en annexe 7 de ce travail.

d'années de carrière, le niveau de leur classe et le nombre d'élèves dans leur classe »). Dès lors nous testerons les hypothèses initialement rédigées.

2. Vérification des hypothèses.

Les huit hypothèses émises ont été vérifiées grâce à différents tests statistiques. Chacune d'entre elle est présentée dans cette partie et fera l'objet d'une réflexion dans la partie « Discussion ».

2.1 Hypothèse 1.

La première hypothèse est la suivante : « D'une manière générale, les enseignantes maternelles perçoivent leur voix comme étant efficace pour enseigner ». Celle-ci peut être vérifiée en analysant la moyenne obtenue par notre échantillon sur l'échelle « perception de mon efficacité vocale ».

*Tableau 18 – Effectif, moyenne, variance, écart-type et intervalle de confiance à 95% de l'échelle « Perception de mon efficacité vocale ».*¹⁴

| Échelle | Effectif | Moyenne | Variance | Écart-type | Intervalle de confiance à 95% |
|-------------------------------------|----------|------------|------------|------------|-------------------------------|
| Perception de mon efficacité vocale | 114 | 46.4385965 | 44.1776122 | 6.6466241 | [45.2052852 – 47.6719078] |

Nous constatons dans le tableau 18 ci-dessus que la moyenne de notre échantillon sur cette variable est de 46, 4385965 sur une échelle allant de 16 à 64¹⁵. Le point médian de cette échelle se situant à 40, nous constatons donc que les enseignantes maternelles de l'échantillon perçoivent leur voix plutôt efficacement dans le cadre de leurs enseignements. Néanmoins, nous ne pouvons pas affirmer qu'elles perçoivent leur voix comme étant très efficace dans leurs enseignements vu le résultat qui n'est que légèrement au-dessus de 40. Afin de généraliser ce

¹⁴ Le tableau complet reprenant ces résultats pour chaque échelle se trouve en annexe 8.

¹⁵ L'échelle « perception de mon efficacité vocale » est une échelle allant de 16 à 64 car chaque enseignante avait la possibilité de répondre de 1 à 4 aux items appartenant à cette variable. Le score minimal est donc de 16 (pour une enseignante qui aurait répondu « 1 » aux 16 items de cette variable) tandis que le score maximal est de 64 (pour une enseignante qui aurait répondu « 4 » aux 16 items de cette variable).

résultat obtenu à l'ensemble des enseignantes maternelles, nous avons calculé un intervalle de confiance. Cet intervalle nous permet d'affirmer avec une certitude de 95% que la moyenne de la population sur cette échelle serait comprise entre 45,2052852 et 47,6719078, soit une perception d'efficacité vocale pour enseigner plutôt positive. Cette première hypothèse peut donc être confirmée.

2.2 Hypothèse 2.

« Les enseignantes de maternelle accordent plus d'importance à l'efficacité de perception puis ensuite, à l'efficacité de production plutôt qu'aux autres types d'efficacité (de communication et de conditionnement de contexte) pour définir l'efficacité vocale dans leur métier » constitue la deuxième hypothèse de ce travail. Elle a été testée grâce à un test ANOVA à mesures répétées.

Le test statistique ANOVA à mesures répétées est un test paramétrique visant à comparer les moyennes d'un même échantillon à des temps distincts. L'objectif étant ici de percevoir si notre échantillon a obtenu des moyennes significativement différentes sur les variables : « efficacité de perception », « efficacité de communication », « efficacité de production » et « conditionnement de contexte ». Les conditions pour que ce test puisse être effectué sont que les variables prises en compte soient normalement distribuées et qu'elles respectent le principe de sphéricité. Dès lors, premièrement, un test de normalité a été effectué pour les quatre variables en question : efficacité de perception (EPC), efficacité de communication (EC), efficacité de production (EPR) et conditionnement de contexte (CC).

Tableau 19 - Tests de normalité pour les variables EPC, EC, EPR et CC.

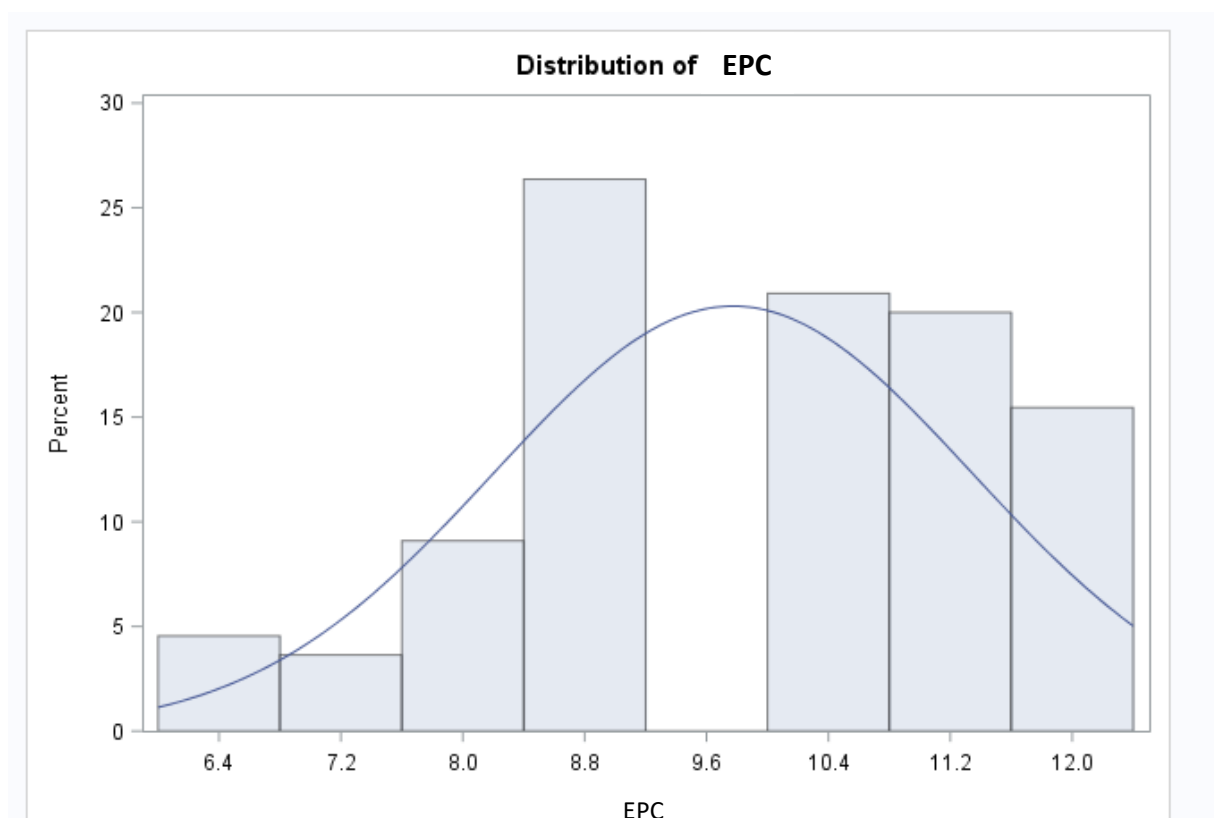
| Variables | Statistique de Kolmogorov-Smirnov | Valeur de P |
|------------------|--|--------------------|
| EPC | 0.11507 | <0.0100 |
| EC | 0.238782 | <0.0100 |
| EPR | 0.110443 | <0.0100 |
| CC | 0.198932 | <0.0100 |

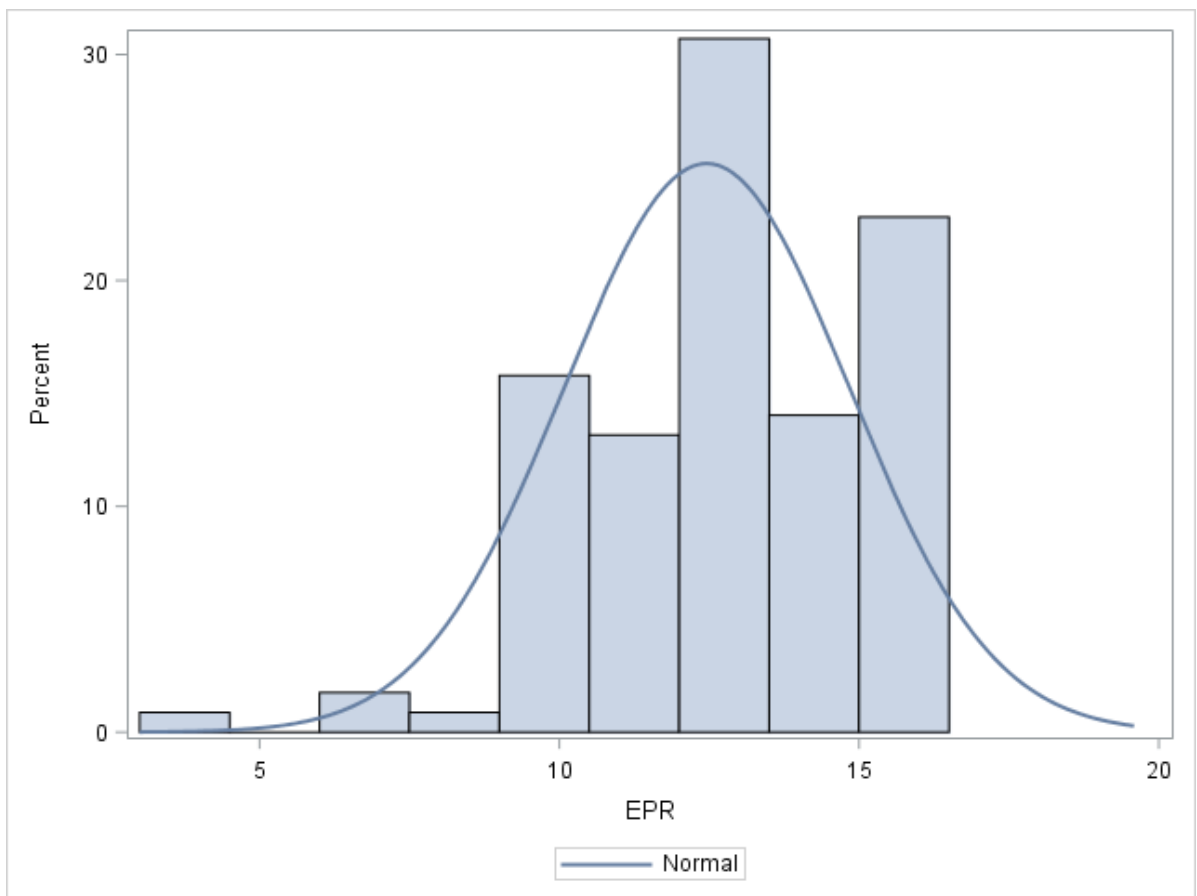
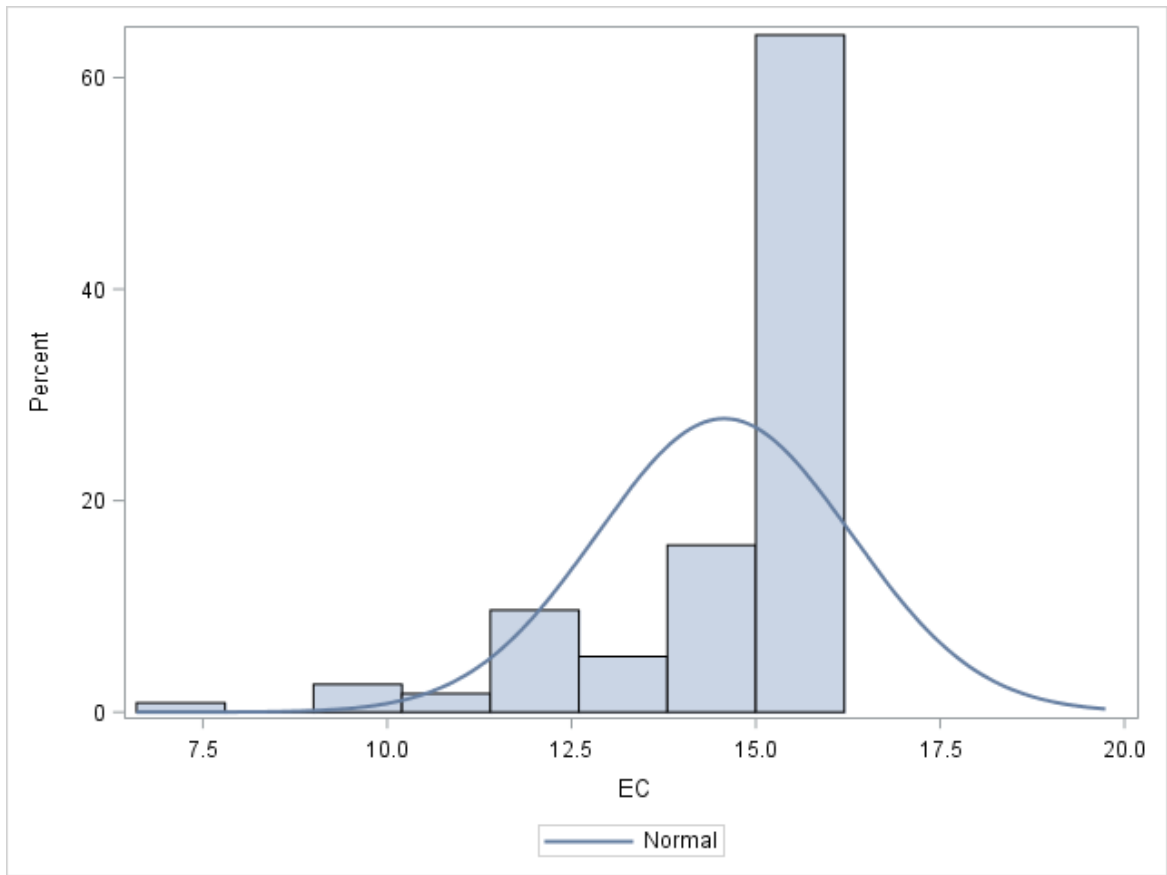
Lorsque nous testons la normalité d'une variable, nous émettons toujours l'hypothèse nulle que cette variable est normalement distribuée (l'hypothèse alternative étant qu'elle ne soit pas

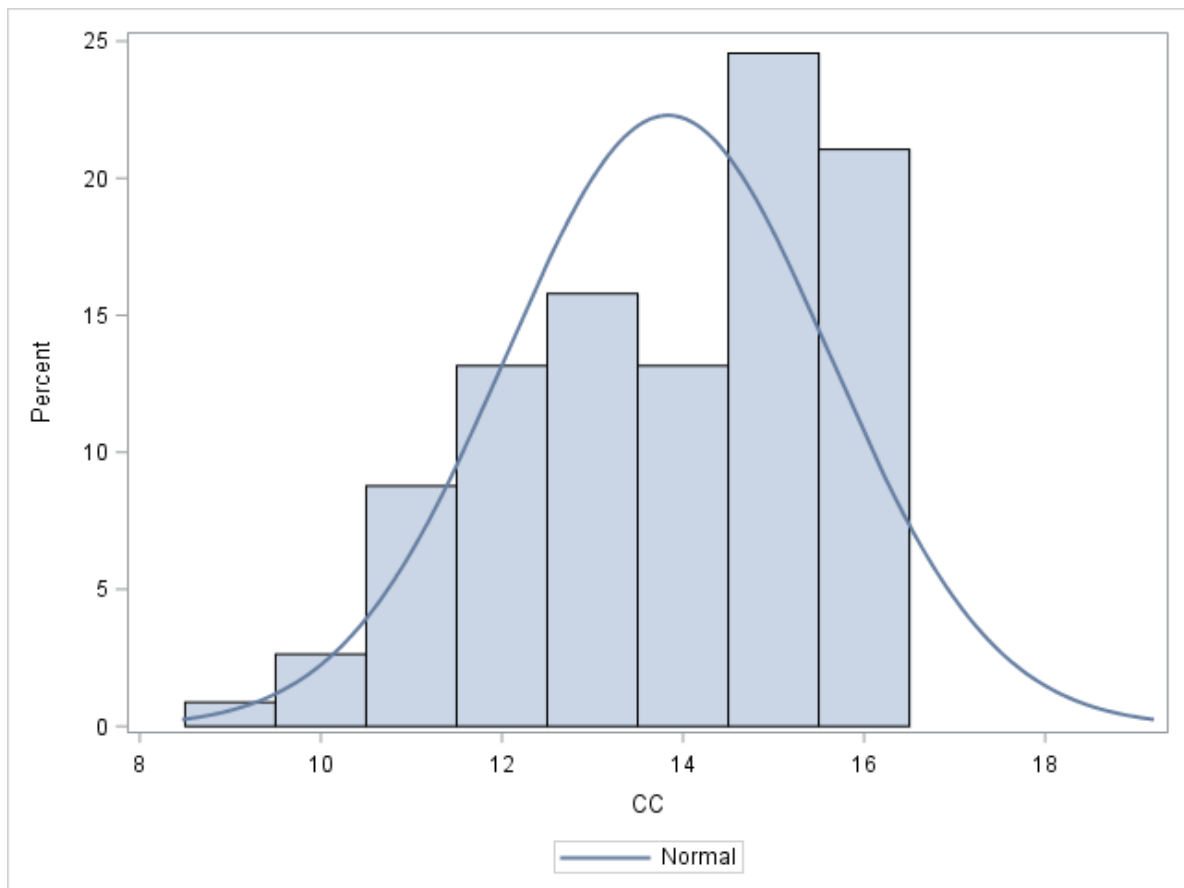
normalement distribuée). Si la valeur de P est inférieure à 0,05 alors nous devons rejeter l'hypothèse nulle de normalité tandis que si la valeur de P est supérieure à 0,05, l'hypothèse nulle n'est pas rejetée et la distribution est dite normale. Dans le cadre de ce travail, l'effectif étant de 114 enseignantes, nous devons nous attarder sur la valeur P mise en évidence par le test de Kolmogorov-Smirnov (car ce test est en effet utilisé lorsque l'effectif est supérieur à 50 sujets). Lorsque nous observons les valeurs de P obtenues par ce test, nous constatons qu'elles sont toutes les quatre inférieures à 0,05 (puisque'elles sont inférieures à 0.01) et que l'hypothèse nulle de normalité doit donc être rejetée pour ces quatre variables. Nos quatre variables ne se distribuent donc pas normalement. Cependant, c'est très souvent le cas pour les échelles de Likert lorsque les effectifs de l'étude restent assez faibles.

Analysons dès lors la distribution de ces quatre variables grâce à des histogrammes de fréquences.

Figures 5 – Histogrammes de fréquences de EPC, EC, EPR et CC.







Ces quatre variables ne sont en effet pas distribuées normalement mais nous ne pouvons pas dire fondamentalement qu'elles s'en éloignent fortement (excepté pour la variable « EC »). De plus, le test ANOVA à mesures répétées étant un test robuste (qui résiste bien aux différences de normalité), nous pourrions tout de même l'effectuer en considérant avec grande précaution que ces quatre variables tendent vers une distribution normale (même si cela est moins le cas pour la variable EC).

Deuxièmement, la deuxième condition d'application du test ANOVA à mesures répétées étant la condition de sphéricité, nous devons effectuer ce test de sphéricité pour chacune des variables (EPC, EC, EPR et CC). Pour ce faire, nous avons effectué le test de sphéricité de Mauchly pour chacune des variables afin de voir si leurs variances pouvaient être considérées comme équivalentes.

Tableau 20 – Test de sphéricité de Mauchly.

| Variables | Degré de liberté | Critère de Mauchly | Chi Carré | Pr > ChiSq |
|------------------------|------------------|--------------------|-----------|------------|
| Variable transformée | 5 | 0.5124479 | 72.018366 | <.0001 |
| Composante orthogonale | 5 | 0.7551016 | 30.259491 | <.0001 |

Ce test émet l’hypothèse nulle que les variables respectent le principe de sphéricité. Lorsque la valeur P est plus petite que 0.05, cette hypothèse nulle est rejetée comme c’est le cas ici. En effet, si nous regardons la valeur de P mise en évidence dans la ligne « Composante orthogonale », nous nous apercevons que P est inférieur à 0.0001 (et est donc inférieur à 0.05). L’hypothèse nulle de sphéricité est donc rejetée. Le logiciel SAS va alors calculer deux coefficients (le coefficient de Greenhouse-Geisser Epsilon ainsi que le coefficient de Huynh-Feldt Epsilon mis en évidence ci-dessous dans le tableau 21) par lesquels il va multiplier la valeur de F afin d’éviter que cette non-sphéricité n’impacte la valeur de P calculée ultérieurement par notre test ANOVA à mesures répétées.

Tableau 21 – Coefficient de Greenhouse-Geisser Epsilon et de Huynh-Feldt Epsilon.

| | |
|-----------------------------------|--------|
| Greenhouse-Geisser Epsilon | 0.8293 |
| Huynh-Feldt Epsilon | 0.8502 |

Tableau 22 – Test ANOVA à mesures répétées.

| Source | Degré de liberté | Type III SS | Moyenne des carrés | Valeur de F | Pr > F | Adj Pr > F | |
|----------------|------------------|-------------|--------------------|-------------|--------|------------|--------|
| | | | | | | G - G | H - F |
| Temps | 3 | 1455.236364 | 485.078788 | 211.99 | <.0001 | <.0001 | <.0001 |
| Erreur (temps) | 327 | 748.263636 | 2.288268 | | | | |

Comme nous pouvons le constater ci-dessus, P étant inférieur à 0.05 (et ce, même en ayant pris en compte la non-sphéricité des variables), nous en venons à la conclusion que les moyennes

de nos variables EPC, EC, EPR et CC sont bel et bien significativement différentes puisque l'hypothèse nulle (d'équivalence des moyennes) de notre test ANOVA à mesures répétées peut être rejetée.

Sachant à présent que les moyennes des quatre variables sont significativement différentes, il est nécessaire d'en savoir plus sur ces différences et de découvrir quelles sont les moyennes les plus élevées et les plus basses. Pour ce faire, nous avons réalisé des tests T afin de comparer les moyennes des variables deux à deux.

Comparons pour commencer les résultats obtenus aux variables EPC (efficacité de perception) et EC (efficacité de communication).

Tableau 23 – Test T de comparaison des moyennes entre EPC et EC.

| Effectif | Degré de liberté | Moyenne | Erreur standard | Valeur de T | Pr > t |
|-----------------|-------------------------|----------------|------------------------|--------------------|--------------------|
| 110 | 109 | -4.7636 | 0.1780 | -26.76 | <.0001 |

Le test T émet l'hypothèse nulle que les moyennes obtenues sur ces deux variables sont équivalentes. Si P est inférieur à 0.05, comme c'est le cas ici (« <0.001 »), alors cette hypothèse nulle est rejetée. Dans notre situation, nous pouvons donc affirmer que les moyennes obtenues aux variables EPC et EC sont significativement différentes. Pour connaître à présent, celle qui est supérieure à l'autre, nous reprenons les moyennes obtenues sur ces deux variables par notre échantillon qui sont respectivement de 9.7727273 pour EPC et de 14.5701754 pour EC. Nous pouvons donc affirmer (toujours avec prudence vu la non-normalité des variables) que les enseignantes maternelles accordent plus d'importance à l'efficacité de communication qu'à l'efficacité de perception lorsqu'elles définissent l'efficacité vocale dans leur métier.

Ensuite, comparons les résultats obtenus aux variables EPC (efficacité de perception) et EPR (efficacité de production).

Tableau 24 – Test T de comparaison des moyennes entre EPC et EPR.

| Effectif | Degré de liberté | Moyenne | Erreur standard | Valeur de T | Pr > t |
|-----------------|-------------------------|----------------|------------------------|--------------------|--------------------|
| 110 | 109 | -2.6545 | 0.2128 | -12.48 | <.0001 |

À nouveau, P étant inférieur à 0.05 (« <0.001 »), l'hypothèse nulle du test T est rejetée et l'hypothèse alternative (mettant en évidence que les moyennes de EPC et EPR sont significativement différentes) est acceptée. Lorsque nous reprenons les moyennes obtenues sur ces deux variables par notre échantillon, nous constatons qu'elles sont de 9.7727273 pour EPC et de 12.4561404 pour EPR. Nous pouvons donc affirmer (toujours avec prudence) que les enseignantes maternelles accordent plus d'importance à l'efficacité de production qu'à l'efficacité de perception lorsqu'elles définissent l'efficacité vocale dans leur métier.

Puis, comparons les résultats obtenus aux variables EPC (efficacité de perception) et CC (conditionnement de contexte).

Tableau 25 – Test T de comparaison des moyennes entre EPC et CC.

| Effectif | Degré de liberté | Moyenne | Erreur standard | Valeur de T | Pr > t |
|-----------------|-------------------------|----------------|------------------------|--------------------|--------------------|
| 110 | 109 | -4.0364 | 0.1664 | -24.26 | <.0001 |

Nous pouvons conclure de la même manière pour la comparaison de moyennes de ces deux variables. P étant inférieur à 0.05, nous rejetons l'hypothèse nulle d'égalité des moyennes et affirmons que EPC et CC ont des moyennes significativement différentes. En reprenant les moyennes obtenues par l'échantillon (9.7727273 pour EPC et 13.8333333 pour CC), nous constatons que les enseignantes maternelles accordent plus d'importance au conditionnement de contexte qu'à l'efficacité de perception lorsqu'elles définissent l'efficacité vocale dans leur métier.

En outre, comparons les résultats obtenus pour la comparaison des moyennes des variables EC (efficacité de communication) et EPR (efficacité de production).

Tableau 26 – Test T de comparaison des moyennes entre EC et EPR.

| Effectif | Degré de liberté | Moyenne | Erreur standard | Valeur de T | Pr > t |
|-----------------|-------------------------|----------------|------------------------|--------------------|--------------------|
| 114 | 113 | 2.1140 | 0.2376 | 8.90 | <.0001 |

De la même façon que les analyses ont été réalisées ci-dessus, nous pouvons conclure prudemment que les enseignantes maternelles accordent plus d'importance à l'efficacité de

communication (dont la moyenne de l'échantillon est de 14.5701754) qu'à l'efficacité de production (dont la moyenne de l'échantillon est de 12.4561404) lorsqu'elles définissent l'efficacité vocale dans leur métier.

Enfin, analysons les résultats obtenus pour la comparaison des moyennes des variables EC (efficacité de communication) et CC (conditionnement de contexte).

Tableau 27 – Test T de comparaison des moyennes entre EC et CC.

| Effectif | Degré de liberté | Moyenne | Erreur Standard | Valeur de T | Pr > t |
|-----------------|-------------------------|----------------|------------------------|--------------------|--------------------|
| 114 | 113 | 0.7368 | 0.1667 | 4.42 | <.0001 |

Nous découvrons alors que les moyennes des variables EC et CC sont significativement différentes et que les enseignantes maternelles accordent plus d'importance à l'efficacité de communication (dont la moyenne de l'échantillon est de 14.5701754) qu'au conditionnement au contexte (dont la moyenne de l'échantillon est de 13.8333333) lorsqu'elles définissent l'efficacité vocale dans leur métier.

Pour rappel, la deuxième hypothèse de ce travail étant la suivante : « Les enseignantes de maternelle accordent plus d'importance à l'efficacité de perception puis ensuite, à l'efficacité de production plutôt qu'aux autres types d'efficacité (de communication et conditionnement de contexte) pour définir l'efficacité vocale dans leur métier ». Elle peut d'ores et déjà être prudemment rejetée. Cette hypothèse peut être rejetée car selon nos résultats, les enseignantes maternelles définiraient l'efficacité vocale dans leur métier d'abord en terme d'efficacité de communication et puis, en terme de conditionnement de contexte avant d'utiliser des termes relatifs à l'efficacité de production et à l'efficacité de perception.

2.3 Hypothèse 3.

La troisième hypothèse de ce travail est la suivante : « Les enseignantes de maternelle âgées entre 20 et 49 ans perçoivent leur efficacité vocale plus négativement que les enseignantes de maternelle âgées de 50 ans ou plus ». Cette dernière a été testée grâce à un test T de Student pour échantillons indépendants.

Avant d'effectuer ce test, nous devons nous assurer que la variable « perception de mon efficacité vocale » est normalement distribuée pour l'échantillon « enseignantes de maternelle âgées entre 20 et 49 ans » (= groupe 0) et pour l'échantillon « enseignantes de maternelle âgées de 50 ans ou plus » (=groupe 1). L'effectif du « groupe 0 » est de 67 enseignantes tandis que l'effectif du « groupe 1 » est de 47 enseignantes. Pour tester la normalité du « groupe 0 », nous utiliserons donc le test de Kolmogorov-Smirnov tandis que nous utiliserons le test de Shapiro-Wilk pour le « groupe 1 » puisque son effectif est inférieur à 50. Les tableaux 28 et 29 ci-dessous mettent en évidence que ces distributions ne sont pas normalement distribuées (puisque la valeur de P est (dans les deux cas) inférieure à 0.05, l'hypothèse nulle de normalité est donc rejetée). Cependant, comme expliqué ci-dessus, c'est très souvent le cas pour les échelles de Likert lorsque les effectifs de l'étude restent assez faibles.

Tableau 28 – Test de normalité pour la variable « perception de mon efficacité vocale » chez les enseignantes de maternelle âgées entre 20 et 49 ans.

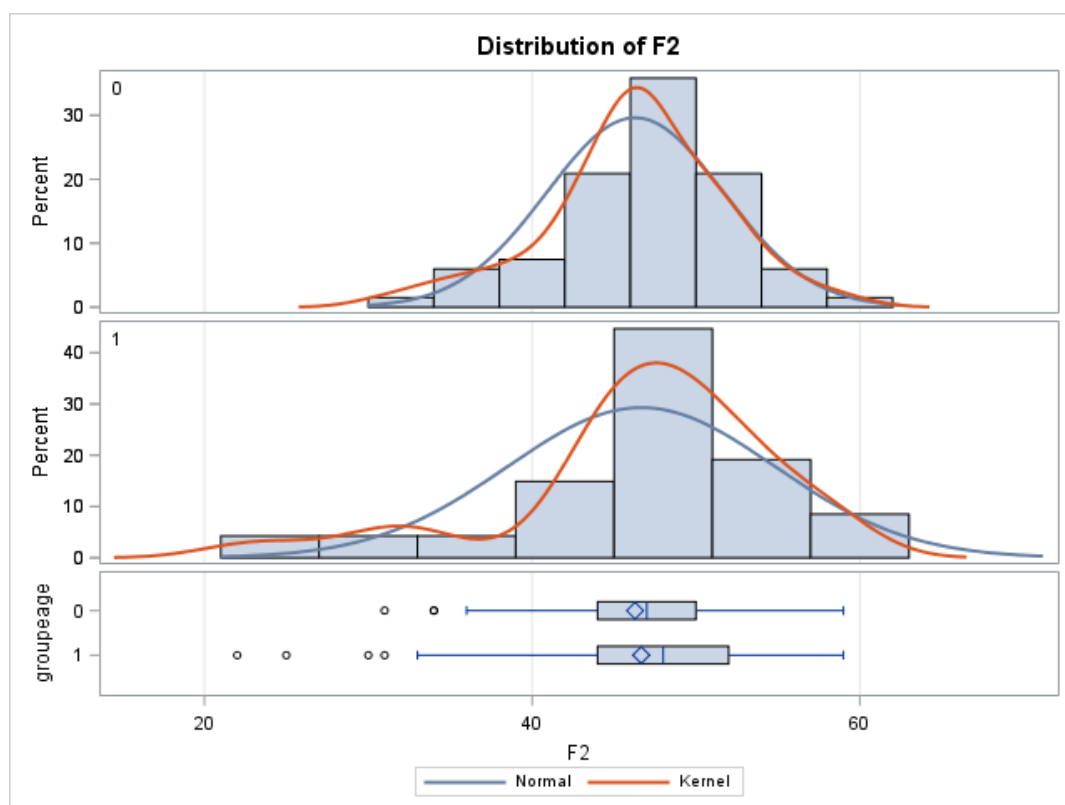
| Variable | Statistique de Kolmogorov-Smirnov | Valeur de P |
|---|--|--------------------|
| Perception de mon efficacité vocale (groupe 0). | 0.120801 | 0.0165 |

Tableau 29 – Test de normalité pour la variable « perception de mon efficacité vocale » chez les enseignantes de maternelle âgées de 50 ans ou plus.

| Variable | Statistique de Shapiro-Wilk | Valeur de P |
|---|------------------------------------|--------------------|
| Perception de mon efficacité vocale (groupe 1). | 0.893862 | 0.0005 |

Analysons dès lors la distribution de ces variables grâce à des histogrammes de fréquences.

Figure 6 – Histogrammes de fréquences de la variable « perception de mon efficacité vocale » pour les groupes 0 et 1.



Bien que ces deux distributions ne soient pas parfaitement normales, nous pouvons effectuer un test T de Student en admettant avec précaution que ces dernières tendent vers une loi normale comme la figure 6 ci-dessus le met en évidence.

