

Quel concept de soi vocal les régents en français développent-ils dans le cadre de leur métier ?

Auteur : Bodart, Clotilde

Promoteur(s) : Schillings, Patricia

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/2268.2/5687>

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

**Quel concept de soi vocal les régents en français
développent-ils dans le cadre de leur métier ?**

Promotrices : SCHILLINGS Patricia & MORSOMME Dominique

Lectrices : JAEGERS Doriane & PARLASCINO Emmanuelle

Mémoire présenté par BODART Clotilde

en vue de l'obtention du grade de Master

en Sciences de l'Éducation à finalité Didactique Professionnelle

Année académique 2017 – 2018



Faculté de Psychologie, Logopédie et Sciences de l'Éducation

Département des Sciences de l'Éducation

**Quel concept de soi vocal les régents en français
développent-ils dans le cadre de leur métier ?**

Promotrices : SCHILLINGS Patricia & MORSOMME Dominique

Lectrices : JAEGERS Doriane & PARLASCINO Emmanuelle

Mémoire présenté par BODART Clotilde

en vue de l'obtention du grade de Master

en Sciences de l'Éducation à finalité Didactique Professionnelle

Année académique 2017 – 2018

Remerciements

En premier lieu, je tiens à remercier ma promotrice, Madame Schillings, et ma co-promotrice, Madame Morsomme. Leur aide, leurs conseils et leurs encouragements ont été de précieux apports tout au long de ce mémoire.

Je remercie également les enseignants, qui ont pris le temps de participer aux entretiens, de répondre au questionnaire et de le diffuser autour d'eux.

Je remercie Monsieur Dachet et mon époux Stéphane Demine, qui ont patiemment répondu à mes interrogations concernant les tests statistiques. Je remercie également Madame Remy pour sa collaboration dans la construction du questionnaire.

Enfin, je remercie mon entourage et mes proches, qui m'ont soutenue et encouragée tout au long de l'élaboration et de la rédaction de ce mémoire.

Table des matières

Introduction.....	7
Revue de la littérature.....	8
1. La voix.....	8
1.1. Définitions.....	8
1.2. Paramètres de la voix.....	11
1.3. Production de la voix.....	13
1.4. La voix des enseignants.....	16
1.5. La perception de la voix par les élèves.....	19
2. Le concept de soi.....	20
2.1. Définition.....	20
2.2. L'efficacité personnelle des enseignants.....	23
2.3. Le concept de soi vocal dans l'enseignement.....	26
3. Conclusion de la revue de la littérature.....	30
4. Hypothèses.....	31
Méthodologie.....	32
1. Les entretiens individuels semi-directifs.....	33
2. Le tableau d'analyse des réponses.....	35
3. Le questionnaire.....	40
3.1. La conception.....	40
3.2. L'échantillon.....	47
Analyse des résultats.....	50
1. Analyse générale.....	50
2. Analyse des alphas de Cronbach.....	53
2.1. Concept de soi vocal général.....	53
2.2. Concept de soi vocal en classe.....	54
2.3. Evaluations réfléchies.....	55

2.4. Caractéristiques de la voix d'enseignant.....	56
3. Vérification des hypothèses.....	57
Hypothèse 1.....	57
Hypothèse 2.....	58
Hypothèse 3.....	62
Hypothèse 4.....	65
Hypothèse 5.....	68
Discussion.....	71
1. Les alphas de Cronbach.....	72
2. Les hypothèses.....	74
Conclusion.....	80
Limites et perspectives.....	81
Bibliographie.....	83

Table des figures

Figure 1 : Phonogramme du mot époux.....	9
Figure 2 : Analyse spectrographique mettant en évidence les formants.....	12
Figure 3 : Anatomie de l'appareil phonatoire humain, coupe sagittale.....	14
Figure 4 : Mouvements aryténoïdiens dans la respiration et la phonation (coupe laryngée horizontale schématique).....	15
Figure 5 : Configuration des résonateurs (voyelles [e] et [i]).....	15
Figure 6 : Les trois types d'identités.....	28
Figure 7 : Schéma des étapes de la création du questionnaire.....	32
Figure 8 : Pyramide des besoins pédagogiques.....	39
Figure 9 : Evolution de la représentation du personnel féminin (exprimé en ETP) dans les différentes fonctions de l'enseignement ordinaire et spécialisé.....	48

Figure 10 : Proportion d'hommes et de femmes parmi les répondants	50
Figure 11 : Proportion d'enseignants en fonction de leur ancienneté	51
Figure 12 : Nombre de répondants en fonction des provinces d'enseignement	52
Figure 13 : Graphiques de comparaison des résultats de l'échelle de concept de soi vocal en classe en fonction des catégories d'âge.	60
Figure 14 : Graphiques de comparaison des résultats de l'échelle de concept de soi vocal en classe en fonction des catégories d'âge, classée par quartiles.	61
Figure 15 : Corrélation entre le concept de soi vocal général et en classe	64
Figure 16 : Corrélation entre le concept de soi vocal en classe et les évaluations réfléchies.....	67
Figure 17 : Classement des caractéristiques vocales principales pour l'enseignement selon les répondants, classées de la plus importante à la moins importante.	68
Figure 18 : Classement des moyennes des réponses des enseignants sur les caractéristiques de leur propre voix, de la plus importante à la moins importante .	69
Figure 19 : Graphique de la fréquence d'apparition des problèmes vocaux chez les enseignants.....	71

Table des tableaux

Tableau 1 : Questions contextuelles.....	34
Tableau 2 : Analyse des réponses des enseignantes interviewées.....	36
Tableau 3 : Informations générales	40
Tableau 4 : Echelle de mesure du concept de soi vocal général.....	42
Tableau 5 : Echelle de mesure du concept de soi vocal en classe	43
Tableau 6 : Echelle de mesure des évaluations réfléchies.....	44
Tableau 7 : Echelle de classement des composantes d'une voix efficace pour l'enseignant	45

Tableau 8 : Liste des formations relatives à la voix	46
Tableau 9 : Fréquence d'apparition des problèmes vocaux.....	46
Tableau 10 : Alpha de Cronbach pour le test de mesure du concept vocal général	53
Tableau 11 : Alphas de Cronbach pour chaque item supprimé.....	54
Tableau 12 : Alpha de Cronbach pour la mesure du concept vocal en classe.....	54
Tableau 13 : Alphas de Cronbach pour chaque item supprimé.....	55
Tableau 14 : Alpha de Cronbach pour la mesure de l'évaluation réfléchie.....	55
Tableau 15 : Alphas de Cronbach pour chaque item supprimé.....	56
Tableau 16 : Alpha de Cronbach pour la mesure des caractéristiques de la voix d'un bon enseignant.....	56
Tableau 17 : Alphas de Cronbach pour chaque item supprimé.....	57
Tableau 18 : Mesure de la moyenne et de l'écart-type des items de l'efficacité vocale perçue.....	58
Tableau 19 : Test de Shapiro-Wilk pour la vérification de la normalité	59
Tableau 20 : Analyse de la normalité des constructs « concept de soi vocal général » et « concept de soi vocal en classe ».....	62
Tableau 21 : Test de Wilcoxon sur la moyenne individuelle pour le concept de soi verbal en général et en classe	63
Tableau 22 : Résultat de la corrélation entre le concept de soi vocal général et en classe	63
Tableau 23 : Analyse de la normalité des constructs « concept de soi vocal en classe » et « évaluations réfléchie ».....	65
Tableau 24 : Test de Wilcoxon sur la moyenne individuelle pour le concept de soi en classe et les évaluations réfléchies.	66
Tableau 25 : Résultat de la corrélation entre le concept de soi vocal général et les évaluations réfléchies.....	66

Introduction

Durant ma formation initiale en Haute Ecole, j'ai pu constater dès les premiers stages actifs que la voix était un paramètre particulièrement important dans l'exercice du métier d'enseignant. En effet, nous sommes amenés à nous exprimer essentiellement par le biais de la parole, et parfois durant des périodes qui peuvent se révéler longues. Bien que les pédagogies actives, basée sur la participation de l'élève, puissent alléger le temps de parole de l'enseignant par rapport à un contexte de cours ex cathedra, force est de constater que les enseignants constituent un corps de métier dans lequel la voix, la parole reste l'outil prioritaire.

Malgré ce constat, assez peu de Hautes Ecoles intègrent dans leur programme de cours des modules spécialisés dans la gestion de la voix en particulier. Certaines Hautes Ecoles organisent des stages ou des modules d'expression¹ d'un faible volume horaire et qui n'est pas spécifiquement centré sur la voix, tandis que d'autres n'offrent aucune formation. Il en va de même pour les universités qui organisent l'obtention de l'Agrégation de l'Enseignement Secondaire Supérieur, qui ne mettent en place aucun cours concernant le développement et la gestion de la voix chez le futur enseignant.

Ces constats mènent à penser que la voix, lorsqu'elle est utilisée pour enseigner, est une question qui est peu investiguée dans le domaine de la didactique. En effet, en consultation logopédique, les enseignants représentent une catégorie de la population particulièrement susceptible de développer des problèmes vocaux, et elle est donc étudiée sous plusieurs aspects. En revanche, dans le domaine de la didactique, de la formation ou de la psychologie, cette question est beaucoup moins étudiée.

¹ Le programme de l'HELMo, à titre d'exemple, est présenté dans l'annexe 1.

Revue de la littérature

Dans cette revue de la littérature, nous commencerons par nous interroger sur ce qu'est la voix, son fonctionnement et ses caractéristiques. Ces éléments nous permettront de mettre, par la suite, en lumière la façon dont les enseignants l'utilisent dans la pratique quotidienne de leur métier.

1. La voix

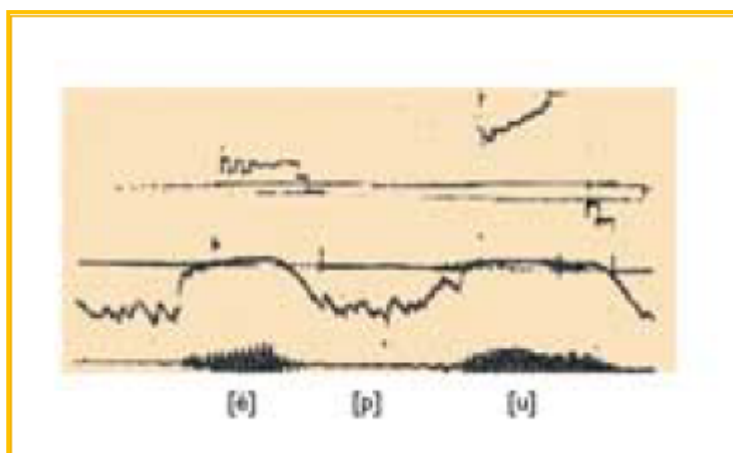
1.1. Définitions

La brochure de l'Institut National de la Santé Et de la Recherche Médicale (INSERM) (2006) définit la voix de la façon suivante : « La parole est produite lorsqu'un locuteur génère un champ sonore au sein de son appareil vocal. Le champ sonore se propage ensuite à travers le conduit vocal qui est constitué de l'ensemble des cavités comprises entre le larynx, les lèvres et les narines. Sa forme exacte dépend de la position des articulateurs que sont les lèvres, les dents, la mâchoire, la langue et le voile du palais. Des formes distinctes du conduit vocal modifient le champ sonore qui s'y propage, produisant ainsi les différents sons de parole. [...] Le son qui est généré à l'aide de la vibration des cordes vocales est appelé voix et les sons de parole qui sont produits en propageant la voix à travers le conduit vocal sont dits voisés » (p.101).

Eluard (2004) définit la voix de cette façon : « 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 [...] » (p.221). Nous pouvons, par exemple, observer sur la figure 1 le tracé du mot « époux ».

Figure 1 : Phonogramme du mot époux

(Eluard, 2004, P221)



Nous pouvons donc synthétiser ces différentes définitions de la voix en une seule définition. C'est une onde sonore qui se propage à travers le conduit vocal, composé des cavités entre le larynx, les narines et les lèvres, et qui est généré au sein de l'appareil vocal. Le passage par les cordes vocales, ou plis vocaux, rend le son voisé. Le son est modulé par des articulateurs : les lèvres, les dents, la mâchoire, la langue et le voile du palais.

Il est à noter que la voix, surtout lorsqu'elle est soumise à des facteurs de tension que l'on retrouve dans l'enseignement, peut s'altérer et devenir source de problèmes.

En effet, Morsomme & Remacle (2013) mettent en évidence un autre facteur lié à la voix : la charge vocale, qui est définie de cette façon : « Elle est fonction de la durée de phonation, de la fréquence fondamentale et du niveau de pression sonore de la voix. Lorsque la charge vocale est trop élevée, on parle de surcharge, de surmenage, ou encore d'abus vocal, voire d'hyper phonation. Conjointement ou à la suite de cette dose vocale trop importante, peut s'ensuivre le malmenage vocal. Ce dernier est caractérisé par une désorganisation du geste vocal requis pour une phonation aisée et plaisante ».

La combinaison des différents facteurs, F0-Durée-NPS, que sont la fréquence fondamentale (F0), la durée de phonation (durée) et le niveau de pression sonore (NPS) entraînent le stress des plis vocaux. Parmi ces différents critères, la fréquence

fondamentale, lorsqu'elle est élevée et donc qu'elle produit une voix plus aigüe, entraîne un stress plus important. Or, les femmes ont une fréquence vocale qui est, en moyenne, une octave plus élevée que celle des hommes. La durée du temps de parole est également un facteur qui peut augmenter le stress vocal. Les enseignantes sont par conséquent plus susceptibles que leurs collègues masculins de subir des traumatismes vocaux.

Les auteurs précisent également qu'un des facteurs de stress des plis vocaux, ou cordes vocales, est la fréquence fondamentale à laquelle est émise la voix ; plus cette fréquence est élevée, plus les risques de traumatismes sont élevés.

Pour cette raison, dans notre recherche de littérature scientifique, les études concernant les problèmes de voix rencontrés chez les enseignants regroupent régulièrement des populations féminines.

La voix est également le support de la parole. Si les deux notions ne doivent pas être confondues, il est néanmoins intéressant de mentionner la place que prend la parole, ainsi que sa signification, afin d'en comprendre les implications dans l'enseignement.

Si l'on se réfère également à la brochure de INSERM (2006), les sciences se préoccupant de la voix ont un historique complexe. Au fil des époques, la voix a pu revêtir des significations très différentes. Elles prennent leurs sources dans deux conceptions qui ont soutenu le développement des réflexions sur la voix en occident : d'une part l'apport judéo-chrétien, où la voix est un reflet de la parole de Dieu ; d'autre part la conception gréco-latine qui considérait la parole comme un outil d'argumentation et de rhétorique. D'autres courants vont également influencer ces deux conceptions.

Actuellement, ces deux courants principaux ont abouti à deux pensées linguistiques : un courant qui se focalise sur la réflexion théorique par rapport au langage, la relation entre la parole et la raison, la grammaire. L'autre se centre plus particulièrement sur la pratique de la parole, surtout dans le but de convaincre ; elle met principalement en avant l'entraînement de la voix, comme une gymnastique, pour arriver à un but de maîtrise.

Nous pouvons donc observer que l'étude de la parole et de la voix n'est pas un phénomène récent. Il n'est pas unifié, il est porté par différentes théories qui coexistent et mettent l'accent sur des pratiques professionnelles différentes.

Bourdieu (1977) s'est également intéressé à la parole, et plus particulièrement à la signification qu'elle peut revêtir.

Il s'interroge sur la possibilité d'enseigner un langage à l'école. Il fait alors une analogie entre la crise de la langue française et la crise de la liturgie religieuse. De cette façon, il veut mettre en évidence le fait que le langage fonctionne dans certaines situations, si on lui accorde une certaine légitimité par un accord entre le locuteur et le récepteur. Il explicite ensuite sa pensée sur le langage dans les conditions scolaires : « Il en va de même dans l'enseignement : pour que le discours professoral ordinaire, énoncé et reçu comme allant de soi, fonctionne, il faut un rapport autorité-croyance, un rapport entre un émetteur autorisé et un récepteur prêt à recevoir ce qui est dit, à croire que ce qui est dit mérite d'être dit. Il faut qu'un récepteur prêt à recevoir soit produit, et ce n'est pas la situation pédagogique qui le produit ».

Cette réflexion nous donne à penser que la parole, et donc la voix qui sert à l'exprimer, peut ne pas être qu'un simple outil à la disposition du pédagogue. C'est aussi une relation sociale, qui peut fonctionner grâce à l'entente mutuelle du professeur et des élèves.

1.2. Paramètres de la voix

Selon la brochure de l'INSERM (2006), « La voix est une réalité sonore, définie à travers les paramètres du timbre, de la hauteur et de l'intensité. » (p292).

La **hauteur** désigne la fréquence de vibration de la voix. En fonction de l'ouverture ou de la fermeture des plis vocaux, la fréquence de vibration va varier. Plus elle sera élevée et plus la voix sera aigüe ; à l'inverse, plus elle sera basse et plus la voix sera grave.

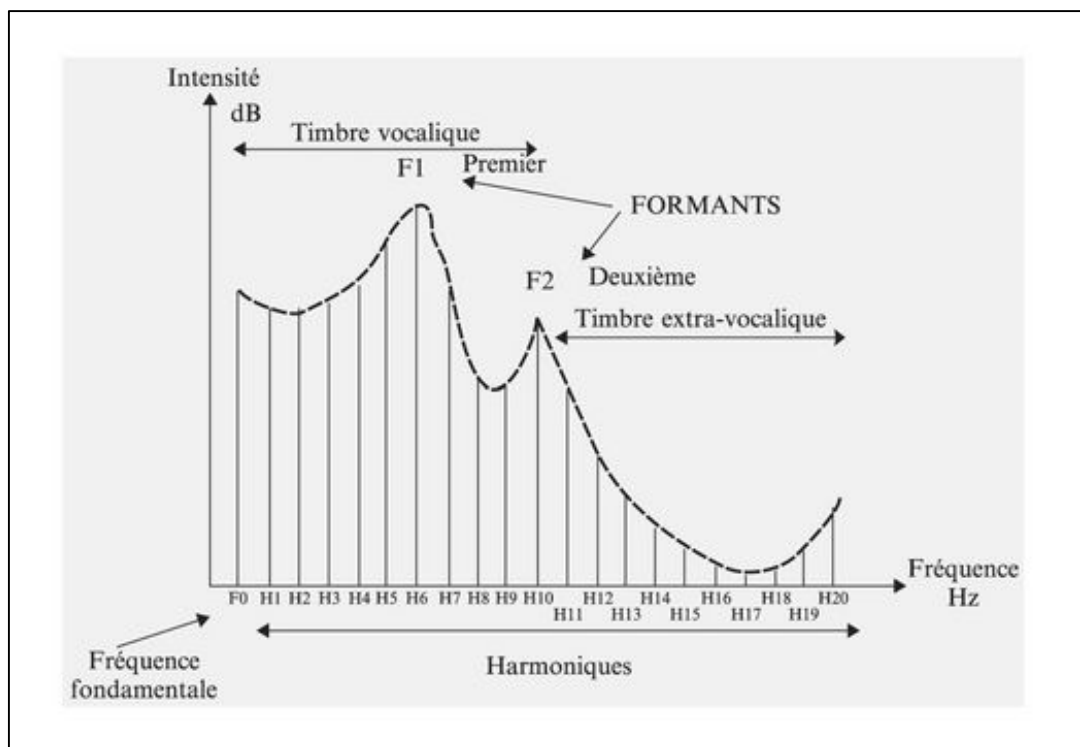
L'**intensité** est la force, l'amplitude qui est mise dans la voix. En fonction de la pression d'air exercée sur le larynx, elle va varier. C'est ce paramètre qui va indiquer si la voix est dite « faible » ou « forte ».

Enfin, le **timbre** désigne la « couleur » de la voix. Selon l'association américaine de normalisation (American Standards Association, 1960), citée par Le Bagousse (2008), « le timbre est défini comme l'attribut de la sensation auditive qui permet à l'auditeur de différencier deux sons de même hauteur et de même intensité et présentés de façon similaire ». Selon Cornut (2009), « Le timbre de la voix tel qu'on l'analyse au sortir de la bouche est la résultante de la transformation et du modelage du son laryngé par les cavités de résonance ».

Ces trois paramètres sont illustrés dans la figure 2.

Figure 2 : Analyse spectrographique mettant en évidence les formants

(Woisard, cité par Cornut, 2009, p45)



En plus de ces paramètres, nous pouvons ajouter la prosodie qui intervient elle aussi dans la production d'un discours. Il s'agit, dans ce cadre, de l'étude de l'intonation et du

débit propre à une langue. Elle pourrait être définie de façon simplifiée comme la « musicalité » de la langue.

La prosodie comprend également la notion d'accent, qui est importante à noter dans le cadre de l'élaboration d'un questionnaire sur la perception de leur voix par des enseignants, particulièrement en Belgique.

En effet, selon Gasquet-Cyrus (2012), il existe un accent considéré comme neutre (en général l'accent de la capitale. Dans le cas de la francophonie, même pour des régions qui ne dépendent pas de la France, cet accent de référence est celui pratiqué à Paris) et les variations régionales sont moins bien considérées, voire pointées comme étant « paysannes » ou « provinciales ». Bien que la linguistique descriptive ne connote pas les différents accents, la prescription dans la langue tend à les rendre péjoratifs. Dans certains cas, ils peuvent devenir un sujet de honte ou de moquerie.

Ce point rejoint l'analyse des interviews présentées en annexe 2, durant lesquelles des enseignants ont rapporté être gênés par leur accent.

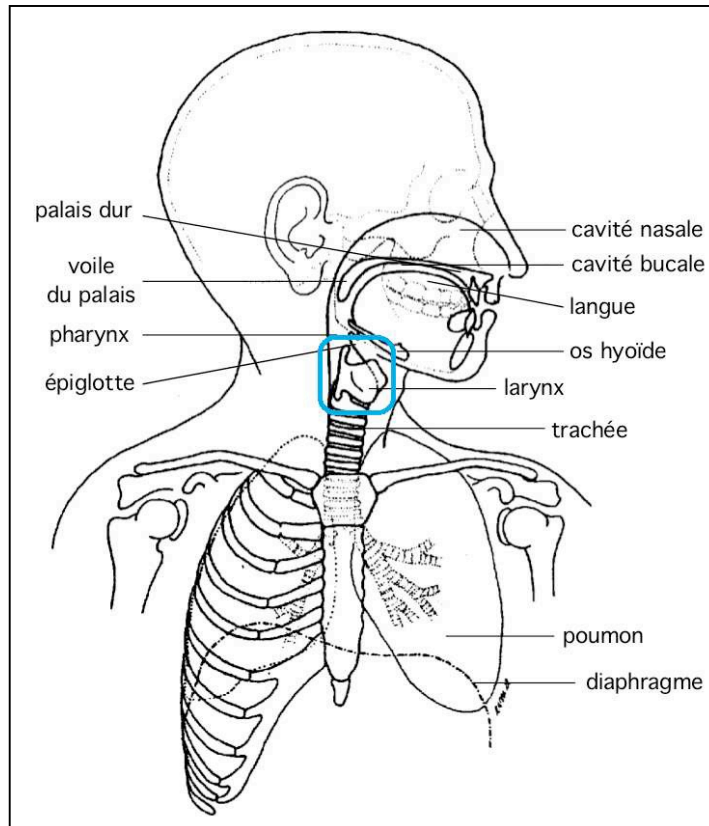
« Quand je m'entends sur une vidéo, j'ai l'impression que j'ai un accent que je n'entends pas forcément quand je parle. » « Ah, oui, et l'absence d'accent [est un point important dans la voix d'un enseignant]. Ben, quand je m'entends, j'ai l'impression de ne pas avoir d'accent, mais parfois, si je m'écoute sur des vidéos, oui, on dirait ». Source : Interview enseignante 2.