Tableau 30 – Test T de Student pour échantillons indépendants.

| Groupe d'âge | Effectif | Moyenne | Erreur standard |
|--------------|----------|---------|-----------------|
| Groupe 0 | 67 | 46.2836 | 0.6582 |
| Groupe 1 | 47 | 46.6596 | 1.1921 |
| Diff (1-2) | | -0.3760 | 1.2698 |

| Méthode | Variances | Degré de liberté | Valeur de T | Pr > t |
|---------------|-----------|------------------|-------------|---------|
| Groupée | Egal | 112 | -0.30 | 0.7677 |
| Satterthwaite | Inégal | 73.554 | -0.28 | 0.7832 |

L'hypothèse nulle de ce test est que les moyennes obtenues par ces deux échantillons sur la variable « perception de mon efficacité vocale » sont équivalentes. Comme présenté dans le tableau ci-dessus, P étant supérieur à 0.05 (=0.7677), nous pouvons accepter cette hypothèse nulle d'égalité des moyennes entre nos deux échantillons. Nous pouvons alors conclure prudemment qu'il n'existe pas de différence significative entre la perception d'efficacité vocale des enseignantes de maternelle âgées entre 20 et 49 ans et celle des enseignantes de maternelle âgées de 50 ans ou plus.

2.4 Hypothèses 4 et 5.

« Les enseignantes de 3^e maternelle perçoivent leur voix comme étant plus efficace pour enseigner que les enseignantes de 2^e, de 1^e maternelle et d'accueil » et « Les enseignantes de 2^e maternelle perçoivent leur voix comme étant plus efficace pour enseigner que les enseignantes de 1^e maternelle et d'accueil » sont les quatrième et cinquième hypothèses de ce mémoire. Elles ont été vérifiées grâce à un test ANOVA afin de mettre en évidence s'il existait une différence entre les moyennes obtenues par les enseignantes de 3^e, de 2^e, de 1^e et d'accueil sur l'échelle « perception de mon efficacité vocale ».

Tout d'abord, nous devons analyser le modèle de régression afin de voir si ce dernier était pertinent ou non.

Tableau 31 - Pertinence du modèle de régression 1.

| Source | Degré de liberté | Somme des carrés | Moyenne des carrés | Valeur de F | Pr > F |
|---------------|-------------------------|-------------------------|---------------------------|--------------------|------------------|
| Modèle | 3 | 456.668498 | 152.222833 | 3.26 | 0.0318 |
| Erreur | 38 | 1772.664835 | 46.649075 | | |
| Total corrigé | 41 | 2229.333333 | | | |

Étant donné que la valeur de P est inférieure à 0.05 (puisqu'elle équivaut à 0.0318), nous pouvons affirmer que ce modèle de régression est pertinent. De plus, avant d'effectuer un test ANOVA, nous devons nous assurer que deux conditions soient respectées : la condition de normalité et la condition d'homogénéité des variances.

Premièrement, nous avons donc réalisé un test de normalité pour la variable « perception de mon efficacité vocale » pour les groupes « classe d'accueil », « classe de 1^e », « classe de 2^e » et « classe de 3^e » et utiliserons le test de Shapiro-Wilk puisque les effectifs de ces groupes sont

respectivement de : 7 (pour le groupe « classe d'accueil »), 8 (pour le groupe « classe de 1^e »), 13 (pour le groupe « classe de 2^e ») et 14 (pour le groupe « classe de 3^e »).

Tableau 32 – Test de normalité pour la variable « perception de mon efficacité vocale » pour le groupe « classe d'accueil ».

| Variabes | Statistique de Shapiro-Wilk | Valeur de P |
|--|------------------------------------|--------------------|
| Perception de mon efficacité vocale (groupe « classe d'accueil »). | 0.916713 | 0.4443 |

Tableau 33 – Test de normalité pour la variable « perception de mon efficacité vocale » pour le groupe « classe de 1^e ».

| Variabes | Statistique de Shapiro-Wilk | Valeur de P |
|--|------------------------------------|--------------------|
| Perception de mon efficacité vocale (groupe « classe de 1 ^e »). | 0.84454 | 0.0838 |

Tableau 34 – Test de normalité pour la variable « perception de mon efficacité vocale » pour le groupe « classe de 2^e ».

| Variabes | Statistique de Shapiro-Wilk | Valeur de P |
|--|------------------------------------|--------------------|
| Perception de mon efficacité vocale (groupe « classe de 2 ^e »). | 0.869298 | 0.0512 |

Tableau 35 – Test de normalité pour la variable « perception de mon efficacité vocale » pour le groupe « classe de 3^e ».

| Variabes | Statistique de Shapiro-Wilk | Valeur de P |
|--|------------------------------------|--------------------|
| Perception de mon efficacité vocale (groupe « classe de 3 ^e »). | 0.981864 | 0.9842 |

Les tableaux 32, 33, 34 et 35 présentés ci-dessus mettent en évidence que cette variable se distribuent normalement pour les quatre groupes car la valeur de P est supérieure à 0.05 dans les quatre situations.

Deuxièmement, afin de nous assurer que la condition d'homogénéité des variances était respectée, nous avons effectué un test de Levene.

Tableau 36 – Test Levene d'homogénéité des variances entre les types de classe accueil, 1^e, 2^e et 3^e sur la variable « perception de mon efficacité vocale ».

| Source | Degré de liberté | Somme des carrés | Moyenne des carrés | Valeur de F | Pr > F |
|--------|------------------|------------------|--------------------|-------------|--------|
| Classe | 3 | 13277.0 | 4425.7 | 1.42 | 0.2533 |
| Erreur | 38 | 118834 | 3127.2 | | |

Ce dernier nous montre que la valeur de P est supérieure à 0.05 (puisque'elle est égale à 0.2533) et que donc l'hypothèse nulle d'homogénéité des variances peut être acceptée. Le test ANOVA peut donc être effectué.

Tableau 37 – Test ANOVA pour comparer les moyennes des classes d'accueil, de 1^e, de 2^e et de 3^e sur la variable « perception de mon efficacité vocale ».

| Source | Degré de liberté | Type III SS | Moyenne des carrés | Valeur de F | Pr>F |
|--------|------------------|-------------|--------------------|-------------|--------|
| Classe | 3 | 456.6684982 | 152.2228327 | 3.26 | 0.0318 |

Ce dernier met en évidence que les moyennes obtenues par les enseignantes de 3^e, 2^e, 1^e et accueil sur la variable « perception de mon efficacité vocale » sont significativement différentes puisque la valeur de P est inférieure à 0.05 (et vaut 0.0318 ce qui signifie que l'hypothèse nulle d'égalité des moyennes peut être rejetée).

À présent, comparons plus précisément ces moyennes deux à deux grâce au test de Tukey.

Tableau 38 – Test Tukey de comparaison des classes.

| Comparaisons significatives à un niveau de 0.05 sont indiquées par ***. | | | | |
|---|-------------------------------|--|--------|-----|
| Comparaison entre les classes | Différence entre les moyennes | Intervalle de confiance avec un alpha de 95% | | |
| 1 - 3 | 2.679 | -5.454 | 10.811 | |
| 1 - 2 | 3.019 | -5.226 | 11.264 | |
| 1 - 0 | 10.536 | 1.039 | 20.032 | *** |
| 3 - 1 | -2.679 | -10.811 | 5.454 | |
| 3 - 2 | 0.341 | -6.727 | 7.408 | |
| 3 - 0 | 7.857 | -0.637 | 16.351 | |
| 2 - 1 | -3.019 | -11.264 | 5.226 | |
| 2 - 3 | -0.341 | -7.408 | 6.727 | |
| 2 - 0 | 7.516 | -1.086 | 16.118 | |
| 0 - 1 | -10.536 | -20.032 | -1.039 | *** |
| 0 - 3 | -7.857 | -16.351 | 0.637 | |
| 0 - 2 | -7.516 | -16.118 | 1.086 | |

Le tableau 38 ci-dessus met seulement en évidence qu'il existe une différence significative entre les moyennes obtenues sur la variable « perception de mon efficacité » par les enseignantes d'accueil et celles obtenues par les enseignantes de 1^e maternelle. En effet, les enseignantes d'accueil sembleraient avoir une moyenne inférieure sur la variable « perception de mon efficacité vocale » comparé à celle des enseignantes de 1^e maternelle. Les hypothèses 4 et 5 peuvent néanmoins être rejetées.

2.5 Hypothèse 6.

La sixième hypothèse de ce mémoire est la suivante : « Les enseignantes de 3^e et 2^e maternelles perçoivent leur voix comme étant plus efficace pour enseigner que les enseignantes de 1^e et d'accueil ». Elle a été vérifiée à nouveau grâce à un test ANOVA pour comparer ces moyennes. Tout d'abord, nous devons analyser le modèle de régression afin de voir si ce dernier était pertinent ou non.

Tableau 39 - Pertinence du modèle de régression 2.

| Source | Degré de liberté | Somme des carrés | Moyenne des carrés | Valeur de F | Pr>F |
|--------|------------------|------------------|--------------------|-------------|--------|
| Modèle | 1 | 95.494318 | 95.494318 | 2.52 | 0.1196 |
| Erreur | 42 | 1588.687500 | 37.825893 | | |

Le tableau 39 ci-dessus indique que la valeur de P est supérieure à 0.05. Ce résultat signifie que notre modèle de régression n'est pas vraiment pertinent. Analysons tout de même si les conditions de normalité et d'homogénéité des variances sont respectées. L'effectif du groupe « classe d'accueil et de 1^e » est de 16 enseignantes et l'effectif du groupe « classe de 2^e et 3^e » est de 28 enseignantes. Effectuons dès lors le test de Shapiro-Wilk.

Tableau 40 – Test de normalité pour la variable « perception de mon efficacité vocale » pour le groupe « classe d'accueil et de 1^e ».

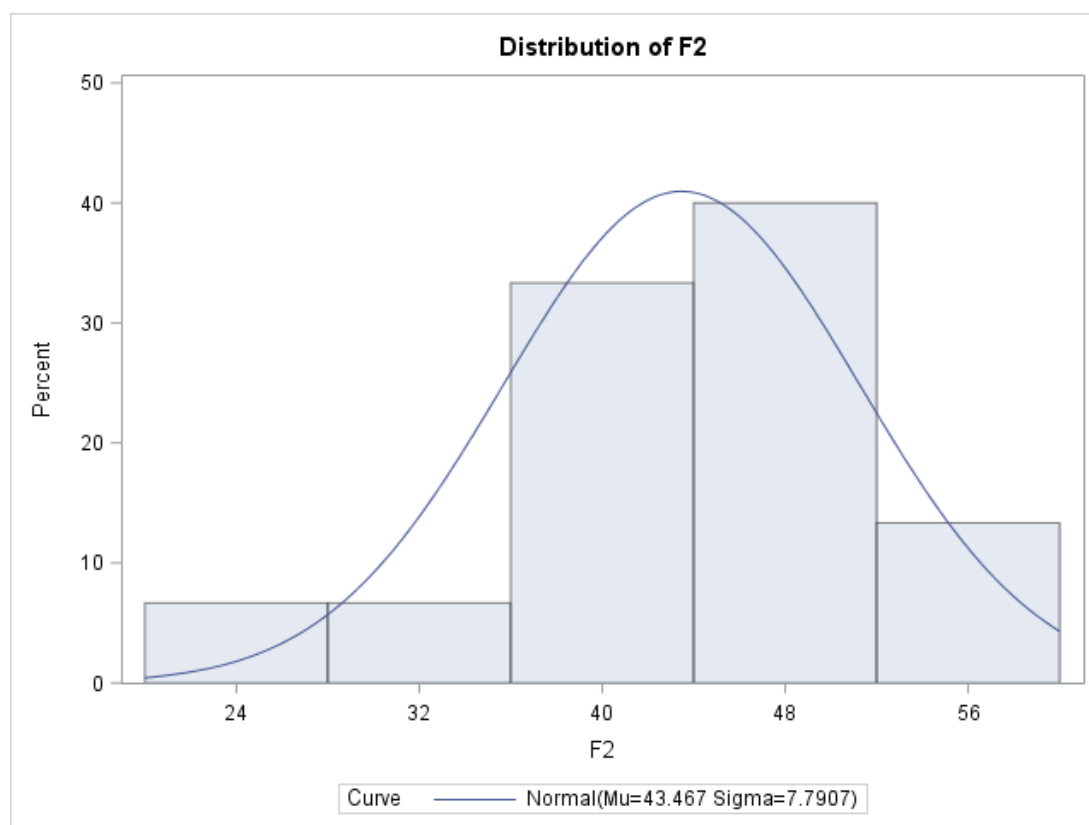
| Variabes | Statistique de Shapiro-Wilk | Valeur de P |
|---|-----------------------------|-------------|
| Perception de mon efficacité vocale (groupe « classe d'accueil et de 1 ^e »). | 0.929289 | 0.2375 |

Tableau 41 – Test de normalité pour la variable « perception de mon efficacité vocale » pour le groupe « classe de 2^e et de 3^e ».

| Variabes | Statistique de Shapiro-Wilk | Valeur de P |
|--|-----------------------------|-------------|
| Perception de mon efficacité vocale (groupe « classe de 2 ^e et 3 ^e »). | 0.856318 | 0.0013 |

La variable « perception de mon efficacité vocale » se distribue normalement pour le groupe « classe d'accueil et de 1^e » (puisque la valeur de P est supérieure à 0.05) mais pas pour le groupe « classe de 2^e et de 3^e » (puisque la valeur de P est inférieure à 0.05 et égale à 0.0013). Regardons dès lors d'histogramme de fréquences de cette dernière.

Figure 7 – Histogramme de fréquences de la variable « perception de mon efficacité vocale » pour le groupe des enseignantes maternelles de 2^e et 3^e.



Bien que cette distribution ne soit pas tout à fait normale, en observant la figure 7 ci-dessus, nous pouvons (avec prudence) considérer qu'elle tend vers une loi normale et poursuivre nos démarches.

Ensuite, un test de Levene a été réalisé afin de vérifier la condition d'homogénéité des variances. La valeur de P étant supérieure à 0.05 (puisque'elle est égale à 0.5372 dans la 6^e colonne du tableau 42), nous pouvons affirmer que cette condition est bel et bien respectée.

Tableau 42 – Test Levene d'homogénéité des variances entre les classes d'accueil et 1^e et les classes de 2^e et 3^e sur la variable « perception de mon efficacité vocale ».

| Source | Degré de liberté | Somme des carrés | Moyenne des carrés | Valeur de F | Pr > F |
|--------|------------------|------------------|--------------------|-------------|--------|
| Classe | 1 | 2914.6 | 2914.6 | 0.39 | 0.5372 |
| Erreur | 42 | 316273 | 7530.3 | | |

Effectuons dès lors le test ANOVA afin de comparer les moyennes obtenues sur la variable « perception de mon efficacité vocale » des classes d'accueil et de 1^e avec celle des classes de 2^e et de 3^e.

Tableau 43 – Test ANOVA pour comparer la moyenne des enseignantes de classes d'accueil et de 1^e avec celle des enseignantes de classes de 2^e et de 3^e sur la variable « perception de mon efficacité vocale ».

| Source | Degré de liberté | Type III SS | Moyenne des carrés | Valeur de F | Pr > F |
|--------|------------------|-------------|--------------------|-------------|--------|
| Classe | 1 | 95.49431818 | 95.49431818 | 2.52 | 0.1196 |

La valeur de P étant de 0.1196 (soit une valeur supérieure à 0.05), l'hypothèse nulle d'équivalence des moyennes de ce test ANOVA est acceptée. La moyenne obtenue par les enseignantes enseignant dans des classes de 2^e et 3^e sur la variable « perception de mon efficacité vocale » ne peut pas être considérée comme significativement différente par rapport à la moyenne obtenue par les enseignantes enseignant dans des classes de 1^e maternelle et d'accueil. Notre sixième hypothèse est donc rejetée.

2.6 Hypothèse 7.

La septième hypothèse est la suivante : « Plus le nombre d'élèves augmente dans la classe, plus l'enseignante maternelle perçoit négativement l'efficacité de sa voix pour enseigner ». Cette hypothèse a été vérifiée en effectuant une régression linéaire¹⁶.

Tableau 44 – Régression linéaire « Nombres d'élèves/perception de mon efficacité vocale ».

| Source | Degré de liberté | Type III SS | Moyenne des carrés | Valeur de F | Pr > F |
|-----------------|------------------|-------------|--------------------|-------------|--------|
| Nombre d'élèves | 1 | 48.75926664 | 48.75926664 | 1.11 | 0.2948 |

¹⁶ Les tests de normalité de chaque variable (pour les hypothèses 7 et 8) ont été effectués et se trouvent en annexe 9 de ce travail.

La valeur de P étant supérieure à 0.05 (puisque'elle est égale à 0.2948 comme cela est indiqué dans la 6^e colonne du tableau 44), nous pouvons rejeter cette septième hypothèse puisqu'il n'existerait pas de lien significatif entre le nombre d'élèves et la variable « perception de mon efficacité vocale ».

2.7 Hypothèse 8.

La huitième hypothèse de ce mémoire est la suivante : « La perception d'efficacité vocale des enseignantes maternelles est influencée par divers facteurs : l'appréciation générale de leur voix, les autoévaluations de leurs comportements vocaux, leurs problèmes vocaux éventuellement rencontrés, leurs processus de comparaison sociale, leurs évaluations réelles et perçues, leurs formations antérieures, leur âge, leur nombre d'années de carrière, le niveau de leur classe et le nombre d'élèves dans leur classe ». L'enjeu de cette dernière hypothèse est de percevoir si la variable dépendante « perception de mon efficacité vocale » est fonction d'autres variables indépendantes que sont : « appréciation générale de ma voix », « autoévaluations de mes comportements vocaux », « problèmes vocaux », « processus de comparaison sociale », « évaluations réelles », « évaluations perçues », « formations antérieures », « âge », « nombre d'années de carrière », « le niveau de la classe » et « le nombre d'élèves ». Pour ce faire, nous devons effectuer des régressions linéaires afin de mettre en évidence les effets éventuels de ces variables explicatives combinées les unes avec les autres sur la variable dépendante « perception de mon efficacité vocale ».

Pour commencer, nous devons savoir si le modèle de régression qui a été initialement établi est pertinent (c'est-à-dire, s'il était pertinent de tenter de prédire la variable « perception de mon efficacité vocale » à partir de ces différentes variables indépendantes). Le tableau 45 ci-dessous indique que la valeur de P est inférieure à 0.0001. Ce résultat signifie que notre modèle de régression est bel et bien pertinent. En effet, lorsque la valeur de P est inférieure à 0.05, nous pouvons en conclure que le modèle est pertinent.

Tableau 45 – Pertinence du modèle de régression 3.

| Source | Degré de liberté | Somme des carrés | Moyenne des carrés | Valeur de F | Pr > F |
|---------------|-------------------------|-------------------------|---------------------------|--------------------|------------------|
| Modèle | 12 | 819.056536 | 68.254711 | 6.13 | <.0001 |
| Erreur | 64 | 712.475931 | 11.132436 | | |
| Total corrigé | 76 | 1531.532468 | | | |

Ensuite, les valeurs de P (mises en évidence dans la 6^e colonne du tableau 46) obtenues grâce aux régressions linéaires effectuées mettent en évidence que seulement 3 variables indépendantes sur 12 ont un impact significatif sur la variable dépendante « perception de mon efficacité vocale ». En effet, il semblerait que les variables « appréciation générale de ma voix », « processus de comparaison sociale » et « âge » aient un impact significatif sur la variable dépendante « perception de mon efficacité vocale » puisque la valeur de P pour ces variables est respectivement de : « 0.0146 », « 0.0425 » et « 0.0421 » (soit des valeurs inférieures à 0.05). De plus, si nous augmentions notre risque d'erreur et prenions en considération un alpha de 0.1 alors les variables « problèmes vocaux » et « nombre d'années de carrière » auraient également un impact significatif sur la variable « perception de mon efficacité vocale ». Restons néanmoins prudent avec les conclusions que nous tirons vis-à-vis de la variable « processus de comparaison sociale » puisque la cohésion interne de cette échelle n'était pas suffisamment satisfaisante.

Tableau 46 – Régressions linéaires de l'effet combiné de chaque variable indépendante sur la variable dépendante « perception de mon efficacité vocale » (1).

| Source | Degré de liberté | Type III SS | Moyenne des carrés | Valeur de F | Pr > F |
|---|------------------|-------------|--------------------|-------------|---------------|
| Appréciation générale de ma voix | 1 | 70.15286852 | 70.15286852 | 6.30 | 0.0146 |
| Autoévaluations de mes comportements vocaux | 1 | 27.70578694 | 27.70578694 | 2.49 | 0.1196 |
| Problèmes vocaux | 1 | 35.22271200 | 35.22271200 | 3.16 | 0.0800 |
| Processus de comparaison sociale | 1 | 47.71707564 | 47.71707564 | 4.29 | 0.0425 |
| Évaluations réelles | 1 | 16.17262448 | 16.17262448 | 1.45 | 0.2325 |
| Évaluations perçues | 1 | 4.25845295 | 4.25845295 | 0.38 | 0.5384 |
| Formations antérieures | 1 | 4.83743236 | 4.83743236 | 0.43 | 0.5121 |
| Âge | 1 | 47.87169353 | 47.87169353 | 4.30 | 0.0421 |
| Groupe d'âge | 1 | 29.73624838 | 29.73624838 | 2.67 | 0.1071 |
| Nombre d'années de carrière | 1 | 34.83657464 | 34.83657464 | 3.13 | 0.0817 |
| Niveau de la classe | 1 | 4.03981526 | 4.03981526 | 0.36 | 0.5490 |
| Nombre d'élèves | 1 | 7.91588129 | 7.91588129 | 0.71 | 0.4022 |

En outre, lorsque nous observons la colonne « Estimation » du tableau 47 ci-dessous, nous pouvons préciser les constats effectués ci-dessus. En effet, nous constatons que lorsque nous augmentons de 1 point sur l'échelle « Appréciation générale de ma voix », il y a une augmentation de 0.32472268 point sur notre variable dépendante « perception de mon efficacité vocale ». De plus, lorsque nous augmentons de 1 point sur l'échelle « processus de comparaison sociale », nous augmentons de 0.39296329 point sur l'échelle « perception de mon efficacité vocale ». Enfin, lorsque nous augmentons de 1 point sur l'échelle « âge », il y a une diminution de 0.28481779 point sur l'échelle « perception de mon efficacité vocale ». La perception d'efficacité vocale des enseignantes maternelles semble donc significativement diminuer avec l'âge. Nous ne pouvons donc qu'affirmer partiellement notre hypothèse 8 puisque certains facteurs qui avaient été pris en compte au sein de celle-ci ne semblent pas avoir d'impact significatif sur la perception d'efficacité vocale des enseignantes maternelles.

Tableau 47 – Régressions linéaires de l'effet combiné de chaque variable indépendante sur la variable dépendante « perception de mon efficacité vocale » (2).

| Paramètre | Estimation | Erreur Standard | Valeur de t | Pr > t |
|---|-------------------|------------------------|--------------------|--------------------|
| Intercepte | 31.00873374 | 5.50620921 | 5.63 | <.0001 |
| Appréciation générale de ma voix | 0.32742268 | 0.13043110 | 2.51 | 0.0146 |
| Autoévaluations de mes comportements vocaux | 0.20209276 | 0.12810339 | 1.58 | 0.1196 |
| Problèmes vocaux | -0.20818937 | 0.11704214 | -1.78 | 0.0800 |
| Processus de comparaison sociale | 0.39296329 | 0.18980611 | 2.07 | 0.0425 |
| Évaluations réelles | 0.18903663 | 0.15683783 | 1.21 | 0.2325 |
| Évaluations perçues | 0.13813155 | 0.22333772 | 0.62 | 0.5384 |
| Formations antérieures | -0.56108362 | 0.85116793 | -0.66 | 0.5121 |
| Âge | -0.28481779 | 0.13734815 | -2.07 | 0.0421 |
| Groupe d'âge | 2.16142351 | 1.32248848 | 1.63 | 0.1071 |
| Nombre d'années de carrière | 0.23844879 | 0.13479460 | 1.77 | 0.0817 |
| Niveau de la classe | 0.13075287 | 0.21705290 | 0.60 | 0.5490 |
| Nombre d'élèves | -0.06171304 | 0.07318506 | -0.84 | 0.4022 |

Discussion

L'objectif principal de ce mémoire était de découvrir si les enseignantes maternelles percevaient leur voix d'une manière efficace dans le cadre de leurs enseignements ; de mettre en évidence les caractéristiques principales que ces dernières allouaient à la définition de l'efficacité vocale au sein de leur métier et enfin ; de s'interroger sur l'impact de différents facteurs sur cette perception d'efficacité vocale. Dans cette discussion, nous allons tenter d'interpréter les données présentées dans la partie « résultats » en les mettant en lien avec les aspects théoriques qui ont été mentionnés dans la partie « revue de la littérature ».

1. Les alphas de Cronbach de chaque échelle.

Dans cette partie, nous allons essentiellement nous interroger sur les alphas de Cronbach plus faibles qui mettaient en évidence de moins bonnes cohésions internes pour certaines échelles. Comme synthétisées dans le tableau 17 (présenté à la page 55), 3 échelles sur 11 ont obtenu un alpha de Cronbach standardisé inférieur à 0.6 (et ce, malgré la suppression d'un item) et donc insatisfaisant. Il s'agit des échelles : « autoévaluations de mes comportements vocaux », « processus de comparaison sociale » et « évaluations réelles ». Penchons-nous dès lors sur les items de ces trois échelles et tentons d'expliquer ces résultats.

Pour commencer, l'échelle « autoévaluations de mes comportements vocaux » présentait donc un alpha de Cronbach standardisé de 0.343835. En ayant supprimé l'item « 30b », son alpha de Cronbach avait atteint 0.507773 (soit toujours un seuil insuffisant). Les items de cette échelle mettaient en évidence des comportements que l'enseignante maternelle pouvait potentiellement adopter et pouvait selon nous, autoévaluer comme étant de bons ou de moins bons comportements vocaux. Par exemple, une enseignante maternelle qui parvient toujours à se faire entendre (peu importe le bruit environnant) était susceptible de s'autoévaluer positivement et donc de développer une perception d'efficacité vocale davantage positive. Néanmoins, la notion d'autoévaluation n'était peut-être pas assez explicite au sein des items composant cette échelle. Ils auraient peut-être pu être rédigés différemment. Par exemple, en ajoutant devant certains items « je pense que ma voix est efficace car... » pour que la notion d'autoévaluation soit davantage présente au sein de cette échelle.

De plus, il est possible que cette faible cohérence interne soit due aux différentes facettes que nous pourrions mettre en évidence au sein de cette échelle. Par exemple, les items 27b (« Ma

voix est un outil qui me permet d'atteindre mes objectifs pédagogiques », 18b (« Grâce à ma voix, je parviens à insister sur les points de matière importants »), 45b (« Ma voix me permet d'influencer le climat de la classe ») et 38b (« Peu importe le bruit environnant, je parviens toujours à me faire entendre ») évaluent davantage les objectifs que l'enseignante maternelle peut atteindre grâce à sa voix. Les items 30b (« J'ai besoin d'économiser ma voix quand je donne cours »), 10b (« Il m'arrive de forcer sur ma voix pour me faire entendre »), 14b (« Il m'arrive de chuchoter pour préserver ma voix ») et 25b (« Il m'arrive d'arrêter de parler pour préserver ma voix ») mettent en évidence la notion de préservation, d'économie ou de fragilité de la voix. Les items 6b et 33b (« Lorsque le bruit environnant est élevé, j'ai tendance à augmenter l'intensité de ma voix pour passer au-dessus du bruit de la classe » et « Lorsque le bruit ambiant est élevé, j'ai tendance à utiliser des intermédiaires pour préserver ma voix (un jeu de doigt, un chant, un instrument...) ») mettent en évidence des comportements vocaux que l'enseignante maternelle peut adopter en classe et enfin, l'item 36b (« Il m'est déjà arrivé de me renseigner sur le fonctionnement de ma voix ») semble à part puisqu'il parle en quelque sorte de l'intérêt que l'enseignante maternelle va porter à sa voix. Plusieurs thématiques peuvent donc être mises en évidence au sein de ce même facteur théorique.

En ce qui concerne l'échelle « processus de comparaison sociale », cette dernière présentait un alpha de Cronbach standardisé de 0.214237. Après avoir supprimé l'item « 44b », son alpha de Cronbach standardisé était alors de 0.429207. Nous nous sommes demandé pourquoi cet alpha était aussi faible alors que selon nous, les items évaluaient bel et bien un seul et même concept. Nous pensons dès lors que cela peut être dû à deux raisons différentes. Premièrement, il est possible qu'un biais de désirabilité sociale ait empêché les enseignantes maternelles de répondre honnêtement à ces items puisque ceux-ci leur imposaient d'émettre un jugement de valeur vis-à-vis de leurs collègues. Or, dans notre société, il n'est pas bien vu de « dénigrer » les personnes qui nous entourent ou du moins de les considérer comme « moins performantes » que nous-même. Deuxièmement, il est possible que ce résultat soit dû au fait que cette échelle ne corresponde à aucune réalité chez les enseignantes maternelles. En effet, la plupart du temps, nous utilisons notre voix de manière inconsciente et automatique. Il est donc probable que nous ne la comparions pas consciemment à celle des autres et que cette échelle soit « vide de sens » aux yeux des enseignantes maternelles.

Enfin, la dernière échelle présentant un alpha de Cronbach standardisé faible était l'échelle des « évaluations réelles ». Son alpha de Cronbach standardisé est de 0.541364 et aucune suppression d'item n'améliorerait ce résultat. À nouveau, nous pensons qu'il est possible que

cet alpha soit faible en raison d'un biais de désirabilité sociale. Il est fortement probable que les enseignantes maternelles n'aient jamais (ou rarement) reçu des remarques à propos de leur voix (que ce soient des remarques positives ou négatives) car dans notre société, il est rare que nous fassions des remarques (surtout négatives) aux personnes de notre entourage à propos de leur voix.

Afin de nous interroger davantage sur la pertinence de chaque facteur (et des items les composant), nous avons effectué une analyse factorielle¹⁷. Selon celle-ci, notre questionnaire pourrait être subdivisé en 5 facteurs que nous avons tentés d'analyser.

Le premier facteur regrouperait les items présentés dans le tableau 48 ci-dessous.

Tableau 48– Items composant le premier facteur de l'analyse factorielle.

| | |
|-----|---|
| 1a | Exprimer l'intention de l'enseignant |
| 2a | Pouvoir s'adapter en fonction du nombre d'élèves |
| 3a | Transmettre un message |
| 4a | Être douce |
| 5a | Être infatigable |
| 7a | Capter l'attention des élèves |
| 8a | Ne pas demander d'effort |
| 9a | S'adapter à l'âge des élèves |
| 10a | Être détendue (décontractée) |
| 12a | Pouvoir varier en intensité (voix faible ou forte) selon le contexte |
| 14a | Être endurante |
| 15a | Instaurer un climat calme |
| 16a | Se moduler en fonction de l'activité d'enseignement |
| 6b | Lorsque le bruit environnant est élevé, j'ai tendance à augmenter l'intensité de ma voix pour passer au-dessus du bruit de la classe. |
| 22b | Ma voix peut varier en intensité (voix faible ou forte) selon le contexte. |

¹⁷ Pour rappel, l'analyse factorielle se trouve en annexe 7 de ce travail.

Au sein de ce premier facteur présenté par notre analyse factorielle, il s'agit pratiquement de l'ensemble des items groupés dans notre premier facteur théorique « définition de l'efficacité vocale » auxquels l'analyse a retiré les items 6a (« être agréable à l'oreille »), 11a (« ne pas être trop aigue ») et 13a (« pouvoir porter »). Il est possible que cette suppression soit due à l'aspect trop subjectif de ces items. Cependant, si c'est le cas, cette analyse aurait également dû supprimer l'item 4a (« être douce »). De plus, deux items ont été ajoutés par rapport à notre facteur théorique initial : les items 6b (« Lorsque le bruit environnant est élevé, j'ai tendance à augmenter l'intensité de ma voix pour passer au-dessus du bruit de la classe ») et 22b (« Ma voix peut varier en intensité (voix faible ou forte) selon le contexte »). Il n'est pas étonnant que l'analyse factorielle ait regroupé l'item 22b avec les items du premier facteur puisqu'il s'agit là d'un item presque identique à l'item 12a (« Pouvoir varier en intensité (voix faible ou forte) selon le contexte ») mais qui dans ce cas, fait référence à la perception d'efficacité vocale personnelle des enseignantes (et non pas à la définition de l'efficacité vocale selon elles). Quant à l'item 6b (« Lorsque le bruit environnant est élevé, j'ai tendance à augmenter l'intensité de ma voix pour passer au-dessus du bruit de la classe »), nous ne comprenons pas qu'il fasse partie de ce premier facteur.