1.3. Production de la voix

La production de la voix est un processus qui nécessite plusieurs parties du corps, illustrée dans la figure 3, fonctionnant conjointement afin de créer un son et de le moduler.

Figure 3 : Anatomie de l'appareil phonatoire humain, coupe sagittale

(d'après Leothaud, 2005, cité par Hézard, 2013, p14)

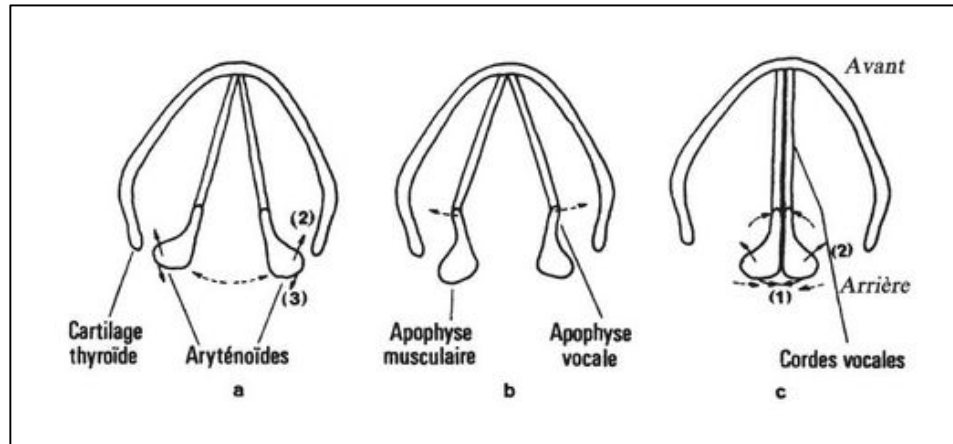


Tout d'abord, l'appareil respiratoire entre en jeu. Suite à l'action du diaphragme, les poumons remplis d'air vont l'expulser vers le conduit vocal.

Ensuite, l'air qui est envoyé vers le larynx va exercer une pression sur les plis vocaux. Selon Cornut (2009), la muqueuse va commencer à onduler et les plis vocaux se rapprochent afin de vibrer et de produire un son, comme illustré dans la figure 4. Cependant, les plis vocaux ne restent pas statiques mais l'écartement entre chaque partie varie de façon à faire vibrer l'air.

Figure 4 : Mouvements aryténoïdiens dans la respiration et la phonation (coupe laryngée horizontale schématique)

(Cornut, 2009, p.19)

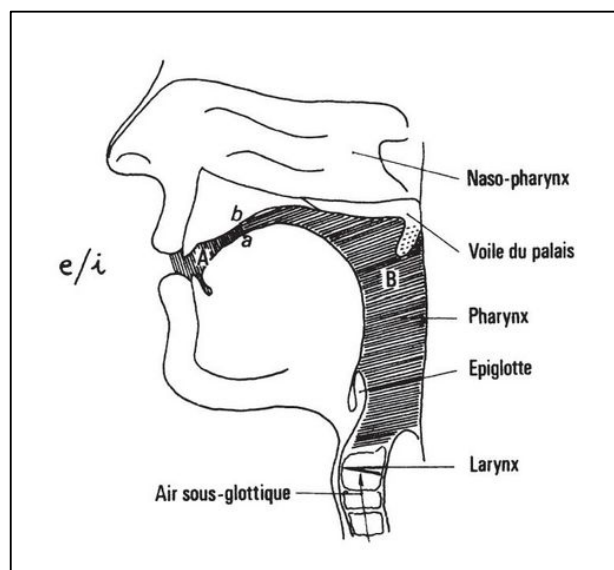


Les différentes cavités de l'appareil phonateur, qui sont illustrées dans la figure 5, vont permettre au son ainsi produit de résonner et d'être amplifié. Il s'agit selon Cornut (2009) du nasopharynx, du pharynx, de la cavité buccale et des fosses nasales.

Figure 5 : Configuration des résonateurs (voyelles [e] et [i])

(d'après G. Straka, cité par Cornut, 2009, p.33)

- A) Petite cavité de résonance antérieure donnant un deuxième formant (F2) aigu. B) Grande cavité de résonance postérieure donnant un premier formant (F1) grave.



La cage thoracique, la trachée ou les sinus n'entrent pas dans le processus de résonance même si lors de la phonation, il est possible de ressentir une vibration à ces endroits.

De plus, les résonateurs, illustrés en figure 5, disposent de plusieurs organes mobiles et adaptables, qui lui permettent de varier et donc d'influencer le son produit.

Tout d'abord, la mâchoire, sous l'influence des muscles masticateurs, peuvent agrandir ou rétrécir l'ouverture de la cavité buccale. Selon Cornut (2009), l'abaissement du larynx provoque un agrandissement de la cavité pharyngée

La langue, quant à elle, va permettre une articulation des sons grâce à sa mobilité particulièrement importante.

Le pharynx est, selon Cornut (2009) « ... le conduit musculo-membraneux qui s'étend verticalement depuis le larynx jusqu'à la cavité buccale et aux fosses nasales. Ce conduit a la forme d'un entonnoir irrégulier dont la longueur et le diamètre peuvent varier en fonction des muscles qui le constituent. » Son action va de pair avec celle du larynx, qui s'agrandit ou se raccourcit.

Enfin, les lèvres sont des organes mobiles qui peuvent produire des mouvements complexes qui permettront de « modifier la longueur du résonateur buccal et son degré d'aperture. »

1.4. La voix des enseignants

L'enseignement est un métier qui nécessite un usage quotidien et soutenu de la voix. Par conséquent, il est nécessaire de s'interroger sur la façon dont les enseignants l'utilisent en classe et les enjeux qui y sont liés.

Selon Maulini et Montandon (2005), cités par Berckers (2007), l'enseignement est un domaine dans lequel la communication verbale (principalement l'oralité) est essentielle. Il s'agit de transformer pour l'élève des savoirs écrits en une compréhension pratique. La verbalisation est un moyen de rendre le savoir signifiant pour l'élève.

L'acte d'enseigner est donc intrinsèquement lié à la capacité de communiquer verbalement, d'utiliser sa voix dans un contexte particulier, celui de la transmission du savoir, afin de le transposer à la pratique et de le rendre accessible aux élèves.

Plusieurs études se concentrent sur le lien entre la voix et l'enseignement. La littérature se centre surtout sur les problèmes de voix qui peuvent survenir dans cette catégorie de métier.

Par exemple, Pimentel, do Rosario, Frida, Carolina & Piccolotto (2014), mettent en avant le fait que les enseignants présentent des risques de souffrir de problèmes de voix, risques qui sont significativement plus importants que dans les autres métiers. Ils s'attardent également sur le fait que la perte des capacités vocales entraîne un véritable handicap professionnel, qui peut causer de l'absentéisme.

Cette étude énumère plusieurs facteurs susceptibles de causer ces problèmes de voix. Nous pouvons par exemple noter les aspects biologiques, comme les réactions allergiques ou les reflux gastriques. D'autres facteurs sont plus liés à l'enseignement, comme le fait de devoir élever le niveau sonore pour se faire entendre (effet Lombard).

Une étude de Selevan, Schorr, Pekarsky, Mitta, Diamont, Stept & Oliveira (2015) se centre, quant à elle, sur la façon dont les enseignants perçoivent leur voix. Ils ont comparé des questionnaires d'auto-évaluation de leurs capacités vocales à des évaluations réalisées par des professionnels de la voix. Le but de cette étude était de savoir si les enseignants avaient une perception de la qualité de leur voix comparable à celle qu'en faisaient les professionnels.

Cette étude présente un certain nombre de biais pointés par les auteurs, notamment dans la méthodologie employée. En effet, les enseignants devaient répondre à un questionnaire évaluant leurs capacités et leurs difficultés perçues. Selevan et al. (2015) précisent que les échantillons qui ont servi à l'analyse n'ont pas été recueillis en milieu naturel (la salle de classe), mais dans un laboratoire. Par conséquent, la comparaison de ces deux pratiques n'est peut-être pas significative pour répondre à leur question de recherche.

De plus, parmi les éléments que les enseignants devaient identifier comme problématiques dans leur voix, certains termes étaient peut-être trop techniques pour être compris par des personnes qui ne sont pas spécialisées dans le domaine de la logopédie. Par exemple, il était probablement plus compliqué pour les enseignants de se représenter un item tel que « devoir se forcer pour produire la voix », alors que « avoir la sensation d'expulser de l'air en parlant » semble plus aisé à comprendre.

Concernant les résultats, ils appuient/ confortent les hypothèses de Pimentel et al., en précisant que l'enseignement est une catégorie de métier dans laquelle les problèmes de voix sont plus fréquents que dans le reste de la population. Ils démontrent également que les enseignants perçoivent plutôt bien leurs déviations vocales.

Il est à noter que les professeurs qui ont participé au questionnaire et aux tests avaient tous au minimum deux ans d'expérience en milieu professionnel. Les enseignants recrutés avaient entre 24 et 65 ans. Il y avait donc parmi eux à la fois des personnes peu expérimentés et d'autres chevronnés.

Les résultats de cette étude montrent que les enseignants perçoivent surtout dans leur voix des problèmes d'enrouement ; ils estiment que, parmi les difficultés vocales rencontrées, c'est celle-là qui est la plus importante.

Enfin, l'étude conclut sur le fait que les enseignants perçoivent globalement moins de déviations de voix que le professionnel de la voix. Cependant, ils perçoivent davantage de problèmes de raucité et de fatigue, et pour ces deux catégories leur perception est plus importante que celle du spécialiste. Cela peut signifier que les enseignants ne perçoivent pas tous les problèmes qui surviennent avec leur voix mais sont capables d'en repérer un certain nombre.

De plus, ce métier implique une communication avec d'autres acteurs : les élèves. Il est donc nécessaire de s'interroger également sur la façon dont ces derniers perçoivent la voix des enseignants et son impact sur l'apprentissage.

1.5. La perception de la voix par les élèves

Une autre étude, réalisée par Lyberg-Ahlender, Brännström & Sahlén (2015), se focalise quant à elle sur la façon dont les élèves perçoivent la voix du professeur.

Tout d'abord, ils mettent en évidence le fait que la vitesse d'élocution exerce une influence sur la bonne réception du message. Ce serait surtout les élèves qui disposent d'une bonne mémoire de travail qui bénéficieraient d'un débit de paroles plutôt lent des enseignants, ce qui améliorerait leurs performances en compréhension. A l'inverse, les élèves qui ont une mémoire de travail moins conséquente ne vont pas tirer d'avantages à ce que leur professeur parle plus lentement.

Les auteurs explicitent également qu'une voix dite « dysphonique », c'est-à-dire qui est définie comme déviant qualitativement de la norme (par exemple à cause d'une respiration audible, d'une voix instable, rauque, etc.), ou une voix qui comporte un accent non-natif peut entraver la compréhension des élèves. Ce type de voix ou d'accent a un impact négatif sur les élèves : ceux-ci perdent une partie de la compréhension du message, et, les voix dysphoniques étant jugées moins « bonnes » que les voix typiques, cela peut aussi avoir un impact sur l'attention des élèves.

Si l'on met en relation cette information avec les résultats de Selevan, Schorr, Pekarsky, Mitta, Diamont, Stept & Oliveira (2015), qui mettaient en avant le fait que les enseignants savaient, d'une manière générale, assez bien repérer leurs problèmes de voix, il peut être envisageable que le fait d'être conscient de leurs déficits vocaux et de l'impact que cela a sur les élèves crée un manque de confiance en soi.

Cette notion de confiance en soi est importante à noter, car elle est l'une des nombreuses facettes qui composent le concept de soi, qui est étudié dans le cadre de ce mémoire.

En effet, les différentes facettes de la voix et de son utilisation participent à créer chez l'enseignant une idée de « ce qu'est ma voix ». Il s'agit de la notion de « concept de soi », appliqué plus particulièrement au domaine de la compétence vocale.

2. Le concept de soi

Après avoir défini ce qu'est la voix, ses caractéristiques et ses liens avec l'enseignement, il est nécessaire de s'interroger sur la notion de « concept de soi ». En effet, nous souhaitons comprendre la façon dont les enseignants régents en français perçoivent leur compétence vocale, ce qui relève de la notion de « concept de soi ».

2.1. Définition

Le concept de soi peut se définir comme la façon dont un individu se représente ses compétences, ses capacités dans un domaine donné.

Selon Bandura (2014) (p24), « le concept de soi est une vision composite de soi qui est censée être formée par l'expérience directe de l'individu et par les évaluations formulées par des personnes importantes pour lui. Il est mesuré en demandant aux sujets d'évaluer à quel niveau certaines descriptions d'attributs divers s'appliquent à eux ». Cette définition met en évidence la relation qui existe entre la façon dont une personne se perçoit et le regard que les autres lui renvoient.

Selon Héroux et Farell (1985), le concept de soi est « le portrait dynamique et évaluatif que chaque individu développe de lui-même dans ses interactions avec son environnement social » (p103). Il regroupe l'ensemble des caractéristiques que l'individu va s'attribuer, entre autre par sa connaissance et son évaluation de soi. C'est une notion dynamique : elle n'est jamais fixée pour le reste de la vie mais va évoluer, changer en fonction des différents événements qui vont survenir dans le parcours personnel de chacun.

De plus, Lewis (1979), cité par Héroux et Farell (1985) lie cette notion aux théories constructivistes du développement humain. Le développement du concept de soi ne dépend pas uniquement des caractéristiques biologiques de l'individu ou de l'observation stricte de son comportement. En effet, il faut s'intéresser à la façon donc chaque personne, subjectivement, va interpréter les événements et les actions autour

d'elle pour se les approprier. C'est ce processus actif et personnel qui est à la base du développement.

Il est à noter que le concept de soi n'est pas non plus un processus uniquement orienté vers l'intériorité de l'individu. Il va, en effet, le guider dans ses comportements à adopter. D'une façon générale, les personnes souhaitent garder une conception d'elles élevée. Cela ne veut pas dire la même chose pour chaque individu : les critères qui définissent la réussite d'objectifs sont personnels et varient d'une personne à l'autre. Par conséquent, les individus vont adopter des comportements qui seront le plus à même d'achever les objectifs personnels qu'ils se sont fixés, consciemment ou non, afin de maintenir au meilleur niveau leur concept d'eux-mêmes.

D'après Paradis & Vitaro (1992), cités par Galand & Grégoire (2000), cette définition peut être étoffée en précisant que le concept de soi n'est pas uniforme, mais au contraire il va dépendre des différentes activités pratiquées. En effet, un individu n'est pas forcément compétent (ou ne ressent pas de compétence) de façon égale dans tous les domaines. Par exemple, un étudiant peut ressentir un haut niveau de maîtrise dans une matière comme la grammaire, mais ne pas se sentir compétent lorsqu'il aborde les mathématiques. Cela n'implique pas forcément que l'étudiant va voir son concept de soi influencé négativement par son manque de compétences en mathématique : en fonction de ses objectifs personnels, il va ou non varier. Par exemple, si cet étudiant se destine à une carrière de statisticien, le fait de se sentir démuné face à une matière qui lui servira dans le futur va probablement influencer négativement son concept de lui-même. Par contre, s'il n'estime pas que les mathématiques soient importantes pour son futur, il pourra se satisfaire d'une compétence faible dans ce domaine sans pour autant dévaloriser la perception qu'il a de ses propres talents. De plus, selon Chapman & Turner (1995), cités par Galand & Grégoire (2000), « le concept de soi dans les domaines académiques serait formé de trois composantes : l'attitude (c'est-à-dire l'intérêt) envers le domaine en question, l'impression d'avoir des difficultés (versus des facilités) dans le domaine, et le sentiment de compétence dans ce domaine » (p3). Le concept de soi n'est donc pas une simple évaluation de ses compétences, passées au crible du ressenti personnel, mais il va également dépendre de facteurs tels que l'investissement personnel dans la tâche.

Gecas (1982) présente le concept de soi comme « le produit d'une activité réflexive. C'est le concept que l'individu a de lui-même en tant qu'être physique, social et spirituel ou moral » [traduction libre] (p3). Il introduit également la notion de « self-evaluation », l'évaluation personnelle, qui peut être incluse dans l'idée du concept de soi. Elle est la facette de l'identité de l'individu qui va se baser avant tout sur les aspects concrets liés au concept de soi.

Plusieurs facteurs interviennent dans la construction du concept de soi.

Tout d'abord, **l'évaluation réfléchie** est le résultat des appréciations des pairs passés au crible de la perception de l'individu. C'est la façon dont nous percevons les commentaires faits au sujet de nos compétences. Il est difficile de juger objectivement ce facteur ; naturellement, l'être humain a tendance à accepter plus facilement une remarque positive mais à percevoir de façon agressive une critique, même si celle-ci est constructive et est amenée avec tact. Bien que ce dernier permette d'harmoniser les relations, il a néanmoins pour conséquence de rendre les individus moins voire non conscients de ce que les autres pensent réellement de leurs compétences. Enfin, il est à noter que, dans le but de garder intact son concept de soi, l'individu aura tendance à minimiser les interactions perçues comme négatives.

La **comparaison sociale**, quant à elle est « le processus dans lequel les individus évaluent leurs propres capacités et vertus en les comparant à celles des autres » [traduction libre] p6. La comparaison sociale peut se faire en rapport avec une personne, par exemple dans le cas de l'enseignement, en se comparant avec un collègue que l'on estime plus compétent que soi. Il cependant plus pertinent de considérer la question de la comparaison sociale en fonction d'un groupe de référence, d'une norme attribuée à un groupe social donné.

Enfin, **l'autoévaluation** peut également intervenir dans le développement du concept de soi. En fonction de son vécu, l'individu va interpréter ses actions, faire des inférences sur les résultats obtenus et évaluer si ceux-ci sont proportionnels à l'action effectuée. Si une personne estime que son action volontaire a eu des conséquences attendues et

positives, cela va renforcer sa sensation de maîtrise dans le domaine visé. En revanche, si, malgré ses efforts, l'individu ne parvient pas à réaliser l'action souhaitée, il peut en ressentir un manque de compétence et cela influencera négativement l'image qu'il a de lui-même.

En conclusion, nous pourrions synthétiser les différentes définitions préalables de cette façon : le concept de soi (ou self-concept) décrit la façon dont un individu va intérioriser un jugement sur sa personne. Cette notion est dynamique car elle va constamment évoluer dans le temps, en fonction des expériences vécues par l'individu. Elle est également composite, car elle va intégrer plusieurs facteurs et divers types d'évaluations afin de se créer. Le concept de soi ne prend pas en compte tous les domaines dans lesquels l'individu évolue mais se centrera plus précisément sur ceux qui sont signifiants pour lui, et se laissera moins influencer par les autres domaines. Enfin, trois facteurs majeurs peuvent faire varier le concept de soi : l'évaluation réfléchie, la comparaison sociale et l'autoévaluation.

2.2. L'efficacité personnelle des enseignants

Tout d'abord, il est nécessaire de distinguer l'efficacité personnelle du concept de soi. Selon Bandura (2014), l'efficacité personnelle concerne « les évaluations par l'individu de ses aptitudes personnelles ». Le concept de soi est une notion apparentée et liée à celle d'efficacité personnelle, cependant elles sont distinctes : le concept de soi se centre sur des domaines généraux, alors que l'efficacité perçue concerne la capacité d'un individu à mener à bien une tâche spécifique.

Nous pouvons donc penser que l'analyse de l'efficacité personnelle dans le métier d'enseignant peut nous apporter des pistes d'analyses à propos du concept de soi dans cette catégorie de la population. En effet, l'enseignant en activité développe naturellement des idées sur son efficacité personnelle, qui vont ensuite évoluer en fonction des situations. Ce processus dynamique influence le concept de soi de l'enseignant et la façon dont il se voit dans son métier.

Selon Bandura, cité par Lecompte (2004), « Le sentiment d'efficacité personnelle d'un individu ne concerne pas le nombre d'aptitudes qu'il possède, mais ce qu'il croit pouvoir en faire dans des situations variées » (p.1). L'individu possède un certain nombre d'aptitudes et de compétences, qu'il doit organiser mais surtout pouvoir mobiliser efficacement. Ce n'est pas parce qu'une personne dispose d'un certain potentiel qu'il pourra forcément le mettre en action et l'utiliser efficacement dans le bon contexte ?

Toujours selon Bandura, cité par Lecompte (2004), le sentiment d'efficacité perçue peut être influencé par quatre grands facteurs :

- **Les expériences de maîtrise personnelles** : ce que l'individu a vécu au préalable va avoir un impact sur la façon dont il perçoit sa propre efficacité.

Par exemple, un enseignant qui a déjà pu gérer une confrontation ou un chahut en classe grâce à l'utilisation de sa voix peut développer un meilleur sentiment de maîtrise dans ce domaine. Nous pouvons citer l'exemple de l'enseignante 1, issu de l'annexe 2, qui décrit un cas dans lequel sa voix lui permet de gérer un conflit avec un élève, et le lien qu'elle fait avec son utilisation actuelle de la voix.

- **L'expérience vicariante** : l'être humain n'apprend pas seulement par son expérience, il est aussi capable d'observer la façon dont d'autres personnes agissent et d'en tirer des leçons. Les individus peuvent aussi apprendre par l'observation.

Dans le cadre de l'utilisation de la voix en classe, les enseignants peuvent se baser sur leur expérience en tant qu'élèves ou étudiants pour se forger une image de ce que doit être une voix d'enseignant efficace. Ils peuvent également comparer leur voix à celles de leurs collègues.

- **La persuasion par autrui** : des encouragements donnés par des personnes importantes vont aider l'individu à se sentir efficace dans la tâche qu'il entreprend.

Dans le cadre de la formation initiale, par exemple, les enseignants en formation peuvent recevoir des feedback sur leur utilisation de la voix et se faire une idée de leur efficacité en fonction des commentaires.

- **L'état physiologique ou émotionnel** : l'état de santé ou de fatigue émotionnelle peut avoir des conséquences sur la façon dont un individu va se représenter ses chances de succès.

Dans l'enseignement secondaire, les horaires peuvent varier de deux heures de cours par jour à huit heures consécutives. La fatigue accumulée par l'enseignant pendant une longue journée peut l'amener à se sentir moins capable d'utiliser efficacement sa voix, ou lui faire penser qu'il risque plus facilement d'avoir des problèmes vocaux.

Selon Bandura (2014), les croyances que les enseignants ont en ce qui concerne leur efficacité personnelle influencent la façon dont ils vont structurer leur cours ainsi que la nature des activités qui sont proposées aux élèves.

D'une part, l'efficacité personnelle va exercer une influence sur la façon dont l'individu conçoit l'impact de son action. Un enseignant dont le sentiment d'efficacité personnelle est élevé va penser que ses interventions vont aider l'élève malgré ses difficultés et qu'il peut avoir un impact positif sur sa compréhension de la matière. A l'inverse, un enseignant dont le sentiment d'efficacité personnelle est plutôt bas va penser qu'il ne peut pas aider l'élève en difficulté et que son action ne changera rien à la situation actuelle.

D'autre part, concernant l'action de l'enseignant en elle-même, selon Bandura (2014) « les enseignants qui ont un sentiment élevé d'efficacité pédagogique consacrent plus de temps aux activités scolaires, fournissent aux élèves en difficulté le guidage nécessaire pour réussir et louent leurs bons résultats. Par contre, les enseignants de faible efficacité perçue consacrent plus de temps à des activités non scolaires, abandonnent rapidement les élèves qui n'obtiennent pas des résultats rapides et les critiquent pour leurs échecs. » La façon dont l'enseignant estime son efficacité perçue a un impact direct sur son enseignement et sur les apprentissages que les élèves développeront.

Par conséquent, nous pouvons penser que l'efficacité perçue peut avoir également un impact sur la façon dont l'enseignant évalue ses compétences vocales en classe. Elle est l'une des facettes à prendre en compte dans la notion de concept de soi de l'enseignant.

2.3. Le concept de soi vocal dans l'enseignement

Il est possible de transposer les facteurs influençant le développement du concept de soi aux situations qui concernent plus directement les enseignants.

Dans le cadre de l'enseignement secondaire, plusieurs acteurs peuvent intervenir dans l'**évaluation réfléchie**. Tout d'abord, durant la formation initiale, les professeurs de Haute Ecole ainsi que les Maitres de Stage peuvent rendre un avis sur la voix de l'enseignant en formation. Cet épisode peut se révéler marquant dans le cas où il se passe mal, comme ce fut le cas pour l'enseignante 2 :

Etu : Et est-ce que vous avez déjà eu des remarques à propos de votre voix ? Dans n'importe quelle situation, donc que ce soit dans votre famille, à l'école, ou même en formation initiale ?

E : « Alors, justement, des professeurs de Haute Ecole me reprochaient ma voix trop douce, trop calme, plate, voilà, tout ce qu'il ne fallait pas. [...] Donc, en gros, pendant mes stages de Haute Ecole, on me reprochait de ne pas parler assez fort. Oui, c'est ça. Je ne m'imposais pas assez en tant que professeur de français, devant la classe, avec ma voix [note : *cette phrase est dite avec une intonation qui sonne comme une « citation »*]. Moi, j'étais en stage, ce n'était pas ma classe, je me voyais mal arriver, et crier dessus ». **Source : interview de l'enseignante 2.**

A l'inverse, d'autres enseignantes qui n'ont pas vécu une situation durant laquelle le feedback était négatif ne gardent pas de souvenirs particuliers concernant leur voix en formation initiale.

Les élèves peuvent également envoyer à l'enseignant une image plus ou moins positive de leurs compétences vocales. En effet, les élèves sont quasiment les seuls observateurs de ses actions, ils sont donc susceptibles de lui fournir un feedback direct, comme dans le cas de l'enseignante 1 :

« Quand il s'agit de parler très fort mais sans crier, ils sont impressionnés par le fait que j'arrive à parler très fort sans crier, mais ils en sont capables aussi, ils ne le savent juste pas encore ». Source : interview de l'enseignante 1

D'autres acteurs peuvent également intervenir dans la façon dont les enseignants perçoivent leur voix d'une façon générale, comme par exemple la famille ou les amis.

En ce qui concerne la comparaison sociale, il est plus délicat de l'expérimenter directement. En effet, le professeur qui travaille dans l'enseignement secondaire rencontre rarement des occasions de se comparer à ses pairs. Chacun travaille dans un local séparé des autres, à de très rares exceptions près (par exemple, les élèves qui sont issus de l'enseignement spécialisé bénéficient d'un certain nombre « d'heures d'intégration ». Durant celles-ci, un logopède ou un enseignant supplémentaire est présent en classe afin d'aider l'élève en intégration, que ce soit en supervisant son travail ou en lui prodiguant des conseils. Dans ce cas, il peut arriver que l'enseignant collabore avec l'intervenant extérieur et lui confie une partie du cours. En-dehors de ces quelques exceptions, l'enseignant ne peut constater que très difficilement la façon dont ses collègues utilisent leur voix dans leur métier. La comparaison s'effectuera plutôt sur la perception qu'ils ont de la voix de leurs pairs dans un contexte qui peut être dit « décontracté » (par exemple dans la salle des professeurs), durant des discussions.

Durant ses études, le futur enseignant a pu croiser des modèles qui servent de base à sa comparaison sociale. Cela dit, il est à noter que cette réserve d'exemple est essentiellement constituée avant qu'il ne puisse lui-même enseigner. C'est donc une comparaison qu'il fera a posteriori et non une comparaison dynamique. Cela peut impliquer que l'enseignant gardera en mémoire les exemples les plus extrêmes : les professeurs aux voix marquantes en bien ou en mal.

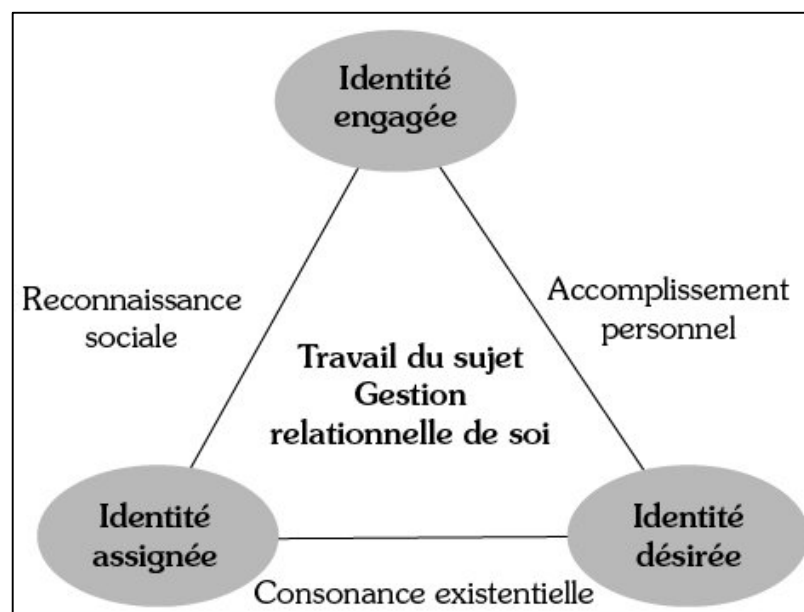
Cependant, la comparaison sociale peut avoir un sens dans le développement du concept de soi de l'enseignant car un certain nombre d'attendus pèsent sur son métier. Selon le modèle de Bajoit (1999), illustré dans la figure 6, l'individu peut vivre des

tensions existentielles lorsque l'un ou plusieurs des trois aspects de son identité sont en tension.

- L'identité engagée : c'est ce que l'individu est en ce moment, ce que l'on peut voir de lui. On peut l'observer dans ses actions, son comportement, sa façon d'agir.
- L'identité assignée : c'est ce que l'individu perçoit comme étant les attentes d'autres personnes à son égard. En d'autres termes, c'est l'image que l'individu se fait des attentes d'autrui.
- L'identité désirée : c'est ce que l'individu souhaiterait être, ce à quoi il veut ressembler, un idéal à atteindre.

Figure 6 : Les trois types d'identités

(Bajoit, 2006, cité par Beckers, 2007)



L'enseignant, dans sa pratique professionnelle, peut ressentir des tensions entre son identité engagée (la facette qu'il va mettre en jeu lors de sa pratique) et l'identité désirée (l'image perçue comme idéale).

Durant les interviews, les enseignantes ont mis en avant différentes conceptions concernant l'idée qu'elles se faisaient d'une voix efficace dans le cadre de l'enseignement. Il est important de distinguer la voix « efficace » de la voix « idéale », car une voix peut être efficace sans pour autant refléter tous les critères qui constituent une voix idéale. Cependant, nous pouvons tout de même observer que, lors des entretiens, la voix efficace ne correspond parfois pas avec celle des enseignantes interrogées. Dans ce cas, elles se situent dans une zone de « sujet divisé », car il n'y a pas d'accord entre ces deux facettes. Par exemple, pour l'enseignante 2, nous pouvons constater qu'elle ressent des différences entre ce qu'elle estime être une « bonne voix d'enseignant (débit ni trop lent ni trop rapide, modulation de l'intonation, voix pas trop aigüe et sans accent) et sa propre voix, pour laquelle elle explique ne correspondre qu'à deux des quatre critères avancés :

Vous trouvez que par rapport à vous, ces critères s'appliquent à votre voix ou ça ne correspond pas tout à fait ?

Alors, niveau **débit**, oui, niveau débit je fais toujours attention à ne pas perdre les élèves. Niveau **grave ou aigu**, je n'ai aucune information sur ça, enfin, moi je m'entends normal, mais après peut-être que c'est un peu aigu, donc je ne sais pas. Et **mettre l'accent sur certains mots**, c'est utiliser l'intonation donc oui. Ah, oui, et **l'absence d'accent**. Ben, quand je m'entends, j'ai l'impression de ne pas avoir d'accent, mais parfois, si je m'écoute sur des vidéos, oui, on dirait. **Source : Interview enseignante 2.**

Enfin, concernant la troisième source de développement du concept de soi, l'autoévaluation, l'enseignant peut rencontrer dans sa pratique des expériences qui le conforteront ou non dans son sentiment général de compétence. Par exemple, il peut avoir recourt à ses compétences vocales pour maîtriser un début de chahut. Si cette action aboutit à une issue favorable (cessation ou diminution du bruit, calme des élèves), cet événement sera de nature à renforcer son concept de soi vocal, car il évaluera positivement ses compétences dans ce domaine.

3. Conclusion de la revue de la littérature

Dans cette revue de la littérature, nous avons pu mettre en lumière plusieurs notions importantes.

Tout d'abord, la voix est un phénomène sonore qui fait intervenir plusieurs parties du corps humain (système respiratoire, résonateurs, articulateurs). Dans le cadre de l'enseignement, elle représente un outil indispensable car elle permet au professeur de faire le lien entre les savoirs écrits et une approche pratique. Elle est de ce fait indispensable à la transmission et au développement des compétences.

Nous constatons également que les enseignants représentent une catégorie fortement susceptible de développer des troubles de la voix. Cela s'explique notamment par le facteur « durée d'utilisation de la voix » : le professeur est amené à parler longtemps, parfois jusqu'à huit heures de cours par jour. De plus, l'effet Lombard (le fait de parler plus fort afin de couvrir le bruit ambiant) implique lui aussi un stress supplémentaire pour la voix et s'observe fréquemment dans le domaine de l'enseignement.

Il est à noter que les femmes, de par leur constitution, produisent une voix en moyenne plus aigüe que celle des hommes, et que cette hauteur vocale élevée augmente aussi le stress des plis vocaux. Les enseignantes constituent dès lors une catégorie particulièrement à risque dans le développement des troubles vocaux. Selon les indicateurs de l'enseignement pour l'année 2016, elles représentent la majeure partie de la population étudiée.

La voix peut également être étudiée sous le prisme du concept de soi. Cette notion composite et dynamique regroupe les représentations qu'un individu se fait de ses compétences dans un domaine particulier. Elle peut être influencée par trois facteurs principaux : l'évaluation réfléchie, qui est le résultat des appréciations des pairs passés au crible de la perception de l'individu ; la comparaison sociale, qui consiste à estimer ses compétences en regard de celles d'une ou plusieurs autres personnes ; l'autoévaluation, qui est une interprétation par l'individu des expériences vécues, et qu'il juge plus ou moins positives.

Le concept de soi peut également être influencé par l'efficacité perçue, qui est l'idée que l'on se fait de sa compétence pour une tâche précise. En effet, l'enseignant qui se sent apte dans la gestion de la classe à l'aide de sa voix, par exemple, peut avoir un concept de soi vocal renforcé.

Etant donné que la voix est un élément fondamental pour les enseignants, nous pouvons penser qu'ils ont développé une représentation générale de leurs capacités vocales. C'est ce concept que nous souhaitons étudier et qui nous mène à nous poser une question générale ainsi qu'une série d'hypothèses qui permettront d'envisager une réponse.

4. Hypothèses

Dans le cadre de ce mémoire, nous souhaitons répondre à la question « quel concept de soi vocal les régents en français développent-ils dans le cadre de leur métier ? ». Dans ce but, nous avons sollicité des enseignants afin de répondre à un questionnaire et, de cette façon, élaboré 5 hypothèses qui nous permettront d'ébaucher une réponse à notre question de recherche.

Hypothèse 1 : les enseignants de français perçoivent leur voix comme efficace dans le cadre de l'enseignement.

Hypothèse 2 : Les enseignants chevronnés perçoivent leur voix comme plus efficace que celle des enseignants débutants et des étudiants

Hypothèse 3 : Le concept de soi vocal général des enseignants a une influence sur leur concept d'eux-mêmes vocal en classe.

Hypothèse 4 : L'évaluation réfléchie influence positivement le concept de soi vocal de l'enseignant.

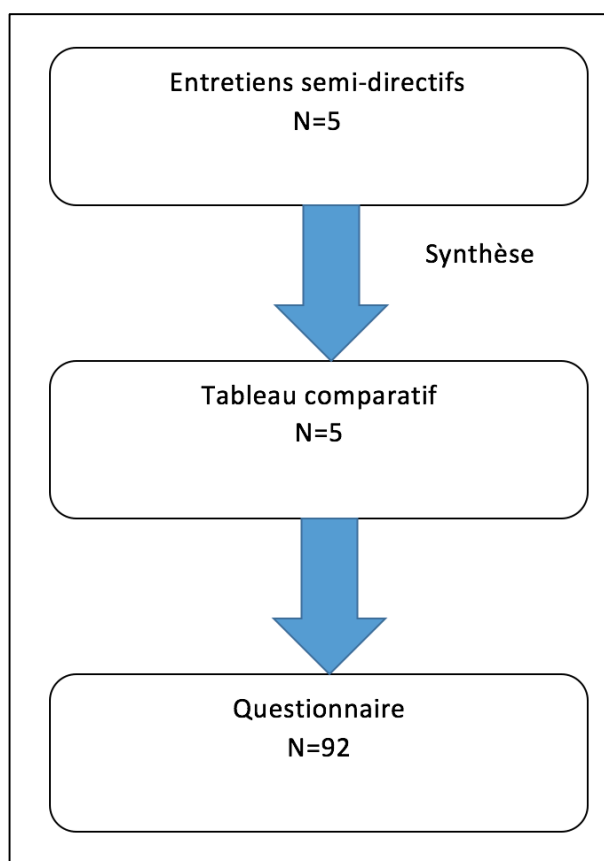
Hypothèse 5 : L'image que les enseignants ont d'une « bonne voix d'enseignant » diffère de l'image de leur propre voix.

Méthodologie

La revue de la littérature permet de recueillir peu d'éléments concernant la façon dont les enseignants perçoivent leur propre voix et l'utilisent en classe.

L'objectif de ce mémoire était de créer un questionnaire qui investiguerait cette question. A cette fin, il a d'abord été nécessaire de réaliser des entretiens individuels semi-directifs. Ceux-ci ont ensuite été synthétisés dans un tableau afin de mettre en évidence les éléments qui avaient été collectés. Enfin, en se basant sur les réponses des personnes interviewées et sur la littérature recueillie, un questionnaire a été créé et diffusé à un plus grand nombre de régents en français.

Figure 7 : Schéma des étapes de la création du questionnaire



1. Les entretiens individuels semi-directifs

La technique des entretiens semi-directifs consiste à rencontrer un ou plusieurs participants afin de recueillir leurs propos. Contrairement à l'entretien libre, le chercheur souhaite obtenir des réponses à un certain nombre de questions et va orienter la discussion sur les sujets qui présentent un intérêt pour l'étude.

Les entretiens ont concerné cinq professeurs de français donnant cours dans le secondaire, à différents niveaux. Afin que l'échantillon soit le plus diversifié possible, nous avons sélectionné des enseignants d'âges divers, donnant cours dans des écoles à indice socio-économiques différents, dans des villes et villages répartis sur plusieurs provinces.

Il était également demandé aux enseignants qui participaient à l'étude s'ils acceptaient d'être filmés pendant au moins 10 minutes durant une leçon. Le but de cette séquence était de permettre aux enseignants de se voir en train de donner cours et de constater si leur voix était une préoccupation spontanée ou non. En d'autres termes, sans être orientés par une question de la part de l'étudiante, les enseignants se mentionneraient-ils en premier lieu sur leur voix ?

Il est à noter que les participants ont accepté d'être filmés sans savoir sur quel sujet allait porter l'entretien. Cela pouvait engendrer du stress et une certaine tendance à l'autocorrection chez les enseignants, mais il était préférable qu'ils ne se focalisent pas durant la leçon sur le sujet qui allait être abordé durant l'entretien.

Des données concernant la taille de la classe, sa disposition, le nombre d'élèves présents ou encore le bruit ambiant ont été relevées durant les phrases d'observation afin de pouvoir contextualiser la prise d'informations.

En plus des thématiques liées à la voix, les entretiens² abordaient des questions concernant les données démographiques permettant regrouper les enseignants dans des

² Le guide d'entretien est présenté en annexe 3

catégories en fonction de leur lieu de travail, de leur âge ou de leur expérience dans l'enseignement.

Tableau 1 : Questions contextuelles

Questions contextuelles : <ul style="list-style-type: none">- Quel âge avez-vous ?- Depuis combien de temps enseignez-vous ?- Avez-vous toujours enseigné dans ce niveau ? Avez-vous enseigné dans différents types d'écoles ?
--

Si l'on excepte la première question, « Y a-t-il un élément dans la vidéo que nous avons vue ensemble sur lequel vous voulez revenir ? » qui n'interroge pas directement des concepts liés à la voix, on peut dégager trois catégories dans cette liste.

Premièrement, l'enseignant est questionné sur son rapport à la voix, c'est-à-dire sur son **concept de soi vocal en général**, en dehors du contexte de l'enseignement. Les deux items classés dans ce sujet sont présentés, si possible, dès le début de l'entretien et juste après le visionnage de l'enregistrement, afin que les enseignants puissent s'exprimer sur le sujet en ayant en mémoire l'écoute de leur voix.

Ensuite, plusieurs items interrogent la façon dont l'enseignant conçoit sa voix dans le cadre de son métier. Il s'agit là de mieux appréhender **son concept de soi vocal dans sa profession**. La première question, « D'une manière générale, pensez-vous que votre voix est efficace dans votre enseignement? », vise à faire entrer l'enseignant dans des considérations plus précises que « ma voix en général », tout en restant encore sur une appréciation personnelle. La deuxième question « Sur quoi vous basez-vous pour dire que votre voix est efficace ou non ? », quant à elle, invite l'enseignant à entamer une démarche de réflexion sur les critères qui constituent une bonne voix pour un enseignant, et à comparer ces critères à sa propre voix.

Enfin, le troisième groupe de questions vise à répertorier les **formations et les difficultés médicales** liées à la voix chez les enseignants participant aux entretiens. En

effet, étant donné que, selon Munoz Lopez, Catena, Montes & Castillo (2017), les professeurs sont une catégorie de la population particulièrement sujette aux problèmes vocaux, il était important de questionner les participants sur ce sujet.

2. Le tableau d'analyse des réponses

Une fois les entretiens réalisés, il était nécessaire de trier les différents témoignages obtenus afin de constater si des similarités se dégagent et si certaines questions étaient plus pertinentes que d'autres à poser.

Le tableau a été construit de manière à mettre en évidence les données de sélection des enseignants et de les lier aux types de réponses.

Tableau 2 : Analyse des réponses des enseignantes interviewées

	E1	E2	E3	E4	E5
Type d'école	Qualifiante, rurale	Qualifiant + pro, urbain (plutôt défavorisé)	Général, très urbain	Général, semi-urbain, plutôt favorisé	Général, qualifiant, urbain
Âge	34	25	40	42	55
Années d'ancienneté	14	2.5	17	18	36
Aime/n'aime pas sa voix	Semble déplaisante à l'écoute mais pas de complexe	N'aime pas. Petite voix, accent, aigüe.	Aime, s'est habituée	N'aime pas du tout. « insupportable »	N'aime pas, trop aigüe. Dérange.

Utilisation de la voix en classe	Très efficace. Outil important mais doit être en relation avec la présence.	Oui et non. Calme → apaisante Petite → effet de halo → Utilisation TRES consciente	Efficace, la considère comme outil prioritaire et efficace. Lié à la personnalité.	Oui. Ne pas seulement hausser le ton mais surtout moduler	Efficace. Porte, puissante
Bonne voix d'enseignant	Savoir moduler intonation, pauses, accentuation.	Claire, articulation, sans accent, pas trop aigue	Porte, soutient.	Ne pas crier, mais savoir monter le ton. Plutôt une façon d'utilisation. Moduler la voix.	Audible, s'entend au fond de la classe. Articulation, modulation.
Problèmes vocaux	Non. Voix fatiguée après une longue journée.	Pas vraiment. Sensibilités et douleurs au début.	Oui, extinction, douleurs, enrouements	Non. Après arrêt long d'activité, fatigue à la reprise.	Non. Fatigue après longue journée, et tendance aux pharyngites.
Formations	Théâtre, formation continuée.	Formation obligatoire de remédiation pendant la FI.	Un peu logopédie, théâtre	Non.	Fais partie d'une chorale. Y reçoit des conseils d'utilisation.

Ce tableau permet de dresser des constats à partir des réponses des cinq enseignantes interviewées.

Tout d'abord, pour aucune d'entre elle la voix n'est un facteur agréable. La réponse la plus positive à cette question est celle de l'enseignante 4, qui dit avoir accepté sa voix, mais pour qui c'était auparavant un complexe.

Les 4 enseignantes chevronnées se sentent globalement plus à l'aise avec leur voix en classe, elles estiment l'utiliser efficacement. A l'inverse, celle qui travaille depuis moins de cinq ans dit ne pas se servir naturellement de la sienne, elle réfléchit à la façon de l'utiliser en classe, et ne la pense pas assez efficace dans le cadre de son métier.

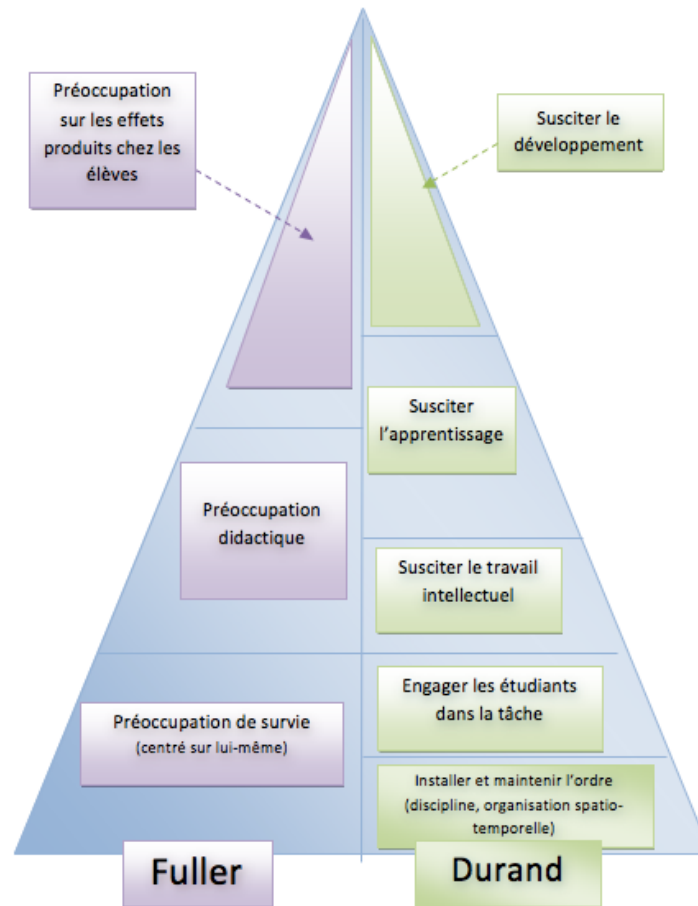
Les critères d'une bonne voix d'enseignant sont divers, mais se centrent tout de même sur le fait de savoir la moduler afin d'insister sur les points importants de la matière. Une autre caractéristique importante est le fait de savoir l'utiliser dans la gestion de la classe, savoir la faire porter, et « hausser le ton ». Nous pouvons donc constater que dans les caractéristiques principales, si on les replace sur la pyramide des préoccupations pédagogiques de Durand (1969, cité par Beckers, 2007), l'utilisation de la voix en classe pour les enseignants permettrait prioritairement d'assouvir deux besoins. Premièrement ceux liés à la survie : avoir une voix efficace en classe impliquerait de pouvoir utiliser cet outil dans la gestion de la discipline. Une voix forte, qui porte loin, peut dominer l'auditoire et faire sentir aux élèves qu'ils « ont dépassé les bornes » ou qu'après une phase de cours plus détendue, il faut « se remettre au boulot ». Certaines enseignantes parlent également d'utiliser leur voix pour « dominer un chahut ».