Le deuxième facteur regrouperait les items suivant (repris au sein du tableau 49).

Tableau 49 – Items composant le deuxième facteur de l'analyse factorielle.

| | |
|-----|---|
| 2b | Comparé à certains collègues, je trouve que j'utilise plus adéquatement ma voix pour enseigner. |
| 3b | J'ai peur que ma voix me fasse défaut (voix cassée, extinction, enrouement) en classe. |
| 10b | Il m'arrive de forcer sur ma voix pour me faire entendre. |
| 14b | Il m'arrive de chuchoter pour préserver ma voix. |
| 24b | Je trouve que ma voix est endurante. |
| 25b | Il m'arrive d'arrêter de parler pour préserver ma voix. |
| 28b | Ma voix est infatigable. |
| 30b | J'ai besoin d'économiser ma voix quand je donne cours. |
| 36b | Il m'est déjà arrivé de me renseigner sur le fonctionnement de ma voix. |
| 1c | J'ai des maux de gorge. |
| 2c | Ma voix est rauque. |

| | |
|----|---|
| 3c | J'ai des extinctions de voix. |
| 4c | Ma voix faiblit. |
| 5c | Ma voix est fatiguée. |
| 6c | J'ai des difficultés d'élocution. |
| 7c | Je me suis déjà absentée de mon travail à cause de ma voix. |

Ce deuxième facteur comprend l'ensemble des items relatifs au facteur théorique « problèmes vocaux » auquel se sont ajoutés plusieurs items issus d'autres facteurs théoriques (tels que le facteur « autoévaluations de mes comportements vocaux » ou encore le facteur « perception de mon efficacité vocale »). Néanmoins, tous ces items sont liés aux difficultés vocales qu'un enseignant peut rencontrer ou du moins à la fragilité et à la préservation de sa voix. Seul les items 2b (« Comparé à certains collègues, je trouve que j'utilise plus adéquatement ma voix pour enseigner ») et 36 b (« Il m'est déjà arrivé de me renseigner sur le fonctionnement de ma voix ») ne nous semblent pas à leur place au sein de ce facteur. En effet, ces items 2b et 36b ne saturent que faiblement avec ce facteur (0.35051 pour l'item 2b et 0.35740 pour l'item 36b). À l'avenir, si ce questionnaire est à nouveau utilisé, ces items pourraient éventuellement être supprimés. En découvrant ce deuxième facteur, nous comprenons déjà qu'une partie des items appartenant théoriquement au facteur « autoévaluations des comportements vocaux » mettent en évidence des comportements de préservation ou d'économie de la voix pouvant effectivement être regroupés avec les items appartenant au facteur théorique « problèmes vocaux ».

Le troisième facteur de l'analyse factorielle est composé des items ci-dessous (présenté dans le tableau 50).

Tableau 50– Items composant le troisième facteur de l'analyse factorielle.

| | |
|-----|--|
| 6a | Être agréable à l'oreille |
| 11a | Ne pas être trop aigue |
| 12b | Je pense que mes élèves apprécient ma voix |
| 21b | Je trouve que ma voix est monocorde (toujours sur le même ton) |
| 26b | Je trouve ma voix mélodieuse |

| | |
|-----|--|
| 27b | Ma voix est un outil qui me permet d'atteindre mes objectifs pédagogiques |
| 35b | Je pense que mes collègues trouvent ma voix efficace pour enseigner |
| 37b | Grâce à ma voix je transmets le message visé |
| 38b | Peu importe le bruit environnant, je parviens toujours à me faire entendre |
| 39b | Je pense que ma voix n'est pas trop aigüe pour enseigner |
| 41b | Je trouve que je crie moins que mes collègues en classe |
| 42b | Je pense que ma famille trouve que j'ai une belle voix |
| 43b | Grâce à ma voix, je parviens à capter l'attention de mes élèves |
| 45b | Ma voix me permet d'influencer le climat de la classe |
| 46b | Ma voix exprime mes intentions |
| 47b | Je trouve que ma voix s'adapte bien à toutes les situations de classe |
| 5d | Mes proches trouvent que je parle trop fort |
| 6d | J'ai déjà reçu des remarques négatives à propos de mon accent |
| 7d | On m'a déjà dit que je parlais trop vite |

Ce troisième facteur regroupe plusieurs items très différents les uns des autres. Si nous devons chercher un point commun entre ces derniers, il pourrait s'agir de la pensée subjective à propos de sa voix. Il s'agirait ici d'une échelle mesurant ce que les enseignantes maternelles pensent d'une manière générale à propos de leur voix et de ce qu'elles croient que les autres pensent. Néanmoins, ce facteur me semble très hétéroclite et mériterait d'être subdivisé en différentes parties (comme par exemple : « ce que pensent les autres de ma voix », « les objectifs que j'atteins grâce à ma voix » ...).

Le quatrième facteur mis en évidence par l'analyse factorielle est composé des items ci-dessous (dans le tableau 51).

Tableau 51– Items composant le quatrième facteur de l'analyse factorielle.

| | |
|-----|--|
| 13a | Pouvoir porter |
| 4b | Lorsque j'enseigne ma voix est douce |
| 5b | Je pense que mes proches trouvent ma voix agréable |

| | |
|-----|--|
| 11b | Je trouve que je parle trop vite |
| 13b | Si besoin, ma voix peut porter |
| 17b | Je trouve que ma voix est belle |
| 19b | Ma voix me semble trop aigüe |
| 20b | Ma voix s'adapte en fonction du nombre d'élèves |
| 33b | Lorsque le bruit ambiant est élevé, j'ai tendance à utiliser des intermédiaires pour préserver ma voix (un jeu de doigt, un chant, un instrument...) |
| 40b | Je perçois un accent désagréable dans ma voix |
| 48b | Je pense que ma voix est agréable à l'oreille. |
| 1d | Mes proches me complimentent sur ma voix. |
| 3d | Des professeurs/formateurs m'ont fait remarquer que ma voix était plutôt efficace pour enseigner. |
| 10d | Certaines personnes m'ont déjà dit que j'avais une belle voix. |

À nouveau, ce facteur regroupe des items très différents les uns des autres. Le seul élément en commun entre certains de ces items seraient l'aspect « agréable » (ou « désagréable ») et la beauté de la voix (comme mis en évidence dans les items 5b, 17b, 40b, 48b, 1d et 10d). Néanmoins, tout comme le facteur précédent, ce facteur me semble relativement disparate.

Enfin, le cinquième et dernier facteur comporte les items suivants (présentés dans le tableau 52 ci-dessous).

Tableau 52– Items composant le cinquième facteur de l'analyse factorielle.

| | |
|-----|---|
| 1b | En classe, ma voix est habituellement détendue. |
| 7b | Je trouve que certains collègues ont une voix plus efficace que la mienne pour enseigner. |
| 8b | Ma voix me complexe. |
| 9b | Ma voix est capable de s'adapter à l'âge de mes élèves. |
| 15b | En classe, je trouve que ma voix instaure un climat calme. |
| 16b | Ma voix est capable de se moduler en fonction de mon activité d'enseignement. |
| 18b | Grâce à ma voix, je parviens à insister sur les points de matière importants. |

| | |
|-----|---|
| 23b | Je trouve que ma voix est calme et posée. |
| 29b | J'ai déjà comparé ma voix à la voix désagréable d'une personne que je connais. |
| 31b | Je trouve que je parle trop fort. |
| 32b | J'ai déjà tenté d'imiter un collègue qui utilise sa voix plus efficacement que moi en classe. |
| 34b | Lorsque j'enseigne, je concentre mes efforts sur ma voix. |
| 44b | J'ai déjà comparé ma voix à la voix agréable d'une personne que je connais. |
| 2d | Certaines personnes se sont déjà moquées de ma voix. |
| 4d | Certains collègues m'ont déjà fait des remarques positives sur la manière dont j'utilise ma voix en classe. |
| 8d | L'inspection m'a déjà fait des reproches quant à l'utilisation de ma voix en classe. |
| 9d | Des professeurs/formateurs m'ont déjà suggéré une formation pour apprendre à mieux gérer ma voix en classe. |

Encore une fois, ce facteur comporte des items très différents les uns des autres. Nous pouvons par exemple retrouver des items relatifs aux processus de comparaison sociale (comme les items 7b, 29b, 32b, 44b), des items relatifs aux remarques reçues à propos de sa voix (comme les items 2d, 4d, 8d et 9d) ou encore des items mettant en évidence les capacités et les objectifs pouvant être atteints grâce à sa voix (comme les items 9b, 15b, 16b et 18b). En conclusion, cette analyse factorielle nous aura permis de mettre en évidence 5 facteurs dont les deux premiers nous semblent tout à fait pertinent au niveau théorique. Cependant, les 3 derniers facteurs semblent comporter des items très différents les uns des autres et il est très difficile de trouver un élément commun entre les items appartenant à ces derniers.

2. La vérification des hypothèses.

2.1 Hypothèse 1.

La première hypothèse émise est la suivante : « D'une manière générale, les enseignantes maternelles perçoivent leur voix comme étant efficace pour enseigner ». Cette hypothèse émanait du fait que selon Morsomme et Remacle (2013) la plupart des personnes qui utilisent leur voix professionnellement pensent l'utiliser de manière adéquate et se sentiraient compétentes dans leur usage vocal. Or, selon Eluard (2004), environ trois quarts des enseignants se seraient déjà plaints quant à d'éventuels troubles vocaux au cours de leur

carrière. De plus, selon l'Inserm (2006, p.166), « *Sur ce qui peut rendre pénible la conduite d'une classe, les raisons avancées par les enseignants sont essentiellement liées aux élèves : le bruit permanent (34 %) ; le manque d'attention des élèves (33 %) ; devoir répéter la même chose (31 %) ; la fatigue personnelle (29 %) ; devoir forcer sa voix (26 %)* ». Il était donc pertinent de se demander si ces nombreuses plaintes à propos de leur voix n'interféraient pas avec la perception d'efficacité vocale que ressentaient les enseignantes maternelles lors de l'exercice de leur métier.

En vue des résultats obtenus, nous avons pu constater que les enseignantes maternelles percevaient leur voix plutôt efficacement dans le cadre de leurs enseignements ce qui est en accord avec les propos énoncés ci-dessus par Morsomme et Remacle. Les plaintes énoncées et les risques encourus ne sembleraient pas avoir un impact significatif sur leur perception d'efficacité vocale.

2.2 Hypothèse 2.

La deuxième hypothèse émise était : « Les enseignantes de maternelle accordent plus d'importance à l'efficacité de perception puis ensuite, à l'efficacité de production plutôt qu'aux autres types d'efficacité (de communication et conditionnement de contexte) pour définir l'efficacité vocale dans leur métier ». Cette dernière a été rejetée dans notre partie « résultats ». En effet, selon ces résultats, les enseignantes accorderaient significativement plus d'importance à l'efficacité de communication afin de définir l'efficacité vocale dans leur métier. Après l'efficacité de communication, elles accorderaient davantage d'importance à la catégorie « conditionnement de contexte », puis à la catégorie « efficacité de production » pour enfin terminer par la catégorie « efficacité de perception ».

Ces résultats sont tout à fait contraires à ce qu'annonçait Pillot (2010). En effet, selon celle-ci, les sujets qu'elle avait interrogés, utilisaient davantage des termes issus de la catégorie « efficacité de perception » pour définir l'efficacité vocale. En outre, après les caractéristiques émanant de la catégorie « efficacité de perception », les enseignants utilisaient beaucoup de termes issus de la catégorie « efficacité de production » afin de définir l'efficacité vocale. Ce constat pouvait être expliqué par le fait que les enseignants considéraient la fatigue vocale comme étant une expérience courante (Kitch & al., 1994, cités par Pillot, 2010). Ils étaient alors sensibilisés à cette problématique.

Il est possible que ces résultats opposés proviennent du fait que nos méthodologies soient différentes. En effet, dans son étude, Pillot a utilisé des questionnaires comprenant uniquement des questions ouvertes et a ensuite classé théoriquement les caractéristiques énoncées spontanément dans les définitions par ses sujets alors que nous avons proposé un questionnaire comprenant uniquement des questions fermées. Il est donc possible que si nous avions proposé une question ouverte à ce sujet, les enseignantes auraient répondu différemment. Cependant, il est important de constater que dans les 10 entretiens semi-dirigés qui ont été menés avant la rédaction de notre questionnaire, les caractéristiques définissant l'efficacité vocale que nous avons principalement relevées étaient issues de la catégorie « conditionnement de contexte » (comme certains verbatims ci-dessous le mettent en évidence).

| | | |
|-----------|-------------|---|
| 33 | MARGAUX | Et si vous deviez donner une définition de la voix efficace pour enseigner ce serait ? En quelques mots ?... Vous pouvez y réfléchir. |
| 34 | ENSEIGNANTE | Mmh... Est-ce qu'il y a une voix parfaite ? J'ai déjà eu des stagiaires qui ont des toutes petites voix, toutes faibles, mais je ne crois pas qu'elles ont, qu'elles captent plus. Heu... Je crois que c'est surtout jouer avec sa voix ! Pour moi, je crois que l'important c'est de savoir jouer avec sa voix (...) |

| | | |
|-----------|-------------|--|
| 19 | MARGAUX | Alors, si vous deviez donner une définition de ce que serait une voix efficace pour enseigner (en quelques mots) ? |
| 20 | MARGAUX | Vous avez le temps d'y réfléchir... |
| 21 | ENSEIGNANTE | Heu... douce, stricte et quand tu peux varier au niveau heu... quand tu fais des dialogues, changer de voix. |

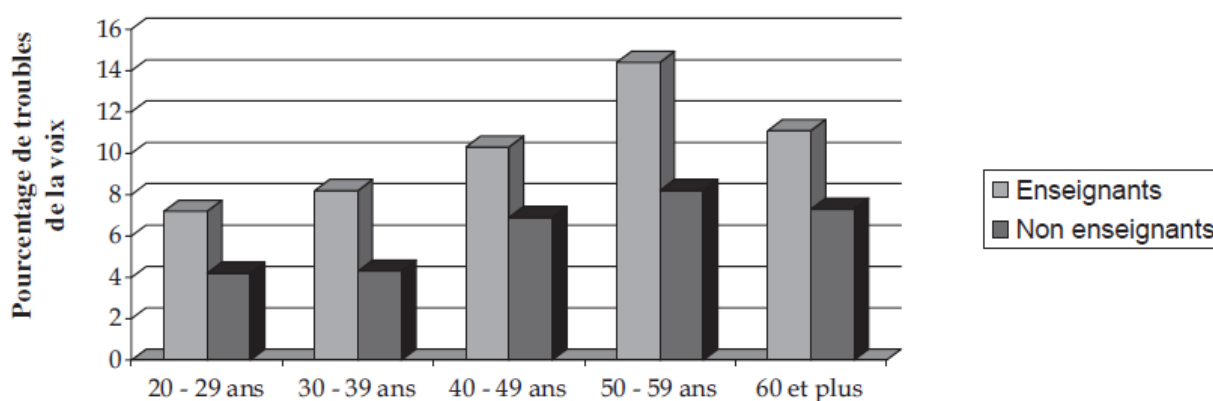
| | | |
|----------|-------------|---|
| 7 | MARGAUX | Si vous deviez définir en quelques mots une voix efficace pour enseigner ce serait ? |
| 8 | ENSEIGNANTE | Une voix très modulable. Qui peut heu voilà... pas aigüe parce que pour moi, je pense que ça énerve les enfants. Et donc très modulable autant au niveau de l'intensité qu'au niveau de l'intonation... Pouvoir changer : parler avec une grosse voix, parler avec une petite voix. Dans les histoires pouvoir moduler sa voix en fonction des personnages. |

2.3 Hypothèse 3.

La troisième hypothèse de ce mémoire était la suivante : « Les enseignantes de maternelle âgées entre 20 et 49 ans perçoivent leur efficacité vocale plus négativement que les enseignantes de

maternelle âgées de 50 ans ou plus ». Celle-ci a été rejetée dans la partie « résultats ». En effet, d'après les résultats obtenus au test T de Student effectué, il n'existe pas de différence significative entre la perception d'efficacité vocale des enseignantes maternelles âgées entre 20 et 49 ans et celle des enseignantes maternelles âgées de 50 ans ou plus. Ces résultats sont assez surprenants puisque selon l'Inserm (2006, p.18), les problèmes vocaux croissent avec l'âge et atteignent un maximum dans le groupe d'âge 50-59 ans (comme cela est présenté dans la figure 8 ci-dessous). Nous pensons dès lors que cette prévalence impacterait négativement la perception d'efficacité vocale des enseignantes maternelles âgées de plus de 50 ans car selon l'Inserm (2006, p.16) « *un trouble de la voix peut avoir un impact bien plus important que ne laisse présager la perturbation acoustique car il retentit sur la vie professionnelle et sociale d'un individu ; il retentit également sur le mental, le physique, l'émotionnel et la communication* ».

Figure 8– Troubles de la voix en fonction de l'âge (selon Roy & al., 2004, cité par l'Inserm, 2006, p.19).



Ces résultats pourraient être expliqués de différentes façons. Tout d'abord, il est possible que la variable « problèmes vocaux » n'ait pas d'effet significatif sur la variable « perception de mon efficacité vocale » et donc selon notre théorie initiale que la variable « âge » n'en ait pas non plus. De plus, les groupes d'âges ayant été pris en compte (le groupe de 20 à 49 ans et le groupe de 50 ans ou plus) dans ce travail n'étaient peut-être pas assez précis. Nous aurions peut-être pu prendre en compte des groupes d'âge plus restreints comme ceux présentés sur le graphique ci-dessus. En outre, lorsque nous analyserons les résultats obtenus à la huitième hypothèse, nous constaterons que la variable « âge » semble bel et bien avoir un lien significatif avec la variable « perception de mon efficacité vocale ». Il semblerait donc que ce soit en effet les groupes d'âges pris en compte dans cette deuxième hypothèse qui ne soient pas pertinents.

2.4 Hypothèses 4, 5 et 6.

La quatrième hypothèse (« Les enseignantes de 3^e maternelle perçoivent leur voix comme étant plus efficace pour enseigner que les enseignantes de 2^e, de 1^e maternelle et d'accueil »), la cinquième hypothèse (« Les enseignantes de 2^e maternelle perçoivent leur voix comme étant plus efficace pour enseigner que les enseignantes de 1^e maternelle et d'accueil ») et la sixième hypothèse (« Les enseignantes de 3^e et 2^e maternelles perçoivent leur voix comme étant plus efficace pour enseigner que les enseignantes de 1^e et d'accueil ») ont toutes les trois été rédigées sur base des propos théoriques suivants. Selon Shield et Dokrell (2004), « *Il existe aussi un lien entre une diminution du bruit en classe et l'augmentation de l'âge des enfants* » (Inserm, 2006, p.171) ce qui pourrait engendrer un effet Lombard moins important pour les enseignantes de grandes sections maternelles et par conséquent, une perception d'efficacité vocale plus positive pour celles-ci. Ces propos théoriques ne sont pas vraiment en accord avec nos résultats. En effet, seule une différence significative a été établie entre les moyennes obtenues sur la variable « perception de mon efficacité vocale » par les enseignantes maternelles de 1^e et d'accueil. En effet, bien que les enseignantes d'accueil sembleraient avoir une moyenne inférieure sur la variable « perception de mon efficacité vocale » comparé à celle des enseignantes de 1^e maternelle, il ne semblerait pas exister de différence significative à propos de la perception d'efficacité vocale entre les enseignantes maternelles des autres classes. Il est possible que nous ayons obtenu ces résultats en raison d'une différence minime entre les élèves de maternelle des différentes classes. En effet, en maternelle, l'âge des élèves varie entre 2,5ans et 6ans. Il aurait peut-être été plus judicieux de comparer la perception d'efficacité vocale d'enseignantes maternelles avec celle d'enseignantes primaires ou secondaires afin d'observer une différence significative. Enfin, il est important de signaler que les résultats obtenus à ces 3 hypothèses doivent être considérés avec prudence car les effectifs de chaque groupe (accueil, 1^e, 2^e, 3^e, accueil et 1^e, 2^e et 3^e) étaient très faibles. Il se pourrait d'ailleurs que ces faibles effectifs expliquent en partie la différence significative mise en évidence entre les enseignantes maternelles d'accueil et de 1^e (en effet, dans notre échantillon, il y avait seulement 7 enseignantes de classe d'accueil et 8 enseignantes de 1^e). Il serait intéressant de tester à nouveau ces hypothèses avec des effectifs plus importants.

2.5 Hypothèse 7.

La septième hypothèse (« Plus le nombre d'élèves augmente dans la classe, plus l'enseignante maternelle perçoit négativement l'efficacité de sa voix pour enseigner ») avait été émise car

selon nous, plus il y avait d'élèves dans une classe, plus le bruit ambiant était susceptible d'augmenter. L'enseignante risquait alors de forcer davantage sur sa voix pour se faire entendre, ce qui aurait pu engendrer une perception d'efficacité vocale moindre si elle ressentait ce forçage. Or, selon nos résultats, il n'existerait pas de lien significatif entre le nombre d'élèves et la variable « perception de mon efficacité vocale ». Ces résultats pourraient être expliqués de plusieurs manières différentes. Pour commencer, il est possible que les enseignantes maternelles utilisent leur voix de la même façon avec des petits ou grands groupes d'élèves ce qui expliquerait le fait qu'il n'y ait pas de différence entre leur perception d'efficacité vocale. Cependant, si l'on prend en considération les réponses obtenues lors de nos entretiens semi-dirigés, il semblerait que ce ne soit pas le cas. En effet, la plupart des enseignantes maternelles ayant été interrogées, affirmaient utiliser différemment leur voix en fonction du nombre d'élèves. Néanmoins, ces utilisations différentes ne signifient pas automatiquement qu'il existe aussi une différence au niveau de leur perception d'efficacité vocale.

Dès lors, ces résultats pourraient peut-être s'expliquer par le fait que les enseignantes maternelles de notre échantillon aient toutes plus ou moins le même nombre d'élèves au sein de leur classe. En effet, la plupart des classes compte entre 13 et 25 élèves (excepté quelques classes « extrêmes » au sein desquelles il y a par exemple 4 ou 37 élèves). Il est alors possible que cet écart ne soit pas assez important pour engendrer une différence significative de perception d'efficacité vocale entre nos enseignantes.

2.6 Hypothèse 8.

La huitième hypothèse est la suivante : « La perception d'efficacité vocale des enseignantes maternelles est influencée par divers facteurs : l'appréciation générale de leur voix, les autoévaluations de leurs comportements vocaux, leurs problèmes vocaux éventuellement rencontrés, leurs processus de comparaison sociale, leurs évaluations réelles et perçues, leurs formations antérieures, leur âge, leur nombre d'années de carrière, le niveau de leur classe et le nombre d'élèves dans leur classe ». L'enjeu de cette hypothèse était de découvrir si la variable dépendante « perception de mon efficacité vocale » était influencée par d'autres variables indépendantes qu'étaient : « appréciation générale de ma voix », « autoévaluations de mes comportements », « problèmes vocaux », « processus de comparaison sociale », « évaluations réelles », « évaluations perçues », « formations antérieures », « âge », « nombre d'années de carrière », « le niveau de la classe » et « le nombre d'élèves ». Ces variables indépendantes avaient été choisies pour plusieurs raisons. Pour commencer, les variables « autoévaluations de

mes comportements », « processus de comparaison sociale », « évaluations réelles » et « évaluations perçues » provenaient directement de la théorie du concept de soi. En effet, selon Gecas (1982), les sources principales influençant la construction du concept de soi (et plus précisément nos « self-evaluations ») sont : les évaluations reflétées, les processus de comparaison sociale et les inférences causales (ou « autoévaluations » dans notre travail). De plus, selon le modèle du miroir de Cooley (1902, cité par Lau & Cheung, 2001), les autoévaluations, les évaluations reflétées par les autres mais aussi les évaluations réelles des autres influencent le concept de soi. C'est pour cette raison que nous avons ajouté aux trois facteurs mis en évidence par Gecas, le facteur « évaluations réelles ». Ensuite, la variable « appréciation générale de ma voix » avait été ajoutée afin d'intégrer un facteur plus général au questionnaire (et non spécifique au cadre de l'enseignement). Enfin, nous avons souhaité ajouter des facteurs contextuels comme l'âge, le nombre d'années de carrière, les formations antérieures, le niveau de la classe, le nombre d'élèves qui semblaient en théorie avoir un impact sur la voix.

Nos résultats ont mis en évidence que seulement 3 facteurs sur 12 avaient un impact significatif sur la variable dépendante « perception de mon efficacité vocale ». En effet, il semblerait que les variables « appréciation générale de ma voix », « processus de comparaison sociale » et « âge » aient un impact significatif sur la variable dépendante « perception de mon efficacité vocale ».

Premièrement, l'appréciation générale de leur voix (le fait de l'apprécier ou non, de la trouver belle, agréable à écouter ou non...) aurait un impact significatif sur la perception d'efficacité vocale des enseignantes maternelles. Il était donc pertinent d'ajouter ce facteur subjectif et plus général à notre questionnaire. Deuxièmement, les processus de comparaison sociale influenceraient également la perception d'efficacité vocale des enseignantes maternelles. Il s'agirait de l'unique facteur issu de la théorie du concept de soi influençant réellement notre perception d'efficacité vocale. Il est néanmoins important de rappeler que ces résultats doivent être interprétés avec prudence en raison de la faible cohérence interne de cette échelle. En conclusion, il est difficile de déterminer s'il existe bel et bien un concept de soi vocal puisque seulement un des trois facteurs principaux de la théorie du concept de soi semble impacter la perception d'efficacité vocale des enseignantes maternelles. Troisièmement, l'âge aurait un impact significatif sur la perception d'efficacité vocale des enseignantes maternelles. Ce dernier constat est surprenant lorsque nous le mettons en parallèle avec les résultats obtenus à

l'hypothèse 3. Ces résultats contradictoires sont dus au fait que dans notre dernière hypothèse, nous prenions en compte l'âge (sans faire référence à des groupes d'âge) et qu'il s'agit ici de l'impact combiné de chaque facteur sur la variable « perception de mon efficacité vocale » et non de l'impact de chaque facteur de façon isolée. Néanmoins, il aurait été intéressant de tester l'impact de ces trois facteurs « appréciation générale de ma voix », « processus de comparaison sociale » et « âge » pris isolément sur la variable « perception de mon efficacité vocale ».

Limites et perspectives

Premièrement, les échelles « autoévaluations de mes comportements », « processus de comparaison sociale » et « évaluations réelles » ne présentent pas une cohérence interne satisfaisante. Les items appartenant à ces échelles ne semblent pas tous cohérents les uns avec les autres. Or, nous avons tout de même choisi d'utiliser ces échelles pour vérifier la huitième hypothèse de ce travail ce qui explique que les résultats obtenus à cette dernière hypothèse doivent être interprétés prudemment. Nous pensons donc qu'il serait judicieux de rédiger de nouveaux items pour ces échelles.

Deuxièmement, lors de la vérification de la deuxième hypothèse, nous avons constaté que les variables « efficacité de perception », « efficacité de production », « efficacité de communication » et « conditionnement de contexte » ne se distribuaient pas normalement. Or, nous avons pris la décision de tout de même effectuer le test paramétrique ANOVA à mesures répétées. Nous pensons qu'il serait pertinent de vérifier si en effectuant le test non-paramétrique requis (le test de Friedman), les résultats seraient identiques. Lors de la vérification de la troisième hypothèse, nous avons de nouveau constaté que la variable « perception de mon efficacité vocale » ne se distribuait pas normalement pour les groupes « 20-49 ans » et « 50 ans ou plus ». À nouveau, en plus de notre test T de Student pour échantillons indépendants, il aurait été intéressant d'effectuer le test non-paramétrique de Mann-Whitney afin de voir si les résultats auraient été concordants.

Troisièmement, lors de la vérification de notre troisième hypothèse, nous avons constaté qu'il ne semblait pas y avoir de différence entre la perception d'efficacité vocale des enseignantes maternelles âgées de 20 à 49 ans et celle des enseignantes âgées de 50 ans ou plus. Or, les résultats de notre dernière hypothèse montrent que la variable « âge » (lorsqu'elle est combinée à d'autres variables) a un impact significatif sur la variable « perception de mon efficacité vocale ». Il serait dès lors judicieux de voir si cette variable « âge » a aussi un impact sur la variable « perception d'efficacité vocale » lorsqu'elle est prise isolément. D'autres groupes d'âge plus restreints pourraient aussi être utilisés afin de tester à nouveau notre troisième hypothèse.

Quatrièmement, lors de la vérification des quatrième, cinquième et sixième hypothèse, nous avons relevé qu'il n'existait pas de différence significative entre la perception d'efficacité vocale des enseignantes de maternelle enseignant dans des classes de petite, de moyenne ou de grande section. Seule une différence significative fut constatée entre les enseignantes maternelles d'accueil et celles enseignant en 1^e maternelle. Or, les effectifs de chaque groupe (« enseignantes en accueil », « enseignantes en 1^e », « enseignantes en 2^e », « enseignantes en 3^e », « enseignantes en accueil et 1^e » et « enseignantes en 2^e et 3^e ») étaient relativement faibles. En effet, le groupe des enseignantes en accueil comptait 7 enseignantes ; le groupe des enseignantes de 1^e comptait 8 enseignantes ; le groupe des enseignantes en 2^e comptait 13 enseignantes ; le groupe des enseignantes en 3^e comptait 14 enseignantes ; le groupe des enseignantes en accueil et 1^e comptait 16 enseignantes et enfin, le groupe des enseignantes en 2^e et 3^e comptait 28 enseignantes. Il serait donc judicieux de tester à nouveau cette hypothèse en augmentant l'effectif de chaque groupe afin de pouvoir généraliser plus rigoureusement les résultats obtenus.

Cinquièmement, ultérieurement, il serait intéressant de comparer les résultats obtenus dans ce mémoire à ceux obtenus dans les mémoires relatifs à la même thématique mais ayant comme public cible les enseignants du primaire ou du secondaire.

Sixièmement, il serait également intéressant de tester si les variables « processus de comparaison sociale », « âge » et « appréciation générale de ma voix » ont également un impact significatif sur la variable « perception de mon efficacité vocale » lorsqu'elles sont prises isolément les unes des autres.

Conclusion

Ce travail avait pour ambition de comprendre la manière dont les enseignantes maternelles définissaient l'efficacité vocale au sein de leur métier, d'estimer si elles percevaient leur propre voix comme étant efficace pour enseigner et de découvrir quels étaient les facteurs influençant leur perception d'efficacité vocale. Grâce aux réponses que nous avons obtenues au sein des 114 questionnaires récoltés, nous avons pu établir un certain nombre de constats.

Premièrement, les enseignantes maternelles accorderaient significativement plus d'importance aux termes issus des catégories « efficacité de communication » et « conditionnement de contexte » afin de définir l'efficacité vocale requise dans leur profession. Cependant, elles considéreraient les caractéristiques relatives à l'efficacité de production et à l'efficacité de perception moins importantes pour qualifier la voix efficace d'un enseignant. En d'autres termes, elles trouveraient par exemple indispensable qu'une enseignante maternelle ait une voix qui soit capable de capter l'attention des élèves, de transmettre un message et de se moduler en fonction de l'activité d'enseignement plutôt qu'une voix qui soit endurante ou agréable à écouter.

Deuxièmement, les enseignantes maternelles perçoivent leur voix comme étant plutôt efficace pour enseigner. L'utilisation fréquente et fastidieuse de leur voix au sein de leur profession ne semblerait donc pas avoir un impact négatif sur la perception d'efficacité qu'elles portent vis-à-vis de celle-ci.

Troisièmement, nous avons constaté que la perception d'efficacité vocale des enseignantes maternelles étaient significativement influencées par trois facteurs parmi les douze que nous avons utilisés dans notre modèle de régression. En effet, leur perception d'efficacité vocale serait apparemment influencée par l'appréciation générale de leur voix, par les processus de comparaison sociale qu'elles mettraient en place et par leur âge. En outre, nous ne savons pas si c'est trois facteurs pris isolément auraient encore un impact significatif sur notre variable « perception de mon efficacité vocale ».