La voix est utilisée pour « insister sur des points de matière », « faire comprendre que c'est important ». Elle est ici perçue comme un marqueur fluorescent qui s'utiliserait à l'oral pour souligner les points de matière essentiels.

La deuxième utilité de la voix, selon les interviews, se situe plus haut dans la pyramide. En visant l'objectif de permettre à l'élève de détecter ce qui est important dans le contenu d'un énoncé, nous pouvons placer cette utilisation dans la case « susciter l'apprentissage ». En effet, l'enseignant souhaite que son action mène l'élève à développer des apprentissages qui s'ancreront à long terme.

Figure 8 : Pyramide des besoins pédagogiques

(Beckers, 2007)



D'une façon générale, les participantes rapportent peu de problèmes vocaux qu'elles estiment préoccupants. Cependant, toutes parlent de fatigue ou d'enrouement après des longues journées de cours ou après des périodes de vacances. Nous pouvons donc penser que pour ces enseignantes, il y a un seuil considéré comme « normal » de douleurs vocales liées à l'enseignement. En d'autres termes, donner cours et parler longtemps impliquerait automatiquement une fatigue vocale, mais celle-ci n'est pas suffisante pour être considérée comme un réel problème.

Enfin, en ce qui concerne les formations relatives à la voix qui ont été ou sont suivies par les enseignantes, les pratiques sont diverses. Le théâtre est une activité citée deux fois dans les interviews, mais n'est pas systématiquement présente.

3. Le questionnaire

3.1. La conception

La troisième partie de ce mémoire consistait à créer un questionnaire³ et à le diffuser.

Il a été conçu en se basant sur les réponses des personnes interrogées, en fonction des catégories qui avaient été mises en avant préalablement, et en y ajoutant des items en fonction des réponses des différentes intervenantes.

Nous avons utilisé une partie des questions présentes dans le guide des entretiens, car elles correspondaient aux différents concepts que nous souhaitions étudier (concept de soi vocal général, concept de soi vocal en classe, évaluations réfléchies, troubles vocaux). Nous y avons incorporé des notions recueillies durant les entretiens, notamment pour la question de classement. En effet, nous nous sommes basés sur les réponses données par les enseignants afin de lister les différentes caractéristiques de la voix de l'enseignant. Nous nous sommes également inspirés des formations liées à la voix évoquées par les enseignants.

Comme nous pouvons l'observer dans le tableau 3, le questionnaire débute par des questions de type démographique, qui demandent peu de temps et d'investissement aux répondants. En effet, selon Lafontaine (2017), il est préférable de placer des questions simples en première position afin que les répondants puissent s'impliquer dans les réponses progressivement.

Tableau 3 : Informations générales

1. Âge :
Sexe :

³ Le questionnaire est présenté en annexe 4

2. Je suis

Etudiant en..... année dans la région de
.....

Enseignant depuis ans. Je travaille dans la région de
.....

La majorité des questions suivantes sont constituées d'échelles de Likert à six échelons. Le fait d'avoir un nombre pair de choix possible permet d'éviter aux personnes de choisir une position neutre. En effet, selon Lafontaine (2017), en cas d'hésitation, les répondants ont tendance à se réfugier dans une réponse neutre, médiane, qui n'exprime donc pas une prise de position.

Utiliser une modalité centrale, qui est choisie pour ne pas exprimer d'avis, peut être intéressant en fonction des sondages. Par exemple, lorsqu'il est possible que les répondants n'aient pas les connaissances nécessaires sur le sujet, il peut être pertinent de lui laisser la possibilité de ne pas se positionner.

Cependant, dans le cadre de ce mémoire, le sujet de la voix est personnel et lié à des notions de regard sur soi. Nous souhaitons que les personnes interrogées se positionnent sur la façon dont elles perçoivent leur voix, soit en bien soit en mal, avec des degrés dans la notion d'appréciation. Pour cette raison, une échelle de Likert avec un nombre d'échelons pairs a été choisie.

Le nombre total d'échelon, selon Lafontaine (2017) ne doit pas excéder 7 modalités de réponses. Afin d'obtenir une possibilité de nuancer l'accord ou le désaccord pour chaque item, nous avons choisi de sélectionner 6 échelons pour chaque question.

La première série d'items composés d'échelle de Likert, reprise dans le tableau 4, concernait la façon dont l'enseignant perçoit sa voix « en général », c'est-à-dire en dehors d'un contexte spécifique comme le cadre scolaire. Cette série a pour but de

recueillir des informations sur le concept de soi vocal de la personne interrogée, sans entrer dans le domaine de la compétence dans le métier d'enseignant : c'est le « concept de soi vocal général ».

Tableau 4 : Echelle de mesure du concept de soi vocal général

5	J'apprécie ma voix.
6	Je perçois un accent dans ma voix.
7	Quand je compare ma voix à celle d'autres personnes, je la trouve belle.
8	Ma voix me complexe.
9	Ma voix me semble atypique.
10	Ma voix me semble trop aigüe.

L'item 5 « j'apprécie ma voix » est l'item le plus général de cette série. Il a été classé en premier car selon Lafontaine (2017), si les questions spécifiques sont placées avant les questions générales, le concept va subir une influence.

Or, pour cette première question sur l'appréciation générale de la voix, il était important que nous obtenions une réponse aussi objective que possible. En effet, savoir si les enseignants aimaient ou non leur voix fait partie des hypothèses à tester.

L'item 6, « je perçois un accent dans ma voix », a été intégré dans le questionnaire suite aux interviews d'enseignantes. En effet, elles expliquaient que la présence d'accent dans leur voix était un élément qu'elles jugeaient négativement, voire un sujet de complexe et

de malaise. C'est également le cas de l'item 10 « ma voix me semble trop aigüe », qui était aussi cité dans les interviews comme étant un problème pour les enseignantes.

La deuxième série d'items de ce questionnaire, dans le tableau 5, mesure la dimension théorique : le **concept de soi vocal en classe**.

Tableau 5 : Echelle de mesure du concept de soi vocal en classe

11	Ma voix est mon outil prioritaire dans la gestion de la classe.
12	Ma voix est un outil qui me permet d'atteindre mes objectifs.
13	Je sais capter l'attention des élèves grâce à ma voix.
14	J'utilise ma voix pour insister sur les points de matière importants.
15	Je sais facilement moduler ma voix (changer de ton, d'intensité, ...).
16	Je réfléchis à l'avance à la façon dont je vais utiliser ma voix en classe.
17	J'ai peur que ma voix me fasse défaut (voix cassée, extinction, enrouement) en classe.
18	J'utilise ma voix de manière inconsciente en classe.
19	J'ai besoin d'économiser ma voix quand je donne cours.
20	Quand je suis stressé, cela s'entend dans ma voix

La troisième partie de ce questionnaire, illustrée dans le tableau 6, consistait à savoir si les enseignants avaient déjà reçu des feedbacks positifs ou négatifs relatifs à leur voix. Cette partie concerne les **évaluations réfléchies** : plusieurs personnes ont pu faire des commentaires sur la voix de l'enseignant, ce qui participe à la construction de son concept de soi vocal.

Tableau 6 : Echelle de mesure des évaluations réfléchies

21	J'ai déjà reçu des remarques agréables sur ma voix dans ma famille.
22	Mes élèves ont déjà fait des remarques agréables sur ma voix.
23	Certaines personnes se sont déjà moquées de ma voix.
24	Des professeurs/formateurs m'ont fait remarquer que ma voix n'était pas efficace.
25	Des professeurs/ formateurs m'ont déjà suggéré une formation pour mieux gérer ma voix.

Le concept de soi étant une notion dynamique et composite, nous avons choisi d'interroger les enseignants à la fois sur les remarques faites dans le cadre professionnel et de formation, mais aussi dans la famille et dans les relations en général. En effet, si une personne a reçu des évaluations plutôt négatives sur sa voix dans le cadre privé, cela peut influencer l'utilisation de cette compétence dans le cadre professionnel.

Par conséquent, les items 19 et 21 questionnent l'existence des remarques générales concernant la voix, alors que les items 20, 22 et 23 se concentrent sur un usage dans le cadre scolaire.

Ensuite, nous souhaitions savoir quelles étaient les conceptions relatives aux qualités vocales d'un bon enseignant selon les personnes interrogées. Pour cela, il leur a été demandé de classer 10 items du plus important au moins important, repris dans le tableau 7.

Tableau 7 : Echelle de classement des composantes d'une voix efficace pour l'enseignant

Calme		Puissante	
Grave		Articulée	
Porte loin		Sans accent	
Modulable		Dynamique	
Aigüe		Audible	

Cet item utilise les termes qui ont été le plus souvent cités dans les interviews à la question « qu'est-ce qu'une bonne voix d'enseignant pour vous ? ».

Nous avons ensuite souhaité savoir si les enseignants estimaient être eux-mêmes performants dans les compétences vocales pour lesquelles ils avaient attribué un ordre d'importance. Nous avons par conséquent utilisé une échelle de Likert pour auto-évaluer leurs compétences concernant ces 10 qualités vocales.

Enfin, les deux dernières séries de questions, présentées dans les tableaux 8 et 9, visaient à comprendre si les répondants avaient déjà bénéficié de formations diverses concernant la voix, ou de connaître le type de problèmes vocaux auquel ils auraient été le plus souvent confrontés.

Tableau 8 : Liste des formations relatives à la voix

J'ai déjà suivi une formation sur la voix durant ma formation initiale
J'ai déjà suivi une formation sur la voix en formation continuée
Je participe à l'une des formations suivantes :
Théâtre
Diction
Chant
Logopédie
Improvisation
Argumentation
Autre :

Pour cette question, nous avons souhaité laisser aux répondants l'occasion de préciser s'ils avaient suivi d'autres formations que celles envisagées et recueillies pendant les interviews.

Tableau 9 : Fréquence d'apparition des problèmes vocaux

	Jamais	1-2 fois par an	1-2 fois par mois	1-2 fois par semaine	Toujours
J'ai des maux de gorge.					
Ma voix est rauque.					
J'ai des extinctions de voix.					
Ma voix faiblit.					

Ma voix est fatiguée.					
J'ai des difficultés d'élocution.					

Ce tableau avait pour objectif de recueillir des données sur la fréquence d'apparition des problèmes vocaux. La revue de la littérature fait état d'une fréquence d'apparition de ceux-ci en plus grand nombre que dans la population des non-enseignants. Il était donc intéressant de vérifier pour notre échantillon si cette fréquence élevée se vérifiait ou non.

3.2. L'échantillon

Le questionnaire a été distribué à des régents en français. Tous les enseignants travaillant de la première à la dernière année du secondaire (technique de qualification, professionnelle ou générale) ont été invités à y répondre, ce qui nous a permis de recueillir un panel de profils très varié.

Un petit nombre d'enseignants contactés (10) ont accepté de recevoir le questionnaire manuscrit. Il a également été diffusé de façon électronique : pour des raisons pratiques, certaines écoles ont préféré envoyer le questionnaire par email aux professeurs de français. Au total, 91 enseignants ont rendu le questionnaire complété par voie manuscrite ou informatique.

Nous n'avons pas sélectionné une année, un degré ou un cycle particulier dans lequel diffuser le questionnaire. L'enseignement secondaire ne se prête pas à un découpage de cet ordre.

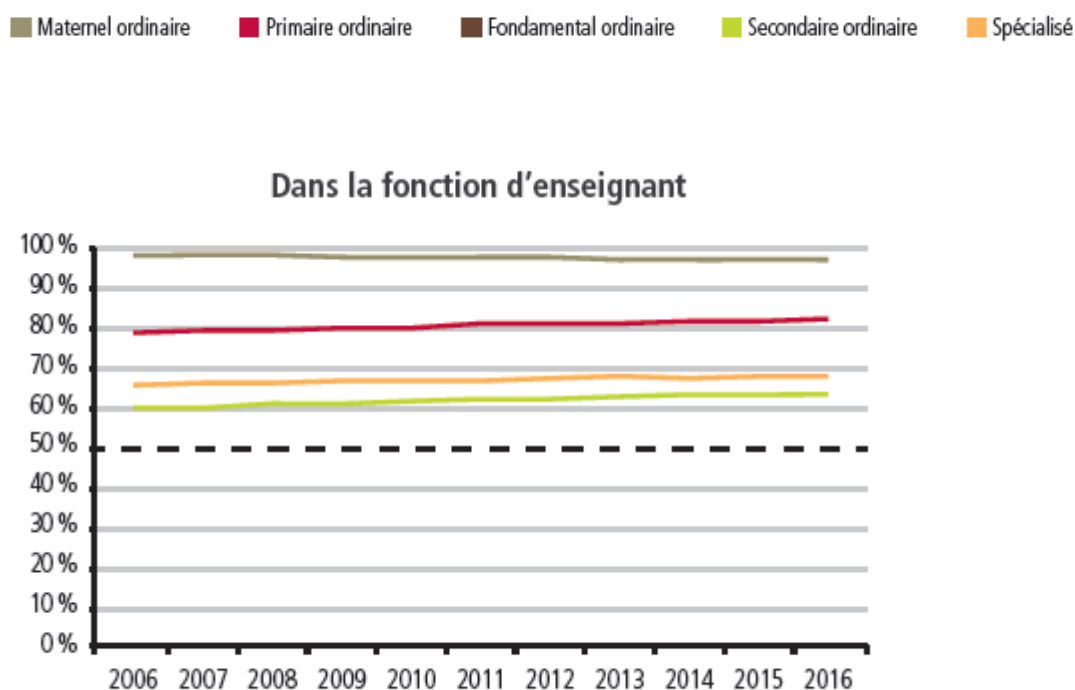
En effet, un professeur titulaire d'un diplôme d'Agrégé de l'Enseignement Secondaire Supérieur (AESS), par exemple, peut donner cours à des élèves de toutes les années de l'enseignement général mais aussi professionnel, qualifiant ou encore dans un Centre d'Education et de Formation en Alternance (CEFA).

Par conséquent, il peut être difficile de synthétiser l'expérience des enseignants de secondaire en les classant dans une seule catégorie, que ce soit en fonction du degré, du type d'enseignement ou du niveau d'étude.

Nous avons également souhaité recueillir des informations concernant les enseignants masculins. Selon les indicateurs 2016, dans l'enseignement secondaire ordinaire (hors enseignement spécialisé), la proportion de professeurs masculins représente en moyenne 40% de la population. Il était donc intéressant de prendre en compte leur expérience et de pouvoir la comparer à celle de leurs collègues féminines.

Figure 9 : Evolution de la représentation du personnel féminin (exprimé en ETP) dans les différentes fonctions de l'enseignement ordinaire et spécialisé

(Indicateurs de l'enseignement, 2016)



Dans le cadre de ce mémoire, l'échantillon disponible n'est pas représentatif de la population étudiée. Il s'agit d'un échantillon « de convenance » : les enseignants n'ont pas été sélectionnés en fonction de leurs caractéristiques et de leur représentation dans la population, mais uniquement en fonction de leur disponibilité et de leur volonté de répondre au questionnaire.

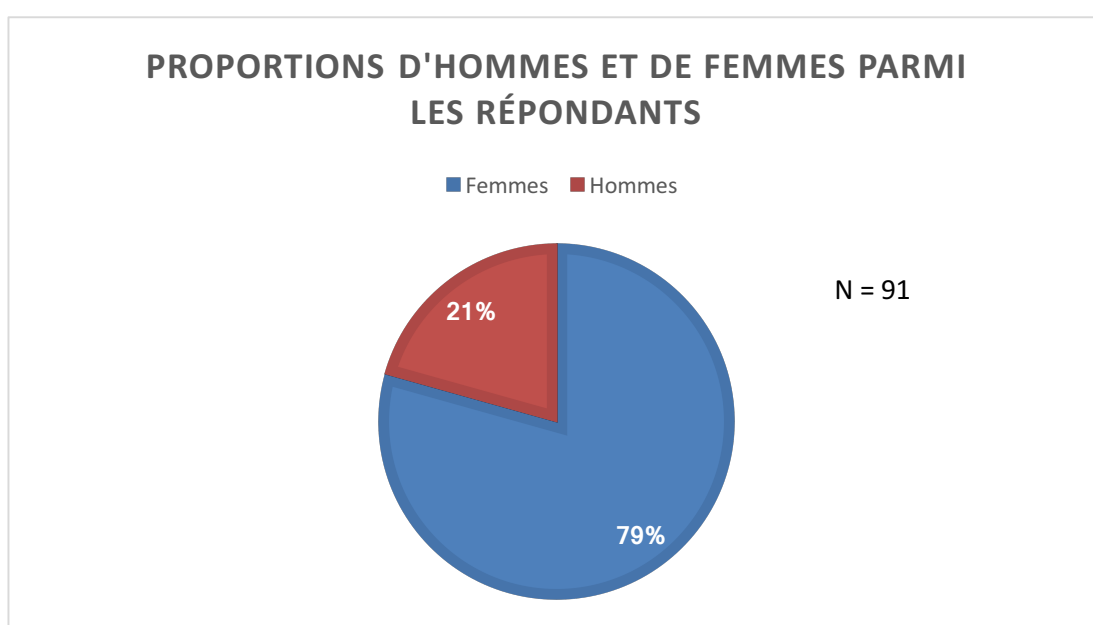
Cela signifie que les résultats peuvent ne pas être généralisables à toute la population. En effet, nous n'avons pas d'indices nous permettant de penser que l'échantillonnage n'est pas biaisé ou que certains éléments sont plus ou moins représentés.

Analyse des résultats

1. Analyse générale

Nous pouvons analyser les données générales concernant la population qui a accepté de répondre au questionnaire.

Figure 10 : Proportion d'hommes et de femmes parmi les répondants

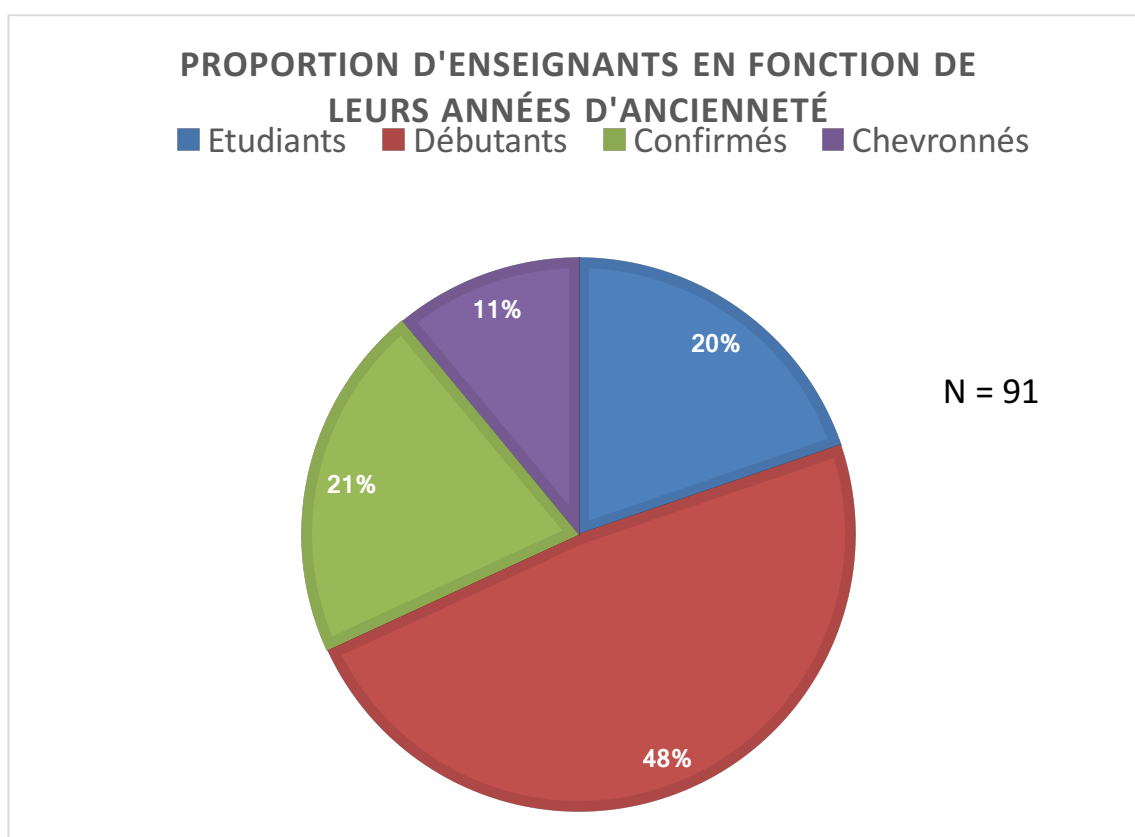


Comme attendu après la lecture des indicateurs de l'enseignement, la majorité des répondants sont des femmes (79%). La proportion d'hommes ayant répondu au questionnaire est de 20%, ce qui est moins que la moyenne des enseignants masculins en secondaire (environ 40%) mais qui représente néanmoins une portion non négligeable de notre échantillon.

Afin de classer les répondants en fonction de leur expérience dans le métier, nous avons séparé les enseignants en quatre catégories, inspirées de celles utilisées par Piot (2008) :

- Les étudiants.
- Les enseignants « débutants » : moins de 5 années d'ancienneté.
- Les enseignants « confirmés » : entre 6 et 15 années d'ancienneté.
- Les enseignants « chevronnés » : à partir de 16 ans d'ancienneté.