Enfin cette recherche souhaitait également s'interroger sur l'existence potentielle d'un concept de soi vocal. Selon notre revue de la littérature, la construction du concept de soi est influencée

par les inférences causales (que nous avons fait correspondre aux « autoévaluations de ces comportements vocaux »), les évaluations réelles et perçues ainsi que par les processus de comparaison sociale. En prenant en compte ces facteurs et en les transformant pour qu'ils s'ajustent au domaine de la voix, nous ne sommes malheureusement pas parvenus à concevoir des items pertinents et cohérents les uns avec les autres puisque les indices de cohérence interne pour ces facteurs (hormis pour le facteur « évaluations perçues ») étaient insuffisants. Il n'est donc pas judicieux de conclure en l'existence ou non d'un concept de soi vocal puisqu'il serait indispensable de concevoir de nouveaux items pour ces facteurs. Nous pouvons seulement prudemment mettre en évidence que seul le facteur « processus de comparaison sociale » semble avoir un impact significatif (lorsqu'il est combiné à d'autres facteurs comme expliqué ci-dessus) sur la perception d'efficacité vocale des enseignantes maternelles. Dès lors, c'est pour ces raisons que nous avons préféré conserver tout au long de ce mémoire les termes « perception d'efficacité vocale » et non pas « concept de soi vocal ».

Bibliographie

Aillerie, D. (2014). *La voix de l'enseignant : théâtralisation et modulations*. Angers, France : Université d'Angers. Retrieved from <http://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01137824/document>

Association de Recherche sur les Cancers notamment Gynécologiques – Groupes d'investigateurs nationaux pour l'étude des cancers ovariens. (2016). *Le larynx*. Retrieved from: <http://www.arcagy.org/infocancer/localisations/voies-aeriennes/cancers-du-larynx/maladie/un-peu-danatomie.html>

Bontemps, A. (2010). *Impact de la dysphonie sur l'image sociale véhiculée par la qualité vocale : descriptions libres de locuteurs normophoniques et dysphoniques par des juges naïfs âgés de 20-30 ans* (Mémoire de master en logopédie non publié). Université de Liège, Liège, Belgique.

Brin-henry, F., Courrier, C., Lederlé, E., & Masy, V. (2004). *Dictionnaire d'orthophonie*. Isbergues, France : Ortho édition.

Bruckert, L., & Sanguin-Bruckert, C. (2014). Le rôle de la voix de l'enseignant dans les situations d'apprentissage. *6ème Colloque international du RIPSYDEVE; Actualités de la Psychologie du Développement et de l'Éducation*, 67-72, Toulouse : Université Toulouse 2 – le Mirail. Retrieved from <http://hal.archivesouvertes.fr/RIPSYDEVE/fr>

Cesari, L. (2011-2012). *Évaluation perceptive des effets d'une épreuve de charge vocale sur la voix d'enseignantes normophoniques et dysphoniques, par un jury d'experts* (Mémoire de master en Logopédie). Université de Liège, Liège, Belgique. Retrived from <http://hdl.handle.net/2268.2/281>

Chevillot-Sauger, A. (2012). *La voix : un outil précieux pour l'enseignant*. (Guidance pour tous). Bruxelles : De Boeck-Solal.

Cornut, G. (2009). *Que sais-je : la voix* (9è édition). Paris : Presses Universitaires de France.

Eluard, P.F. (2004). Troubles de la voix chez les enseignants. *Documents pour le Médecin du Travail*, 98, 221-238.

Finck, C. (2008). *Implantation d'acide hyaluronique estérifié lors de la microchirurgie des lésions cordales bénignes* (Thèse de doctorat en médecine). Université de Liège, Liège, Belgique. Retrieved from <https://vpn.gw.ulg.ac.be/bitstream/2268/142631/1/,DanaInfo=orbi.uliege.be,SSL+Th%C3%A8se%20doctorat%2c%201%20juillet%202008.pdf>

Fux, T., Feng, G. & Zimpfer, V. (2010). Le rôle de la prosodie dans la perception de l'effort vocal. *10ème Congrès Français d'Acoustique*. France, Lyon.

Gecas, V. (1982). The Self-Concept. *Annual Review of Sociology*, 8, 1-33.

Graux, J. (2012). Perception de la voix humaine et hallucinations auditives : étude clinique et neurophysiologique. (Thèse de doctorat). Retrieved from: https://vpn.gw.ulg.ac.be/theses/2012/,DanaInfo=www.applis.univ-tours.fr+jerome.graux_3873.pdf

Guerrero Lopez, H. (2010). *Caractérisation de la voix de l'enfant sourd appareillé et implanté cochléaire : approches acoustique et perceptuelle et proposition de modélisation*. (Thèse de doctorat). Université de Paul Valéry : Montpellier.

Guo, Y., Justice, M., Sawyer, B., & Tompkins, V. (2011). Exploring factors related to preschool teachers' self-efficacy. *Teaching and Teacher Education*, 27, 961-968.
doi:10.1016/j.tate.2011.03.008

Institut National de la Santé et de la Recherche Médicale. (2006). *La voix : Ses troubles chez les enseignants*. Paris, France : Institut National de la Santé et de la Recherche Médicale

Jourdan, I. (2014). Posture, corps et voix de l'enseignant débutant : une démarche clinique de formation. *Recherches & éducatives*, 12, 105-116.

Lafontaine, D. (2016). *Construction et analyse de questionnaires*. [Notes de cours]. Liège : Université de Liège.

Lau, S. & Cheung, P. C. (2001). A multi-perspective multi-domain model of self-concept : structure and sources of self-concept knowledge. *Asian Journal of Social Psychology*, 4, 1-21. doi : 10.1111/1467-839X.00072

Le Cocq, C. (2010). *Communication dans le bruit : Perception de sa propre voix et rehaussement de la parole* (Thèse de doctorat). Université du Québec, Montréal. Retrieved from https://vpn.gw.ulg.ac.be/274/1/,DanaInfo=espace.etsmtl.ca+LE_COCQ_C%C3%A9cile.pdf

Legrain, M. (Ed.). *Le Robert illustré d'aujourd'hui*. Paris, France : France Loisirs.

Le Huche, F., & Giovanni, A. (2012). *Et votre voix, comment va-t-elle ? : Petit traité de la voix à l'intention de ses usagers...c'est-à-dire de tout un chacun!*. (Voix parole langage). Paris : De Boeck Solal.

Markus, H. & Wurf, E. (1987). The dynamic self-concept : a social psychological perspective. *Annual Review of Psychology*, 38, 299-337. Retrieved from : <https://vpn.gw.ulg.ac.be/doi/10.1146/,DanaInfo=www.annualreviews.org,SSL+annurev.ps.38.020187.001503>

Mohamadi, F. S., Asadzadeh, H., Ahadi, H., & Jomehri, F. (2011). Testing Bandura's theory in school. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 12, 426-435. doi:10.1016/j.sbspro.2011.02.053

Morsomme, D., Minel, L., & Verduyck, I. (2011). Impact of teachers' voice quality on children's language processing skills. *Vocologie: stem en stemstoornissen*, 9-15. Retrieved from <http://orbi.ulg.ac.be/bitstream/2268/101472/1/artikel%20Morsomme%20201104.pdf>

Morsomme, D., & Remacle, A. (2013). La charge vocale. *Rééducation Orthophonique*, 254, 85-102

Nader-Grosbois, N., Fiasse, C., & Cyrulnik, B. (2016). *De la perception à l'estime de soi : concept, évaluation et intervention*. Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.

Nazaire, F. (2010). Représentations sociales de locuteurs normophoniques et dysphoniques par des juges naïfs âgés de 20-30 ans : jugement sur base d'une échelle de personnalité et d'une échelle d'attributs sémantiques (Mémoire de master en logopédie non publié). Université de Liège, Liège, Belgique.

Pajares, F. & Schunk, D. H. (2001). Self-beliefs and school success: Self-efficacy, selfconcept, and school achievement. In R. Riding & S. Rayner (Eds.), *Perception* (pp. 239-266). London: Ablex Publishing.

Pillot, C. (2010). Représentation cognitive de l'efficacité vocale dans la parole et le chant lyrique : conséquences en rééducation. *Voix parlée et chantée (Bilans, rééducations, recherche, travail vocal comédiens et chanteurs)*, 429-451. Retrieved from <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00525454>

Tschannen-Moran, M., & Johnson, D. (2010). Exploring literacy teachers' self-efficacy beliefs: Potential sources at play. *Teaching and Teacher Education*, 27, 751-761. doi:10.1016/j.tate.2010.12.005

Tschannen-Moran, M., & McMaster, P. (2009). Sources of self-efficacy: Four professional development formats and their relationship to self-efficacy and implementation of a new teaching strategy. *The Elementary School Journal*, 110, 228-245. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/10.1086/605771>

Remacle, A., & Morsomme, D. (2014, Octobre). *La charge vocale dans l'évaluation et le traitement de la dysphonie*. Communication présentée au 26e Congrès Scientifique International de la Fédération Nationale des Orthophonistes, Nantes, France.

Robert, N. (2011). *LP14 - étude et perfectionnement de la voix, de l'articulation, de la parole et du langage* [notes personnelles de cours]. Liège.



Faculté de Psychologie, Logopédie et Sciences de l'Éducation

Département des Sciences de l'Éducation

ANNEXES

Promoteur : SCHILLINGS Patricia

Co-promoteur : MORSOMME Dominique

Lecteurs : QUITTRE Valérie et BLANCKAERT Ellen

Mémoire présenté par **Margaux REMY**
en vue de l'obtention du grade de

Master en Sciences de l'Éducation à
finalité spécialisée en Enseignement

Année académique 2017-2018

Table des matières.

| | |
|---|----|
| 1. Annexe 1 : les cordes vocales (ou « plis vocaux »)..... | 3 |
| 2. Annexe 2 : classification selon Webster..... | 4 |
| 3. Annexe 3 : l'efficacité vocale..... | 5 |
| 4. Annexe 4 : représentation multidimensionnelle de l'efficacité vocale selon Pillot. | 6 |
| 5. Annexe 5 : retranscription des 10 entretiens semi-dirigés. | 7 |
| 6. Annexe 6 : le questionnaire. | 35 |
| 7. Annexe 7 : l'analyse factorielle..... | 49 |
| 8. Annexe 8 : tableau - effectif, moyenne, variance, écart-type et intervalle de confiance des différentes échelles. | 52 |
| 9. Annexe 9 : tests de normalité et distributions..... | 54 |

1. Annexe 1 : les cordes vocales (ou « plis vocaux »).

« Les cordes vocales désignent deux plis charnus composites situés à l'intérieur du larynx à la jonction de la trachée et du pharynx. Ces plis sont orientés dans le sens antérieur-postérieur. Ils s'appuient à l'avant sur le cartilage thyroïde (la pomme d'Adam), et vers l'arrière sur deux petits cartilages appelés aryténoïdes. Le locuteur contrôle l'écartement, la longueur, la forme et la tension des plis vocaux en contractant le muscle vocal ou en changeant les positions des cartilages du larynx les unes par rapport aux autres. Le volume tridimensionnel compris entre les plis vocaux est appelé glotte (Shearer, 1963 ; Sundberg, 1987) » (Inserm, 2006, p.102). Selon Yaël Benzaquen (2013, cité par Aillerie, 2011, p.9), « (les) deux cordes vocales (sont) blanches. (Elles mesurent) de 1,2 à 2,5 cm chez l'adulte et (forment) deux plis en forme de V. Ces muscles, constitués chacun de tendon recouvert d'une muqueuse transparente dont la partie musculaire est rose, n'ont que peu de liberté de mouvement : ils ne peuvent que s'ouvrir (comme lors de la respiration), se serrer ou se fermer comme lorsqu'ils s'accolent pour la déglutition ou pour la toux (accolement ferme par saccades) (...). Concernant la phonation, les cordes vocales sont jointes aux extrémités tandis qu'elles s'ouvrent et se ferment en leur centre, très doucement dans la tessiture grave et de plus en plus fermement suivant l'effort vocal à soutenir ».

2. Annexe 2 : classification selon Webster.

Selon Webster (1979, cité par Le Cocq, 2010, p.4), il existe différents niveaux de parole. Ce tableau représente la force de la voix associée aux différents niveaux de parole en dB (mesurés à un mètre devant le locuteur).

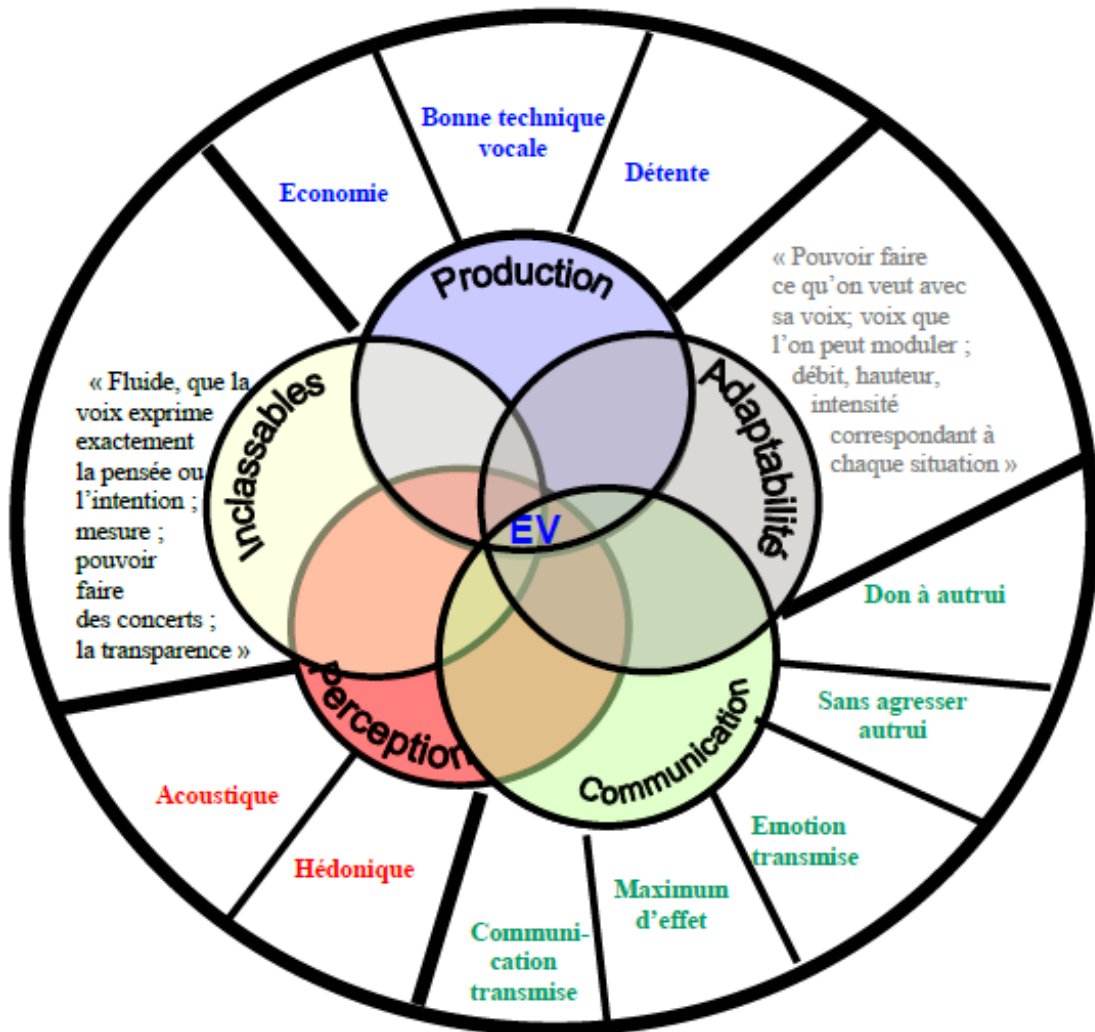
| Niveau Global | dB |
|----------------------|-----------|
| Maximum | 88 |
| Cri | 82 |
| Forte | 74 |
| Élevée | 65 |
| Normale | 57 |
| Détendue | 50 |
| Murmure | 40 |

Ces niveaux ne sont pas identiques pour tous les auteurs, par exemple, selon Chevillot-Sauger (2012), lorsque nous crions pour nous faire entendre, c'est que notre environnement sonore est supérieur à 90 dB.

3. Annexe 3 : l'efficacité vocale.

« L'efficacité de perception rassemble les expressions renvoyant à la façon dont le son est perçu, soit du point de vue du plaisir de la perception (« hédonique »), soit du point de vue des caractéristiques acoustiques du son (« acoustique »). L'efficacité de communication rassemble les expressions renvoyant à l'efficacité de transmission du parleur ou du chanteur avec l'interlocuteur. L'efficacité de production rassemble les expressions ciblant le locuteur et la façon dont le son est produit. On signifie ici un bon fonctionnement physiologique vocal pour des performances durables. Le conditionnement de contexte et la variabilité rassemblent les expressions renvoyant à la capacité pour une voix de s'adapter au contexte et à être maniable. Dans ces 5 axes de classification, il est possible de distinguer des « sous-catégories » en fonction des termes employés : dans la catégorie « hédonique » peuvent se rapporter des expressions en rapport avec l'idée de voix « agréable », « belle », « plaisante », « harmonieuse ». Dans la catégorie « efficacité acoustique » se rapportent des expressions en rapport avec l'idée de voix « portée », « timbrée », « intelligible », « audible », et « claire ». Les sujets définissent la « portée » comme la capacité de la voix d'être entendue sans être obligatoirement forte, la voix « timbrée » comme « non stridente, riche d'harmoniques », la voix « intelligible » comme étant compréhensible dans son articulation, la voix « audible » comme pouvant être entendue et la voix « claire » comme « nette ». Dans la catégorie « efficacité de production » peuvent se rapporter des expressions en rapport avec l'idée de voix « non fatigable et économique », « avec une bonne technique vocale » et « détendue ». Dans la catégorie « efficacité de communication », on peut distinguer « communication transmise », « maximum d'effet », « sans aggraver autrui », « émotion transmise », et « don à autrui ». Dans la catégorie « conditionnement de contexte et variabilité », on a distingué « souplesse » et « adaptation ». Dans la catégorie « autres » peuvent se rapporter des expressions inclassables telles que « voix transparente » et « voix pure » » (Pillot, 2010, p.439-441).

4. Annexe 4 : représentation multidimensionnelle de l'efficacité vocale selon Pilot.



(Pilot, 2010, p.446).

5. Annexe 5 : retranscription des 10 entretiens semi-dirigés.

Entretien semi-dirigé de Madame Bernadette (1).

Données contextuelles.

- Date de l'entretien : le 8 novembre 2016.
- Classe : 1^e et 2^e maternelle.
- Nombre d'élèves : 23 (et 15 l'après-midi).
- Nombre d'années de carrière : 35 ans. Pendant plusieurs années, Madame Bernadette a enseigné à des 3^e maternelles. Elle trouve que les grands sont plus silencieux tandis que les plus petits bavardent davantage.
- Âge : 55 ans.

Retranscription des verbatims.

| N° | ENSEIGNANTE / MARGAUX | VERBATIMS |
|----|-----------------------|---|
| 1 | MARGAUX | Nous allons commencer par revoir une partie de la vidéo ensemble... |
| 2 | ENSEIGNANTE | Ah, on va entendre mon bel accent... |
| 3 | MARGAUX | Y a-t-il un élément dans la vidéo que nous avons vue ensemble sur lequel vous voulez revenir ? |
| 4 | ENSEIGNANTE | Non |
| 5 | MARGAUX | En revoyant cette vidéo, quelle impression générale avez-vous sur votre voix ? L'appréciez-vous ou non d'une manière générale ? |
| 6 | ENSEIGNANTE | Elle est moche, avec un accent de « Dieu le père », ahah... |
| 7 | MARGAUX | Avez-vous déjà été marqué par une voix dans votre vie que ce soit la voix d'un enseignant ou d'un élève ou d'une personne en particulier, que ce soit en « bien » ou en « mal » ? |
| 8 | ENSEIGNANTE | Comme ça non, pas particulièrement. Je ne vois pas. Ça ne m'a pas heu... |
| 9 | MARGAUX | Non ?! D'une manière générale, pensez-vous que votre voix est efficace dans votre enseignement et est-ce que vous parvenez à atteindre tous les objectifs que vous vous fixez avec votre voix (c'est-à-dire, par exemple, capter l'attention des élèves, leur délivrer un message...) ? |
| 10 | ENSEIGNANTE | Heu, oui je crois que je parviens à jouer avec ma voix mais heu, j'ai une voix forte déjà à la base et quelques fois, je me dis que je devrais essayer de baisser le ton et c'est très difficile. |
| 11 | MARGAUX | Ah oui... Baisser le ton pourquoi ? |

| | | |
|----|-------------|--|
| 12 | ENSEIGNANTE | Ben parce que je me dis que si je parlais plus calmement, ben les enfants seraient des fois plus calmes, plus attentifs plus tôt. J'ai déjà essayé beaucoup de choses pour ne pas toujours élever la voix. |
| 13 | MARGAUX | Comme quoi par exemple ? |
| 14 | ENSEIGNANTE | Je viens d'essayer... Ben par exemple, j'ai essayé le bâton de pluie... Puis, j'ai l'appareil à bruit là : les feux. |
| 15 | MARGAUX | C'est quoi ça ? |
| 16 | ENSEIGNANTE | Donc j'ai acheté un appareil depuis cette année (...). Donc tu peux mettre différentes hauteurs de voix. Ici, si je veux vraiment mettre très calme, je mets un. Mais par exemple, si à un moment donné, on chante, on peut se permettre de (...). Voilà, si on élève un peu la voix, ça devient jaune. Et si on crie très fort (<i>la machine se met à sonner</i>). Du fait que j'ai l'impression par moment, vu qu'il y a beaucoup d'enfants quand même, quand ils sont 23... c'est quand même heu... Moi je dis, au-dessus de 23, ça devient un peu dur. Ici, après-midi, je n'ai pas dû vraiment élever la voix parce que voilà, ils sont 15. C'est un nombre idéal franchement. Donc plus ils sont, plus heu... |
| 17 | MARGAUX | Mmh, donc c'est surtout en fonction du nombre d'élèves... |
| 18 | ENSEIGNANTE | Moi je crois que c'est en fonction du nombre et peut-être aussi de la personne. Y a des personnes qui ont un bruit de fond sans arrêt ou qui tolère d'avoir du bruit et y en a qui le tolère moins. Et moi en vieillissant, je crois que je tolère moins. Donc pour ne pas essayer de crier tout le temps, j'ai mis en place depuis l'année passée un peu plusieurs choses. J'ai commencé par le bâton de pluie, heu... J'ai donc maintenant acheté la machine là qui fonctionne quand même pas mal je trouve heu... Je ne dois pas la mettre tout le temps non plus parce qu'au sinon, ils ne font plus attention. Donc c'est par moment. Voilà, aujourd'hui, je l'ai allumée un petit peu au matin par exemple. Mais pas tout le temps... J'essaie aussi par exemple de mettre de la musique et on doit entendre toujours la musique. Puis alors, j'ai des petits sabliers, mais ça, ce n'est pas pour le bruit. |
| 19 | MARGAUX | D'accord. Et est-ce que ça pourrait aussi dépendre de l'âge des enfants ? Comme vous avez enseigné en 3 ^e maternelle, est-ce que vous trouvez que vous avez utilisé votre voix différemment avec des enfants plus âgés qu'avec des plus petits ? |
| 20 | ENSEIGNANTE | Heu, disons que les grands savent travailler plus en silence. Puis, c'est normal aussi. On leur demande plus d'attention donc les petits, c'est un peu logique qu'ils papotent un peu tout le temps. Ça devient plus difficile pour eux. Mais d'un côté heu, les petits ont plus vite peur que les grands donc ça compense un peu... |

| | | |
|----|-------------|--|
| 21 | MARGAUX | Et vous n'aviez pas donc l'impression d'utiliser votre voix différemment (plus fort ou plus faiblement avec les grands...) ? |
| 22 | ENSEIGNANTE | Non, je crois que... |
| 23 | MARGAUX | Sur quoi vous basez-vous pour dire que votre voix est efficace ou non ? |
| 24 | ENSEIGNANTE | Ben la réaction des enfants. |
| 25 | MARGAUX | Oui... Et est-ce que vous avez déjà eu des remarques à propos de votre voix (que ce soient des remarques positives ou négatives) ? Et si oui, par qui (par des élèves, par des parents, par des membres de la famille) ? |
| 26 | ENSEIGNANTE | Heu, ma voix... Oui. À l'école normale, mon accent. Mon accent, on me l'a souvent reproché. Heu non pas à l'école normale, pendant mes humanités. Quand j'étais à l'école à Champion en humanités. À l'école normale, non, pas tellement heu... parce que comme justement je savais bien jouer avec ma voix, ça non. À l'école normale, ça je n'avais pas de soucis avec ça mais en humanités, par le prof de français (uniquement par ce prof...), ça, on me reprochait mon accent. Et alors dans ma famille, ben ma belle-fille qui se moque de moi... |
| 27 | MARGAUX | Ah bon... |
| 28 | ENSEIGNANTE | Elle est française donc heu...elle trouve que j'ai un accent vraiment terrible. |
| 29 | MARGAUX | C'est uniquement sur l'accent, pas spécialement sur le fait que vous parlez fort ou quoi à la maison ou... |
| 30 | ENSEIGNANTE | Non... Ah ça, mon mari me le reproche souvent que je parle trop fort depuis que je suis enseignante quand même beaucoup plus. Par le fait d'être enseignante, je crois qu'à la maison, quelques fois... Parce qu'ils me le disent souvent que pendant les vacances, au bout d'un temps, ma voix diminue. |
| 31 | MARGAUX | Ah oui... |
| 32 | ENSEIGNANTE | Oui. Mais dans la vie de tous les jours, ben, il me dit souvent « mais ne crie pas si fort, tu n'es pas à l'école ici ». Mais je sais bien qu'après, quand je suis en vacances, je crois que j'ai tendance à descendre le ton. |
| 33 | MARGAUX | Et si vous deviez donner une définition de la voix efficace pour enseigner ce serait ? En quelques mots ?... Vous pouvez y réfléchir. |
| 34 | ENSEIGNANTE | Mmh... Est-ce qu'il y a une voix parfaite ? J'ai déjà eu des stagiaires qui ont des toutes petites voix, toutes faibles, mais je ne crois pas qu'elles ont, qu'elles captent plus. Heu... Je crois que c'est surtout jouer avec sa voix ! Pour moi, je crois que l'important c'est de savoir jouer avec sa voix. Mais pas de tout le temps crier non plus parce que ça je... Quand... |

| | | |
|----|-------------|---|
| | | j'ai déjà remarqué que si je crie tout le temps, ça ne va pas non plus. Je crois que c'est plutôt justement avoir des densités... c'est ça qu'on dit ? |
| 35 | MARGAUX | L'intensité ? ... |
| 36 | ENSEIGNANTE | Oui, des intensités différentes. Et avec la voix, ajouter peut-être aussi le gestuel. |
| 37 | MARGAUX | Est-ce que vous avez déjà rencontré des problèmes vocaux (que ce soient des extinctions de voix, des maux de gorge ou parfois plus graves comme des nodules ou...) ? |
| 38 | ENSEIGNANTE | Oui heu rien de grave mais la voix qui s'en va ou un peu rauque, on entend hin d'ailleurs sur la vidéo. La voix un peu rauque, oui. Ça plus souvent maintenant qu'avant. Mais quand je suis fatiguée, oui, c'est sur la voix qu'on l'entend. |
| 39 | MARGAUX | Et ça ne vous arrivait pas en début de carrière ou moins ? |
| 40 | ENSEIGNANTE | Heu moins oui, mais heu déjà en début de carrière si. Mais souvent lié, plus à la fatigue. Ben à la fatigue donc en vieillissant, fatalement... |
| 41 | MARGAUX | Et est-ce que vous aviez déjà été voir une logopède par exemple ou... |
| 42 | ENSEIGNANTE | Non, non. |
| 43 | MARGAUX | Est-ce que vous avez déjà suivi une formation par exemple liée à la gestion de voix en classe. |
| 44 | ENSEIGNANTE | Jamais. |
| 45 | MARGAUX | Est-ce que vous pensez que votre voix peut être un outil en situation de classe difficile ? |
| 46 | ENSEIGNANTE | Oui parce que j'ai la voix forte quand même donc heu oui. |
| 47 | MARGAUX | Et la dernière question, avez-vous déjà ressenti des appréhensions quant à l'utilisation de votre voix avant de donner une leçon particulière ou avant de vous rendre dans un endroit particulier comme un gymnase ou (là vous ne donnez pas psychomotricité mais heu...) |
| 48 | ENSEIGNANTE | Oui. |
| 49 | MARGAUX | Avant une leçon particulière, est-ce que vous avez déjà consciemment pensé à votre voix ou est-ce que peu importe les situations, vous l'utilisez inconsciemment ? |
| 50 | ENSEIGNANTE | Je l'utilise inconsciemment. |
| 51 | MARGAUX | Merci beaucoup. |

Entretien semi-dirigé de Madame Marie-Alice (2).

Données contextuelles.

- Date de l'entretien : 8 novembre 2016.
- Classe : 2^e et 3^e maternelles.
- Nombre d'élèves : 17 élèves.

- Nombre d'années de carrière : 20 ans. Madame Marie-Alice a souvent enseigné aux plus grands. Elle pense qu'on utilise différemment sa voix en fonction du niveau des élèves. Elle pense qu'avec les plus petits, l'enseignante doit parler davantage (pour expliquer tout) afin de développer leur langage (et de leur « donner » plus de vocabulaire) alors qu'avec les plus grands, l'enseignante doit moins parler pour que ceux-ci puissent développer leur voix et exprimer ce qu'ils veulent dire. Elle pense aussi que le nombre d'élèves influence l'intensité de la voix utilisée par l'enseignant. Elle n'utilise pas la même intensité lorsqu'elle est à un atelier avec 6 enfants que lorsqu'elle est avec ses 17 élèves.
- Âge : 43 ans.

Retranscription des verbatims.

| N° | ENSEIGNANTE/ MARGAUX | Verbatims |
|----|-------------------------|--|
| 1 | MARGAUX | Nous allons commencer par revoir une partie de la vidéo ensemble... |
| 2 | ENSEIGNANTE | D'accord. |
| 3 | MARGAUX | Y a-t-il un élément dans la vidéo que nous avons vue ensemble sur lequel vous voulez revenir ? |
| 4 | ENSEIGNANTE | Je fais énormément de gestes. |
| 5 | MARGAUX | Mmh... Alors, en fait, je vais surtout vous poser des questions, non pas sur le fond (les consignes en elles-mêmes) mais plutôt sur la forme, la voix. |
| 6 | ENSEIGNANTE | D'accord. |
| 7 | MARGAUX | En revoyant cette vidéo, quelle est votre impression générale sur votre voix ? L'appréciez-vous ou non ?... |
| 8 | ENSEIGNANTE | Je devrais peut-être varier un petit peu mon ton. |
| 9 | MARGAUX | D'accord... est-ce que ça vous est déjà arrivé d'être marquée par une voix (que ce soit une voix d'un ancien professeur ou d'un élève ou d'un membre de votre famille...) et qu'elle vous ait marquée « en bien ou en mal » (qu'il s'agisse d'une voix agréable ou désagréable)... |
| 10 | ENSEIGNANTE | Une voix agréable, celle de ma grand-mère. |
| 11 | MARGAUX | Et pourquoi elle vous paraissait agréable ? |
| 12 | ENSEIGNANTE | Parce qu'elle était fort douce et fort posée |
| 13 | MARGAUX | Mmh... et est-ce que ça vous est déjà arrivé de comparer votre voix à celle de votre grand-mère que vous trouvez justement agréable ? |
| 14 | ENSEIGNANTE | Non, pas du tout (<i>rire</i>). J'essaye mais je ne la trouve pas cette voix. |
| 15 | MARGAUX | Est-ce que d'une manière générale, vous trouvez votre voix efficace pour enseigner ? |
| 16 | ENSEIGNANTE | Là, quand je viens de m'entendre, je crois que non... Je crois qu'il faudrait que je varie le son de ma voix ou être plus expressive. |
| 17 | MARGAUX | Et est-ce que lorsque vous vous fixez un objectif avec votre voix (comme par exemple, capter l'attention des élèves...) vous parvenez à l'atteindre, est-ce que pour cela votre voix |

| | | |
|----|-------------|--|
| | | est efficace ? Ou est-ce que pour atteindre ces objectifs vous utilisez d'autres outils et pas du tout votre voix ? |
| 18 | ENSEIGNANTE | Heu, j'utilise régulièrement ma voix et je devrais peut-être utiliser un peu plus d'autres outils. |
| 19 | MARGAUX | Alors, si vous deviez donner une définition de ce que serait une voix efficace pour enseigner (en quelques mots) ...? |
| 20 | MARGAUX | Vous avez le temps d'y réfléchir... |
| 21 | ENSEIGNANTE | Heu... douce, stricte et quand tu peux varier au niveau heu... quand tu fais des dialogues, changer de voix. |
| 22 | MARGAUX | la moduler en fonction... |
| 23 | ENSEIGNANTE | oui voilà, la moduler suivant l'histoire ou suivant la situation. |
| 24 | MARGAUX | avez-vous déjà auparavant reçu des remarques à propos de votre voix (que ce soient des remarques positives ou négatives) ? Et si oui, par qui (des professeurs de haute école, des élèves, des collègues, des membres de votre famille...) ? |
| 25 | ENSEIGNANTE | heu, à l'école normale, quand on a commencé à faire, heu à apprendre pour les contes... Donc, ils nous avaient bien expliqué qu'il fallait mettre de l'expression et faire varier le ton de notre voix. |
| 26 | MARGAUX | Mmh. Mais ça, c'était des remarques générales, il n'y avait pas eu de remarques particulières par rapport à votre voix ?... |
| 27 | ENSEIGNANTE | Non ou alors ça s'est effacé de ma mémoire. |
| 28 | MARGAUX | Avez-vous déjà rencontré des problèmes vocaux (que ce soient parfois des extinctions de voix ou des maux de gorge ou ...) ? |
| 29 | ENSEIGNANTE | Oui, un problème au niveau des cordes vocales... quand je suis trop fatiguée. |
| 30 | MARGAUX | Oui... |
| 31 | ENSEIGNANTE | Oui, donc aussi extinction de voix. Ça m'arrive peut-être une fois par an. |
| 32 | MARGAUX | Ah oui. |
| 33 | ENSEIGNANTE | Et les enfants m'expliquent que j'ai une nouvelle voix et que je n'arrive plus à parler. |
| 34 | MARGAUX | Heu... et des problèmes plus graves comme des nodules ou... |
| 35 | ENSEIGNANTE | Pas pour l'instant. |
| 36 | MARGAUX | Donc il n'y a jamais eu de traitement ou de suivi... |
| 37 | ENSEIGNANTE | Non. |
| 38 | MARGAUX | Avez-vous déjà suivi une formation sur la gestion de voix ou est-ce qu'on vous a déjà parlé de la gestion de voix à part pour les contes ? |
| 39 | ENSEIGNANTE | Non. Et c'est vrai que dans nos carnets de formation, on nous en propose mais c'est toujours très très loin, à Bruxelles ou même à Tournai donc on est un peu effrayé par le trajet. |

| | | |
|----|-------------|---|
| | | |
| 40 | MARGAUX | Ah oui... Est-ce qu'en situation de classe difficile, donc quand le bruit ambiant est très élevé, pensez-vous que votre voix peut être un atout ? |
| 41 | ENSEIGNANTE | Heu oui et non parce que quand il y a vraiment trop de bruit, je me tais. |
| 42 | MARGAUX | Ah oui. |
| 43 | ENSEIGNANTE | Je ne force pas sur ma voix parce qu'au sinon je sais que ça va me « couper » les cordes vocales puis je vais commencer à tousser et tout donc heu... maintenant, je m'abstiens. Je ne fais plus rien. |
| 44 | MARGAUX | Donc la technique c'est plutôt d'attendre et... |
| 45 | ENSEIGNANTE | J'attends et ils se calment et puis, les enfants ont la réflexion : « Madame nous attend ! On perd du temps ». Et voilà. |
| 46 | MARGAUX | Oui. Heu... Est-ce que ça vous est déjà arrivé, avant une leçon (par exemple dans un autre environnement, dans une salle ou quoi), d'avoir des appréhensions quant à l'utilisation de votre voix ou pas ? Ou l'utilisez-vous toujours inconsciemment ? |
| 47 | ENSEIGNANTE | Heu... c'est quand tu es face à un plus grand groupe que tu te dis heu... si tu n'as pas de micro ben que tu dois un peu parler plus fort quoi... Tu dois un peu... |
| 48 | MARGAUX | Hausser l'intensité... |
| 49 | ENSEIGNANTE | Voilà mais sinon, non. |
| 50 | MARGAUX | D'accord. Merci beaucoup. |

Entretien semi-dirigé de Madame Laurence (3).

Données contextuelles.

- Date de l'entretien : 14 novembre 2016
- Classe : accueil et 1^e maternelle.
- Nombre d'élèves : 26.
- Nombre d'années de carrière : 17 ans.
- Âge : 39 ans.

Retranscription des verbatims.

| N° | ENSEIGNANTE/ MARGAUX | VERBATIMS |
|----|-------------------------|--|
| 1 | MARGAUX | Est-ce que ça vous est déjà arrivé d'être marquée par une voix (que ce soit « en bien ou en mal ») ? |
| 2 | ENSEIGNANTE | Heu... une voix qui m'aurait marqué. Quand c'est très aigu. J'ai déjà eu des enfants qui parlaient avec une voix très aigüe et c'est assez désagréable. Et ce qui ne fonctionne pas du |

| | | |
|-----------|-------------|--|
| | | <p>tout non plus dans une classe maternelle c'est une voix monocorde, toujours sur le même ton. Souvent, chez les stagiaires, au début, c'est ce qu'on a parce que ce n'est pas facile de s'y mettre et de s'imposer donc avec la timidité ou quoi, elles restent parfois souvent avec une voix très calme et toujours sur le même ton et avec les enfants, ça ne fonctionne pas du coup. Ils décrochent rapidement.</p> |
| 3 | MARGAUX | <p>Mmh... Et vous, d'une manière générale, pensez-vous que votre voix est efficace pour enseigner ? Parvenez-vous toujours à atteindre les objectifs que vous vous fixez avec votre voix (comme garder leur attention ou cadrer l'activité...)?</p> |
| 4 | ENSEIGNANTE | <p>Heu toujours non, pas toujours mais d'une manière générale oui, au niveau de la voix, j'arrive à l'adapter. À chuchoter quand je veux qu'ils reviennent au calme ou d'avoir la voix qui porte fort quand on fait une séance de danse ou de chant ou quand on se défoule, qu'on crie ben je crie avec eux. Et en ayant la voix qui porte ben, en cour de récréation, ben mes collègues c'est souvent heu « dis tu ne veux pas appeler un tel parce que... » voilà.</p> |
| 5 | MARGAUX | <p>Avez-vous déjà auparavant reçu des remarques à propos de votre voix (que ce soient des remarques positives ou négatives) ? Et si oui, par qui (des professeurs de haute école, des élèves, des collègues, des membres de votre famille...)?</p> |
| 6 | ENSEIGNANTE | <p>Ma famille, oui. Je parle trop fort. On me dit souvent : « mais ne crie pas » ; ça doit être spécifique aux enseignants. On a l'habitude de devoir quand même monter le ton. Sinon dans les profs et tout ça, non. Non, ce n'est pas un reproche que j'ai eu.</p> |
| 7 | MARGAUX | <p>Si vous deviez définir en quelques mots une voix efficace pour enseigner ce serait ?...</p> |
| 8 | ENSEIGNANTE | <p>Une voix très modulable. Qui peut heu voilà... pas aigüe parce que pour moi, je pense que ça énerve les enfants. Et donc très modulable autant au niveau de l'intensité qu'au niveau de l'intonation... Pouvoir changer : parler avec une grosse voix, parler avec une petite voix. Dans les histoires pouvoir moduler sa voix en fonction des personnages.</p> |
| 9 | MARGAUX | <p>Avez-vous déjà rencontré des problèmes vocaux (que ce soient parfois des extinctions de voix ou des maux de gorge ou ...)?</p> |
| 10 | ENSEIGNANTE | <p>Jamais.</p> |
| 11 | MARGAUX | <p>Avez-vous déjà suivi une formation sur la gestion de voix?</p> |
| 12 | ENSEIGNANTE | <p>Non.</p> |

| | | |
|----|-------------|--|
| 13 | MARGAUX | Est-ce qu'en situation de classe difficile, pensez-vous que votre voix peut être un atout ? |
| 14 | ENSEIGNANTE | Oui. |
| 15 | MARGAUX | Par exemple, quand il y a beaucoup de bruit dans votre classe, avez-vous tendance à hausser le ton ou à utiliser d'autres outils... ? |
| 16 | ENSEIGNANTE | ça dépend un peu des fois. Il y a des fois où je vais oui, hausser le ton une bonne fois pour ramener et essayer pour les explications là de baisser la voix. Si je commence directement en chuchotant ou... à 2ans et demi-3ans, ils ne font pas toujours attention. Donc oui, dès fois, je crie un coup et puis j'explique plus calmement ou alors comme je l'ai fait tout à l'heure, une petite chanson qui... là, ça marche à tous les coups. Pour éviter de crier. et si je continue à me fâcher ou à parler fort, là ils décrochent et ils font plus de bruit que moi. |
| 17 | MARGAUX | Oui. Est-ce que ça vous est déjà arrivé, avant une leçon (par exemple dans un autre environnement, dans une salle de gym, ou autres), d'avoir des appréhensions quant à l'utilisation de votre voix ? |
| 18 | ENSEIGNANTE | Non parce que justement comme j'ai une voix qui porte fort, j'ai déjà donné cours de natation, je pouvais donner cours dans le couloir du milieu sans problème donc ça ne me pose aucun souci. Le seul souci c'est le chant (<i>rire</i>). Là oui, j'ai plus d'appréhension parce que je sais que ma voix n'est pas spécialement mélodieuse au niveau du chant. |

Entretien semi-dirigé de Madame Hernick (4).

Données contextuelles.

- Date de l'entretien : 16 novembre 2016
- Classe : 3^e maternelle.
- Nombre d'élèves : 22.
- Nombre d'années de carrière : 16ans.
- Âge : 38 ans.

Retranscription des verbatims.

| N° | ENSEIGNANTE/ MARGAUX | Verbatims |
|----|-------------------------|--|
| 1 | MARGAUX | Nous allons commencer par revoir une partie de la vidéo ensemble... |
| 2 | ENSEIGNANTE | D'accord. |
| 3 | MARGAUX | Y a-t-il un élément dans la vidéo que nous avons vue ensemble sur lequel vous voulez revenir ? |
| 4 | ENSEIGNANTE | J'ai vraiment l'air autoritaire sur cette vidéo. Avec mon doigt là, « on fait ça, sur la table là ! ». |
| 5 | MARGAUX | Un air autoritaire ?!... |
| 6 | ENSEIGNANTE | Oh oui ! |

| | | |
|----|-------------|--|
| 7 | MARGAUX | Alors je vais essentiellement vous poser des questions sur votre voix... |
| 8 | ENSEIGNANTE | Oui... |
| 9 | MARGAUX | En revoyant cette vidéo, quelle impression générale avez-vous sur votre voix ? |
| 10 | ENSEIGNANTE | La voix, je ne sais pas. |
| 11 | MARGAUX | Est-ce que vous l'appréciez ? Est-ce que... ? |
| 12 | ENSEIGNANTE | Oui. L'air non mais la voix ma foi. |
| 13 | MARGAUX | D'accord. Avez-vous déjà été marqué par une voix ? Que ce soit « en bien » ou « en mal » ? Que ce soit la voix d'un élève, d'un parent, d'un membre de votre famille, d'un enseignant ?... |
| 14 | ENSEIGNANTE | Oui quand j'étais petite. Une personne qui faisait les garderies, les temps de midi à l'école. En « mal », c'était une voix désagréable. |
| 15 | MARGAUX | Et pourquoi vous semblait-elle désagréable ? |
| 16 | ENSEIGNANTE | C'était une femme qui avait une voix très grave, très rauque. |
| 17 | MARGAUX | Ah oui. D'une manière générale, pensez-vous que votre voix est efficace pour enseigner ? |
| 18 | ENSEIGNANTE | Heu... |
| 19 | MARGAUX | Est-ce que vous parvenez à atteindre les objectifs que vous vous fixez avec votre voix ? Comme capter l'attention des élèves... |
| 20 | ENSEIGNANTE | Oui en modulant la voix oui. Pas avec la voix parlée. |
| 21 | MARGAUX | En la modulant alors... |
| 22 | ENSEIGNANTE | Oui ! |
| 23 | MARGAUX | Si vous deviez définir une voix efficace dans l'enseignement, ce serait quoi pour vous ? |
| 24 | ENSEIGNANTE | Une voix douce, et qui (voilà lorsqu'il y a 40 enfants et qu'il faut « crier » ben qui...) porte quand même. |
| 25 | MARGAUX | Pensez-vous que votre voix peut-être un outil en situation de classe difficile, quand il y a beaucoup de bruit ou utilisez-vous d'autres outils ? |
| 26 | ENSEIGNANTE | Moi j'ai tendance à crier, donc si je crie les enfants crient plus fort que moi donc heu... soit justement, je fais le contraire, je n'ai pas facile parce que justement je suis quelqu'un qui crie beaucoup mais... Je fais le contraire et je commence à parler beaucoup plus bas qu'eux et là, ça a plus d'effets que de crier même si je ne l'applique pas toujours, soit j'utilise des chansons sur cd ou des petits jeux de mains aussi. |
| 27 | MARGAUX | D'accord. Alors avez-vous déjà reçu des remarques à propos de votre voix que ce soient des remarques positives ou négatives ? Et si oui, par qui ?... |

| | | |
|----|-------------|--|
| 28 | ENSEIGNANTE | Les parents (<i>rires</i>). Ils reconnaissent ma voix heu... dans toute l'école. |
| 29 | MARGAUX | C'était quel genre de remarque alors ? |
| 30 | ENSEIGNANTE | Ben justement que j'avais une voix qui portait. J'arrivais à (lors de fêtes d'école) à... Je ne suis pas sûr que ce soit très positif mais bon. |
| 31 | MARGAUX | Avez-vous déjà rencontré des problèmes vocaux ? |
| 32 | ENSEIGNANTE | Oui l'année dernière encore, c'était une laryngite et j'ai dû m'absenter car je n'avais plus de voix, même parler tout bas, ce n'était pas possible. |
| 33 | MARGAUX | Ah oui. Et quel a été le traitement ? |
| 34 | ENSEIGNANTE | C'était du sirop, c'était médicamenteux... |
| 35 | MARGAUX | Ce n'était pas des séances de logopédies ? |
| 36 | ENSEIGNANTE | Non mais ça j'ai déjà eu aussi par contre. À l'école normale, j'ai été rééduquée. |
| 37 | MARGAUX | Et c'était pour quel motif ? |
| 38 | ENSEIGNANTE | J'ai d'abord eu un souci d'oreille, je n'entendais pas certains sons donc fatalement je n'arrivais pas à les reproduire donc j'ai été au CHU (il y a 16-17 ans de cela). Donc c'était un problème auditif et puis, elle m'a appris ben justement à « crier » pas de la gorge mais du ventre. On jouait sur les sons mais il fallait que je les ressorte aussi. |
| 39 | MARGAUX | D'accord. Et les extinctions de voix ou les maux de gorge, cela vous arrive à quelle fréquence ? |
| 40 | ENSEIGNANTE | Ah oui, non rarement. Je vais dire heu, ça fait 16 ans que je suis sortie de l'école normale et c'était la 2 ^e fois que j'avais cela. |
| 41 | MARGAUX | Donc cela fait 16 ans que vous êtes sorties de l'école normale... |
| 42 | ENSEIGNANTE | Oui, je suis sortie en juin 2000. |
| 43 | MARGAUX | Et vous avez toujours enseigné à des 3 ^e maternelles ? |
| 44 | ENSEIGNANTE | Non mais ça fait depuis janvier 2009 que je travaille avec des grands. |
| 45 | MARGAUX | Ah oui. |
| 46 | ENSEIGNANTE | Oui, au niveau de la voix, ce n'est pas du tout pareil ! |
| 47 | MARGAUX | Justement, j'allais vous le demander... |
| 48 | ENSEIGNANTE | Bien sûr avec des petits, on n'a pas du tout la même attitude. Avec les petits, il faut vraiment être beaucoup plus doux... Ici, je crie beaucoup plus que si j'avais une classe de petits. |
| 49 | MARGAUX | Et au niveau de la modulation de la voix, y-a-t-il des différences ? |
| 50 | ENSEIGNANTE | Ben les petits oui, il faut être beaucoup plus théâtral pour qu'ils soient attentifs et attirés. |
| 51 | MARGAUX | Et pensez-vous qu'il y a une différence d'utilisation de la voix en fonction du nombre d'élèves dans la classe ? |

| | | |
|----|-------------|---|
| 52 | ENSEIGNANTE | Oui, oui. |
| 53 | MARGAUX | Avez-vous déjà suivi une formation ou des cours sur la voix dans l'enseignement ? |
| 54 | ENSEIGNANTE | Non. |
| 55 | MARGAUX | Et est-ce que cela vous est déjà arrivé d'avoir une appréhension quant à l'utilisation de votre voix avant de donner une leçon particulière ? |
| 56 | ENSEIGNANTE | Non. |
| 57 | MARGAUX | d'accord. Merci beaucoup. |

Entretien semi-dirigé de Madame Corine (5).

Données contextuelles.

- Date de l'entretien : 21 novembre 2016.
- Classe : accueil, 1^e et 2^e maternelles.
- Nombre d'élèves : 23 élèves.
- Nombre d'années de carrière : 33 ans. Elle a déjà eu un peu des enfants plus âgés mais ne pense pas qu'on utilise sa voix différemment avec les plus jeunes ou les plus âgés. Elle pense que ça va plutôt dépendre du groupe classe et qu'il faut quoi qu'il en soit, utiliser une voix qui est la plus naturelle possible. Selon elle, le nombre peut par contre influencer la manière dont on utilise notre voix. Une institutrice parle plus fort (et plus clairement) face à une classe de 50 enfants que face à une classe de 10 enfants.
- Âge : 53 ans.

Retranscription des verbatims.

| N° | ENSEIGNANTE/ MARGAUX | VERBATIMS |
|----|-------------------------|--|
| 1 | MARGAUX | Nous allons commencer par revoir une partie de la vidéo ensemble... |
| 2 | ENSEIGNANTE | Oui. |
| 3 | MARGAUX | Y a-t-il un élément dans la vidéo que nous avons vue ensemble sur lequel vous voulez revenir ? |
| 4 | ENSEIGNANTE | Heu non. |
| 5 | MARGAUX | Mmh... Alors, en fait, je vais surtout vous poser des questions, non pas sur le fond (les consignes en elles-mêmes) mais plutôt sur la forme, la voix. En revoyant cette vidéo, quelle est votre impression générale sur votre voix ? L'appréciez-vous ou non ?... |
| 6 | ENSEIGNANTE | ça fait bizarre de s'entendre. |
| 7 | MARGAUX | D'accord. Ça fait bizarre de s'entendre... mais est-ce que vous l'appréciez ? |
| 8 | ENSEIGNANTE | Oui. |

| | | |
|-----------|-------------|---|
| 9 | MARGAUX | Avez-vous déjà été marquée par une voix (que ce soit une voix agréable ou non) ? Et si oui, de qui ? Un élève, un enseignant, un proche... ? |
| 10 | ENSEIGNANTE | Et bien, pour rester dans le cadre de l'école, j'ai une collègue, à chaque fois, je suis surprise par sa voix forte et impressionnante quand elle hausse le ton. Par contre, je pense heu oui... Savannah, je ne sais pas si tu vois qui c'est (avec ses cheveux très blonds), elle a une toute petite voix comme ça... On a toujours l'impression qu'elle gémit quand elle parle et ça, ça m'interpelle. |
| 11 | MARGAUX | D'accord. Et est-ce que d'une manière générale, vous pensez que votre voix est efficace pour enseigner ? |
| 12 | ENSEIGNANTE | Je pense, oui. De manière générale, oui. |
| 13 | MARGAUX | Par exemple, vous parvenez à atteindre tous les objectifs que vous vous fixez avec votre voix ? |
| 14 | ENSEIGNANTE | Parfois, la voix ne suffit pas et on va faire appel à des jeux de doigts, à des intermèdes parce que parfois, même en haussant le ton, ça ne marche pas toujours. De manière générale oui, mais alors, en effet, quand ça ne va pas, il faut utiliser d'autres moyens que la voix. |
| 15 | MARGAUX | Comme lesquels par exemple ? |
| 16 | ENSEIGNANTE | Des intermèdes, des jeux de doigts, ou alors, si on reste dans le domaine de la voix, en chuchotant parfois ça les interpelle. Et alors, en anecdote, il y a quelques années d'ici, j'avais eu une extinction de voix, donc je parlais forcément très bas et ça, heu, ça amène le calme aussi. Parce qu'ils se rendent compte qu'en effet, l'institutrice n'arrive pas à bien parler donc ils sont quand même plus à l'écoute. Ils sont compatissants. |
| 17 | MARGAUX | Mmh... Si vous deviez donner une définition de la voix efficace pour enseigner en quelques mots ce serait quoi ? |
| 18 | ENSEIGNANTE | Je pense qu'il faut essayer de garder une voix naturelle et posée justement pour au moment opportun pouvoir hausser le ton ou la rendre plus grave heu... selon le contexte. De manière générale, il faut essayer de rester naturel. Qu'il puisse faire la différence entre Madame Corine qui est naturelle et puis quand elle se fâche ou quand elle console et qu'elle parle plus bas enfin qu'ils fassent la différence entre le quotidien et les événements un peu plus particuliers. |
| 19 | MARGAUX | Diriez-vous qu'il faut donc pouvoir la moduler en fonction de... |
| 20 | ENSEIGNANTE | Oui, c'est un métier dans lequel on doit beaucoup la moduler je pense et il y a quelques années, j'étais allée chez un ORL pour mes oreilles mais il m'avait posé la question lui, de |

| | | |
|----|-------------|--|
| | | savoir comment ça allait avec ma voix parce qu'il disait que dans l'enseignement souvent, les institutrices avaient des problèmes de voix vu qu'elle est fort sollicitée. C'est vrai. On répète 50 000 fois la même chose toute la journée. On parle tout le temps, tout le temps, tout le temps. |
| 21 | MARGAUX | Et donc au niveau des problèmes vocaux que vous aviez rencontrés, c'était juste une extinction de voix ? Y en a-t-il eu plusieurs ? Ou avez-vous rencontré d'autres problèmes ? |
| 22 | ENSEIGNANTE | Oui c'était une extinction de voix mais assez forte autrement je pense que ça va. On est rodée. Ben oui, elle est tout le temps sollicitée donc heu... |
| 23 | MARGAUX | Et vous aviez suivi un traitement ou vu une logopède heu... |
| 24 | ENSEIGNANTE | Heu non, je n'avais pas vu de logopède mais oui j'avais eu un traitement. Et j'ai déjà remarqué, maintenant que j'y pense que, après les deux mois de vacances, après une semaine ou deux de la rentrée scolaire, la voix heu... je la perds légèrement. Comme s'il fallait le temps à nouveau qu'elle soit... Oui, ça, j'ai déjà remarqué. |
| 25 | MARGAUX | Ah oui... et avez-vous déjà reçu des remarques à propos de votre voix (que ce soient des remarques positives ou négatives) ? Et si oui, par qui (des professeurs de haute école, des élèves, des collègues, des membres de votre famille...) ? |
| 26 | ENSEIGNANTE | Heu il me semble que Madame Dominique (la puéricultrice) m'a déjà dit qu'elle trouvait que j'avais un ton de voix assez bien, posé quoi. Que je n'hurlais pas... |
| 27 | MARGAUX | D'accord, avez-vous déjà suivi une formation sur la gestion de voix ou reçu des renseignements à ce propos ? |
| 28 | ENSEIGNANTE | Non. |
| 29 | MARGAUX | Est-ce qu'en situation de classe difficile, pensez-vous que votre voix peut être un outil ? Quand le bruit ambiant est trop élevé ?... |
| 30 | ENSEIGNANTE | Je pense que oui, c'est un outil, oui, oui. Mais comme je disais tout à l'heure, c'est un outil parmi d'autres. Il y a aussi du non-verbal dans les classes mais il n'empêche qu'on parle quand même beaucoup. |
| 31 | MARGAUX | Est-ce que ça vous est déjà arrivé, avant une leçon particulière d'avoir des appréhensions quant à l'utilisation de votre voix ou est-ce que vous l'utilisez toujours de manière inconsciente ? |
| 32 | ENSEIGNANTE | Heu oui par exemple, quand on fait un théâtre de marionnettes ou quand on raconte une histoire ou quoi, on sait bien qu'on doit la changer donc là, forcément, on est plus attentif. Sinon non... Il faut seulement savoir la changer en fonction des situations comme je l'ai dit tout à l'heure... Par exemple, quand il y a des nouveaux (comme on est dans |

| | | |
|----|---------|---|
| | | une classe où il y a : accueil, 1 ^e , 2 ^e), les accueils arrivent en cours d'année et donc c'est vrai que, en tout cas, personnellement, j'essaie de faire attention les premiers jours pour les nouveaux qui arrivent qui ne me connaissent pas encore, qui ne connaissent pas ma façon d'être de... justement qu'ils ne soient pas effrayés par ma voix. Mais, je répète, d'une manière générale, je ne pense pas effrayer les enfants avec ma voix parce qu'elle n'est pas forte ou... mais je fais quand même attention qu'ils ne pensent pas que je sois tout le temps fâchée ou que je fasse tout le temps la grosse voix. |
| 33 | MARGAUX | Mmh. Bien, merci beaucoup d'avoir répondu à mes questions. |

Entretien semi-dirigé de Madame Bénédicte (6).

Données contextuelles.

- Date de l'entretien : 22 novembre 2016.
- Classe : 1^e maternelle.
- Nombre d'élèves : 24.
- Nombre d'années de carrière : 20 ans.
- Âge : 45 ans.

Retranscription des verbatims.

| N° | ENSEIGNANTE/ MARGAUX | VERBATIMS |
|----|-------------------------|--|
| 1 | MARGAUX | Nous allons commencer par revoir une partie de la vidéo ensemble... |
| 2 | ENSEIGNANTE | Oui. |
| 3 | MARGAUX | Y a-t-il un élément dans la vidéo que nous avons vue ensemble sur lequel vous voulez revenir ? |
| 4 | ENSEIGNANTE | Non pas spécialement. |
| 5 | MARGAUX | Alors, je vais essentiellement vous poser des questions sur votre voix. Alors, est-ce que d'une manière générale, en regardant cette vidéo, vous appréciez votre voix ? Quelle est votre impression générale sur votre voix ? |
| 6 | ENSEIGNANTE | Ma voix ?! Heu, on a l'impression de ne pas se connaître. Quand je m'entends, j'ai l'impression que ce n'est pas moi qui parle. Mais voilà, je n'ai pas un ressenti négatif quand je l'entends. Maintenant, je pense peut-être que à la base, on n'aime pas de s'entendre parler. Voilà, ça fait toujours bizarre de s'entendre... |
| 7 | MARGAUX | Mmh, tout à fait. Avez-vous déjà été marquée par une voix ? Que ce soit une voix agréable ou désagréable ?... |
| 8 | ENSEIGNANTE | Heu des voix agréables il y en a mais maintenant heu... |
| 9 | MARGAUX | Il n'y en a pas certaines qui vous ont marquée ? |

| | | |
|-----------|-------------|--|
| 10 | ENSEIGNANTE | Non pas spécialement... pfff parfois la voix de Romain qui est toujours très criarde comme ça. Sinon non. |
| 11 | MARGAUX | D'accord. D'une manière générale, pensez-vous que votre voix est efficace pour enseigner ? |
| 12 | ENSEIGNANTE | Et bien je pense que j'arrive à moduler ma voix de manière à ce que, à certains moments, ben j'ai une voix plus posée, une voix qui peut être avec une intonation un peu plus importante si je veux capter l'attention de certains heu... Je fais parfois ma grosse voix comme je leur dis. Si même, je me fâche forcément, j'adopte une autre manière de faire... donc je pense que oui. Maintenant, je ne sais pas si ma voix est agréable pour les autres mais heu... J'estime personnellement que j'arrive avec ma voix à capter leur attention ou à me fâcher si je dois utiliser ma voix d'une manière différente heu... |
| 13 | MARGAUX | Mmh. Et quand vous dites une « grosse voix », c'est plutôt utiliser une voix plus grave ou une voix avec une intensité plus élevée ? |
| 14 | ENSEIGNANTE | Plus grave oui et plus forte, je dirais les deux. Mais je sais aussi être dans le côté discret et doux pour aussi capter heu... Finalement, on ne capte pas toujours avec une voix qui est plus intense ou quoi... Surtout chez les petits, parfois en utilisant une voix toute douce... Mais ça ne doit pas être une attitude en permanence. |
| 15 | MARGAUX | Mmh, il faut varier. |
| 16 | ENSEIGNANTE | Oui varier, c'est vraiment les surprendre quoi. |
| 17 | MARGAUX | Pensez-vous qu'on utilise différemment sa voix en fonction de si on a une classe d'accueil-1 ^e maternelle ou des plus grands de 3 ^e maternelle ? |
| 18 | ENSEIGNANTE | Oui ! Ben je pense que la manière de l'utiliser reste la même maintenant je pense qu'on adapte plus heu un langage différent. Moi, je vois plutôt un changement au niveau du langage, la manière dont on s'exprime malgré que on ne les « gagatise » pas non plus chez les petits mais on doit être plus synthétique, plus bref et toucher directement, ce n'est pas toujours le cas mais c'est ce qu'on essaye de faire par contre chez les plus grands, on peut se permettre de dialoguer beaucoup plus et il y a un retour donc forcément qu'ici, il n'y a pas vraiment d'échange quoi... |
| 19 | MARGAUX | Et au niveau de l'intensité de la voix, parlerait-on plus fort ou plus doucement avec des plus petits ou... |
| 20 | ENSEIGNANTE | Moi je ne pense pas, enfin chez moi, je pense que je ferais pareil. J'ai déjà eu des plus grands et il me semble que j'adopte la même attitude. Moi, je crois juste que c'est au niveau du vocabulaire... |
| 21 | MARGAUX | D'accord. Avez-vous déjà reçu des remarques à propos de votre voix ? Que ce soient des remarques positives ou négatives ? |

| | | |
|----|-------------|---|
| 22 | ENSEIGNANTE | Jamais. |
| 23 | MARGAUX | Non ? |
| 24 | ENSEIGNANTE | Jamais. |
| 25 | MARGAUX | Si vous deviez définir en quelques mots une voix efficace pour l'enseignement, ce serait une voix... |
| 26 | ENSEIGNANTE | Ouh ! (rires). |
| 27 | MARGAUX | Vous avez le temps de réfléchir... |
| 28 | ENSEIGNANTE | Heu, ce serait vraiment d'adapter sa voix, qu'elle soit douce à la fois, ferme à la fois,... avec une modulation différente en fonction de la situation et du moment quoi. Ça, ce serait l'idéal et je crois que c'est ce que chaque enseignante essaye de faire. |
| 29 | MARGAUX | D'accord. Heu avez-vous déjà rencontré des problèmes vocaux ? Que ce soient des maux de gorge, des extinctions de voix... ? |
| 30 | ENSEIGNANTE | Oui. |
| 31 | MARGAUX | Et à quelle fréquence plus ou moins cela vous arrive-t-il ? |
| 32 | ENSEIGNANTE | Oui souvent en fin de trimestre heu... la voix plus fatiguée depuis environ 5-6ans. Maintenant, j'avais moins ce ressenti là quand j'avais une classe de 2 ^e -3 ^e car chez les petits, j'ai l'impression de parler beaucoup plus et de devoir répéter tout le temps, tout le temps la même chose. Est-ce que c'est cela, je ne sais pas. Et le fait que, peut-être que je... ça c'est peut-être un défaut que je devrais peut-être essayer de corriger mais j'ai tendance à me fâcher ou quoi. Pas à crier mais à hausser le ton donc est-ce que c'est dû à ça... |
| 33 | MARGAUX | Mmh. |
| 34 | ENSEIGNANTE | Et je pense qu'on m'a dit que j'avais aussi un problème de nodule... parce que je faisais partie d'une chorale et qu'à certains moments, je ne savais plus y aller quoi à cause du boulot... donc je ne vais plus à la chorale. |
| 35 | MARGAUX | Et vous aviez eu un traitement ? |
| 36 | ENSEIGNANTE | Non, je n'ai rien fait, j'aurais dû aller voir parce que je sais que... je pense que c'est ça mais... |
| 37 | MARGAUX | Mais le nodule, vous avez vu un spécialiste qui (...) |
| 38 | ENSEIGNANTE | Non, du tout, c'est ce que les gens me disent. Alors je les crois mais je ne fais rien pour. Parce que je ne vis pas en permanence avec, c'est à certains moments donc quand ça va bien, je ne pense plus à aller voir un spécialiste. |
| 39 | MARGAUX | D'accord. Avez-vous déjà suivi une formation ou des cours sur la gestion de la voix pour enseigner ? |
| 40 | ENSEIGNANTE | Jamais. Ce serait encore bien un truc qui me plairait bien ça. |
| 41 | MARGAUX | Et pensez-vous que votre voix peut-être un outil en situation de classe difficile ? Quand le bruit ambiant est assez élevé ? |
| 42 | ENSEIGNANTE | Oui. Je pense que je peux y arriver mais ça va entrer dans tout ce qu'on a dit avant, dans le fait que je vais me fatiguer la voix et voilà... c'est pas ça, ça aide parfois aussi quand on |

| | | |
|----|-------------|---|
| | | a une extinction de voix, les élèves, ils se disent « qu'est-ce que tu as madame » et ils sont alors aussi beaucoup plus calmes. Donc finalement, je ne sais pas si c'est bien de parfois hausser le ton. Je me dis que finalement l'institutrice la plus « intelligente » (enfin ce n'est pas une question d'intelligence mais...) est-ce que ce n'est pas quelqu'un qui est tout le temps posé finalement ?!... parce que finalement, tout s'enchaîne vers quelque chose de pas très positif si on a un problème de voix heu... mais maintenant, quand on y réfléchit je pense que quand on adopte toujours la même intonation de voix sans la moduler, tu n'attires plus heu l'attention de l'enfant. Parce que heu... on devient un meuble presque... dans la classe. Je pense qu'à un moment, ils doivent pouvoir dire : ah oui, madame est encore là heu... |
| 43 | MARGAUX | Donc ce ne serait pas une voix monotone... |
| 44 | ENSEIGNANTE | Ben physiquement parlant pour l'enseignant voilà, ce serait sans doute l'idéal mais dans un groupe-classe, je ne pense pas que cela soit faisable ou alors si mais je pense que tu laisses tout faire. |
| 45 | MARGAUX | Mmh. Et la dernière question est : avez-vous déjà ressenti des appréhensions quant à l'utilisation de votre voix avant de donner une leçon en particulière ? |
| 46 | ENSEIGNANTE | Heu pas spécialement, ou alors je dirais quand on fait nos contes animés avec Madame Jo (ma collègue), ben d'office, je réfléchis un peu : ah ben tiens, je vais avoir tel ou tel animal donc oui, je vais devoir prendre cette voix-là, cette voix-là heu oui... Plutôt dans ces histoires, même quand tu racontes un livre mais bon, le livre je le découvre en même temps donc ce n'est pas pareil. Mais quand tu as un conte animé ben forcément, j'y réfléchis un petit peu avant. Au sinon, non. |
| 47 | MARGAUX | Super merci beaucoup pour vos réponses. |

Entretien semi-dirigé de Madame Alysson (7).