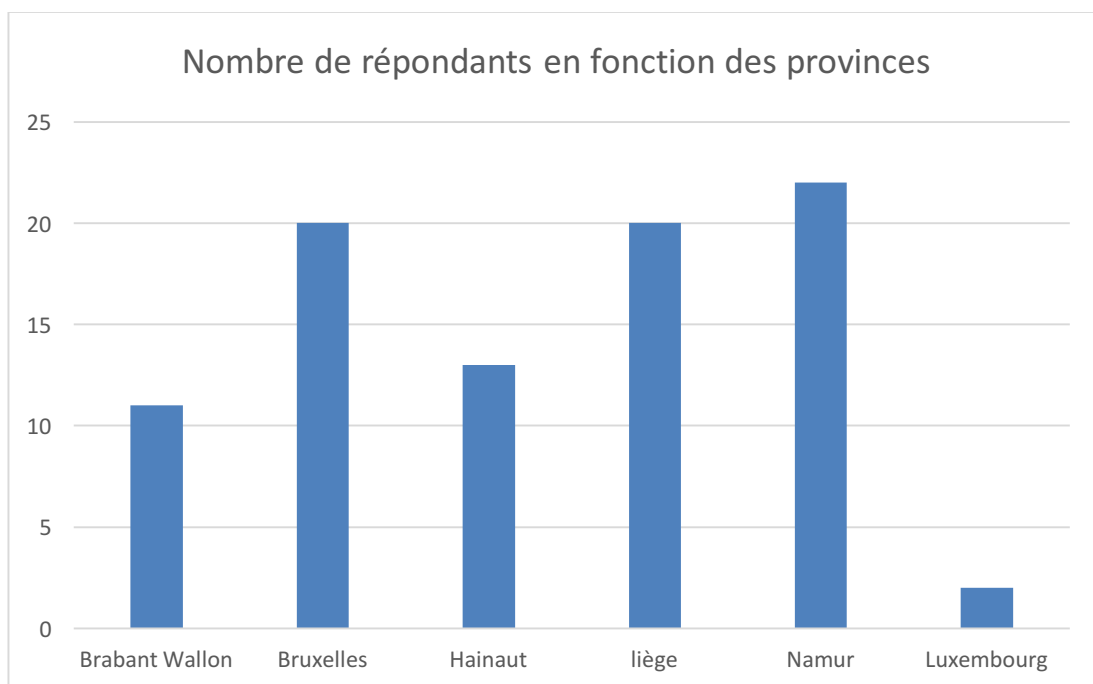
Figure 11 : Proportion d'enseignants en fonction de leur ancienneté



La majorité des répondants sont des enseignants débutants, qui bénéficient de moins de cinq années d'expérience. Les enseignants confirmés représentent 21% des répondants. Les étudiants constituent un groupe de même importance que les enseignants confirmés : 20% des répondants. Enfin, la catégorie la moins représentée est celle des enseignants chevronnés, qui constituent 11% du total des répondants.

Les enseignants ayant accepté de répondre à ce questionnaire venaient de provinces différentes dans la Fédération Wallonie-Bruxelles.

Figure 12 : Nombre de répondants en fonction des provinces d'enseignement



Les provinces les plus représentées sont celles de Namur, Liège et Bruxelles. La province du Luxembourg est celle dont sont issus le moins d'enseignants pour ce questionnaire.

Nous avons mesuré l'alpha de Cronbach pour chaque catégorie de ce questionnaire. Cette mesure vise à vérifier la cohérence interne du construct.

2. Analyse des alphas de Cronbach

2.1. Concept de soi vocal général

Selon Lafontaine (2017), le seuil de significativité pour un alpha de Cronbach est de 0,60. Celui de la mesure du concept de soi vocal général est présenté dans le tableau 10, et il est de 0,35 pour l'échelle mesurant le concept de soi vocal général ; il n'est donc pas significatif.

Tableau 10 : Alpha de Cronbach pour le test de mesure du concept vocal général

Statistiques de fiabilité		
Alpha de Cronbach	Alpha de Cronbach standardisé	Nombre d'éléments
0,435	0,359	6

Nous pouvons observer dans le tableau 11, sous l'intitulé « alpha de Cronbach en cas de suppression de l'élément », que même lorsqu'un élément est supprimé, l'alpha ne s'améliore pas. S'il était plus élevé après avoir enlevé l'un des items, nous pourrions dire que c'est cette question qui pose problème et que le reste de l'échelle est satisfaisant.

Dans le cas présent, aucun item ne fait baisser la cohérence interne du test. Nous pouvons donc penser que cette première série de questions ne mesure pas efficacement le construct que nous souhaitons analyser.

Tableau 11 : Alphas de Cronbach pour chaque item supprimé

	Moyenne de l'échelle en cas de suppression d'un élément	Variance de l'échelle en cas de suppression d'un élément	Alpha de Cronbach en cas de suppression de l'élément
I5	17,09	25,103	0,472
I6	17,76	19,985	0,372
I7	17,31	25,615	0,499
I8	19,46	16,007	0,269
I9	19,02	15,111	0,232
I10	19,53	18,271	0,389

2.2. Concept de soi vocal en classe

Pour cette série, l'alpha de Cronbach présenté dans le tableau 12 est de à 0,57, ce qui n'est pas vraiment significatif : cette mesure se situe juste en dessous du seuil de significativité.

Tableau 12 : Alpha de Cronbach pour la mesure du concept vocal en classe

Statistiques de fiabilité		
Alpha de Cronbach	Alpha de Cronbach standardisé	Nombre d'éléments
0,533	0,579	10

Lorsque l'on observe le tableau 13, aucune suppression d'item ne permet d'améliorer significativement l'alpha de Cronbach. Même si ce test est plus cohérent que l'échelle précédente, il mesure tout de même peu efficacement le construct.

Tableau 13 : Alphas de Cronbach pour chaque item supprimé

	Moyenne de l'échelle en cas de suppression d'un élément	Variance de l'échelle en cas de suppression d'un élément	Alpha de Cronbach en cas de suppression de l'élément
I11	41,77	35,513	0,530
I12	41,85	35,332	0,513
I13	41,59	36,200	0,529
I14	41,56	34,982	0,509
I15	41,57	34,914	0,515
I16	43,32	29,864	0,532
I17	42,88	25,263	0,418
I18	42,45	34,228	0,572
I19	43,19	30,648	0,493
I20	42,43	30,648	0,493

2.3. Evaluations réfléchies

Pour cette série, l'alpha de Cronbach présenté dans le tableau 14 est de 0,681. Dans ce cas, il se situe au-dessus de seuil de significativité. Cette partie du questionnaire présente donc une cohérence interne satisfaisante.

Tableau 14 : Alpha de Cronbach pour la mesure de l'évaluation réfléchie

Statistiques de fiabilité		
Alpha de Cronbach	Alpha de Cronbach standardisé	Nombre d'éléments
0,673	0,681	5

Nous pouvons également constater dans le tableau 15 que la suppression de l'item 22 « Mes élèves ont déjà fait des remarques agréables sur ma voix » améliorerait significativement l'alpha à 0,695. La cohérence interne du construct serait donc meilleure si l'on supprimait cette question : elle n'est pas adéquate dans le cadre de l'évaluation réfléchie.

Tableau 15 : Alphas de Cronbach pour chaque item supprimé

	Moyenne de l'échelle en cas de suppression d'un élément	Variance de l'échelle en cas de suppression d'un élément	Alpha de Cronbach en cas de suppression de l'élément
I21	9,64	26,789	0,612
I22	8,63	28,570	0,695
I23	9,78	27,862	0,621
I24	9,57	25,959	0,599
I25	10,03	26,810	0,575

2.4. Caractéristiques de la voix d'enseignant

L'alpha de Cronbach de cette échelle, présenté dans le tableau 16, est de 0,684. Nous pouvons donc dire que la cohérence interne de cette partie du test est plutôt bonne.

Tableau 16 : Alpha de Cronbach pour la mesure des caractéristiques de la voix d'un bon enseignant

Alpha de Cronbach	Alpha de Cronbach basé sur des éléments standardisés	Nombre d'éléments
0,553	0,684	10

Nous pouvons également observer qu'aucune suppression d'item ne fait augmenter l'alpha. La cohérence interne de ce construct est donc très bonne. De plus, nous pouvons observer dans le tableau 17 qu'aucune suppression d'item n'améliorerait l'alpha de Cronbach.

Tableau 17 : Alphas de Cronbach pour chaque item supprimé

	Moyenne de l'échelle en cas de suppression d'un élément	Variance de l'échelle en cas de suppression d'un élément	Alpha de Cronbach en cas de suppression de l'élément
i26	44,13	23,995	0,486
i27	44,91	28,084	0,631
i28	44,11	22,731	0,446
i29	44,18	24,501	0,483
i30	45,83	29,656	0,711
i31	44,39	23,008	0,473
i32	44,11	24,638	0,477
i33	44,46	29,205	0,584
i34	44,22	23,475	0,465
i35	44,07	21,879	0,420

3. Vérification des hypothèses

Hypothèse 1

Les enseignants de français perçoivent leur voix comme efficace dans le cadre de l'enseignement

Afin de vérifier cette hypothèse, nous avons analysé la moyenne des résultats des enseignants, repris dans le tableau 18, sur la partie du questionnaire « efficacité vocale perçue ».

Tableau 18 : Mesure de la moyenne et de l'écart-type des items de l'efficacité vocale perçue

Item :	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
Moyenne	5,186	5,109	5,362	5,395	5,384	3,637	4,076	4,505	3,769	4,527
Ecart type	0,917	0,622	0,675	0,681	0,826	1,969	1,933	1,675	1,989	1,551

Nous pouvons observer pour cette série de question que la moyenne des réponses des enseignants pour chaque item est assez élevée. La moyenne générale pour l'efficacité vocale est de 4,695. Cela correspond à un acquiescement qui est assez élevé.

Cependant, étant donné que l'alpha de Cronbach pour cette série est très faible, les conclusions que nous pouvons faire ne sont pas fiables.

Pour cette hypothèse, nous pouvons donc conclure, avec beaucoup de prudence, que les enseignants interrogés tendent à apprécier leur voix de façon générale.

Hypothèse 2

Les enseignants chevronnés perçoivent leur voix comme plus efficace que celle des enseignants débutants et des étudiants.

Afin de vérifier cette hypothèse, nous avons commencé par vérifier la normalité de la distribution pour le construct « concept de soi vocal en classe ». La normalité de la distribution des valeurs récoltées a été analysée au moyen du test de Shapiro-Wilk.

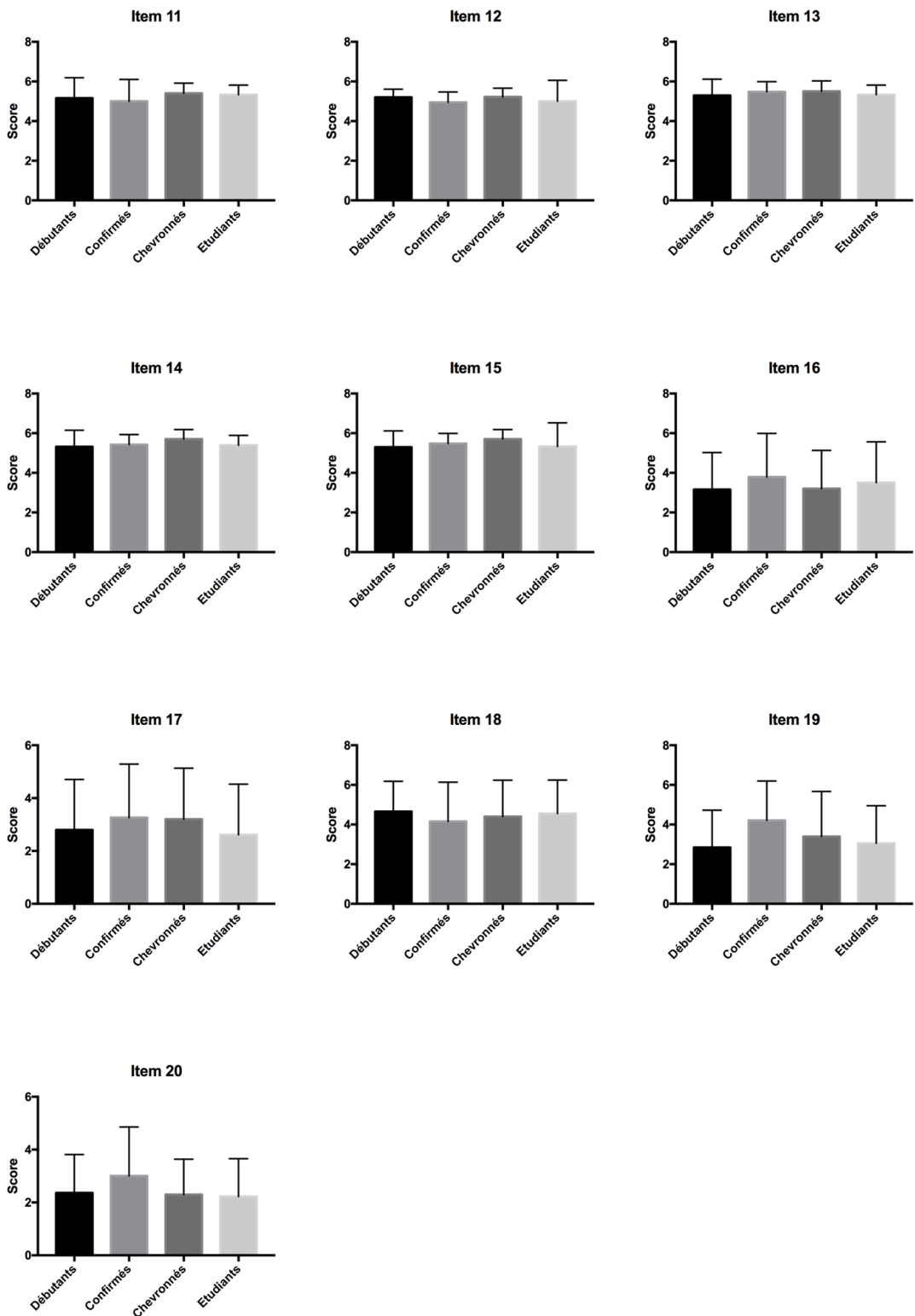
Tableau 19 : Test de Shapiro-Wilk pour la vérification de la normalité

KS distance	0,1392
P value	0,0002
Passed normality test (alpha=0.05)?	No

La distribution de ces valeurs ne suivant pas une distribution gaussienne, l'existence de différences significatives entre les groupes a été testée au moyen d'un test non paramétrique, en l'occurrence celui de Dunn.

Les résultats de cette analyse sont repris à la figure 13. Les analyses statistiques montrent qu'il n'existe aucune différence significative entre les groupes. Cependant, il existe des tendances de variations entre ces moyennes. Celles-ci sont notamment visibles pour les items 19 « J'ai besoin d'économiser ma voix quand je donne cours » et 20 « Quand je suis stressé, cela s'entend dans ma voix », où l'on observe une tendance à l'augmentation du concept de soi vocal pour les enseignants confirmés, avant d'observer une diminution pour les enseignants chevronnés.

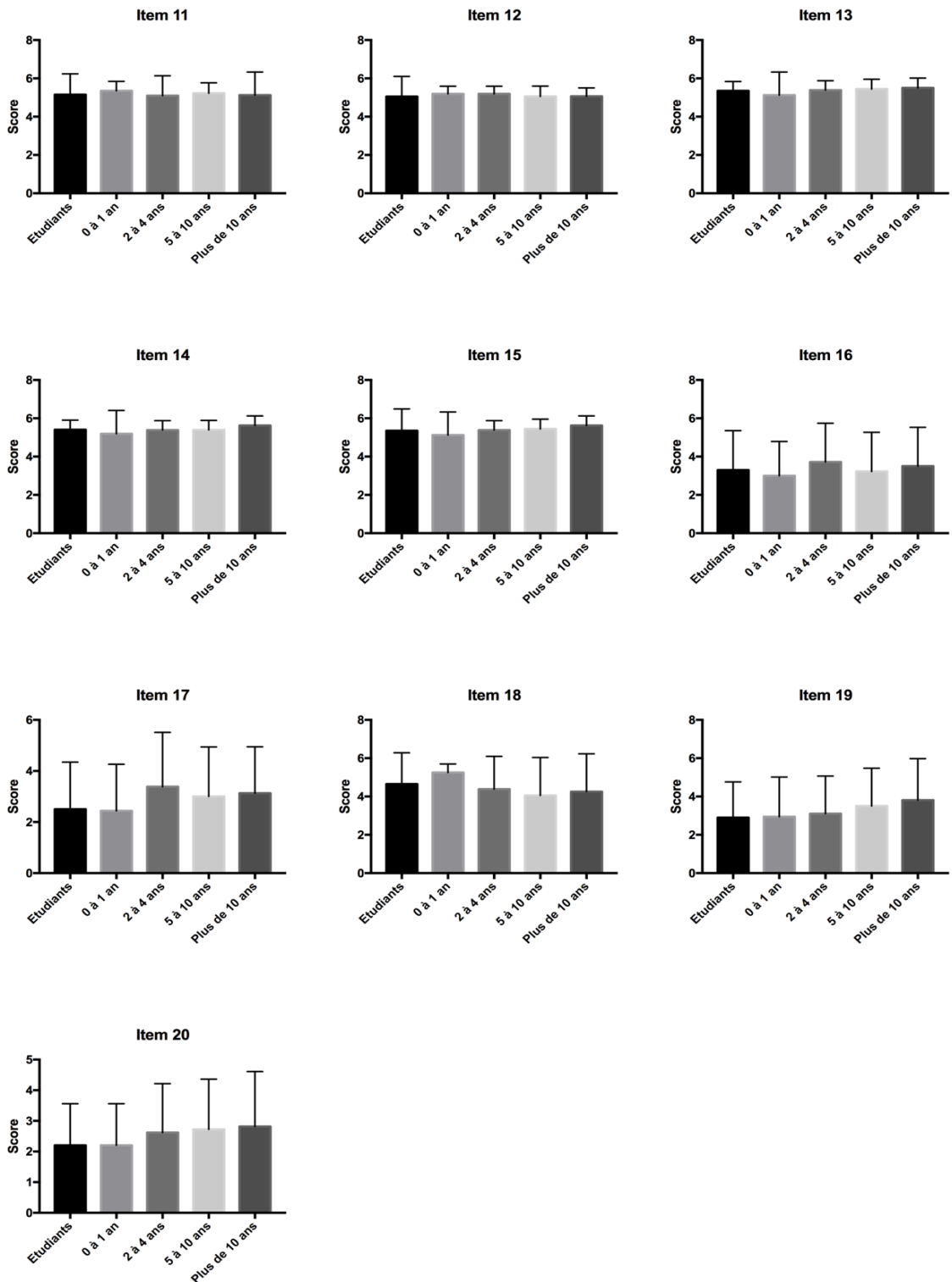
Figure 13 : Graphiques de comparaison des résultats de l'échelle de concept de soi vocal en classe en fonction des catégories d'âge.



Cette absence de différence peut éventuellement être expliquée par une variabilité importante du nombre d'individu au sein de chacun de ces groupes (voire figure 11).

Afin d'exploiter ces données plus en détail, nous avons tenté de créer des groupes de tailles comparables. Pour cela, nous avons regardé la distribution du facteur « nombre d'années d'enseignement » et nous l'avons scindée en quartiles.

Figure 14 : Graphiques de comparaison des résultats de l'échelle de concept de soi vocal en classe en fonction des catégories d'âge, classée par quartiles.



L'analyse de ces nouvelles données, au moyen du test statistique précédemment mentionné, ne montre pas non plus de résultats significatifs. Cependant, des tendances peuvent être observées. Les items 19 « j'ai besoin d'économiser ma voix quand je donne cours » et 20 « Quand je suis stressé, cela s'entend dans ma voix » (qui ont été inversés) ont une légère tendance à s'améliorer avec le nombre d'années d'expériences des répondants.

Concernant cette hypothèse, nous pouvons donc observer que le nombre d'années d'expérience dans l'enseignement ne semble pas avoir d'impact significatif sur le concept de soi vocal en classe. Cependant, l'alpha de Cronbach pour la mesure du concept de soi vocal en classe n'étant pas très bon, les résultats sont à considérer avec prudence.

Il existe cependant une tendance qui pourrait s'avérer intéressante à vérifier à l'aide d'un questionnaire plus consistant.

Hypothèse 3

Le concept de soi vocal général des enseignants a une influence sur leur concept d'eux-mêmes vocal en classe.

Comme pour l'hypothèse 2, nous avons tout d'abord testé la normalité de la distribution des données, afin de connaître le test statistique le plus adéquat à appliquer. Les résultats de cette vérification sont présentés dans le tableau 20.

Tableau 20 : Analyse de la normalité des constructs « concept de soi vocal général » et « concept de soi vocal en classe »

	Général	En classe
KS distance	0,1392	0,09791
Valeur P	0,0002	0,0313
Normalité du test (alpha=0.05)?	Non	Non

Nous pouvons constater que ces données ne sont pas distribuées normalement.

Afin de vérifier l'hypothèse, nous avons tout d'abord effectué un test non paramétrique de Wilcoxon pour la différence entre les groupes, sur la moyenne individuelle des résultats aux mesures du concept de soi vocal général et du concept de soi vocal en classe. Ces résultats sont repris dans le tableau 21.

Tableau 21 : Test de Wilcoxon sur la moyenne individuelle pour le concept de soi verbal en général et en classe

Données analysées	Nombre de paires	Valeur P	Significatif (P<0,05)
Moyenne item 5-10 VS item 11-20	91	0.0022	Oui

Pour cette analyse, l'hypothèse nulle est que les moyennes de ces deux groupes de variables sont équivalentes. Si la valeur P obtenue est inférieure à 0,05, nous pouvons rejeter l'hypothèse nulle et donc considérer que les deux groupes sont différents.

La valeur P de ce test est de 0.0022. Elle est très en-dessous du seuil de significativité que fixé à 0,05. Par conséquent, nous pouvons rejeter l'hypothèse nulle et préciser qu'il existe une différence significative entre ces deux notions.

Afin d'analyser plus en détail la relation existant entre les deux concepts, nous avons effectué une régression linéaire. Les résultats sont présentés dans le tableau 22.

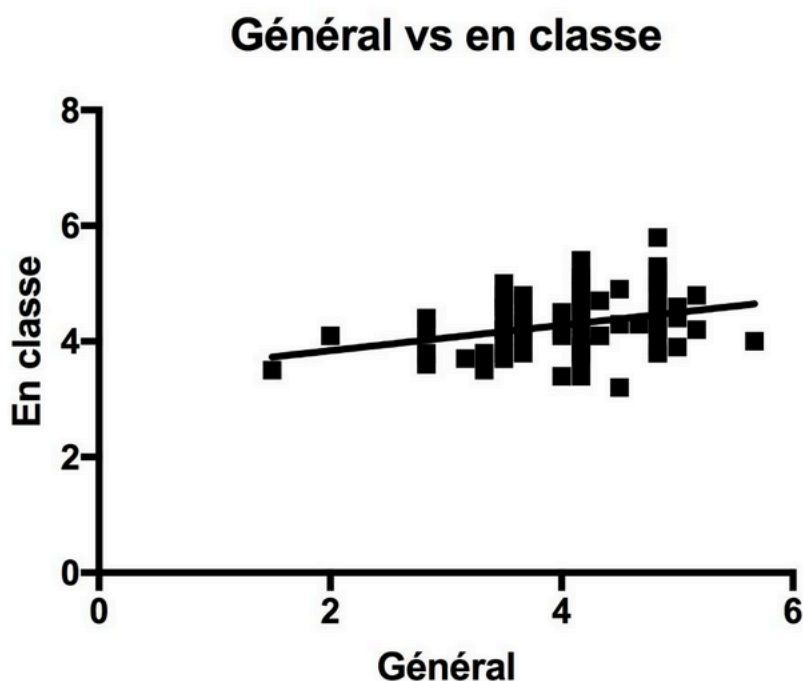
Tableau 22 : Résultat de la corrélation entre le concept de soi vocal général et en classe

R2	0,0941
F	9,245
P value	0,0031
Deviation from zero?	Significant

L'hypothèse nulle pour ce test est qu'il n'y a pas de relation entre les deux facteurs étudiés. La valeur P est de 0,0031, ce qui est très en dessous de la valeur de significativité 0,05. Nous pouvons donc rejeter l'hypothèse nulle et conclure qu'il existe une relation entre le concept de soi vocal général et en classe.