Données contextuelles.

- Date de l'entretien : 24 novembre 2016.
- Classe : accueil.
- Nombre d'élèves : 10.
- Nombre d'années de carrière : 4ans. Elle a déjà eu et a toujours d'autres niveaux et elle pense qu'avec des plus grands, si elle reste trop dans un côté théâtral avec sa voix, ils sont trop excités. Selon elle, ils sont dans une autre phase de développement. Elle pense aussi que le nombre d'élèves dans la classe influence la manière dont elle utilise sa voix.
- Âge : 36 ans.

Retranscription des verbatims.

| N° | ENSEIGNANTE/ | VERBATIMS |
|----|--------------|-----------|
|----|--------------|-----------|

| | | |
|-----------|----------------|--|
| | MARGAUX | |
| 1 | MARGAUX | Nous allons commencer par revoir une partie de la vidéo ensemble... |
| 2 | ENSEIGNANTE | Oui. |
| 3 | MARGAUX | Y a-t-il un élément dans la vidéo que nous avons vue ensemble sur lequel vous voulez revenir ? |
| 4 | ENSEIGNANTE | Heu non, hormis le fait que je n'aime pas me voir (rires). |
| 5 | MARGAUX | D'accord. Alors, je vais essentiellement vous poser des questions sur votre voix. Est-ce que d'une manière générale, en regardant cette vidéo, vous appréciez votre voix ? Quelle est votre impression générale sur votre voix |
| 6 | ENSEIGNANTE | Ah mais moi déjà, je n'aime pas ma voix donc quand je m'entends mais heu voilà... heu comment ? Par rapport aux enfants ? Le ton ou heu ?... |
| 7 | MARGAUX | Par exemple... d'une manière générale, dans votre enseignement ? |
| 8 | ENSEIGNANTE | Ah oui, par rapport à mon travail, ben je sais que j'arrive facilement à reprendre l'attention des enfants en la modulant, en changeant le timbre, en faisant parfois une grosse voix. C'est assez facile de retrouver leur attention et de marquer l'importance de ce qui est dit. Si on reste sur une même tonalité, on les perd... même nous, quand on doit écouter quelqu'un qui est toujours dans le même registre heu... |
| 9 | MARGAUX | Mmh. Avez-vous déjà été marqué par une voix ? Que ce soit une voix agréable ou non ? Et si oui de qui ? |
| 10 | ENSEIGNANTE | Oui, je me souviens de mon prof en 6 ^e primaire qui était un monsieur et qui avait une voix très posée, qui choisissait vraiment les mots, qui ne parlait pas trop mais juste et heu... |
| 11 | MARGAUX | Et cela, c'était plutôt positif ? |
| 12 | ENSEIGNANTE | Oui, c'était plutôt positif car il arrivait à créer un climat de classe où tout le monde se respectait, où il y avait ni plus ni moins d'autorité que ce qu'il n'en fallait. Sans crier, sans se fâcher, sans menace mais rien que par la présence de sa voix... |
| 13 | MARGAUX | Et donc une voix peut influencer un climat de classe selon vous ? |
| 14 | ENSEIGNANTE | Ah oui tout à fait, moi, j'en suis persuadée. |
| 15 | MARGAUX | Pensez-vous que votre voix est donc efficace pour enseigner ? Ça, vous y avez déjà un peu répondu lors des questions précédentes... |
| 16 | INSTUTEUR | Oui sauf quand je suis malade. Si j'ai mal à la tête, heu c'est vrai que ça se sent tout de suite. Les enfants le sentent même dans notre expression corporelle. Il n'y a pas que la voix, il y a tout le visuel, les mouvements qui accompagnent cette voix. |
| 17 | MARGAUX | Avez-vous déjà reçu des remarques à propos de votre voix ? Que ce soient des remarques positives ou négatives ? |

| | | |
|----|-------------|--|
| 18 | ENSEIGNANTE | On me dit parfois que je parle vite et parfois fort quand on est en famille, on est trois sœurs et on parle toutes fort. |
| 19 | MARGAUX | Pensez-vous que le fait de parler fort est lié à votre métier d'enseignante ? |
| 20 | ENSEIGNANTE | Je pense oui parce que ma sœur est aussi enseignante dans l'enseignement spécialisé puis alors je lui dis : « mais tu n'es pas en classe ! » et elle me répond : « mais toi non plus ! » <i>(Rires)</i> . |
| 21 | MARGAUX | Si vous deviez définir en quelques mots, une voix efficace dans l'enseignement ce serait une voix qui a... quelles caractéristiques selon vous ? |
| 22 | ENSEIGNANTE | Qui est agréable à l'oreille donc après c'est vrai que ça peut être assez subjectif mais heu... mais il y a des voix qui sont peut-être plus agaçantes que d'autres peut être par leur caractère strident, trop plat, trop monochrome... Heu je ne sais plus ce que je voulais dire. |
| 23 | MARGAUX | Vous m'aviez parlé tout à l'heure de la modulation, serait-ce aussi pour vous alors une caractéristique importante ? |
| 24 | ENSEIGNANTE | Oui. J'ai parfois l'impression d'être dans le monde du théâtre, d'essayer de donner cette magie, ce rythme qui plaît aux enfants et savoir aussi couper avec des silences, des écoutes... Appuyer aussi fort par le visuel, le contact heu... Voir comment ils réagissent puis réagir soit en fonction de ce que l'on observe d'eux. |
| 25 | MARGAUX | D'accord... Avez-vous déjà rencontré des problèmes vocaux ? Que ce soient des maux de gorge, des extinctions de voix, des nodules heu... ? |
| 26 | ENSEIGNANTE | Quand j'ai commencé l'enseignement en fait j'étais systématiquement au mois de juin sans voix, avec une angine heu parce qu'on parle beaucoup, on parle vraiment tout le temps donc heu... |
| 27 | MARGAUX | Et c'était seulement au début de votre carrière alors ? |
| 28 | ENSEIGNANTE | Oui, maintenant ça commence à aller mieux. Mais mes collègues aussi sont parfois concernées. On voit quand on arrive par exemple heu, aux fêtes de Noël, on est toutes avec un mal de gorge parce que voilà... Et puis, c'est une grande école aussi donc parfois au niveau de la surveillance de la cour, on ne sait pas avoir un contact direct avec l'enfant donc on est obligé de crier s'il y a un danger pour alerter heu... |
| 29 | MARGAUX | D'accord. Avez-vous déjà suivi une formation ou des cours sur la gestion de voix en classe ? |
| 30 | ENSEIGNANTE | Non. |
| 31 | MARGAUX | Pensez-vous que votre voix peut-être un outil en situation de classe difficile ? Quand il y a beaucoup de bruit ? |
| 32 | ENSEIGNANTE | Oui (...). J'utilise aussi les silences, des mimes. Par exemple, s'ils parlent trop, je vais d'abord me recentrer, me calmer et leur montrer que je suis en attente qu'ils soient |

| | | |
|----|-------------|--|
| | | prêts à écouter et généralement, ils se calment très facilement sans qu'on ait à forcer sur la voix pour réclamer le calme, le silence, l'attention. Et c'est généralement le matin où on a plus ce dynamisme là quand on prépare les ateliers pour donner aussi la motivation. Après au niveau des conversations quand je suis avec eux aux tables, quand ils travaillent, on a un ton plus calme et plus intime et donc là, on est plus dans une voix plus traditionnelle (je vais dire), une vraie communication. |
| 33 | MARGAUX | Mmh. Et la dernière question : avez-vous déjà ressenti des appréhensions quant à l'utilisation de votre voix avant de donner une leçon en particulière ? C'est-à-dire, avez-vous déjà pensé consciemment à la manière dont vous alliez utiliser votre voix avant d'enseigner ?... |
| 34 | ENSEIGNANTE | Ben si par exemple je fais heu... ici, on a travaillé sur Halloween. Ben voilà, on peut faire une voix de sorcière pour introduire le thème mais ça vient aussi instinctivement. Je vais faire une drôle de voix et ça va les interpeler... Oui, on peut en jouer quoi. La grosse voix de Saint-Nicolas... Même eux, ils changent déjà leur voix quand ils jouent aux poupées. |
| 35 | MARGAUX | Merci beaucoup. |

Entretien semi-dirigé de Madame Martine (8).

1) L'entretien semi-dirigé de Madame Martine.

Données contextuelles :

- Date de l'entretien : 28 novembre 2016.
- Classe : 3^e maternelle.
- Nombre d'élèves : 10.
- Nombre d'années de carrière : 27 ans.
- Âge : 51 ans.

Retranscription des verbatims :

| N° | ENSEIGNANTE/ MARGAUX | VERBATIMS |
|----|-------------------------|--|
| 1 | MARGAUX | Y a-t-il un élément dans la vidéo que nous avons vue ensemble sur lequel vous voulez revenir ? |
| 2 | ENSEIGNANTE | Non, je ne vois pas. |
| 3 | MARGAUX | D'accord. Alors, je vais essentiellement vous poser des questions sur votre voix. Est-ce que d'une manière générale, en regardant cette vidéo, vous appréciez votre voix ? Quelle est votre impression générale sur votre voix ? |
| 4 | ENSEIGNANTE | Je dois dire que particulièrement pas tellement car je trouve que j'ai un accent Andennais assez prononcé et ça, je déteste |

| | | |
|----|-------------|---|
| | | mais bon... Moi, je l'entends simplement quand on m'enregistre et que j'écoute ma voix après et je me dis : « ce n'est pas possible ; ce n'est pas moi ». C'est juste l'accent de la région mais ça bon, on n'y peut rien. J'ai déjà essayé de modifier un peu ça mais bon ce n'est pas possible. Ça revient, c'est comme ça. Donc ma voix, je ne l'aime pas particulièrement. Par contre, je trouve qu'avec les enfants, je la module assez bien. Que j'arrive heu... ça oui. |
| 5 | MARGAUX | Mmh. Avez-vous déjà été marqué par une voix ? Que ce soit une voix agréable ou non ? Et si oui, de qui ? |
| 6 | ENSEIGNANTE | Oui certainement. J'ai toujours trouvé assez agréable les voix des hôtesse de l'air (<i>rites</i>). Et une voix qui me marque beaucoup, et je trouve que c'est une voix qui est emplie de vécu, c'est la voix de Jeanne Moreau. C'est une voix qui n'est pas belle en tant que telle mais c'est une voix qui a tout son charme, une voix qui porte son passé, son vécu, voilà. |
| 7 | MARGAUX | D'une manière générale, pensez-vous que votre voix est efficace pour enseigner ? |
| 8 | ENSEIGNANTE | Oui, oui. Oui parce que parfois, enfin maintenant les classes sont plus petites mais même quand on est en récréation, mes collègues me disent parfois : « Crie-le un peu... Dis-le un peu parce que tu as de la voix ». |
| 9 | MARGAUX | Et justement, comment définiriez-vous une voix efficace pour enseigner ? Quelles seraient ses caractéristiques ? |
| 10 | ENSEIGNANTE | Une voix efficace pour enseigner... Je dirais d'abord que pour ne pas que le chien court après sa queue, je crois qu'il faut avoir une voix posée pour maintenir un certain calme... Avoir une certaine fermeté dans la voix. En fait, il faut savoir trouver les effets dans la voix qui vont faire que les enfants, par les différentes intonations, vont se dire : « ah oui mais c'est cela qu'elle veut ». Essayer de faire passer par la voix déjà... Je ne vais pas dire une consigne mais presque à la limite. Une intonation où les enfants savent bien : « ah oui tiens là, il faut faire attention, la voix monte, elle est autoritaire » ; « ah oui là, elle a une voix plus douce, elle est... ». Tu vois ce que je veux dire ? |
| 11 | MARGAUX | Oui, faire déjà passer un message aux élèves rien que par la voix ... Avez-vous déjà reçu des remarques à propos de votre voix ? Que ce soient des remarques positives ou négatives ? |
| 12 | ENSEIGNANTE | Heu non... j'ai déjà eu des remarques par mon mari qui rit toujours (...) à cause de mon accent sur certains mots. |
| 13 | MARGAUX | Donc ces remarques concernaient uniquement sur votre accent pas sur autre chose ? |
| 14 | ENSEIGNANTE | Non uniquement sur mon accent. Parce qu'en plus j'ai fait du chant ; j'ai été au conservatoire ; j'ai fait du solfège ; j'ai fait partie d'une chorale où on chantait à capella, j'ai su travailler... heu... |
| 15 | MARGAUX | Vous avez travaillé votre voix dans ces différents contextes... |
| 16 | ENSEIGNANTE | Ah oui, oui, oui. |

| | | |
|----|-------------|--|
| 17 | MARGAUX | Et pensez-vous que cela peut aider dans votre enseignement ? Cette maîtrise de la voix ? Le travail que vous avez fait dans ce cadre-là ? |
| 18 | ENSEIGNANTE | Heu... peut-être mais je n'en suis pas certaine. |
| 19 | MARGAUX | Avez-vous déjà rencontré des problèmes vocaux ? Comme des extinctions de voix où... |
| 20 | ENSEIGNANTE | Oui. J'ai déjà rencontré heu surtout en fin de journée et c'est particulièrement marquant chez moi à la rentrée des classes. Ben oui parce que la voix, on n'a plus heu et en hiver (octobre-novembre) quand l'humidité commence heu voilà. Donc avec les enfants, c'est tout le temps... On parle tout le temps ; on module sa voix puis en fin de journée, on est plus fatiguée et avec l'humidité, heu voilà c'est ce qui fait que des fois, j'arrive chez moi et j'ai perdu ma voix. Enfin la perde non, mais on sent qu'elle est un peu plus rauque quoi. |
| 21 | MARGAUX | Et avez-vous rencontré d'autres soucis, comme des nodules ou autres ? |
| 22 | ENSEIGNANTE | Non, ça non. |
| 23 | MARGAUX | Avez-vous déjà suivi une formation ou des cours sur la gestion de sa voix pour enseigner ? |
| 24 | ENSEIGNANTE | Non. |
| 25 | MARGAUX | Pensez-vous que votre voix peut être un outil en situation de classe difficile lorsque le bruit est assez important ? |
| 26 | ENSEIGNANTE | Quand la classe est trop difficile, la voix ne suffit pas non. J'utilise aussi des outils comme une petite clochette ou de la musique classique quand j'ai les moyens en plus l'après-midi. |
| 27 | MARGAUX | D'accord. Pensez-vous qu'on utilise différemment sa voix en fonction du nombre d'élèves qu'il y a dans la classe ? |
| 28 | ENSEIGNANTE | Oui. |
| 29 | MARGAUX | Et en fonction du niveau de la classe (accueil, 1 ^e , 2 ^e ou 3 ^e) ? |
| 30 | ENSEIGNANTE | Non. Heu, peut-être qu'avec les tout petits, il faut utiliser une voix encore plus... ça dépend des circonstances, mais une voix encore plus feutrée, beaucoup plus douce, presque « intra-utérine ». Je ne sais pas si le terme est approprié mais c'est comme ça que je le ressens. |
| 31 | MARGAUX | D'accord. Et la dernière question : avez-vous déjà ressenti des appréhensions quant à l'utilisation de votre voix avant de donner une leçon en particulière ? C'est-à-dire, avez-vous déjà pensé consciemment à la manière dont vous alliez utiliser votre voix avant d'enseigner ? |
| 32 | ENSEIGNANTE | Oui, oui. Quand il y a des visites d'inspection ou quand il faut prendre la parole en public. |
| 33 | MARGAUX | Ah oui. Merci pour vos réponses. |

Entretien semi-dirigé de Madame Constance (9).

Données contextuelles.

- Date de l'entretien : 5 décembre 2016.

- Classe : accueil et 1^e maternelle. Elle pense qu'avec les plus petits, si on crie tout le temps, ils vont avoir peur et ne pas être forcément attentifs. Ils vont avoir tendance à plus pleurer qu'autre chose. Tandis qu'avec des plus grands, il faut mettre un peu plus de voix pour l'autorité. Elle pense aussi qu'on parle plus calmement lorsqu'il y a moins d'enfants dans la classe. Alors que quand les enfants sont plus nombreux, l'enseignant a tendance à crier plus vite pour passer au-dessus du bruit que font les élèves.
- Nombre d'élèves : 13.
- Nombre d'années de carrière : 1 an.
- Âge : 25 ans.

Retranscription des verbatims.

| N° | ENSEIGNANTE/ MARGAUX | VERBATIMS |
|----|-------------------------|---|
| 1 | MARGAUX | Nous allons commencer par revoir une partie de la vidéo ensemble... |
| 2 | ENSEIGNANTE | Oui. |
| 3 | MARGAUX | Y a-t-il un élément dans la vidéo que nous avons vue ensemble sur lequel tu veux revenir ? |
| 4 | ENSEIGNANTE | Heu non. |
| 5 | MARGAUX | D'accord. Alors, je vais essentiellement te poser des questions sur ta voix. Est-ce que d'une manière générale, en regardant cette vidéo, tu apprécies ta voix ? |
| 6 | ENSEIGNANTE | Heu ben oui, je pense que j'ai une voix assez posée. |
| 7 | MARGAUX | D'accord. As-tu déjà été marquée par une voix ? Une voix agréable ou désagréable ? |
| 8 | ENSEIGNANTE | Oui souvent les voix fortes, agressives... |
| 9 | MARGAUX | As-tu en tête la voix de quelqu'un en particulier ? |
| 10 | ENSEIGNANTE | Oui d'un professeur en 3 ^e primaire... C'était une voix piquante, enfin c'était aussi dans la manière qu'il le disait. Oui, une voix agressive. |
| 11 | MARGAUX | D'une manière générale, penses-tu que ta voix est efficace pour enseigner ? |
| 12 | ENSEIGNANTE | Heu...Je ne sais pas. |
| 13 | MARGAUX | Par exemple, parviens-tu à atteindre les objectifs que tu te fixes avec ta voix ? Comme capter l'attention des élèves ? |
| 14 | ENSEIGNANTE | Je pense que j'essaie de faire de mon mieux. Maintenant, il y a sûrement des petites choses à retravailler heu... Parce que je n'aime pas crier alors j'essaye aussi de les ramener heu... parce que je pense que si je crie plus, les enfants vont d'office être plus excités donc j'essaye aussi de calmer, de garder une voix un peu plus... |
| 15 | MARGAUX | Et utilises-tu d'autres outils pour les calmer ? |
| 16 | ENSEIGNANTE | Heu éteindre la lumière ou des fois, je mets une musique, ça les calme aussi. |
| 17 | MARGAUX | D'accord. As-tu déjà eu des remarques à propos de ta voix que ce soient des remarques positives ou négatives ? Et si |

| | | |
|----|-------------|---|
| | | oui, de la part de qui (d'un membre de ta famille, d'un professeur de haute école, d'un élève...) ? |
| 18 | ENSEIGNANTE | Heu ben moi, on m'a souvent dit que j'avais une voix très posée, que ça, c'était fort positif voilà. Maintenant, au niveau de l'autorité faut peut-être que... fin voilà, avant je ne criais pas. Maintenant, je crie des fois une fois pour que ça se calme et puis voilà. |
| 19 | MARGAUX | Si tu devais définir ce que serait une voix efficace pour enseigner ce serait ?... Quelles seraient ces caractéristiques ? |
| 20 | ENSEIGNANTE | Ben en fait, je fais des cours d'hypnoses pour... enfin, j'ai fait des séances d'hypnose pour moi et alors il y a aussi des instits qui utilisent cette voix-là. C'est une voix qui est très basse et alors les enfants sont vite captivés quand on change sa voix et que la voix est beaucoup plus basse et alors apparemment, enfin, ça je n'ai pas encore testé parce que je n'ai pas encore trouvé le moyen mais je pense que plus la voix est basse, plus les enfants restent attentifs. |
| 21 | MARGAUX | As-tu déjà rencontré des problèmes vocaux ? Comme des extinctions de voix, des maux de gorge... |
| 22 | ENSEIGNANTE | Oui, tout le temps (<i>rires</i>). Enfin pas tout le temps mais j'en ai souvent avec mes sinusites. Du coup, j'ai souvent envie de tousser. Extinction de voix, c'était surtout au début, quand on n'avait pas l'habitude. Maintenant, depuis que je travaille, j'en ai plus vraiment eu, mais mal de gorge oui. |
| 23 | MARGAUX | D'accord, et des problèmes plus importants comme des nodules ou... ? |
| 24 | ENSEIGNANTE | Non pas encore, j'espère que je n'en aurai pas. |
| 25 | MARGAUX | As-tu suivi une formation sur la gestion de voix en classe ? |
| 26 | ENSEIGNANTE | Non. |
| 27 | MARGAUX | Penses-tu que ta voix peut être un outil en situation de classe difficile ? Quand il y a trop de chahut... |
| 28 | ENSEIGNANTE | Oui, je pense que c'est ce qui est le plus important. |
| 29 | MARGAUX | Pourquoi ? |
| 30 | ENSEIGNANTE | De la manière dont on dit les choses, les enfants vont peut-être être plus captivés par ce que l'on dit. |
| 31 | MARGAUX | D'accord. Et la dernière question : as-tu déjà ressenti des appréhensions quant à l'utilisation de ta voix avant de donner une leçon en particulière ? C'est-à-dire, as-tu déjà pensé consciemment à la manière dont tu allais utiliser ta voix avant d'enseigner ? |
| 32 | ENSEIGNANTE | Heu oui, surtout depuis que je fais les séances d'hypnoses car j'essaye souvent d'avoir ma voix plus basse, des fois j'y pense... |
| 33 | MARGAUX | Quand par exemple ? |
| 34 | ENSEIGNANTE | Déjà avant la sieste, pour ne pas les énerver, puis souvent pendant la collation pour que ce soit un moment agréable et pour qu'il n'y ait pas de cris etc. |
| 35 | MARGAUX | Merci beaucoup. |

Entretien semi-dirigé de Madame Charlotte (10).

Données contextuelles.

- Date de l'entretien : 19 décembre 2016.
- Classe : 3^e maternelle
- Nombre d'élèves : 20.
- Nombre d'années de carrière : 4 mois.
- Âge : 21 ans.

Retranscription des verbatims.

| N° | ENSEIGNANTE/ MARGAUX | VERBATIMS |
|----|-------------------------|---|
| 1 | MARGAUX | Avant de poser des questions plus précises sur la vidéo en elle-même, voulez-vous revenir sur un élément la concernant ? Avez-vous des remarques à faire à propos de la vidéo ? |
| 2 | ENSEIGNANTE | Heu non. C'était... Il n'y avait pas vraiment de consignes bien précises. Fin c'était... c'était des consignes faciles quoi. Connues quand même des enfants. Habituelles. |
| 3 | MARGAUX | Je vais vous poser des questions surtout sur votre voix. En revoyant cette vidéo, quelle est votre impression générale sur votre voix ? Est-ce que d'une manière générale, appréciez-vous votre voix ou non ? |
| 4 | ENSEIGNANTE | Apprécier ma voix... je n'apprécie pas m'entendre mais je trouve qu'elle porte bien. Je ne parle pas trop fort, pas trop peu, voilà. |
| 5 | MARGAUX | Cela vous est-il déjà arrivé d'être marquée par une voix ? Que ce soit en bien ou en mal. Une voix d'un élève, d'un ancien professeur, d'un membre de votre famille ? |
| 6 | ENSEIGNANTE | Oui. |
| 7 | MARGAUX | Ce serait la voix de qui ? Et comment la décririez-vous ? |
| 8 | ENSEIGNANTE | C'est la voix de la compagne d'un ami à mon papa. En fait, elle a eu, c'est une voix particulière. Elle a eu un cancer de l'œsophage ou quoi et donc elle est très très rauque et en fait parfois le son ne sort pas. Mais je sais que c'est dû à sa maladie mais voilà ça, ça m'a marqué parce que parfois, je n'ose même pas lui parler parce que j'ai peur de pas comprendre ce qu'elle va dire. |
| 9 | MARGAUX | Et donc dans ce cas-ci, ce serait plutôt une voix désagréable à écouter alors ? |
| 10 | ENSEIGNANTE | Oui. Désagréable à écouter. Ou parfois les voix qui, fin ce n'est pas vraiment la voix mais c'est, la personne qui répète 36.000 fois, qui mets « hein » par exemple à chaque fois. |
| 11 | MARGAUX | Ah oui des tics de langage... |
| 12 | ENSEIGNANTE | Donc ce n'est pas vraiment la même chose. |

| | | |
|----|-------------|---|
| 13 | MARGAUX | De manière générale, pensez-vous que votre voix est efficace pour enseigner ? Arrivez-vous à atteindre à chaque fois, les objectifs que vous vous fixez avec votre voix ? Que ce soit recapter l'attention des élèves, ou autres ? |
| 14 | ENSEIGNANTE | Oui. Pour moi dans la communication, ça joue quand même à plus de 50%. |
| 15 | MARGAUX | Quels seraient les 50 autres pourcents ? |
| 16 | ENSEIGNANTE | Bah le non verbal, le regard, l'attitude quoi. Parfois un geste, un claquement de pied ou quoi. Et dire que j'atteins mes objectifs, bah parfois ça ne fonctionne pas. Il faut plus quoi. |
| 17 | MARGAUX | Qu'entendez-vous par « plus » ? |
| 18 | ENSEIGNANTE | Par exemple un chant ou un intermède. Parfois le changement de voix ne suffit pas. |
| 19 | MARGAUX | Et quand vous dites que vous changez votre voix, c'est-à-dire ? |
| 20 | ENSEIGNANTE | Bah plus fort, moins fort. |
| 21 | MARGAUX | Au niveau de l'intensité alors ? |
| 22 | ENSEIGNANTE | Intensité, oui. Et parfois un peu, y mettre du suspens, ou des choses comme ça. |
| 23 | MARGAUX | Du suspens ? Dans quel sens ? |
| 24 | ENSEIGNANTE | Ou parfois bah je leur dis « Voilà. Pendant l'atelier, on peut parler ». Alors je leur dis que je parle et je ne peux pas crier alors j'insiste pour montrer ce que c'est de crier quoi. Par exemple. |
| 25 | MARGAUX | Avez-vous déjà reçu des remarques à propos de votre voix ? Que ce soit des remarques positives ou négatives, de la part de professeurs de haute école, d'élèves, ou de membres de votre famille qui vous auraient fait une réflexion sur votre voix ? |
| 26 | ENSEIGNANTE | Hormis qu'elle était adaptée à la situation quoi, euh je ne pense pas non. Que je savais bien la moduler. |
| 27 | MARGAUX | D'accord. Et qui vous a dit cela ? |
| 28 | ENSEIGNANTE | Un professeur de la haute école. |
| 29 | MARGAUX | Si vous deviez définir une voix efficace pour enseigner, quelle serait-elle ? Quelles caractéristiques aurait-elle selon toi ? |
| 30 | ENSEIGNANTE | Il faudrait qu'elle soit douce je trouve. Pour que ça puisse apaiser quand il le faut. Euh mais une voix qui peut porter aussi. Il faut qu'elle porte, c'est impossible autrement. Et parfois je trouve que la mienne ne porte pas assez par exemple dans la cour de récréation quoi. Des fois quand je crie bah euh l'enfant n'entend pas pourtant moi j'ai l'impression... Je crie en essayant de la faire porter mais euh. |
| 31 | MARGAUX | Donc à la fois douce mais aussi en fonction de la situation, plus forte alors ? |
| 32 | ENSEIGNANTE | Oui. Sinon pas une voix trop aiguë non plus euh qu'elle soit douce à l'oreille quoi. Qu'elle soit agréable à l'oreille. |
| 33 | MARGAUX | Avez-vous déjà rencontré des problèmes vocaux ? Par exemple des extinctions de voix après avoir enseigné ? |

| | | |
|----|-------------|---|
| 34 | ENSEIGNANTE | Non. Jamais d'extinction de voix mais euh par exemple, là, aujourd'hui, j'ai mal un peu à la gorge quoi. Je sens quand même encore que c'est le début et que parfois bah j'ai, comme aujourd'hui, ils ont été un petit peu plus dissipés cet après-midi comme on papotait bah comme je sais les personnes qui entendent, qui entendra ça, euh tu vois j'ai crié un peu plus pour les récupérer parce que je sais bien qu'une chanson ça n'aurait pas été donc euh je sens quand même que j'ai un peu... |
| 35 | MARGAUX | D'accord. Avez-vous déjà suivi une formation ou avez-vous déjà eu des informations lors d'un cours de haute école, ou autres, sur la gestion de voix en classe ? |
| 36 | ENSEIGNANTE | Non, jamais. |
| 37 | MARGAUX | Pensez-vous que la voix peut être un outil en situation de classe difficile ? |
| 38 | ENSEIGNANTE | Oui. Je suis un peu, je suis « moui » quoi. Parce que je pense que ça peut l'être mais je crois que ce n'est pas suffisant. Ça dépend, à nouveau, du niveau de difficulté de la classe quoi. Je pense que ça peut en faire partie mais pas tout seul. |
| 39 | MARGAUX | Pensez-vous qu'on utilise sa voix différemment en fonction de l'âge des enfants ? |
| 40 | ENSEIGNANTE | Bien sûr. Ça c'est avec certitude. |
| 41 | MARGAUX | Quelle serait la différence ? |
| 42 | ENSEIGNANTE | Bah euh ce serait par exemple pour les plus petits c'est d'office plus douce. Moi, je ne me souviens pas avoir crié avec les petits. Qu'ici, avec les grands, bah ils atteignent quand même la primaire donc il faut quand même, je vais dire, ne rien laisser passer quoi. Y a plus de choses euh plus à recadrer. |
| 43 | MARGAUX | Pensez-vous que cela varie aussi en fonction du nombre d'élèves ? |
| 44 | ENSEIGNANTE | Je pense, oui. Oui parce que quand on se retrouve en petits groupes euh ou même dans un atelier ou quoi on parle que pour ces 3 enfants là et pas pour tout le groupe quoi. Même tout à l'heure euh à l'atelier de la carte bah j'ai fait deux fois les ateliers aujourd'hui donc j'en ai eu 5 au début donc je portais puis alors j'en ai eu deux bah je me rendais bien compte que je parlais à un petit groupe quoi. |
| 45 | MARGAUX | La dernière question : avez-vous déjà pensé consciemment à la manière dont vous alliez utiliser votre voix avant une leçon en particulier ou avant de parler dans un endroit en particulier ? |
| 46 | ENSEIGNANTE | Non. Parfois pour introduire une histoire animée ou quelque chose comme ça mais c'est plus l'ambiance générale que vraiment la voix. Je pense que ça vient instinctivement la voix. |
| 47 | MARGAUX | D'accord. Merci beaucoup. |

6. Annexe 6 : le questionnaire.

- Le questionnaire tel qu'il a été conçu.

Questionnaire : la perception de son efficacité vocale pour enseigner.

A. Informations générales.

| | |
|---|---|
| 1. Genre : Homme – Femme | (entourez) |
| 2. Age : | |
| 3. Nombre d'année de carrière : | |
| 4. Niveau de la classe : accueil - 1 ^e - 2 ^e - 3 ^e | (entourez le/les niveau(x) de votre classe) |
| 5. Nombre d'élèves dans la classe : | |

B. a) L'efficacité vocale.

Pour les affirmations suivantes, veuillez répondre en cochant une seule case, allant de « Pas important » à « très important ».

Selon vous, pour être efficace, la voix d'un enseignant doit...

| | | Pas important | Peu important | Important | Très important |
|-----|--|---------------------------------------|---------------------------------------|---------------------------------------|---------------------------------------|
| 1) | Être détendue | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ | <input type="checkbox"/> ₄ |
| 2) | Pouvoir s'adapter en fonction du nombre d'élèves | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ | <input type="checkbox"/> ₄ |
| 3) | Transmettre un message | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ | <input type="checkbox"/> ₄ |
| 4) | Être douce | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ | <input type="checkbox"/> ₄ |
| 5) | Être infatigable | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ | <input type="checkbox"/> ₄ |
| 6) | Être agréable à l'oreille | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ | <input type="checkbox"/> ₄ |
| 7) | Capter l'attention des élèves | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ | <input type="checkbox"/> ₄ |
| 8) | Ne pas demander d'effort | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ | <input type="checkbox"/> ₄ |
| 9) | S'adapter à l'âge des élèves | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ | <input type="checkbox"/> ₄ |
| 10) | Exprimer l'intention de l'enseignant | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ | <input type="checkbox"/> ₄ |
| 11) | Ne pas être trop aigüe | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ | <input type="checkbox"/> ₄ |
| 12) | Pouvoir varier en intensité (voix faible ou forte) selon le contexte | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ | <input type="checkbox"/> ₄ |
| 13) | Pouvoir porter | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ | <input type="checkbox"/> ₄ |
| 14) | Être endurante | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ | <input type="checkbox"/> ₄ |
| 15) | Instaurer un climat calme | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ | <input type="checkbox"/> ₄ |
| 16) | Se moduler en fonction de l'activité d'enseignement | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ | <input type="checkbox"/> ₄ |

b) Sa perception d'efficacité vocale.

Pour les affirmations suivantes, veuillez répondre en cochant une seule case, allant de « Pas du tout d'accord » à « Tout à fait d'accord ».

| | | Pas du tout d'accord | Pas d'accord | D'accord | Tout à fait d'accord |
|-----|---|---------------------------------------|---------------------------------------|---------------------------------------|---------------------------------------|
| 1) | En classe, ma voix est habituellement détendue. | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ | <input type="checkbox"/> ₄ |
| 2) | Ma voix s'adapte en fonction du nombre d'élèves. | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ | <input type="checkbox"/> ₄ |
| 3) | Grâce à ma voix, je transmets le message visé. | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ | <input type="checkbox"/> ₄ |
| 4) | Lorsque j'enseigne, ma voix est douce. | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ | <input type="checkbox"/> ₄ |
| 5) | Ma voix est infatigable. | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ | <input type="checkbox"/> ₄ |
| 6) | Je pense que ma voix est agréable à l'oreille. | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ | <input type="checkbox"/> ₄ |
| 7) | Grâce à ma voix, je parviens à capter l'attention de mes élèves. | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ | <input type="checkbox"/> ₄ |
| 8) | Lorsque j'enseigne, je concentre mes efforts sur ma voix. | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ | <input type="checkbox"/> ₄ |
| 9) | Ma voix est capable de s'adapter à l'âge de mes élèves. | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ | <input type="checkbox"/> ₄ |
| 10) | Ma voix exprime mes intentions. | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ | <input type="checkbox"/> ₄ |
| 11) | Je pense que ma voix n'est pas trop aigüe pour enseigner. | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ | <input type="checkbox"/> ₄ |
| 12) | Ma voix peut varier en intensité (voix faible ou forte) selon le contexte. | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ | <input type="checkbox"/> ₄ |
| 13) | Si besoin, ma voix peut porter. | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ | <input type="checkbox"/> ₄ |
| 14) | Je trouve que ma voix est endurente. | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ | <input type="checkbox"/> ₄ |
| 15) | En classe, je trouve que ma voix instaure un climat calme. | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ | <input type="checkbox"/> ₄ |
| 16) | Ma voix est capable de se moduler en fonction de mon activité d'enseignement. | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ | <input type="checkbox"/> ₄ |

C. Les facteurs pouvant influencer la construction de sa perception d'efficacité vocale pour enseigner.

1. Ses auto-évaluations.

a) L'appréciation générale de ma voix.

Pour les affirmations suivantes, veuillez répondre en cochant une seule case, allant de « pas du tout d'accord » à « tout à fait d'accord ».

| | | Pas du tout d'accord | Pas d'accord | D'accord | Tout à fait d'accord |
|-----|--|---------------------------------------|---------------------------------------|---------------------------------------|---------------------------------------|
| 1) | Je trouve que ma voix est belle. | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ | <input type="checkbox"/> ₄ |
| 2) | Je perçois un accent désagréable dans ma voix. | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ | <input type="checkbox"/> ₄ |
| 3) | Ma voix me semble trop aigüe. | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ | <input type="checkbox"/> ₄ |
| 4) | Ma voix me complexe. | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ | <input type="checkbox"/> ₄ |
| 5) | Je trouve que ma voix est monocorde (toujours sur le même ton). | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ | <input type="checkbox"/> ₄ |
| 6) | Je trouve que ma voix s'adapte bien à toutes les situations de classe. | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ | <input type="checkbox"/> ₄ |
| 7) | Je trouve que ma voix est calme et posée. | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ | <input type="checkbox"/> ₄ |
| 8) | Je trouve que je parle trop vite. | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ | <input type="checkbox"/> ₄ |
| 9) | Je trouve que je parle trop fort. | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ | <input type="checkbox"/> ₄ |
| 10) | Je trouve ma voix mélodieuse. | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ | <input type="checkbox"/> ₄ |

b) Auto-évaluation de mon efficacité vocale suite à mes comportements vocaux en classe.

Pour les affirmations suivantes, veuillez répondre en cochant une seule case, allant de « pas du tout d'accord » à « tout à fait d'accord ».

| | | Pas du tout d'accord | Pas d'accord | D'accord | Tout à fait d'accord |
|-----|---|---------------------------------------|---------------------------------------|---------------------------------------|---------------------------------------|
| 1) | Ma voix est un outil qui me permet d'atteindre mes objectifs pédagogiques. | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ | <input type="checkbox"/> ₄ |
| 2) | Grâce à ma voix, je parviens à insister sur les points de matière importants. | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ | <input type="checkbox"/> ₄ |
| 3) | J'ai peur que ma voix me fasse défaut (voix cassée, extinction, enrouement) en classe. | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ | <input type="checkbox"/> ₄ |
| 4) | J'ai besoin d'économiser ma voix quand je donne cours. | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ | <input type="checkbox"/> ₄ |
| 5) | Il m'arrive de forcer sur ma voix pour me faire entendre. | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ | <input type="checkbox"/> ₄ |
| 6) | Lorsque le bruit environnant est élevé, j'ai tendance à augmenter l'intensité de ma voix pour passer au-dessus du bruit de la classe. | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ | <input type="checkbox"/> ₄ |
| 7) | Lorsque le bruit ambiant est élevé, j'ai tendance à utiliser des intermédiaires pour préserver ma voix (un jeu de doigt, un chant, un instrument...). | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ | <input type="checkbox"/> ₄ |
| 8) | Il m'arrive de chuchoter pour préserver ma voix. | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ | <input type="checkbox"/> ₄ |
| 9) | Il m'arrive d'arrêter de parler pour préserver ma voix. | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ | <input type="checkbox"/> ₄ |
| 10) | Il m'est déjà arrivé de me renseigner sur le fonctionnement de ma voix. | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ | <input type="checkbox"/> ₄ |
| 11) | Ma voix me permet d'influencer le climat de la classe. | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ | <input type="checkbox"/> ₄ |
| 12) | Peu importe le bruit environnant, je parviens toujours à me faire entendre. | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ | <input type="checkbox"/> ₄ |

c) Mes problèmes vocaux.

Veillez indiquer à quelle fréquence vous avez rencontré les problèmes vocaux suivants.

| | | Jamais | Rarement | Parfois | Presque toujours |
|----|---|---------------------------------------|---------------------------------------|---------------------------------------|---------------------------------------|
| 1) | J'ai des maux de gorge | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ | <input type="checkbox"/> ₄ |
| 2) | Ma voix est rauque | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ | <input type="checkbox"/> ₄ |
| 3) | J'ai des extinctions de voix | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ | <input type="checkbox"/> ₄ |
| 4) | Ma voix faiblit | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ | <input type="checkbox"/> ₄ |
| 5) | Ma voix est fatiguée | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ | <input type="checkbox"/> ₄ |
| 6) | J'ai des difficultés d'élocution | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ | <input type="checkbox"/> ₄ |
| 7) | Je me suis déjà absenté de mon travail à cause de ma voix | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ | <input type="checkbox"/> ₄ |

d) Mes formations antérieures.

| | Oui | Non |
|--|--------------------------|--------------------------|
| J'ai déjà suivi une formation sur la voix durant ma formation initiale | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| J'ai déjà suivi une formation sur la voix durant ma formation continue | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Je participe à l'une des formations suivantes : | | |
| Théâtre | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Diction | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

| | | |
|---------------|--------------------------|--------------------------|
| Chant | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Logopédie | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Improvisation | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Argumentation | | |
| Autre : | | |

2. Comparaison sociale.

Pour les affirmations suivantes, veuillez répondre en cochant une seule case, allant de « pas du tout d'accord » à « tout à fait d'accord ».

| | | Pas du tout d'accord | Pas d'accord | D'accord | Tout à fait d'accord |
|----|---|---------------------------------------|---------------------------------------|---------------------------------------|---------------------------------------|
| 1) | J'ai déjà comparé ma voix à la voix désagréable d'une personne que je connais. | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ | <input type="checkbox"/> ₄ |
| 2) | J'ai déjà comparé ma voix à la voix agréable d'une personne que je connais. | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ | <input type="checkbox"/> ₄ |
| 3) | Je trouve que certains collègues ont une voix plus efficace que la mienne pour enseigner. | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ | <input type="checkbox"/> ₄ |
| 4) | Comparé à certains collègues, je trouve que j'utilise plus adéquatement ma voix pour enseigner. | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ | <input type="checkbox"/> ₄ |
| 5) | Je trouve que je crie moins que mes collègues en classe. | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ | <input type="checkbox"/> ₄ |
| 6) | J'ai déjà tenté d'imiter un collègue qui utilise sa voix plus efficacement que moi en classe. | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ | <input type="checkbox"/> ₄ |

3. évaluation par des personnes significatives à nos yeux.

a) évaluations réelles (faits).

Veillez indiquer à quelle fréquence vous avez rencontré les problèmes vocaux suivants.

| | | Jamais | Rarement | Parfois | Presque Toujours |
|-----|--|---------------------------------------|---------------------------------------|---------------------------------------|---------------------------------------|
| 1) | Mes proches me complimentent sur ma voix. | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ | <input type="checkbox"/> ₄ |
| 2) | Certaines personnes se sont déjà moquées de ma voix. | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ | <input type="checkbox"/> ₄ |
| 3) | Des professeurs/formateurs m'ont fait remarquer que ma voix était plutôt efficace pour enseigner. | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ | <input type="checkbox"/> ₄ |
| 4) | Des professeurs/ formateurs m'ont déjà suggéré une formation pour apprendre à mieux gérer ma voix en classe. | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ | <input type="checkbox"/> ₄ |
| 5) | Mes proches trouvent que je parle trop fort. | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ | <input type="checkbox"/> ₄ |
| 6) | J'ai déjà reçu des remarques négatives à propos de mon accent. | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ | <input type="checkbox"/> ₄ |
| 7) | On m'a déjà dit que je parlais trop vite. | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ | <input type="checkbox"/> ₄ |
| 8) | L'inspection m'a déjà fait des reproches quant à l'utilisation de ma voix en classe. | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ | <input type="checkbox"/> ₄ |
| 9) | Certains collègues m'ont déjà fait des remarques positives sur la manière dont j'utilise ma voix en classe. | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ | <input type="checkbox"/> ₄ |
| 10) | Certaines personnes m'ont déjà dit que j'avais une belle voix. | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ | <input type="checkbox"/> ₄ |

b) évaluations perçues (opinions).

Pour les affirmations suivantes, veuillez répondre en cochant une seule case, allant de « pas du tout d'accord » à « tout à fait d'accord ».

| | | Pas du tout d'accord | Pas d'accord | D'accord | Tout a fait d'accord |
|----|--|---------------------------------------|---------------------------------------|---------------------------------------|---------------------------------------|
| 1) | Je pense que mes proches trouvent ma voix agréable. | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ | <input type="checkbox"/> ₄ |
| 2) | Je pense que mes élèves apprécient ma voix. | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ | <input type="checkbox"/> ₄ |
| 3) | Je pense que mes collègues trouvent ma voix efficace pour enseigner. | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ | <input type="checkbox"/> ₄ |
| 4) | Je pense que ma famille trouve que j'ai une belle voix. | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ | <input type="checkbox"/> ₄ |

- **Le questionnaire tel qu'il a été administré aux enseignantes maternelles.**

Questionnaire : la perception de son efficacité vocale pour enseigner.

A. Informations générales.

| | |
|---|---|
| 1. Genre : Homme – Femme | (entourez) |
| 2. Age : | |
| 3. Nombre d'année de carrière : | |
| 4. Niveau de la classe : accueil - 1 ^e - 2 ^e - 3 ^e | (entourez le/les niveau(x) de votre classe) |
| 5. Nombre d'élèves dans la classe : | |

B. a) L'efficacité vocale.

Pour les affirmations suivantes, veuillez répondre en cochant une seule case, allant de « Pas important » à « très important ».

Selon vous, pour être efficace, la voix d'un enseignant doit...

| | | Pas important | Peu important | Important | Très important |
|-----|--|---------------------------------------|---------------------------------------|---------------------------------------|---------------------------------------|
| 1) | Exprimer l'intention de l'enseignant | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ | <input type="checkbox"/> ₄ |
| 2) | Pouvoir s'adapter en fonction du nombre d'élèves | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ | <input type="checkbox"/> ₄ |
| 3) | Transmettre un message | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ | <input type="checkbox"/> ₄ |
| 4) | Être douce | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ | <input type="checkbox"/> ₄ |
| 5) | Être infatigable | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ | <input type="checkbox"/> ₄ |
| 6) | Être agréable à l'oreille | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ | <input type="checkbox"/> ₄ |
| 7) | Capter l'attention des élèves | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ | <input type="checkbox"/> ₄ |
| 8) | Ne pas demander d'effort | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ | <input type="checkbox"/> ₄ |
| 9) | S'adapter à l'âge des élèves | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ | <input type="checkbox"/> ₄ |
| 10) | Être détendue (décontractée) | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ | <input type="checkbox"/> ₄ |
| 11) | Ne pas être trop aigue | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ | <input type="checkbox"/> ₄ |
| 12) | Pouvoir varier en intensité (voix faible ou forte) selon le contexte | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ | <input type="checkbox"/> ₄ |

| | | | | | |
|-----|---|---------------------------------------|---------------------------------------|---------------------------------------|---------------------------------------|
| 13) | Pouvoir porter | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ | <input type="checkbox"/> ₄ |
| 14) | Être endurante | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ | <input type="checkbox"/> ₄ |
| 15) | Instaurer un climat calme | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ | <input type="checkbox"/> ₄ |
| 16) | Se moduler en fonction de l'activité d'enseignement | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ | <input type="checkbox"/> ₄ |

b) Ma voix dans mes enseignements.

Pour les affirmations suivantes, veuillez répondre en cochant une seule case, allant de « Pas du tout d'accord » à « Tout à fait d'accord ».

| | | Pas du tout d'accord | Pas d'accord | D'accord | Tout à fait d'accord |
|-----|---|---------------------------------------|---------------------------------------|---------------------------------------|---------------------------------------|
| 1) | En classe, ma voix est habituellement détendue. | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ | <input type="checkbox"/> ₄ |
| 2) | Comparé à certains collègues, je trouve que j'utilise plus adéquatement ma voix pour enseigner. | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ | <input type="checkbox"/> ₄ |
| 3) | J'ai peur que ma voix me fasse défaut (voix cassée, extinction, enrouement) en classe. | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ | <input type="checkbox"/> ₄ |
| 4) | Lorsque j'enseigne, ma voix est douce. | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ | <input type="checkbox"/> ₄ |
| 5) | Je pense que mes proches trouvent ma voix agréable. | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ | <input type="checkbox"/> ₄ |
| 6) | Lorsque le bruit environnant est élevé, j'ai tendance à augmenter l'intensité de ma voix pour passer au-dessus du bruit de la classe. | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ | <input type="checkbox"/> ₄ |
| 7) | Je trouve que certains collègues ont une voix plus efficace que la mienne pour enseigner. | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ | <input type="checkbox"/> ₄ |
| 8) | Ma voix me complexe. | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ | <input type="checkbox"/> ₄ |
| 9) | Ma voix est capable de s'adapter à l'âge de mes élèves. | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ | <input type="checkbox"/> ₄ |
| 10) | Il m'arrive de forcer sur ma voix pour me faire entendre. | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ | <input type="checkbox"/> ₄ |
| 11) | Je trouve que je parle trop vite. | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ | <input type="checkbox"/> ₄ |
| 12) | Je pense que mes élèves apprécient ma voix. | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ | <input type="checkbox"/> ₄ |
| 13) | Si besoin, ma voix peut porter. | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ | <input type="checkbox"/> ₄ |
| 14) | Il m'arrive de chuchoter pour préserver ma voix. | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ | <input type="checkbox"/> ₄ |

| | | | | | |
|-----|---|---------------------------------------|---------------------------------------|---------------------------------------|---------------------------------------|
| 15) | En classe, je trouve que ma voix instaure un climat calme. | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ | <input type="checkbox"/> ₄ |
| 16) | Ma voix est capable de se moduler en fonction de mon activité d'enseignement. | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ | <input type="checkbox"/> ₄ |
| 17) | Je trouve que ma voix est belle. | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ | <input type="checkbox"/> ₄ |
| 18) | Grâce à ma voix, je parviens à insister sur les points de matière importants. | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ | <input type="checkbox"/> ₄ |
| 19) | Ma voix me semble trop aigüe. | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ | <input type="checkbox"/> ₄ |
| 20) | Ma voix s'adapte en fonction du nombre d'élèves. | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ | <input type="checkbox"/> ₄ |
| 21) | Je trouve que ma voix est monocorde (toujours sur le même ton). | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ | <input type="checkbox"/> ₄ |
| 22) | Ma voix peut varier en intensité (voix faible ou forte) selon le contexte. | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ | <input type="checkbox"/> ₄ |
| 23) | Je trouve que ma voix est calme et posée. | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ | <input type="checkbox"/> ₄ |
| 24) | Je trouve que ma voix est endurente. | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ | <input type="checkbox"/> ₄ |
| 25) | Il m'arrive d'arrêter de parler pour préserver ma voix. | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ | <input type="checkbox"/> ₄ |
| 26) | Je trouve ma voix mélodieuse. | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ | <input type="checkbox"/> ₄ |
| 27) | Ma voix est un outil qui me permet d'atteindre mes objectifs pédagogiques. | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ | <input type="checkbox"/> ₄ |
| 28) | Ma voix est infatigable. | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ | <input type="checkbox"/> ₄ |
| 29) | J'ai déjà comparé ma voix à la voix désagréable d'une personne que je connais. | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ | <input type="checkbox"/> ₄ |
| 30) | J'ai besoin d'économiser ma voix quand je donne cours. | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ | <input type="checkbox"/> ₄ |
| 31) | Je trouve que je parle trop fort. | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ | <input type="checkbox"/> ₄ |
| 32) | J'ai déjà tenté d'imiter un collègue qui utilise sa voix plus efficacement que moi en classe. | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ | <input type="checkbox"/> ₄ |
| 33) | Lorsque le bruit ambiant est élevé, j'ai tendance à utiliser des intermèdes pour préserver ma voix (un jeu de doigt, un chant, un instrument...). | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ | <input type="checkbox"/> ₄ |
| 34) | Lorsque j'enseigne, je concentre mes efforts sur ma voix. | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ | <input type="checkbox"/> ₄ |
| 35) | Je pense que mes collègues trouvent ma voix efficace pour enseigner. | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ | <input type="checkbox"/> ₄ |
| 36) | Il m'est déjà arrivé de me renseigner sur le fonctionnement de ma voix. | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ | <input type="checkbox"/> ₄ |
| 37) | Grâce à ma voix, je transmets le message visé. | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ | <input type="checkbox"/> ₄ |

| | | | | | |
|-----|---|---------------------------------------|---------------------------------------|---------------------------------------|---------------------------------------|
| 38) | Peu importe le bruit environnant, je parviens toujours à me faire entendre. | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ | <input type="checkbox"/> ₄ |
| 39) | Je pense que ma voix n'est pas trop aigue pour enseigner. | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ | <input type="checkbox"/> ₄ |
| 40) | Je perçois un accent désagréable dans ma voix. | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ | <input type="checkbox"/> ₄ |
| 41) | Je trouve que je crie moins que mes collègues en classe. | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ | <input type="checkbox"/> ₄ |
| 42) | Je pense que ma famille trouve que j'ai une belle voix. | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ | <input type="checkbox"/> ₄ |
| 43) | Grâce à ma voix, je parviens à capter l'attention de mes élèves. | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ | <input type="checkbox"/> ₄ |
| 44) | J'ai déjà comparé ma voix à la voix agréable d'une personne que je connais. | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ | <input type="checkbox"/> ₄ |
| 45) | Ma voix me permet d'influencer le climat de la classe. | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ | <input type="checkbox"/> ₄ |
| 46) | Ma voix exprime mes intentions. | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ | <input type="checkbox"/> ₄ |
| 47) | Je trouve que ma voix s'adapte bien à toutes les situations de classe. | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ | <input type="checkbox"/> ₄ |
| 48) | Je pense que ma voix est agréable à l'oreille. | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ | <input type="checkbox"/> ₄ |

c) Mes problèmes vocaux.

Veillez indiquer à quelle fréquence vous avez rencontré les problèmes vocaux suivants.

| | | Jamais | Rarement | Parfois | Presque toujours |
|----|---|---------------------------------------|---------------------------------------|---------------------------------------|---------------------------------------|
| 1) | J'ai des maux de gorge | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ | <input type="checkbox"/> ₄ |
| 2) | Ma voix est rauque | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ | <input type="checkbox"/> ₄ |
| 3) | J'ai des extinctions de voix | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ | <input type="checkbox"/> ₄ |
| 4) | Ma voix faiblit | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ | <input type="checkbox"/> ₄ |
| 5) | Ma voix est fatiguée | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ | <input type="checkbox"/> ₄ |
| 6) | J'ai des difficultés d'élocution | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ | <input type="checkbox"/> ₄ |
| 7) | Je me suis déjà absenté de mon travail à cause de ma voix | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ | <input type="checkbox"/> ₄ |

d) Remarques à propos de ma voix.

Veillez indiquer à quelle fréquence vous avez rencontré les situations suivantes.

| | | Jamais | Rarement | Parfois | Presque Toujours |
|-----|--|---------------------------------------|---------------------------------------|---------------------------------------|---------------------------------------|
| 1) | Mes proches me complimentent sur ma voix. | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ | <input type="checkbox"/> ₄ |
| 2) | Certaines personnes se sont déjà moquées de ma voix. | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ | <input type="checkbox"/> ₄ |
| 3) | Des professeurs/formateurs m'ont fait remarquer que ma voix était plutôt efficace pour enseigner. | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ | <input type="checkbox"/> ₄ |
| 4) | Certains collègues m'ont déjà fait des remarques positives sur la manière dont j'utilise ma voix en classe. | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ | <input type="checkbox"/> ₄ |
| 5) | Mes proches trouvent que je parle trop fort. | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ | <input type="checkbox"/> ₄ |
| 6) | J'ai déjà reçu des remarques négatives à propos de mon accent. | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ | <input type="checkbox"/> ₄ |
| 7) | On m'a déjà dit que je parlais trop vite. | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ | <input type="checkbox"/> ₄ |
| 8) | L'inspection m'a déjà fait des reproches quant à l'utilisation de ma voix en classe. | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ | <input type="checkbox"/> ₄ |
| 9) | Des professeurs/ formateurs m'ont déjà suggéré une formation pour apprendre à mieux gérer ma voix en classe. | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ | <input type="checkbox"/> ₄ |
| 10) | Certaines personnes m'ont déjà dit que j'avais une belle voix. | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ | <input type="checkbox"/> ₄ |

e) Mes formations antérieures.

| | Oui | Non |
|--|--------------------------|--------------------------|
| J'ai déjà suivi une formation sur la voix durant ma formation initiale | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| J'ai déjà suivi une formation sur la voix durant ma formation continue | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Je participe à l'une des formations suivantes : | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

| | | |
|---------------|--------------------------|--------------------------|
| Théâtre | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Diction | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Chant | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Logopédie | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Improvisation | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Argumentation | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Autre : | | |

7. Annexe 7 : l'analyse factorielle.

| Rotated Factor Pattern | | | | | |
|-------------------------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|
| | Factor1 | Factor2 | Factor3 | Factor4 | Factor5 |
| ia1 | 0.53382 | 0.04599 | -0.08768 | 0.01775 | 0.47229 |
| ia2 | 0.61089 | 0.21766 | -0.07170 | 0.01618 | 0.07608 |
| ia3 | 0.69650 | 0.05287 | -0.10906 | -0.09972 | 0.20875 |
| ia4 | 0.50409 | 0.06905 | 0.12419 | -0.14464 | 0.08492 |
| ia5 | 0.43547 | 0.12489 | 0.19304 | 0.22208 | -0.11442 |
| ia6 | 0.28030 | 0.11264 | 0.61448 | 0.00686 | -0.16630 |
| ia7 | 0.56000 | -0.10840 | 0.29486 | 0.07196 | 0.04536 |
| ia8 | 0.69254 | 0.13991 | 0.08570 | -0.05898 | 0.04588 |
| ia9 | 0.56533 | 0.09285 | 0.01411 | -0.03514 | -0.18052 |
| ia10 | 0.47504 | -0.00776 | 0.34012 | -0.26943 | -0.09627 |
| ia11 | 0.19574 | 0.03387 | 0.60481 | 0.00842 | 0.02774 |
| ia12 | 0.52704 | -0.09797 | 0.00882 | 0.31024 | 0.11757 |
| ia13 | 0.29283 | -0.21841 | -0.03452 | 0.54960 | -0.14165 |
| ia14 | 0.66414 | 0.19240 | -0.06161 | 0.29278 | -0.06368 |
| ia15 | 0.54413 | 0.12285 | 0.51711 | -0.03338 | -0.16069 |
| ia16 | 0.72645 | -0.07332 | 0.20407 | 0.12689 | 0.09498 |
| ib1 | -0.03370 | -0.14455 | -0.12665 | 0.38211 | 0.41022 |
| ib2 | 0.33789 | 0.35051 | 0.28592 | 0.20066 | -0.04855 |
| ib3 | -0.13399 | 0.64619 | 0.14825 | 0.07591 | -0.03603 |
| ib4 | -0.37834 | -0.03096 | 0.15203 | 0.39762 | 0.31049 |
| ib5 | -0.32313 | 0.10886 | 0.18105 | 0.57039 | 0.01884 |
| ib6 | -0.40243 | 0.16608 | -0.03874 | -0.06821 | 0.23449 |
| ib7 | 0.05746 | -0.25203 | 0.27031 | 0.25086 | 0.38103 |
| ib8 | 0.24043 | -0.08835 | 0.18180 | 0.20784 | 0.32881 |
| ib9 | 0.25366 | 0.24183 | 0.25041 | 0.19766 | 0.38302 |
| ib10 | 0.04121 | 0.26395 | -0.17377 | -0.02971 | 0.01417 |
| ib11 | -0.10891 | -0.17364 | 0.03431 | 0.38154 | 0.18057 |
| ib12 | -0.03447 | -0.30116 | 0.54649 | 0.24785 | 0.27306 |

| Rotated Factor Pattern | | | | | |
|-------------------------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|
| | Factor1 | Factor2 | Factor3 | Factor4 | Factor5 |
| ib13 | 0.19067 | -0.36456 | 0.11928 | 0.47771 | 0.19276 |
| ib14 | 0.02567 | 0.63062 | -0.08931 | -0.05243 | 0.10746 |
| ib15 | -0.23561 | 0.10741 | 0.19023 | 0.51103 | 0.64033 |
| ib16 | 0.45794 | 0.17207 | 0.04562 | 0.14044 | 0.58896 |
| ib17 | -0.02844 | 0.05500 | 0.45751 | 0.65584 | 0.01618 |
| ib18 | 0.46217 | 0.15849 | 0.17167 | 0.08137 | 0.55902 |
| ib19 | 0.15620 | -0.17990 | -0.00571 | 0.40877 | 0.02566 |
| ib20 | 0.40525 | 0.11643 | -0.22933 | 0.46043 | 0.45858 |
| ib21 | 0.01540 | 0.13474 | 0.48929 | 0.25929 | 0.25101 |
| ib22 | 0.56293 | -0.05097 | 0.27221 | 0.18496 | 0.18992 |
| ib23 | -0.26040 | 0.08924 | 0.36443 | 0.49296 | 0.49515 |
| ib24 | 0.42679 | -0.51049 | -0.08341 | -0.11431 | 0.16453 |
| ib25 | -0.06716 | 0.64935 | 0.15214 | -0.10046 | -0.14112 |
| ib26 | -0.16122 | 0.10137 | 0.62540 | 0.37572 | -0.02236 |
| ib27 | 0.23653 | 0.09983 | 0.42362 | 0.33318 | 0.00730 |
| ib28 | 0.12799 | -0.75427 | 0.15791 | -0.11576 | -0.15027 |
| ib29 | -0.25469 | 0.02674 | 0.16061 | 0.01511 | -0.55106 |
| ib30 | -0.12117 | -0.65762 | -0.09281 | -0.13210 | 0.23256 |
| ib31 | -0.24197 | -0.23640 | 0.08211 | 0.26787 | 0.45938 |
| ib32 | 0.07151 | 0.06484 | 0.18105 | -0.21008 | 0.70171 |
| ib33 | 0.17837 | 0.22244 | -0.08867 | 0.57600 | 0.01430 |
| ib34 | 0.07263 | 0.27614 | -0.08685 | -0.03532 | -0.37928 |
| ib35 | 0.15271 | 0.06356 | 0.30153 | 0.27169 | 0.04131 |
| ib36 | -0.02342 | 0.35740 | 0.09534 | -0.01618 | -0.22773 |
| ib37 | 0.31586 | 0.07027 | 0.40484 | 0.22647 | 0.27629 |
| ib38 | 0.16069 | -0.04360 | 0.52157 | 0.21087 | 0.35426 |
| ib39 | 0.01300 | -0.26965 | 0.46540 | -0.10206 | 0.06423 |
| ib40 | 0.05012 | -0.14282 | 0.17624 | 0.63509 | 0.05976 |
| ib41 | 0.01383 | 0.42968 | 0.43199 | -0.05434 | 0.19560 |
| ib42 | -0.14722 | -0.02558 | 0.57885 | 0.42685 | -0.20522 |

| Rotated Factor Pattern | | | | | |
|-------------------------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|
| | Factor1 | Factor2 | Factor3 | Factor4 | Factor5 |
| ib43 | 0.26644 | 0.13255 | 0.56987 | 0.22917 | 0.35563 |
| ib44 | 0.10850 | 0.29368 | 0.03480 | 0.19247 | -0.61664 |
| ib45 | 0.11222 | 0.19312 | 0.52191 | 0.13115 | 0.18843 |
| ib46 | 0.19635 | -0.00522 | 0.56261 | 0.32464 | 0.31569 |
| ib47 | 0.25373 | -0.09689 | 0.46310 | 0.22032 | 0.42641 |
| ib48 | -0.12005 | 0.04735 | 0.18310 | 0.73490 | 0.01898 |
| ic1 | 0.14246 | 0.51098 | -0.17537 | 0.25176 | 0.00056 |
| ic2 | 0.30943 | 0.64234 | 0.03774 | -0.24083 | 0.08637 |
| ic3 | 0.01049 | 0.72800 | -0.12820 | 0.05572 | 0.00610 |
| ic4 | 0.15847 | 0.82162 | 0.13411 | -0.09410 | -0.01816 |
| ic5 | 0.21515 | 0.83340 | 0.01794 | -0.05315 | 0.00231 |
| ic6 | 0.26555 | 0.35538 | -0.27736 | -0.04936 | 0.11803 |
| ic7 | 0.04623 | 0.58698 | 0.13059 | 0.03103 | -0.01147 |
| id1 | -0.05922 | 0.29307 | 0.06677 | 0.55676 | -0.06583 |
| id2 | 0.07505 | -0.04379 | 0.37810 | -0.03942 | 0.41759 |
| id3 | 0.27064 | 0.07791 | -0.03376 | 0.53281 | 0.12027 |
| id4 | 0.01558 | 0.09103 | 0.15349 | 0.25927 | 0.36348 |
| id5 | -0.37942 | 0.06889 | 0.35739 | -0.05662 | -0.01765 |
| id6 | -0.10476 | -0.09149 | 0.56159 | -0.13781 | -0.23421 |
| id7 | -0.26491 | -0.16443 | 0.39033 | 0.00348 | 0.12920 |
| id8 | -0.30054 | 0.23175 | 0.06508 | -0.02265 | 0.61900 |
| id9 | 0.00043 | -0.27241 | -0.07703 | -0.14647 | 0.47619 |
| id10 | 0.13017 | 0.09700 | 0.18778 | 0.62633 | -0.08661 |

8. Annexe 8 : tableau - effectif, moyenne, variance, écart-type et intervalle de confiance des différentes échelles.

Tableau 18 – Effectif, moyenne, variance, écart-type et intervalle de confiance des différentes échelles.

| Variable | Effectif | Moyenne | Variance | Écart-type | Limite inférieure de l'intervalle de confiance à 95% | Limite supérieure de l'intervalle de confiance à 95% |
|-----------------|-----------------|----------------|-----------------|-------------------|---|---|
| F2 | 114 | 46.4385965 | 44.1776122 | 6.6466241 | 45.2052852 | 47.6719078 |
| F3 | 114 | 27.6491228 | 34.9554417 | 5.9123127 | 26.5520663 | 28.7461793 |
| F4 | 91 | 29.9560440 | 12.5980464 | 3.5493727 | 29.2168513 | 30.6952366 |
| F5 | 114 | 13.6140351 | 15.4426331 | 3.9297116 | 12.8848593 | 14.3432109 |
| F6 | 88 | 13.3409091 | 5.5376176 | 2.3532143 | 12.8423106 | 13.8395076 |
| F7 | 114 | 27.7631579 | 20.1646483 | 4.4905065 | 26.9299240 | 28.5963918 |
| F8 | 114 | 9.8070175 | 10.7234901 | 3.2746741 | 9.1993869 | 10.4146482 |
| EPC | 110 | 9.7727273 | 2.4708090 | 1.5718807 | 9.4756840 | 10.0697706 |
| EC | 114 | 14.5701754 | 2.9729079 | 1.7242123 | 14.2502400 | 14.8901109 |
| EPR | 114 | 12.4561404 | 5.6485018 | 2.3766577 | 12.0151407 | 12.8971400 |
| CC | 114 | 13.8333333 | 3.2020649 | 1.7894314 | 13.5012962 | 14.1653705 |

Légende du tableau ci-dessus.