Nous pouvons toutefois ajouter que la valeur du R carré est de 0,0941. La corrélation entre ces deux concepts est illustrée dans la figure 15. Cela signifie que pour chaque gain d'une unité dans la notion de concept de soi général, le concept général en classe n'augmenterait que de 0,09 unités.

Figure 15 : Corrélation entre le concept de soi vocal général et en classe



Le lien entre ces deux notions est donc ténu. Environ 10% du lien entre ces deux groupes peut être expliqué par notre hypothèse. D'autres variables, qui restent à déterminer, jouent probablement un rôle plus important.

Cependant, il faut rappeler que l'alpha de Cronbach pour la mesure du concept de soi général n'est pas du tout significatif. Celui de la mesure du concept de soi vocal en classe était meilleur mais n'était également pas assez bon pour être significatif. Nous pouvons

penser qu'avec une meilleure cohérence dans l'analyse de ces deux construct, le lien observé pourrait être plus marqué.

Par conséquent, en ce qui concerne l'hypothèse que nous avons posée, nous pouvons conclure avec beaucoup de prudence qu'il existe une relation entre le concept de soi vocal général et le concept de soi vocal en classe : plus le concept de soi vocal général est bon, plus l'enseignant développe un concept vocal en classe élevé.

Hypothèse 4

L'évaluation réfléchie influence positivement le concept de soi vocal en classe de l'enseignant.

Tout d'abord, nous avons testé la normalité de la distribution des données, afin de connaître le test le plus adéquat à appliquer. Les résultats de cette vérification sont présentés dans le tableau 23.

Tableau 23 : Analyse de la normalité des constructs « concept de soi vocal en classe » et « évaluations réfléchies »

KS distance	0,09791	0,2424
P value	0,0313	<0,0001
Passed normality test (alpha=0.05)?	No	No

Nous pouvons constater que ces données ne sont pas distribuées normalement.

Afin de vérifier l'hypothèse, nous avons tout d'abord effectué un test non paramétrique de Wilcoxon pour la différence entre les groupes, sur la moyenne individuelle des résultats aux mesures du concept de soi vocal en classe et des évaluations réfléchies. Ces résultats sont repris dans le tableau 24.

Tableau 24 : Test de Wilcoxon sur la moyenne individuelle pour le concept de soi en classe et les évaluations réfléchies.

Wilcoxon matched-pairs signed rank test	
P value	<0,0001
Significantly different (P < 0.05)?	Yes
Number of pairs	91

Pour cette analyse, l'hypothèse nulle est que les moyennes de ces deux groupes de variables sont équivalentes. Si la valeur P obtenue est inférieure à 0,05, nous pouvons rejeter l'hypothèse nulle et donc considérer que les deux groupes sont différents.

La valeur P de ce test est de 0.0001. Elle est très en-dessous du seuil de significativité que fixé à 0,05. Par conséquent, nous pouvons rejeter l'hypothèse nulle et préciser qu'il existe une différence significative entre ces deux notions.

Afin d'analyser plus en détails la possible relation existant entre les deux concepts, nous avons réalisé une régression linéaire. Les résultats de cette analyse sont présentés dans le 25.

Tableau 25 : Résultat de la corrélation entre le concept de soi vocal général et les évaluations réfléchies

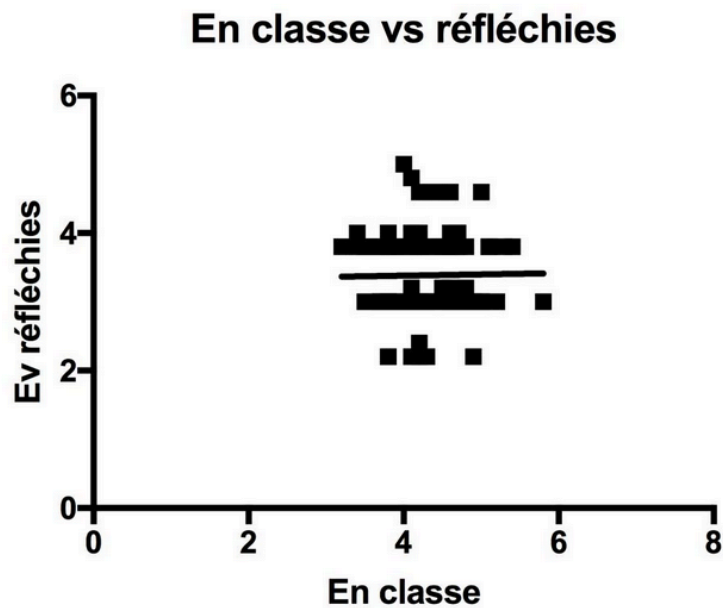
R2	0,0002358
F	0,02099
P value	0,8851
Deviation from zero?	Not Significant

L'hypothèse nulle pour ce test est qu'il n'y a pas de relation entre les deux facteurs étudiés. La valeur P est de 0,8851, ce qui est au-dessus de la valeur de significativité 0,05. Nous pouvons donc valider l'hypothèse nulle qui postule l'absence de résultat significatif entre le concept de soi vocal général et les évaluations réfléchies.

La valeur du R carré est de 0,0002358 et cette corrélation est illustrée dans la figure 16. Nous pouvons donc constater aussi bien visuellement que par les résultats numériques,

que cette corrélation ne dévie pas significativement de zéro. Il n'y a donc pas de corrélation entre le concept de soi vocal en classe et les évaluations réfléchies.

Figure 16 : Corrélation entre le concept de soi vocal en classe et les évaluations réfléchies



Cependant, il faut rappeler que l'alpha de Cronbach pour la mesure du concept de soi vocal en classe n'était pas suffisant. Par contre, celui concernant l'évaluation réfléchie était plutôt bon.

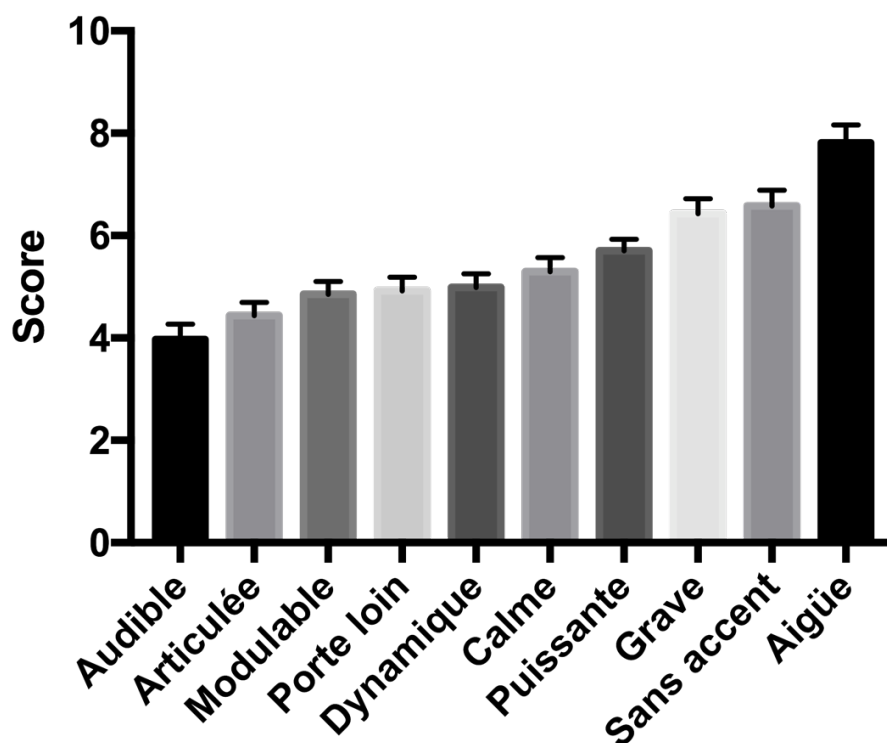
Par conséquent, en ce qui concerne l'hypothèse que nous avons posée, nous pouvons conclure qu'il n'existe pas de relation entre le concept de soi vocal en classe et l'évaluation réfléchie. Cependant, nous devons rester prudents quant à cette conclusion, car l'alpha de Cronbach n'est pas suffisamment bon pour les deux constructs.

Hypothèse 5

L'image que les enseignants ont d'une « bonne voix d'enseignant » diffère de l'image de leur propre voix.

Pour vérifier cette hypothèse, nous avons d'abord classé les réponses des enseignants, reprises dans la figure 17, en fonction de ce qui était pour eux une bonne voix d'enseignant, de la réponse la plus importante à la moins importante.

Figure 17 : Classement des caractéristiques vocales principales pour l'enseignement selon les répondants, classées de la plus importante à la moins importante.

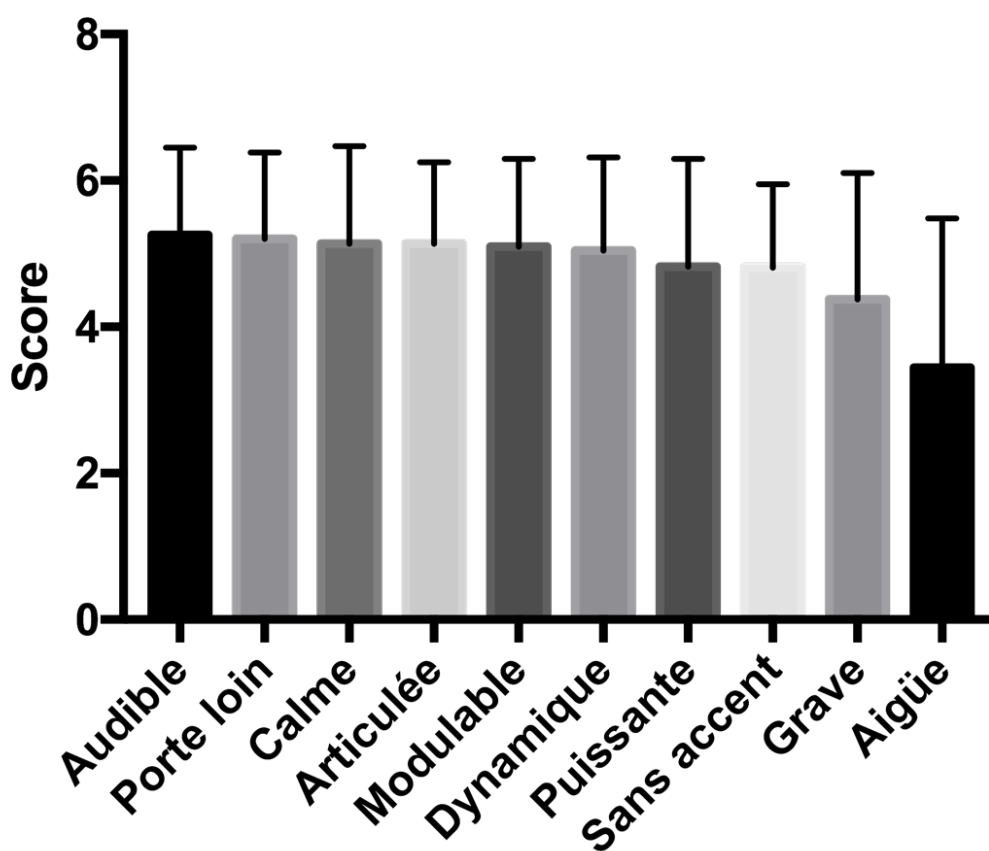


Nous pouvons observer que l'item « audible » est celui qui rencontre le plus l'approbation des enseignants. D'une façon générale, les caractéristiques les plus mises en valeurs sont celles liées au fait de savoir articuler ou d'être capable de projeter sa voix.

A l'inverse, en fin de classement, nous découvrons les catégories « sans accent » et « aigüe » qui avaient pourtant été l'objet de certains complexes chez les enseignantes interrogées en interview.

Nous avons réalisé un classement similaire, présenté dans la figure 18, afin d'étudier les différences et les similitudes entre les caractéristiques que s'attribuent les répondants et celles d'une « bonne voix d'enseignant ».

Figure 18 : Classement des moyennes des réponses des enseignants sur les caractéristiques de leur propre voix, de la plus importante à la moins importante



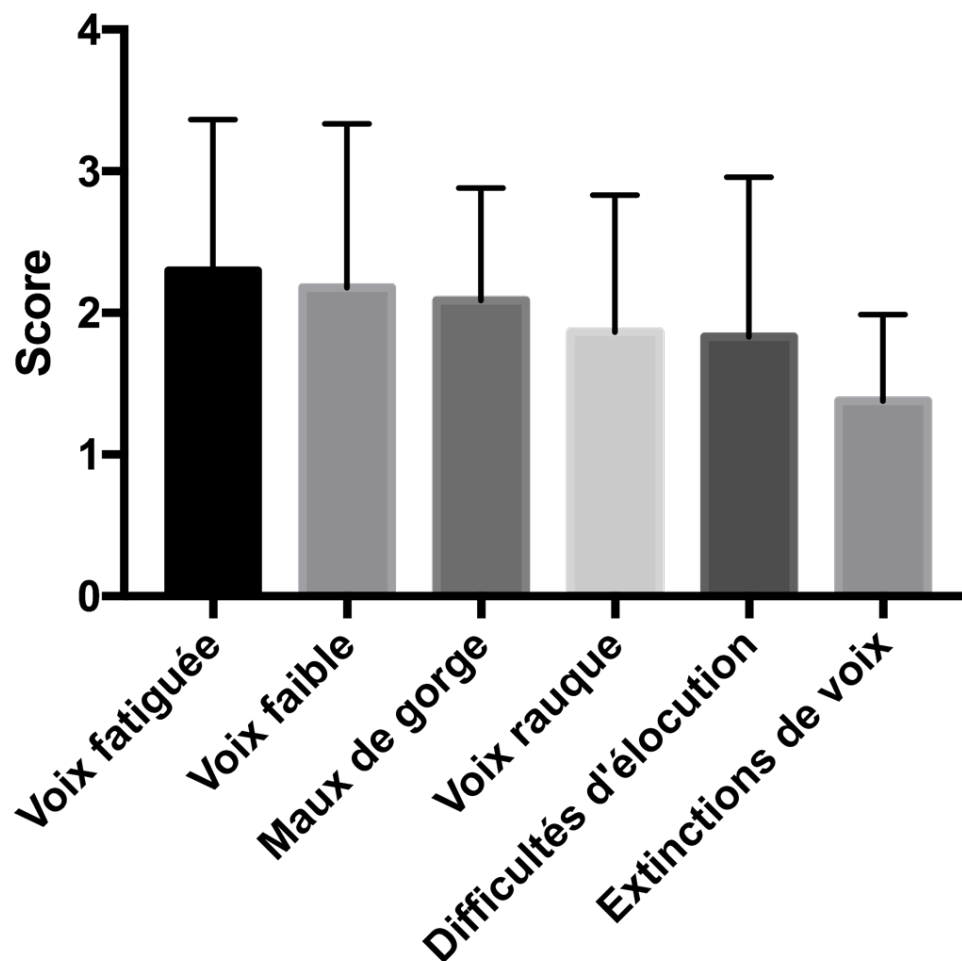
Nous pouvons observer que les deux tableaux présentent des similitudes. Dans les deux cas, la caractéristique « audible » est la première du classement alors que les autres varient peu. De la même façon, le fait d'avoir une voix « aigüe » n'est pas une caractéristique que les enseignants s'attribuent, et elle est considérée comme n'étant pas importante dans leur profession.

Concernant l'hypothèse que nous avons posée, nous pouvons conclure que les enseignants estiment en général posséder les capacités vocales qu'ils considèrent comme importante à l'exercice de leur profession.

Discussion

Tout d'abord, il est à noter que l'échantillon de population qui a accepté de répondre au questionnaire reporte assez peu de problèmes vocaux, comme le montre la figure 17.

Figure 19 : Graphique de la fréquence d'apparition des problèmes vocaux chez les enseignants.



Or, selon Pimentel, do Rosario, Frida, Carolina & Piccolotto (2014), les enseignants sont une catégorie de la population qui est particulièrement touchée par les problèmes vocaux, en raison de l'utilisation intensive de leur voix dans le cadre de leur profession, mais aussi des conditions de travail qui ne sont pas toujours favorables.

Il est donc étrange de constater que la très grande majorité des enseignants interrogés ne se plaignent que de très rares problèmes.

Il est possible que l'échantillon du questionnaire soit biaisé. En effet, il était annoncé dès le titre que les questions porteraient sur la voix ; les enseignants qui ne sont pas à l'aise avec elle ou qui souffrent de problèmes vocaux ont peut-être refusé de répondre au questionnaire, bien que celui-ci est anonyme. Cela conduirait à une surreprésentation des enseignants qui ne connaissent que peu de problèmes vocaux.

Nous pouvons également penser que les enseignants sous-estiment la fréquence à laquelle ils souffrent de ces problèmes.

1. Les alphas de Cronbach

Le mesure de l'alpha de Cronbach pour la première série d'items, qui visait à appréhender le concept de soi vocal général des enseignants, est de 0,359 et ne peut donc pas être considéré comme significatif. Cette première échelle ne mesure pas efficacement le construct que nous souhaitions étudier.

Il est possible que les items qui la constituent soient trop généraux. La question 5 « j'apprécie ma voix » laisse place à beaucoup d'interprétations : par exemple, le verbe « apprécier » peut être synonyme « d'accepter », comme dans le cas de l'enseignante 3, qui explique qu'elle n'appréciait pas sa voix avant de réaliser une analyse. Formuler la question de manière plus spécifique (« j'accepte ma voix telle qu'elle est », « ma voix est agréable à entendre ») aurait peut-être permis de mieux appréhender le concept vocal de soi général.

Ce raisonnement peut également s'appliquer à l'item 9 « ma voix me semble atypique ». Le terme « atypique » peut aussi bien être appréciatif (exemple : ma voix est différente car elle est plus agréable à entendre, j'aime sa différence) que péjoratif (exemple : ma voix ne ressemble pas à celle des autres, elle est désagréable, elle me complexe).

Concernant le concept de soi vocal en classe, l'alpha de Cronbach était de 0,579. La cohérence interne de ce test n'était donc pas optimale. Aucune suppression d'item ne permet d'augmenter ce résultat.

Cette constatation pourrait s'expliquer par le fait que l'échelle mesure des facettes différentes d'un même construct.

Les items 11 « ma voix est mon outil prioritaire dans la gestion de la classe », 12 « ma voix est un outil qui me permet d'atteindre mes objectifs », 13 « je sais capter l'attention des élèves grâce à ma voix », 14 « j'utilise ma voix pour insister sur les points de matière importants » concernent la façon dont l'enseignant utilise sa voix lorsqu'il donne cours. Ces items ciblent principalement le sentiment de compétence développé par l'enseignant lorsqu'il atteint des objectifs dans le domaine de la gestion de classe ou de l'attention des élèves.

Les items 16 « je réfléchis à l'avance à la façon dont je vais utiliser ma voix en classe » et 18 « j'utilise ma voix de façon inconsciente en classe » s'orientent plutôt vers l'intentionnalité de l'utilisation de la voix.

Les items 17 « j'ai peur que ma voix le fasse défaut en classe » et 19 « j'ai besoin d'économiser ma voix quand je donne cours » mesureraient, quant à elles, les craintes de l'enseignant à propos de sa maîtrise vocale dans le cadre de son métier.

Toutes ces catégories se mêlent dans une seule échelle, ce qui peut expliquer le faible alpha de Cronbach.

La mesure de l'auto-évaluation était plus consistante que les deux premières catégories citées. En effet, l'alpha de Cronbach est de 0,681. Ce résultat est amélioré par la suppression de l'item 22 « mes élèves m'ont déjà fait des remarques agréables sur ma voix », qui donne un résultat de 0,695.

Nous avons posé comme présupposé que les élèves, observateurs privilégiés des actions de leur professeur, pouvaient avoir un impact important sur le développement de son concept de soi. Cependant, il est possible qu'ils ne lui fassent pas de commentaires sur sa voix car la relation entre eux est de nature asymétrique.

A l'inverse, les proches des enseignants sont dans une relation plus directe, ce qui implique qu'ils peuvent se permettre des commentaires honnêtes envers eux. Quant aux formateurs, inspecteurs et professeurs de Hautes Ecoles, leur fonction les amène à réaliser des évaluations des compétences de l'enseignant. Ils pourront, eux aussi, formuler les critiques nécessaires.

2. Les hypothèses

Hypothèse 1 : les enseignants de français perçoivent leur voix comme efficace dans le cadre de l'enseignement.

Nous avons posé cette hypothèse car selon Selevan et al. (2015), les enseignants ont une représentation de leur voix assez proche de celle des logopèdes (bien que ceux-ci ne puissent pas prétendre à une compréhension « parfaite » de la qualité vocale des enseignants, leur expertise peut servir de valeur principale). Nous pouvions donc nous poser la question de savoir si cette appréciation était plutôt positive ou si, au contraire, les enseignants ont une tendance à dévaloriser leurs compétences vocales.

Nous avons pu constater dans les analyses menées que, d'une manière générale, les professeurs estiment avoir une voix efficace. La moyenne des résultats pour chaque item est systématiquement positive et donc, logiquement, la moyenne générale d'acquiescement pour cet item est elle aussi positive.

Hypothèse 2 : Les enseignants chevronnés perçoivent leur voix comme plus efficace que celle des enseignants débutants et des étudiants.

Afin de formuler cette hypothèse, nous avons comparé les interviews des enseignantes et mis en avant le fait que celle qui avait le moins d'ancienneté était aussi celle qui présentait le moins de confiance en ses capacités vocales.

Les résultats des analyses pour cette hypothèse ne montrent pas de différences significatives. Il faut donc en conclure que, pour l'échantillon analysé, le nombre d'années d'expériences n'affecte pas le concept de soi vocal en classe. En d'autres termes, quel que soit l'expérience dont profite l'enseignant, l'estimation de son concept de soi vocal ne varie pas.

Ces résultats peuvent sembler surprenants s'ils sont comparés aux données relevées durant les entretiens semi-directifs. Les enseignantes avaient tendance à parler d'une meilleure efficacité vocale au fur et à mesure du temps.

Cependant, nous pouvons avancer une explication à ces résultats. Selon Beckers (2007) les enseignants débutants auraient tendance à se concentrer sur des préoccupations orientées vers la gestion de la classe (préoccupations de survie). Avec l'expérience et le développement du niveau d'expertise, ils tendent à se focaliser de plus en plus vers des niveaux de préoccupation élevés, visant à susciter l'apprentissage et le développement de l'élève.

Nous pouvons donc supposer que les enseignants, lorsqu'ils autoévaluent leur voix, vont avant tout se concentrer sur le niveau d'adéquation entre leurs objectifs personnels et le résultat atteint. Les étudiants et les débutants pourraient se focaliser davantage sur le fait de pouvoir maîtriser un chahut ou d'être écouté par leurs élèves, alors que leurs collègues plus expérimentés évalueraient l'efficacité de leur voix en classe en fonction de son utilité lors de la transmission des savoirs. Dans les deux cas, les enseignants seraient en adéquations avec leurs objectifs, et leur concept vocal en classe serait par conséquent favorable.

D'autre part, comme l'ont souligné Maulini et Montandon (2005), cités par Berckers (2007), la voix est un élément primordial dans l'enseignement. Il est possible que les réponses soient influencées par un biais de désirabilité : les enseignants peuvent souhaiter que leur compétence vocale soit reconnue et, en conséquence, acquiescer aux items qui démontrent une bonne maîtrise de leur voix en classe.

Hypothèse 3 : Le concept de soi vocal général des enseignants a une influence sur leur concept d'eux-mêmes vocal en classe.

Cette hypothèse se basait sur le principe que le concept de soi est une notion composite, et qu'elle comporte plusieurs dimensions liées entre elles. Il était donc logique de penser que la facette du concept de soi général devait avoir une influence sur un autre facteur du concept vocal, celui utilisé en classe.

Les résultats pour cette hypothèse indiquent qu'il existe une très faible corrélation entre ces deux notions. Cela peut sembler étrange et peu cohérent avec la théorie.

Cependant, selon Bandura (2014), la notion de concept de soi est une notion fondamentalement composite. Elle est donc susceptible de fournir des corrélations plutôt faibles, mais n'est pas efficace quand il s'agit de prédire des comportements ou des situations. En effet, deux personnes ayant une évaluation similaire de leur image personnelle peuvent développer des réactions très différentes.

De plus, l'analyse de l'alpha de Cronbach pour l'échelle de conception de soi vocale générale met en évidence le fait que ce construct n'est pas consistant. Il est donc logique de penser que la nature composite du concept de soi, couplé à une mesure peu consistante, explique en partie la faible corrélation des deux notions étudiées.

Hypothèse 4 : L'évaluation réfléchie influence positivement le concept de soi vocal de l'enseignant.

Cette hypothèse se basait sur le fait que, selon Bandura (2014), l'évaluation réfléchie est l'un des facteurs permettant d'influencer le concept de soi. Nous avons donc considéré que son application au domaine particulier de la voix pouvait être cohérente : si les enseignants étaient soumis à des évaluations réfléchies sur leur voix positives, alors leur concept vocal d'eux-mêmes devrait en être amélioré.

Les résultats sont non significatifs : ces deux concepts ne sont pas corrélés entre eux. Cette absence de significativité semble contre-intuitive, car normalement elle étudie deux facteurs qui sont corrélés dans la littérature.

Cependant, la mesure de la conception de soi vocale générale n'était pas consistante. Si plusieurs concepts étaient étudiés en même temps, il était donc difficile de mettre en avant une corrélation entre d'une part des éléments très composites (l'échelle de concept de soi vocale) et d'autre part un construct plutôt consistant (l'évaluation réfléchie).

Nous pouvons, de plus, émettre une explication identique à celle de l'hypothèse 3 : la notion de concept de soi est fondamentalement composite et peu propice à fournir des corrélations significatives.

Toujours selon Bandura (2014), si l'on souhaite prédire un comportement, il est préférable de se baser principalement sur le concept de l'efficacité perçue. En effet, le concept de soi perd la plus grande partie de sa valeur explicative lorsqu'on lui enlève les effets liés à l'efficacité perçue.

Par conséquent, si l'on souhaite étudier les impacts des évaluations réfléchies, il serait plus judicieux de créer une série d'items qui mesureraient l'efficacité perçue des régents en français, centrée sur l'utilisation de leur voix en classe. Cependant, l'efficacité perçue mesure la perception des compétences pour une tâche donnée. Il est donc nécessaire, en premier lieu, d'investiguer afin de trouver une tâche commune aux régents en français,

généralisable à plusieurs niveaux d'enseignement (années, degrés, cycles) et partagée par une majorité des catégories d'ancienneté.

Hypothèse 5: L'image que les enseignants ont d'une « bonne voix d'enseignant » diffère de l'image de leur propre voix.

Cette hypothèse se basait essentiellement sur les analyses des interviews. Dans celles-ci, les enseignantes mettaient en avant un certain nombre de caractéristiques associées, selon elles, à une bonne voix d'enseignant. Les catégories ainsi créées leur ont été présentées afin qu'ils les classent par ordre d'importance (du plus important au moins important).

Nous pouvons constater que, d'une manière générale, les enseignants estiment que les critères d'articulation et ceux de modulation de la voix sont les plus importants dans leur métier. Ces caractéristiques obtiennent également de bons scores dans l'autoévaluation. Les enseignants se sentent, de ce fait, en moyenne compétents dans les domaines qu'ils plébiscitent.

Les catégories « grave » et « aigüe » sont, quant à elles, plutôt laissées de côté. Les enseignants les placent en fin de classement, elles sont donc les moins importantes pour caractériser une voix efficace dans leur métier. Ils estiment également que ces catégories leur correspondent peu.

Si nous comparons ces résultats avec ceux recueillis durant les interviews, nous pouvons constater des similitudes. En effet, les enseignantes rapportent majoritairement l'articulation, la projection de la voix et la capacité à la moduler comme étant des caractéristiques majeures.

Ces propriétés ne sont pas « figées », elles peuvent être améliorées par l'entraînement, l'apprentissage de techniques particulières ou l'habitude. A l'inverse, le fait d'avoir une

voix grave ou aigüe semble plus immuable pour les enseignantes interviewées. Elles utilisent des locutions telles que « ma voix est comme elle est », « ma voix est comme ça, je ne peux pas la changer ». Nous pouvons dès lors penser que les enseignants mettent, peut-être, en avant des qualités qui relèvent avant tout de l'effort personnel, du travail, et moins de la chance et du hasard.

Nous devons cependant être prudents sur les résultats obtenus dans cette partie du questionnaire : les deux questions étaient posées l'une après l'autre dans le questionnaire, et portent sur une facette personnelle qui peut être considérée comme importante (le fait d'avoir une voix efficace dans leur métier). Il est donc possible que les enseignants aient été biaisés dans leurs réponses et que celles-ci reflètent avant tout un désir de reconnaissance sociale.

Conclusion

Nous avons observé que les deux premières parties du questionnaire, qui se concentraient sur le concept de soi vocal en général et en classe, n'étaient pas significatifs. De même, la suppression d'un ou plusieurs items n'a pas amélioré l'alpha de Cronbach. Par conséquent, ces deux tests devraient être remaniés afin de mesurer beaucoup plus précisément les constructs liés aux concepts que nous souhaitons étudier.

Nous avons pu constater que, d'une façon générale, les enseignants apprécient leur voix. Nous n'avons pas mis en évidence une différence significative entre les différents groupes de niveau (étudiants, débutants, confirmés et chevronnés).

Nous avons également pu observer que le concept de soi général était faiblement corrélé avec le concept de soi vocal en classe, ce qui semble confirmer nos hypothèses.

En revanche, l'évaluation réfléchie ne paraît pas avoir d'impact sur le concept de soi vocal en classe, ce qui peut à la fois s'expliquer par une mauvaise cohérence interne de l'échelle de mesure, mais aussi par le fait que le concept de soi est, par définition, une notion composite peu propice à réaliser des corrélations.

Enfin, nous avons également pu remarquer que les enseignants considèrent généralement avoir les capacités vocales nécessaires à l'exercice de leur métier.

Ces conclusions sont à examiner avec prudence, d'une part parce que les différents tests d'alpha de Cronbach nous informent que certaines échelles ne mesurent pas bien leur construct. D'autre part, l'échantillon n'est pas représentatif de la population. Les enseignants ayant accepté de répondre à un questionnaire concernant la voix sont peut-être majoritairement des personnes qui ont un bon degré de confiance en leurs capacités vocales. Il serait donc pertinent de tester ce questionnaire dans des conditions de diffusion différentes, et plus représentatives de la population étudiée.

Limites et perspectives

Tout d'abord, nous pouvons rappeler que les alphas de Cronbach n'étaient généralement pas bons. Les échelles de mesure pour le concept de soi vocal général et celui en classe étaient peu consistantes. Les autres, par contre, avaient une meilleure consistance interne, mais n'étaient pas particulièrement excellentes.

Il serait donc intéressant de reprendre ces différentes échelles afin de les améliorer en divisant chacune d'entre elles en sous-catégories précises, en y ajoutant des items qui permettraient de mieux cerner chaque construct. En perfectionnant la consistance interne de ces tests, nous pourrions assurer des analyses et des conclusions plus pertinentes.

L'échantillon de ce mémoire n'est pas représentatif de la population étudiée, il a été décidé en fonction de la convenance et de la disponibilité des répondants ; il serait intéressant de constituer un échantillon plus représentatif de la diversité des enseignants.

De plus, les résultats assez faibles dans les items relatifs aux troubles vocaux donne à penser qu'il existe un biais de désirabilité sociale, ou encore que les enseignants ayant accepté de répondre sont uniquement ceux qui ne rencontrent pas de problèmes vocaux. Dans ce cas, il pourrait être judicieux de repenser la diffusion du questionnaire. En le proposant essentiellement en version manuscrite, nous pourrions mieux cerner le nombre de personnes qui ont été en contact avec le questionnaire mais aussi ceux qui n'ont pas souhaité y répondre. Dans la mesure du possible, obtenir une justification sur les motifs du refus pourrait nous éclairer sur leur absence d'intérêt ou les difficultés qu'ils rencontrent avec le questionnaire. Cela nous permettrait de l'améliorer en conséquence.

Nous pouvons également constater que le concept de soi est une notion trop composite pour effectuer des tests fiables et significatifs. Dans ce cas, il pourrait être plus pertinent d'envisager une approche plus qualitative du recueil de données, par exemple en privilégiant les entretiens libres ou semi-directifs, basés sur un canevas plus précis que notre enquête préparatoire.

Dans cette optique, nous pourrions nous focaliser sur l'efficacité perçue pour une tâche spécifique liée à l'enseignement du français. Cette notion semble plus propice à être analysée statistiquement. En revanche, la mise en place de questionnaire analysant un concept aussi précis peut être, quant à lui, plus délicat à réaliser car il est nécessaire de trouver une tâche spécifique et fédératrice à analyser.

Enfin, il serait également pertinent de pouvoir comparer les résultats de ce mémoire à ceux obtenus dans les enseignements maternels et primaires. Les différences d'organisation, de formation et de problématiques rencontrées en classe pourraient inspirer de nouvelles pistes d'investigation et d'amélioration pour ce mémoire.

Bibliographie

Bajoit, G. (1999). Notes sur la construction de l'identité personnelle. *Recherches sociologiques* 1999/2 G. Bajoit : 69-84

Bandura, B. (2014). *Auto-efficacité : Le Sentiment d'Efficacité Personnelle*. Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck.

Beckers, J. (2007). *Compétences et identité professionnelles : L'enseignement et autres métiers de l'interaction humaine*. Bruxelles, Belgique : De Boeck

Cornut, G. (2009). *La voix*. Paris, France : Presses Universitaires de France.

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

Galand, B. & Grégoire, J. (2000). L'impact des pratiques scolaires d'évaluation sur les motivations et le concept de soi des élèves. *L'orientation scolaire et professionnelle* [En ligne], 29/3 | 2000, mis en ligne le 28 mai 2018, consulté le 30 mai 2018. URL : <http://journals.openedition.org/osp/5826> ; DOI : 10.4000/osp.5826

Gasquet-Cyrus, M. (2012). La discrimination à l'accent en France : idéologies, discours et pratiques. *Carnets d'Atelier de Sociolinguistique*, n°10

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

Héroux, L. & Farrell, M. (1985). Le développement du concept de soi chez les enfants de 5 à 8 ans. *Revue des sciences de l'éducation*, vol 11, n°1, DOI A0.7202/900482ar

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

Le Bagousse, S. (2008). Étude perceptive et acoustique du timbre de la voix chantée dans le contexte des répertoires de tradition orale. Mémoire de Master non publié.

Lecomte, J. (2004). Les applications du sentiment d'efficacité personnelle, *Savoirs*, 5, 59-90. DOI : 10.3917/savo.hs01.0059.

Lyberg-Ahlander, V., Brännström, K. J. & Sahlén, B. S. (2015). On the interaction of speakers' voice quality, ambient noise and task complexity with children's listening comprehension and cognition. *Frontiers in Psychology*, 6, 871, DOI : 10.3389/fpsyg.2015.00871

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

Munoz Lopez, J., Catena, A., Montes, A. & Castillo, M. E. (2007). Effectiveness of a Short Voice Training Program for Teachers: A Preliminary Study. *Journal of Voice*, Vol. 31, No. 6, pp. 697-706

Pimentel, S., do Rosario, M., Fischer, F., Carolina, A. & Piccolotto, L. (2014). Teachers' voice disorders and loss of work ability : a case-control study. *Journal of voice*, 29, 209-217, DOI : 10.106/j.jvoice.2014.06.004

Piot, T. (2008). La construction des compétences pour enseigner. *McGill Journal of Education*, 43(2), 95–110. doi:10.7202/019577ar.

Selevan, E., Schorr, E., Pekarsky, R., Mitta, S., Diamont, S., Stept, E. & Oliveira, G. (2015). Teachers' perception of vocal quality compared with professional perception. *Journal of voice*, 10, DOI : 10.1016/j.jvoice.2015.10.008



Faculté de Psychologie, Logopédie et Sciences de l'Éducation

Département des Sciences de l'Éducation

Annexes

Promotrices : SCHILLINGS Patricia & MORSOMME Dominique

Lectrices : JAEGERS Doriane & PARLASCINO Emmanuelle

Mémoire présenté par BODART Clotilde

en vue de l'obtention du grade de Master

en Sciences de l'Éducation à finalité Didactique Professionnelle

Année académique 2017 – 2018

Table des annexes

Annexe 1 : Programme des cours de l'HELMo, bloc 1	2
Annexe 2 : Transcription des interviews des enseignantes.....	4
Annexe 3 : Guide des entretiens individuels semi-directifs.....	36
Annexe 4 : Questionnaire : image perçue de la voix par les enseignants	38

Annexe 1 : Programme des cours de l'HELMo, bloc 1

1ER BLOC 2017-2018	2ÈME BLOC 2017-2018	3ÈME BLOC 2017-2018		
INTITULÉ			HEURES	CRÉDITS
Atterri'stage: observer et se poser des questions, faire apprendre				16
Ateliers de formation professionnelle			37	
Didactique du FLE			15	
Didactique du français			15	
Identité de l'enseignant			15	
Préparation de stage			12	
Psychologie des apprentissages			30	
Stage d'ouverture			15	
Stage pédagogique			60	
Décol(l)age: observer et se poser des questions pour se préparer à faire apprendre				9
Ateliers de formation professionnelle			70	
Didactique du français			15	
Identité de l'enseignant			15	
Module "expression"			12	
Pédagogie générale			30	
Stage d'Observation et de participation			15	
Grandir et communiquer				4
Psychologie de la relation et de la communication			30	
Psychologie du développement A			15	

Psychologie du développement B	15	
Option: Français langue étrangère		6
Ateliers de formation professionnelle FLE	15	
Français langue étrangère	75	
Pratiquer et analyser et enseigner la langue, 2e quadrimestre Q2		6
Epreuve intégrée Maitrise de la langue française et Grammaire	20	
Grammaire 2e quadrimestre	30	
Linguistique 2e quadrimestre	30	
Pratiquer et analyser la langue Q1		6
Grammaire Q1	35	
Maitrise de la langue française Q1	25	
S'immerger dans la culture littéraire		7
Histoire des religions	15	
Littérature	75	
S'immerger dans la littérature de jeunesse		6
Littérature de jeunesse	45	
Philosophie	15	
		60

Annexe 2 : Transcription des interviews des enseignantes

Interview enseignante numéro 1

Mardi 22 novembre 2016

Le local de cours est très spacieux, mais divisé en deux parties par un panneau. Les bancs sont disposés en rangées dans la première partie, face au tableau noir. La seconde partie sert apparemment de stockage pour le matériel des cours de techniques d'expression (décors, déguisements, accessoires).

Le bureau de l'enseignante est placé près des fenêtres, à côté du tableau noir et contre les bancs de la première rangée.

Etu : Voilà, on va commencer cet entretien, avant de vous montrer l'extrait filmé, par quelques petites données sur vous. Premièrement, quel âge avez-vous ?

Ens : 34 ans.

Etu : Très bien, et vous enseignez depuis combien de temps ?

Ens : 14 ans.

Etu : Et est-ce que vous avez toujours enseigné dans les mêmes niveaux ou vous avez changé ?

Ens : Oui. A part tout au début. Mais sinon, essentiellement le premier cycle, et surtout en première, en fait.

Etu : Bien nous pouvons passer au petit extrait filmé.

Ens : Ça va. Je n'ai jamais fait ça avant, c'est bizarre d'être filmé.

[visionnage d'un extrait de la vidéo]

Ens : C'est très bizarre de se voir comme ça, de ce point de vue-là, je veux dire. Je crois que je ne me suis jamais vue donner cours, en fait. C'est spécial.

Etu : Je comprends. Alors, pour l'interview, la première question que j'aurais à vous poser, c'est, en vous revoyant dans cette vidéo, est-ce qu'il y a un élément en particulier sur lequel vous voulez revenir, est-ce qu'il y a quelque chose qui vous marque, en vous voyant donner cours ?

Ens : Hé ben oui, c'est étonnant de se voir de l'extérieur, c'est quelque chose qu'on n'a pas l'habitude de faire. Maintenant, ça correspond assez bien à ce que je pense être, mais c'est juste que je n'y réfléchis pas souvent.

Etu : D'accord, donc il y a une concordance entre ce que vous ressentez et ce que vous voyez, si je comprends bien ?

Ens : Oui, oui, enfin, quand on prend la peine de se poser deux secondes la question, oui je sais que je suis comme ça. C'est juste un peu perturbant, il y a déjà simplement l'effet de la voix qui est un peu déstabilisant, mais sinon oui, il y a une concordance.

Etu : Hé bien, justement, en se focalisant sur votre voix, quelle impression avez-vous après avoir visionné ce petit extrait ?

Ens : Ma voix enregistrée ? Hé bien... Je pense que comme beaucoup de personnes, on a un rejet assez net quand on l'entend, parce que ça ne correspond pas du tout à la façon dont moi je l'entends. J'ai l'impression qu'elle est fort assourdie, et pas très... moi elle me semble particulièrement déplaisante.

Etu : D'accord. Donc, cela concerne la vidéo, mais est-ce que vous avez cette même sensation en temps normal, quand vous donnez cours ?

Ens : Non, je ne pense pas, non.

Etu : Et est-ce que vous appréciez votre voix, de manière générale ?

Ens : Je n'en éprouve pas de complexe. Maintenant, voilà, quand j'entends ma voix via des enregistrements, je ne trouve pas que j'ai une voix particulièrement agréable ni jolie. Mais je n'en développe pas de complexe. Elle est ce qu'elle est.

Etu : D'accord. Ce n'est pas quelque chose qui vous déplaît...

Ens : Pas spécifiquement, non.

Etu : D'accord, mais ce n'est pas non plus un élément dont vous êtes particulièrement fière ?

Ens : Non.

Etu : D'accord. Alors, dans le passé, est-ce que vous avez déjà été marquée, en bien ou en mal, par une voix, et à laquelle vous vous êtes comparée ?

Ens : Oui. Des voix marquantes, notamment une enseignante de mathématiques, en début du secondaire, qui avait une voix particulièrement aiguë et criarde, et même une façon aussi d'articuler, d'insister sur certaines syllabes, c'est particulièrement désagréable. Une camarade de classe, aussi, qui avait une voix particulièrement aiguë, et je pense que de façon générale, les voix très aiguës ont tendance à plutôt me stresser. Maintenant, me comparer à ces voix-là... Je me suis dit, surtout, je n'ai pas la voix la plus géniale du monde, mais heureusement que je n'ai pas une voix comme ça. Voilà, c'est mon ressenti par rapport à ces voix-là, que d'autres ne trouvent peut-être pas spécialement horribles, mais en tout cas je m'en souviens très très bien.

Etu : Elles avaient un côté très déplaisant ?

Ens : Oui. Oui. Et c'est vrai qu'à l'inverse, j'ai peut-être moins d'exemple vraiment très marqué pour une voix agréable. Mais c'est vrai qu'une voix agréable, ça rend tout comme un petit peu plus agréable. Quand c'est dit avec une voix, pas forcément douce, mais... puis tout ça est subjectif évidemment, mais qui... est plus agréable à l'oreille, à son oreille.

Etu : Et pour vous en particulier, qu'est-ce que ce serait, une voix agréable ?

Ens : Oui, déjà pas une voix aiguë. Je crois que je suis plus attirée par les voix plutôt graves, douces, chaude, posée. Je crois que ce sont plutôt les voix qui ont tendance, d'une part, à m'apaiser, mais aussi tendance à m'attirer, oui, à attirer mon attention.

Etu : D'accord. Alors, est-ce que vous pensez que votre voix en particulier est efficace dans votre enseignement ? Est-ce qu'elle vous permet d'atteindre vos objectifs, ou alors par moment vous avez l'impression qu'elle vous freine, qu'elle représente une difficulté ?

Ens : Je ressens extrêmement rarement les limites de ma voix. Je ne crie pour ainsi dire jamais, mais je n'en ressens pas le besoin non plus. Donc, je ne crie pas, pas parce que j'ai peur de crier, ça je vais y arriver, c'est simplement que je pense ne pas en avoir besoin, et j'en suis bien contente. J'essaie de moduler au maximum mon volume, mes intonations, parce que je pense que la voix est hyper importante comme vecteur, pour moi, pour faire passer certaines choses, et pour attirer l'attention sur des éléments particulièrement importants... Ah ben en fait je suis en train de le faire avec vous en ce moment même, je ne m'en rendais pas compte. Donc, oui, je pense que j'arrive relativement bien, c'est toujours relatif évidemment, à utiliser ma voix pour accentuer certaines choses, je ne pense pas être monocorde ou terne.

Etu : D'accord. Et sur quoi vous basez-vous pour dire que votre voix est efficace ?

Ens : Euh... Les différences de volume, oui, les différentes intonations, les pauses, les accentuations. Je pense que tout ça c'est vraiment important. Un peu comme un instrument, en fait.

Etu : D'accord. Dans le cadre de l'enseignement, donc.

Ens : Dans le cadre de l'enseignement. Mais en fait, je me rends compte que je le fais aussi ailleurs. Mais, oui, dans le cadre de l'enseignement, je pense que c'est efficace. Il faut que ce soit. Ce n'est pas juste du cinéma, ou du théâtre, c'est efficace pour attirer l'attention sur certains points particuliers.

Etu : D'accord. Et ça, pour vous, ça pourrait être généralisable comme conditions à toutes les voix dans l'enseignement ?

Ens : Ah oui, je pense tout à fait oui. Et je pense que même s'il y a des choses qu'on ne maîtrise pas, et que certaines personnes sont plus à l'aise que d'autres avec ces

paramètres-là, je pense qu'il faut absolument, notamment quand j'ai des stagiaires, dire qu'il faut utiliser cette voix-là. Si c'est pour parler sur le même ton pendant une heure, les choses qu'on raconte peuvent être les plus intéressantes au monde, on ne va pas suivre, à un moment donné on va décrocher. Et moi, au régendat, j'ai eu un prof d'histoire comme ça, qui était fondamentalement passionnante, mais qui parlait avec une voix tellement monocorde que, avec toute la meilleure volonté du monde, je décrochais systématiquement, et pourtant j'essayais ! Mais c'était juste pas possible.

Etu : Je vois. Alors, dans une autre catégorie, est-ce que vous avez déjà eu des remarques à propos de votre voix, en positif ou en négatif. Autant de la part d'élèves que de professeurs, collègues, ou même dans votre famille ?