F2 : perception de mon efficacité vocale.

F3 : appréciation générale de ma voix.

F4 : autoévaluations de mes comportements vocaux.

F5 : problèmes vocaux.

F6 : processus de comparaison sociale

F7 : évaluations réelles.

F8 : évaluations perçues.

EPC : efficacité de perception.

EC : efficacité de communication.

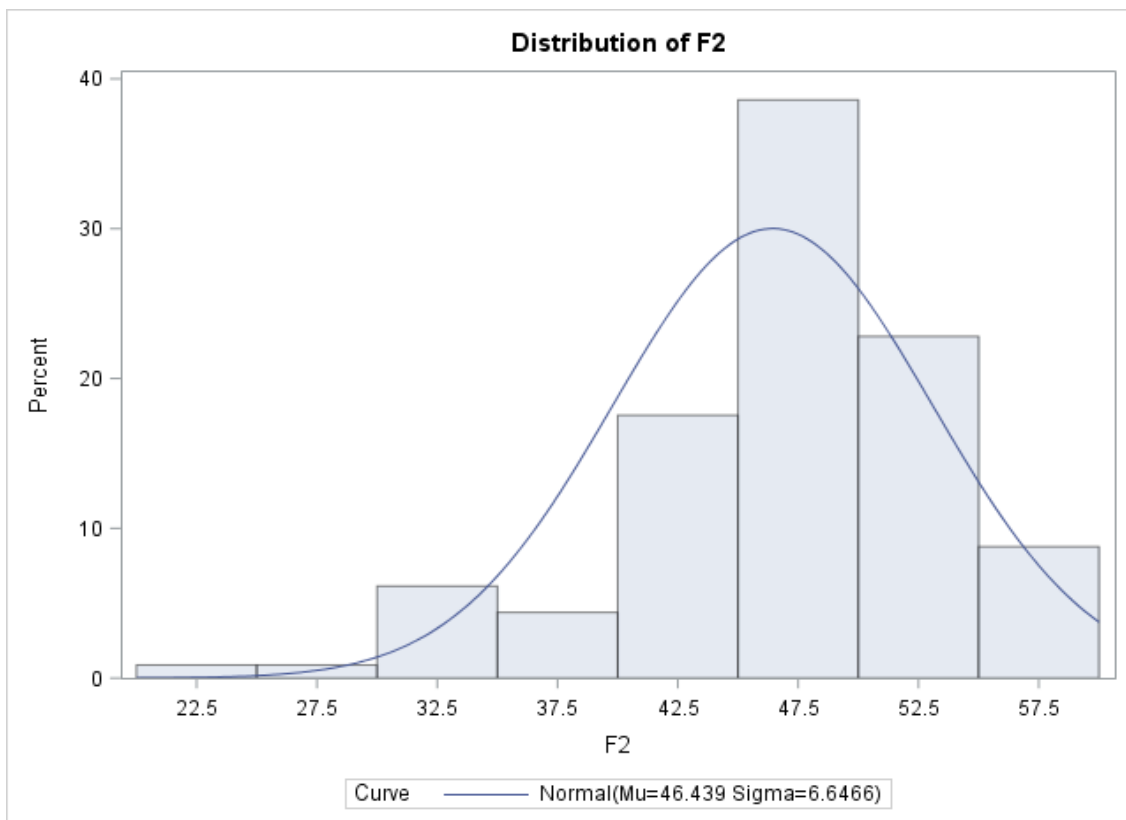
EPR : efficacité de production.

CC : conditionnement de contexte.

9. Annexe 9 : tests de normalité et distributions.

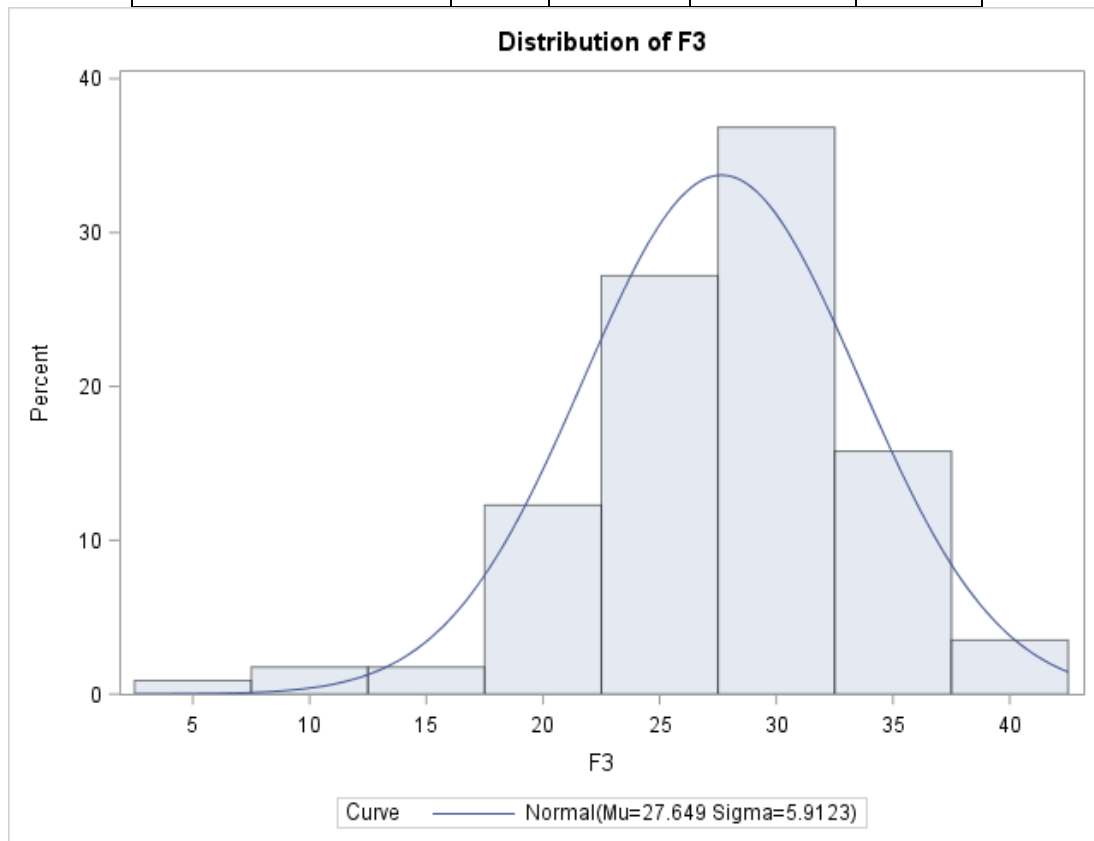
a) Variable « perception de mon efficacité vocale ».

| Tests for Normality | | | | |
|---------------------|-----------|----------|-----------|---------|
| Test | Statistic | | p Value | |
| Shapiro-Wilk | W | 0.933673 | Pr < W | <0.0001 |
| Kolmogorov-Smirnov | D | 0.137551 | Pr > D | <0.0100 |
| Cramer-von Mises | W-Sq | 0.383556 | Pr > W-Sq | <0.0050 |
| Anderson-Darling | A-Sq | 2.215367 | Pr > A-Sq | <0.0050 |



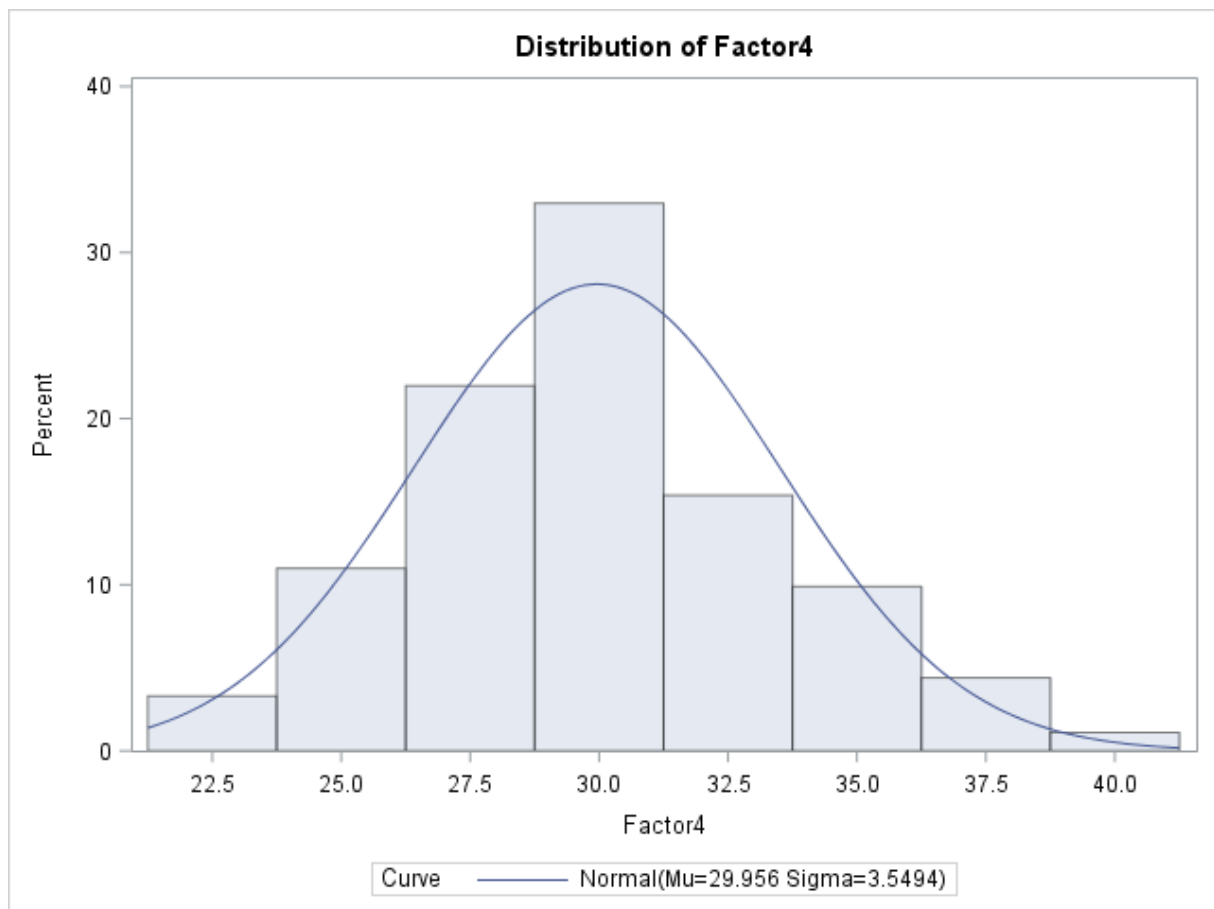
b) Variable « appréciation générale de ma voix ».

| Tests for Normality | | | | |
|---------------------|-----------|----------|-----------|---------|
| Test | Statistic | | p Value | |
| Shapiro-Wilk | W | 0.954346 | Pr < W | 0.0007 |
| Kolmogorov-Smirnov | D | 0.114182 | Pr > D | <0.0100 |
| Cramer-von Mises | W-Sq | 0.201492 | Pr > W-Sq | <0.0050 |
| Anderson-Darling | A-Sq | 1.128801 | Pr > A-Sq | 0.0059 |



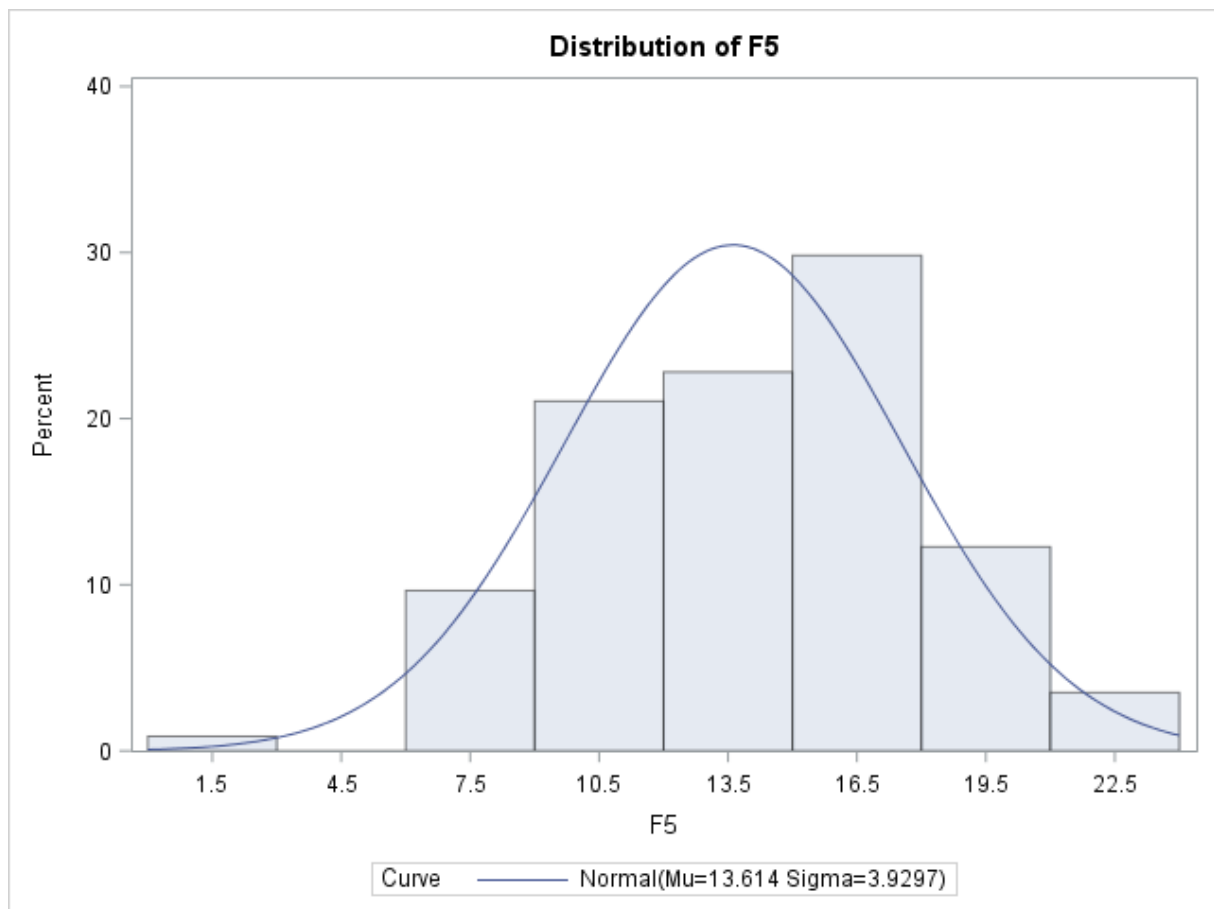
c) Variable « autoévaluations de mes comportements vocaux ».

| Tests for Normality | | | | |
|---------------------|-----------|----------|-----------|---------|
| Test | Statistic | | p Value | |
| Shapiro-Wilk | W | 0.97038 | Pr < W | 0.0359 |
| Kolmogorov-Smirnov | D | 0.143411 | Pr > D | <0.0100 |
| Cramer-von Mises | W-Sq | 0.204205 | Pr > W-Sq | <0.0050 |
| Anderson-Darling | A-Sq | 1.043318 | Pr > A-Sq | 0.0093 |



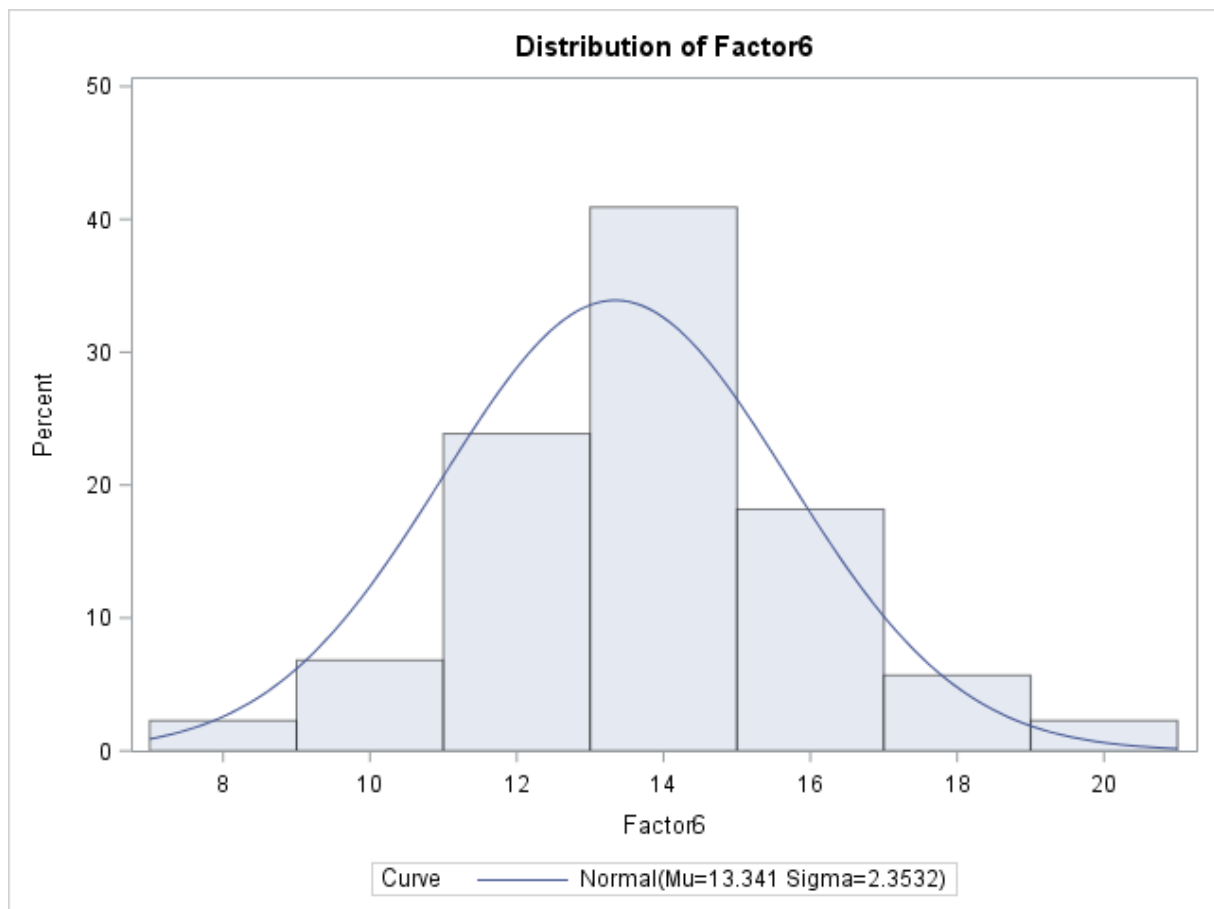
d) Variable « problèmes vocaux ».

| Tests for Normality | | | | |
|---------------------|-----------|----------|-----------|--------|
| Test | Statistic | | p Value | |
| Shapiro-Wilk | W | 0.981305 | Pr < W | 0.1121 |
| Kolmogorov-Smirnov | D | 0.093979 | Pr > D | 0.0147 |
| Cramer-von Mises | W-Sq | 0.095278 | Pr > W-Sq | 0.1319 |
| Anderson-Darling | A-Sq | 0.59086 | Pr > A-Sq | 0.1258 |



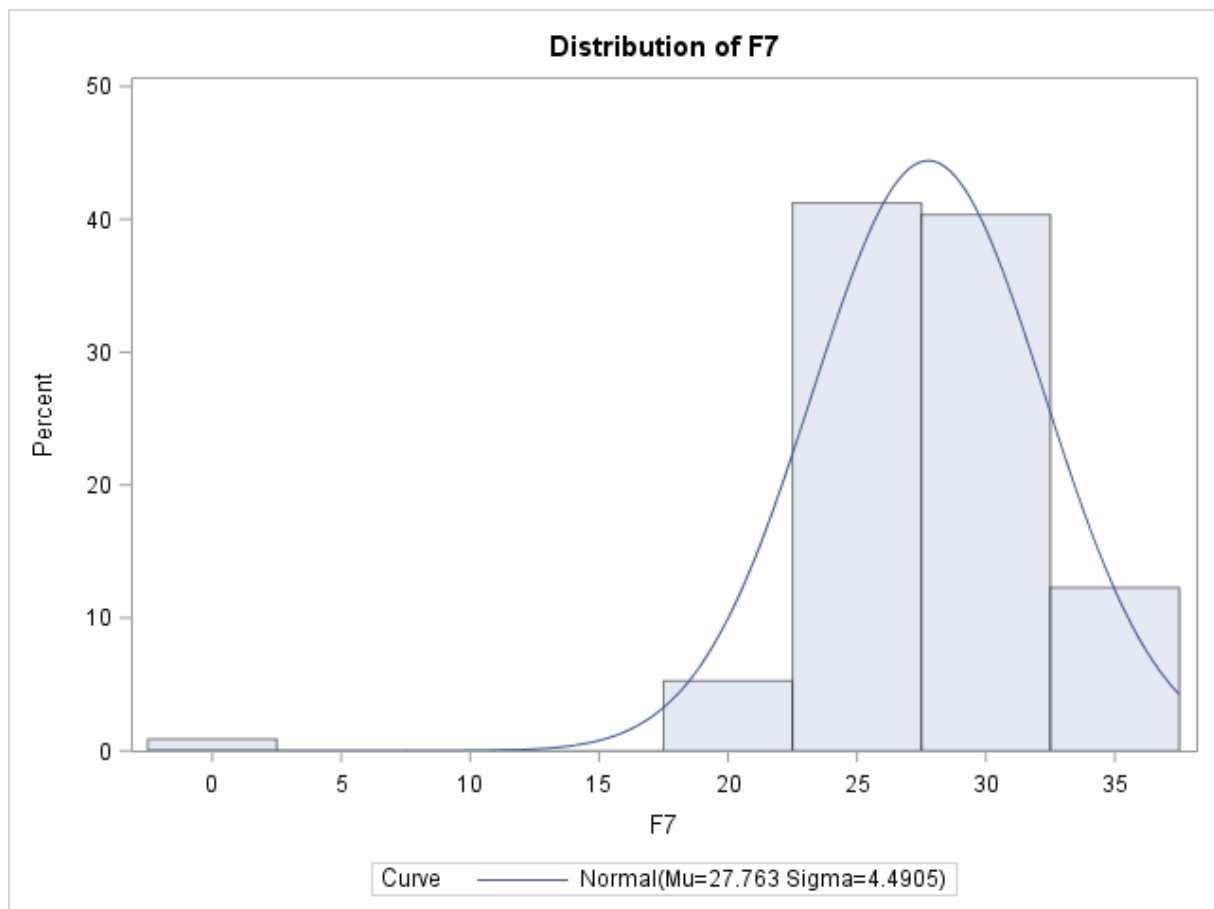
e) Variable « processus de comparaison sociale ».

| Tests for Normality | | | | |
|---------------------|-----------|----------|-----------|---------|
| Test | Statistic | | p Value | |
| Shapiro-Wilk | W | 0.975269 | Pr < W | 0.0903 |
| Kolmogorov-Smirnov | D | 0.128344 | Pr > D | <0.0100 |
| Cramer-von Mises | W-Sq | 0.206771 | Pr > W-Sq | <0.0050 |
| Anderson-Darling | A-Sq | 1.052398 | Pr > A-Sq | 0.0089 |



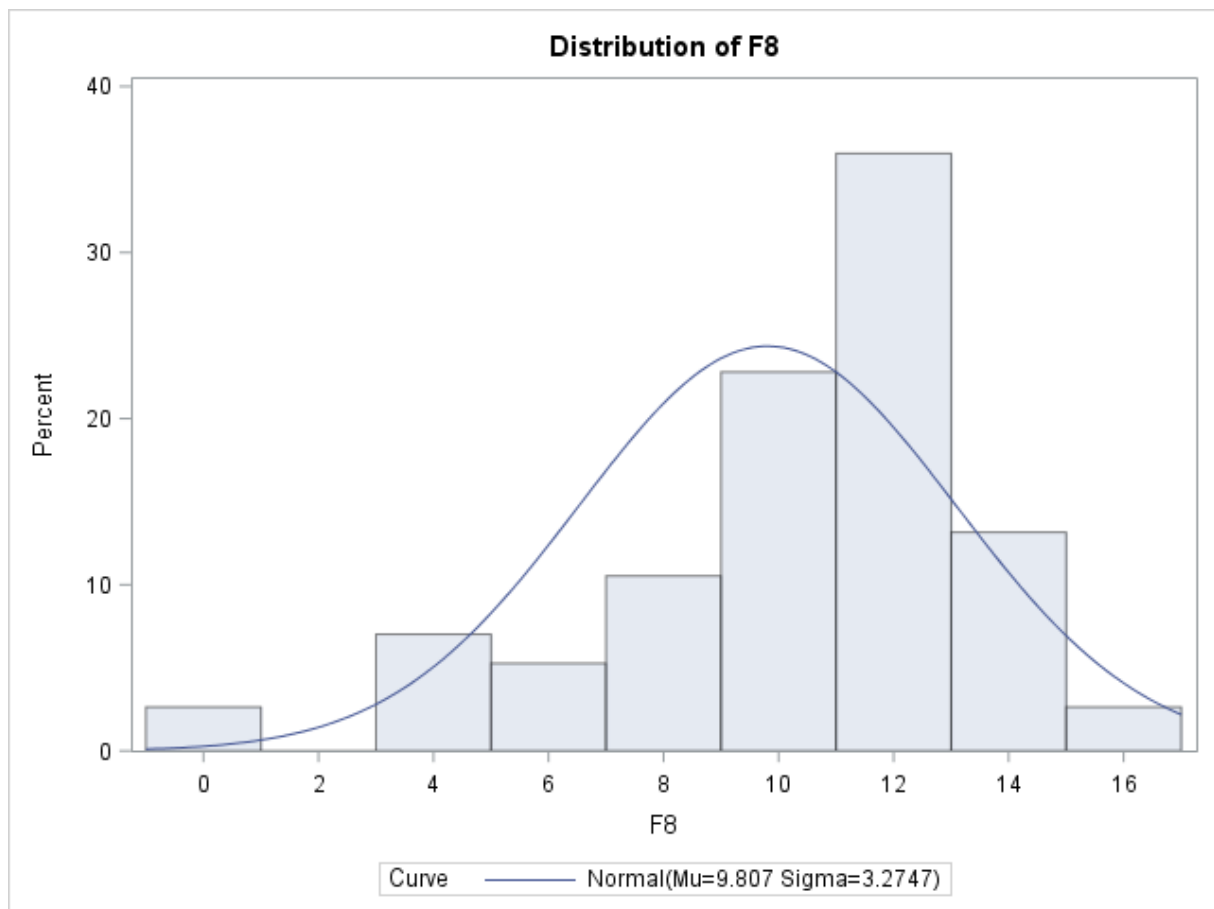
f) Variable « évaluations réelles.

| Tests for Normality | | | | |
|---------------------|-----------|----------|-----------|---------|
| Test | Statistic | | p Value | |
| Shapiro-Wilk | W | 0.858781 | Pr < W | <0.0001 |
| Kolmogorov-Smirnov | D | 0.122061 | Pr > D | <0.0100 |
| Cramer-von Mises | W-Sq | 0.316672 | Pr > W-Sq | <0.0050 |
| Anderson-Darling | A-Sq | 2.009558 | Pr > A-Sq | <0.0050 |



g) Variable « évaluations perçues ».

| Tests for Normality | | | | |
|---------------------|-----------|----------|-----------|---------|
| Test | Statistic | | p Value | |
| Shapiro-Wilk | W | 0.905693 | Pr < W | <0.0001 |
| Kolmogorov-Smirnov | D | 0.163848 | Pr > D | <0.0100 |
| Cramer-von Mises | W-Sq | 0.644853 | Pr > W-Sq | <0.0050 |
| Anderson-Darling | A-Sq | 3.732868 | Pr > A-Sq | <0.0050 |



Plusieurs études mettent en évidence les problèmes vocaux que les enseignants (et notamment, les enseignantes maternelles) sont susceptibles de rencontrer au cours de leur carrière. En effet, la voix est un outil précieux pour l'enseignante maternelle. Elle l'utilise en permanence et est parfois tentée de forcer sur celle-ci pour se faire entendre par ses jeunes élèves.

Dès lors, nous nous sommes demandé si malgré cet usage intensif de leur voix, les enseignantes maternelles considéraient leur voix comme étant efficace dans le cadre de leurs enseignements. En outre, nous souhaitions découvrir quelles étaient, selon elles, les caractéristiques indispensables d'une voix efficace pour enseigner. « Serait-ce une voix douce, endurante, modulable ? ». Puis, nous voulions également découvrir quels étaient les facteurs qui influençaient significativement la construction de cette perception d'efficacité vocale chez les enseignantes maternelles. Ces facteurs ont été choisis sur base de notre revue de la littérature (tels que le nombre d'élèves, le niveau de la classe, l'âge de l'enseignante, le nombre d'années de carrière de celle-ci...). Enfin, nous désirions prendre en compte dans ces facteurs, les facteurs provenant de la théorie du concept-de-soi (tels que les processus de comparaison sociale, les inférences causales et les évaluations réelles et perçues) afin de définir si nous pouvions conclure en l'existence d'un concept de soi vocal.

Pour répondre à nos questions, nous avons conçu un questionnaire sur la perception d'efficacité vocale qui fut administré à 114 enseignantes maternelles de la FWB. Ensuite, nous avons effectué plusieurs tests statistiques et les avons interprétés afin de vérifier nos hypothèses.

L'analyse de ces résultats révèle que les enseignantes maternelles perçoivent leur voix comme étant plutôt efficace et qu'elles accordent significativement plus d'importance à certaines caractéristiques (relatives notamment à l'efficacité de communication) lorsqu'elles définissent l'efficacité vocale au sein de leur profession. De plus, sur l'ensemble des facteurs ayant été pris en compte, trois facteurs semblent avoir un lien significatif avec la perception d'efficacité vocale des enseignantes maternelles. Néanmoins, un seul facteur provenant de la théorie du concept de soi semble avoir un lien significatif avec la perception d'efficacité vocale des enseignantes maternelles. L'existence d'un concept de soi vocal pourrait donc être remise en cause.