Ens : Des remarques d'élèves vis-à-vis de la voix, non. Sauf quand on travaille avec mes élèves d'expression verbale, qu'on travaille spécifiquement la voix, et je donne des exemples, par exemple quand il s'agit de parler très fort mais sans crier, ils sont impressionnés par le fait que j'arrive à parler très fort sans crier, mais ils en sont capables aussi, ils ne le savent juste pas encore. Mais sinon, dans le cadre d'enseignement plus général, non, je n'ai pas de remarques de mes élèves. De mes collègues non plus. Et j'imagine que j'en ai eu lors de ma formation initiale, lors de mes stages, mais je ne m'en souviens pas. Mais en tout cas, il n'y a rien qui m'a marqué, je vais dire, on ne m'a pas spécialement lancé quinze-mille louanges pour l'utilisation de ma voix, et à l'inverse, on ne m'a pas dit qu'il fallait spécifiquement, absolument tout changer. J'imagine que j'ai tout de même eu à un moment donné un feedback de ce côté-là mais pas extrêmement marquant.

Etu : D'accord. Est-ce que vous avez déjà rencontré des problèmes vocaux ? Des extinctions de voix, dysphonies, nodules, maux de gorges, etc. ?

Ens : Ça peut arriver, mais c'est extrêmement rare, mais quand je suis très très fatiguée, et que j'ai eu une longue journée, et que j'ai été malade, style un peu avant que je vienne à l'école, alors là, oui, j'ai la voix qui commence à être fatiguée. Mais c'est extrêmement rare, et ça arrive, voilà, quand il y a des facteurs combinés, maladies à venir ou juste récemment passées, fatigue et longue journée.

Etu : Et au niveau des expériences vocales que vous rencontrez durant vos cours, est-ce que vous arrivez à vous faire comprendre de vos élèves, ou au contraire, vous avez du mal à imposer votre voix ?

Ens : Non, je crois que c'est... peut-être pas un de mes points forts, mais en tout cas je crois que c'est quelque chose que je sais faire, et que j'ai su faire assez vite et assez facilement dans le métier. Ah, rien à faire, il y a des choses... Tout s'apprend, mais je crois que chacun a ses points forts, et plus ses points à travailler, mais je pense que la voix c'était dès le début un des points les moins difficiles à gérer, pour moi. J'ai fait du théâtre, je pense que ça aide. Je fais de la musique, je pense que même si ce n'est pas directement lié, ça aide aussi. Donc, c'est plutôt quelque chose de positif dans ma façon d'enseigner je crois.

Etu : Très bien. Ah, par rapport aux problèmes vocaux dont vous parliez tout à l'heure, est-ce qu'il vous arrive de consulter un professionnel de la voix, un logopède, un médecin ?

Ens : Non, parce que ça disparaît après une bonne nuit de repos, et un peu de miel, ça revient très bien, donc Et je touche du bois pour que ça n'arrive pas un jour, mais de ce côté-là, je ne suis pas très embêtée par des problèmes de voix.

Etu : D'accord, donc c'est plutôt des choses du style « voix cassée » ...

Ens : Voilà, donc ce n'est rien de grave, et toujours très passager.

Etu : D'accord. Et donc, vous disiez que c'est la modulation de votre voix qui permet de diriger les élèves, de les orienter vers ce que vous voulez qu'ils voient. Mais est-ce que, en plus de cela, vous considérez que votre voix, ça pourrait être un outil dans une situation de classe qui serait difficile ? Ou alors dans une telle situation, est-ce que vous utilisez prioritairement autre chose que la voix pour les canaliser ?

Ens : Je pense qu'on ne peut pas isoler la voix, la voix à elle-seule ne fait pas tout. On peut avoir les meilleures expressions vocales, s'il n'y a pas une présence, surtout dans les cas plus problématiques de conflits ou de chahut, s'il n'y a pas une présence corporelle qui va avec la voix, on ne peut pas arriver à grand-chose. Comme à l'inverse, une super présence corporelle, avec une voix quasiment inexistante, on n'arrivera pas, je pense, non plus à un super objectif. Ça c'est plutôt, moi, mon point faible, l'occupation de l'espace, j'ai tendance à être relativement statique, mais la voix m'a aidée, effectivement, mais il faut absolument associer ça à ... je ne peux pas rester assise derrière mon bureau et juste contrôler avec la voix. Il faut que je me lève, il y a le regard aussi qui est important à ce moment-là, les gestes. Tout ça, je pense, ça fait partie d'une unité. Et les éléments, si on veut les dissocier, perdent énormément de leur efficacité.

Etu : Très bien. Et est-ce que vous avez déjà ressenti une appréhension liée à l'utilisation de votre voix dans une leçon en particulier ? Est-ce qu'il vous arrive de penser à comment utiliser votre voix, de programmer son utilisation pour certains cours ?

Ens : Jamais, je crois. Je réfléchis, mais je ne vois vraiment pas d'exemple où une utilisation spécifique de la voix serait importante. Je crois que c'est devenu un peu naturel, et je le fais sans réfléchir.

Etu : Ok, donc c'est quelque chose de spontané, l'utilisation de votre voix ?

Ens : Oui.

Etu : D'accord. Est-ce que dans votre parcours, pas uniquement professionnel, vous avez déjà suivi une formation qui concerne la voix ?

Ens : Eh bien, moi, j'ai fait du chant d'ensemble à l'académie quand j'étais adolescente. J'ai suivi une formation continuée, je pense que c'était une formation du CAF, sur

l'utilisation de la voix, il y a, je ne sais pas, 6-7 ans, quand j'étais enseignante, déjà. J'ai fait du théâtre. Et puis dans le cadre de mes cours d'expression verbale, il n'y a rien à faire, en faisant travailler mes élèves, je travaille aussi, que ce soit l'articulation, la voix, le volume, je travaille en même temps qu'eux, donc quelque part j'ai un entraînement aussi un peu régulier avec mes élèves d'expression verbale.

Etu : Et vous vous souvenez un peu de la formation spécifique sur la formation de la voix ? A quoi elle ressemblait ?

Ens : Je pense qu'il y avait pas mal de lien avec le cours, c'était plutôt articulé sur le lien corps-voix. Je sais qu'on avait dû se mettre en chaussettes, on avait dû faire des ateliers à deux, avec les yeux bandés, notamment, donc c'était fort articulé sur le côté corporel lié à la voix. Maintenant, dans les détails, ça fait déjà quelques années, donc... C'était intéressant, mais ce ne m'avait pas semblé non plus révolutionné le monde, mais c'est toujours le cas des formations d'un jour, on ne sait quand même pas aller très très loin. Le temps de se présenter, introduire, manger à midi, ça fait quand même peu de temps pour travailler réellement.

Etu : D'accord. Voilà. Est-ce que vous avez encore des remarques, des choses à dire sur le sujet et que je n'aurais pas abordé dans mes questions ?

Ens : Hé bien... Je trouve ça super intéressant comme sujet, je pense, que ce soit dans l'enseignement, mais aussi dans tout ce qui est communication au sens vraiment large, c'est vraiment un outil hyper-important. Et que certaines personnes arrivent à maîtriser avec beaucoup plus de facilités que d'autres, mais que dans tous les cas, ça peut s'apprendre et s'exercer, et on peut apprendre à la contrôler aussi. Mais il faut, je pense, vraiment en faire une alliée. Pour soi, parce que ça peut être vraiment fatigant si on ne maîtrise pas bien ses poses de voix, mais aussi pour les élèves, parce que, que ce soit un prof qui crie tout le temps, ou un prof qui parle de façon monotone et monocorde pendant 50 minutes, les deux côtés, dans un sens ou dans l'autre, c'est un peu l'enfer, quand même.

Interview enseignante numéro 2

Judi 24 novembre 2016

Classe très spacieuse, et surchauffée. Les élèves près du tableau sont très près de l'enseignante, mais ceux qui sont sur les bancs du fond sont éloignés (4-5 mètres). La classe est assez étroite, les élèves sont « entassés ».

Etu : Très bien, alors nous allons commencer par les caractéristiques plus démographiques. Premièrement, quel âge avez-vous ?

Ens : J'ai 25 ans.

Etu : Depuis combien d'années exercez-vous ce métier ?

Ens : Depuis deux ans et demi.

Etu : Et est-ce que vous avez déjà enseigné dans d'autres niveaux que celui-ci ?

Ens : Euh... Ici, j'ai des premières, deuxièmes et troisièmes, j'ai déjà donné cours à des troisièmes et quatrièmes TQ, mais jamais au-dessus.

Etu : Très bien. Quelles remarques... Qu'est-ce que vous remarquez prioritairement, quand vous regardez la vidéo ?

Ens : Euh... Surtout ma voix. Je n'aime pas ma voix enregistrée, c'est horrible.

Etu : Eh bien, je réalise mon mémoire sur la voix des enseignants, donc si vous voulez bien, nous allons approfondir un peu cette question. Quelle impression avez-vous, spontanément, sur votre voix quand vous revoyez la vidéo ?

Ens : Franchement, je n'ai pas aimé... Enfin, je sais que j'ai une petite voix, je le sais. Mais quand je m'entends sur une vidéo, j'ai l'impression que j'ai un accent que je n'entends pas forcément quand je parle. Et que j'ai une voix... Enfin... Pas très chouette à entendre. Mais je n'ai pas du tout cette impression-là quand je parle.

Etu : Et qu'est-ce que vous entendez par « pas très chouette à entendre » ?

Ens : Ben, un peu aigüe. Je sais que ça pourrait ennuyer les élèves au bout de quatre heures de cours de suite, par exemple.

Etu : D'accord. Alors, est-ce que vous avez déjà été marquée par une voix, que ce soit dans votre entourage proche, ou à l'école ? Cela peut être en bien ou en mal.

Ens : Les deux, oui. Il y a des personnes qui ont vraiment une voix agréable à entendre, mélodieuse, je ne saurais pas vraiment expliquer, mais on pourrait les écouter pendant des heures. Et il y a des gens qui ont des voix vraiment nasillardes et que ... elles disent une phrase, et puis c'est bon, stop.

En général, c'est surtout chez les professeurs masculins, certains ont une voix assez posée, calme, pas trop grave et pas trop aigüe, juste ce qu'il faut, je ne sais pas, ça coule de source. Et dans mes professeurs, je n'ai jamais eu de voix désagréables. Après, dans mes connaissances, oui, c'est autre chose.

Etu : D'accord. Alors, d'une façon générale, est-ce que vous pensez que votre voix est efficace dans votre enseignement ?

Ens : Alors, je pense que d'une certaine manière, oui, et d'une certaine manière, non. Parce que j'ai quand même une voix assez calme, assez douce, et donc, ça permet... Ça dépend du lieu. Par exemple, le petit local que vous avez vu, là-bas, il est petit [*un local « préfabriqué », très réduit, avec une classe composée de 5 élèves alignés sur le premier banc, donc très près de l'enseignante*], je peux parler comme ça, en plus ils sont 5 donc ça va. Mais ici, quand il y a 20 élèves, il faut vraiment pousser la voix et ça donne l'impression... Donc là, au début du remplacement que j'ai fait, avec ma voix, ils m'ont dit : « Oh madame, vous avez l'air toute gentille et toute douce », à cause de ma voix. Donc ça a commencé après un peu à chahuter, et là quand on élève la voix pour demander le silence, ils sont tout choqués, ils se disent : « Ah mince, elle n'est pas si gentille que ça, ça cache quand même quelque chose derrière ça », donc je trouve que ma voix, elle donne quand même une impression de « elle on va la manger », et ce n'est pas toujours bon, il faut sortir les griffes.

Etu : D'accord, donc si je résume, vous savez utiliser votre voix dans des situations qui le demandent, mais d'une certaine façon, ça vous demande un effort pour dépasser votre voix « quotidienne », on va dire ?

Ens : Oui, c'est ça.

Etu : Et ça peut parfois poser problème en classe parce que ça donne une impression trop calme ?

Ens : Oui, c'est ça, la première impression ils se disent « oh elle est toute gentille, elle a une toute petite voix, on va pouvoir faire les fous, foutre le chambard », alors qu'en fait, il faut directement montrer que non, ce n'est pas comme eux ils pensent, ok on a une petite voix mais on sait l'utiliser quand il faut. Après, je pense que ma voix est aussi adaptée à mon profil : je suis petite, je suis mince, j'ai une petite voix, ça ferait bizarre si j'avais une grosse voix, peut-être.

Etu : Très bien. Et quand vous dites que votre voix est efficace en classe, sur quoi vous basez-vous pour dire cela ?

Ens : Parce qu'en fait, je n'ai pas l'habitude... Enfin, comme j'ai une petite voix et qu'à la base, je ne la pousse pas vraiment, j'ai l'habitude... Je n'arrive pas à trouver mes mots.

On travaille comme ça, avec la voix posée, mais dès que je dois faire un effort, pousser dessus, monter le volume, là je vois qu'ils perçoivent directement le changement, ils se disent que j'ai haussé le volume, c'est qu'il se passe quelque chose, là on doit arrêter, on travaille.

Etu : D'accord. Et est-ce que vous avez conscience de la façon dont vous utilisez votre voix en classe ? Je veux dire, vous parlez en classe « comme dans la rue », ou il y a une façon de parler particulière ?

Ens : Non, je veux dire, quand on doit donner des consignes, il y a des mots qu'on doit mettre en relief, pour poser une question, il y a l'intonation. Ce n'est pas mécanique, quand je relis mon cours la veille, je me dis « ah, ça, il faut bien qu'ils fassent attention à ce mot-là, qu'ils comprennent ça ».

Etu : Et est-ce que vous avez déjà eu des remarques à propos de votre voix ? Dans n'importe quelle situation, donc que ce soit dans votre famille, à l'école, ou même en formation initiale ?

Ens : Alors, justement, des professeurs de Haute Ecole me reprochaient ma voix trop douce, trop calme, plate, voilà, tout ce qu'il ne fallait pas. Et au contraire, je pense que les élèves, ma voix ne les dérange pas, au contraire, ça les apaise un peu, en tout cas ils ne m'ont jamais dit que ma voix était horrible à entendre, ou que je ne parlais pas assez fort. En plus, je demande souvent « ça va ? Vous avez compris ? Vous avez suivi ? Est-ce qu'il faut répéter ? », et en général, ça roule, donc voilà. Mais en Haute Ecole, oui, on me le reprochait.

Etu : Et il s'est passé quoi, exactement, en Haute Ecole avec ces reproches ?

Ens : J'ai dû faire des stages d'expression... C'est ça la question ?

Etu : Oui, entre autre. Je vais structurer un peu plus la question, pardon. Qu'est-ce qu'on vous reprochait plus précisément, ça s'est passé comment, en quelle année de formation ?

Ens : Donc, en gros, pendant mes stages de Haute Ecole, on me reprochait de ne pas parler assez fort. Oui, c'est ça. Je ne m'imposais pas assez en tant que professeur de français, devant la classe, avec ma voix [note : *cette phrase est dite avec une intonation qui sonne comme une « citation »*]. Moi, j'étais en stage, ce n'était pas ma classe, je me voyais mal arriver, et crier dessus. Je n'étais pas forcément à l'aise avec ça, donc je trouve que ça, le paramètre voix ou comportement en stage, il est différent de quand on a notre propre classe. Donc voilà, on m'a reproché ça. On m'a fait faire des stages d'expression verbale pour apprendre à pousser la voix, respirer par le ventre, pousser la voix à partir du ventre, etc. Et, honnêtement, pour moi, ça n'a pas vraiment fait de différence, en tout cas moi je n'ai pas ressenti que ça avait changé ma pratique, ce genre d'exercices, donc voilà.

Etu : D'accord. Alors, en ce qui concerne la voix d'un enseignant, qu'est-ce que qui vous semble être une voix d'enseignant efficace ? Quelles seraient les caractéristiques qu'on pourrait lui donner ?

Ens : Je pense que la voix d'un enseignant, déjà, doit être claire. Il faut qu'il y ait l'articulation, sans accent si possible, parce qu'on a déjà eu des cours avec un professeur qui avait un accent, ce n'était pas très efficace. Donc oui, pas d'accent, claire, et il faut un débit pas trop lent, sinon après les élèves, on va les perdre. Pas trop rapide, sinon on va les perdre aussi, ils vont décrocher si on parle trop vite. « Ah, madame, on ne suit pas, c'est bon, je ne note plus ». Donc vraiment un débit normal. Après, pour eux, pour leurs oreilles, il faut une voix pas trop aiguë, mais ça, on naît avec la voix qu'on a. Il faut savoir l'utiliser pour mettre en relief, comme j'ai dit certaines choses lors des consignes. Voilà.

Etu : D'accord. Et vous trouvez que par rapport à vous, ces critères s'appliquent à votre voix ou ça ne correspond pas tout à fait ?

Ens : Alors, niveau débit, oui, niveau débit je fais toujours attention à ne pas perdre les élèves. Niveau grave ou aigu, je n'ai aucune information sur ça, enfin, moi je m'entends normal, mais après peut-être que c'est un peu aigu, donc je ne sais pas. Et mettre l'accent sur certains mots, c'est utiliser l'intonation donc oui. Ah, oui, et l'absence d'accent. Ben, quand je m'entends, j'ai l'impression de ne pas avoir d'accent, mais parfois, si je m'écoute sur des vidéos, oui, on dirait.

Etu : Et est-ce que vous avez déjà rencontré des soucis médicaux avec votre voix, par exemple ([liste] ou au contraire, vous n'avez jamais eu de problèmes de voix ?

Ens : Eh bien, au début, je ne sais plus si c'était en stage ou au début quand j'ai commencé, mais quand il fallait élever la voix, je sentais que c'était sensible dans la gorge, que ça faisait vraiment mal, dès que j'haussais la voix, en fait, je me faisais mal. Je n'ai jamais eu d'extinction de voix, juste que je me faisais mal. Mais maintenant, ça n'arrive plus, parce que j'ai appris, peut-être par le biais des stages d'expression, que j'ai dit qu'ils n'apportaient pas grand-chose, mais peut-être que finalement ça m'a appris à poser ma voix, mais je n'ai plus de problèmes particuliers.

Etu : Est-ce que vous avez déjà consulté un spécialiste de la voix, une logopède ?

Ens : Non.

Etu : Et quand vous aviez ce genre de soucis, mal à la gorge, difficultés à pousser la voix, vous faisiez quelque chose de particulier pour remédier à ça ?

Ens : Je prenais une cuillère de miel. Ça paraît bête, mais je prenais une cuillère de miel à la maison le soir, et calme, ça apaise. Mais sinon, tout ce qui est médicaments et tout, non.

Etu : D'accord. Alors, à part la formation que vous avez dû suivre après les remarques des professeurs, est-ce que vous avez suivi une autre formation relative à la gestion de la voix ?

Ens : Pas vraiment. On a eu ici au travail des formations pédagogiques sur la gestion de la discipline et le reste à travers la voix mais à part ça, non. Ah oui, sinon, oui, en formation initiale, on a eu justement aussi des stages d'expression. Mais sinon, pas vraiment de cours sur la voix. Et justement je trouve que la Haute Ecole ne nous prépare pas à certaines choses, comme la gestion de la voix, mais pas seulement ! La gestion du tableau, et même tout ce qui est planification, j'ai dû faire une planification annuelle, je ne savais pas ce que c'était. Et donc pour certaines choses, on n'est pas préparés, et notamment la voix. Les stages d'expression, on fait des jeux.

Etu : Et en quoi consistaient les stages d'expression ?

Ens : Alors... C'était plus des jeux de confiance en soi ou de confiance dans le groupe, où il s'agissait de traverser la pièce dans le noir en se laissant guider par quelqu'un. Faire parfois des petites impros, mais là aussi il n'y avait pas de réel travail sur la voix, on ne faisait pas... Par exemple, quand j'ai fait le stage d'expression extérieur à l'école sur la voix, on faisait des cercles, et il fallait vraiment pousser sa voix, la faire sortir du ventre, faire des exercices du style on met sa main à une certaine distance de la bouche, et on adapte son volume à la distance entre la main et la bouche, par exemple là on chuchote, plus on l'éloigne plus on parle fort, etc. On jouait quand même sur la voix, ce qu'on n'a pas vraiment fait à l'école normale.

Etu : Et ce stage avait duré longtemps ?

Ens : Celui hors de l'école, ça avait duré une semaine. Et c'était de 9 heures à 16 heures, pendant 5 jours.

Etu : D'accord. Et les stages d'expression en formation initiale, vous n'aviez pas eu l'impression que ça a eu un impact énorme sur votre voix ?

Ens : Non, parce que c'était vraiment... Enfin, quand on était élèves, on le prenait vraiment dans cette optique-là, l'optique du jeu, et faire des impros, des jeux de confiance etc. Mais l'animateur ne nous a jamais dit « voilà, vous avez votre voix, comment est-ce qu'on va faire pour la travailler ? On va faire ça, ça, ça. Pour pousser la voix il faut faire attention à ça ». Et ça manque à la formation initiale.

Etu : Très bien. Alors, est-ce que votre voix est parfois un outil au service de la gestion de classe ? Donc, par exemple, en cas de chahut, est-ce que vous utilisez prioritairement la voix ou alors d'autres styles de gestion, comme se poser devant la classe et attendre qu'ils se taisent, ou autre chose ?

Ens : Je ne fais pas le dernier, attendre qu'ils se taisent. Parce que, avec cette classe-là, si je laisse le chahut se propager, après... Si je reste là et que je ne parle pas pendant 5 minutes, ça monte, ça monte, ça monte, et puis ... voilà ça je ne fais pas. Donc je vais directement crier, et dire « oh, les gars ! » mais suffisamment fort, ou répéter la consigne,

etc. Mais avant, crier, parce que si ça monte à un certain niveau, pour crier, ça risque de faire mal. Donc, avant de crier, ce que je fais parfois, c'est taper sur le banc ou taper dans les mains, pour vraiment marquer, montrer qu'il se passe un truc, en faisant un son, et puis j'utilise ma voix. Parfois j'utilise juste ma voix, mais ça dépend du chahut.

Etu : D'accord. Et est-ce que vous avez déjà ressenti des appréhensions par rapport à l'utilisation de votre voix, dans certaines leçons ? Est-ce que vous programmez l'utilisation de votre voix à l'avance, ou c'est vraiment une partie spontanée de votre enseignement ?

Ens : Oui, j'ai déjà un peu répondu. Quand je prépare mon cours et que je relis, je joue un peu. Enfin, moi, c'est parce que je suis comme ça, les autres ne font pas forcément ça, mais je joue un peu dans ma tête ce qui va se passer, ce que je vais dire, comment je vais le dire. Après, c'est vrai qu'il y a des choses qui se passent sur le terrain, en direct.

Etu : D'accord, donc vous préparez des choses avec votre voix ?

Ens : Oui, en général, en préparant, je me dis que ça, ça doit être dit de cette manière-là, mais parfois je suis là, j'ai déjà eu trois cours avant, donc je ne repense pas vraiment à ma planification de la veille, donc ça ne ressemble pas vraiment. Je vois avec ce qui se passe en direct.

Etu : Très bien. Hé bien, dernière question. Vous avez dit que vous avez enseigné dans des niveaux différents. Est-ce que vous ressentez que vous utilisez votre voix de façon différentes en fonction des niveaux et des classes ?

Ens : Alors, je pense que ça dépend de la classe en elle-même. Parce que j'aurais pu dire que les premiers degrés, ils sont plus gentils, plus calmes, après ils sont plus grands donc ça chahute plus. Alors qu'en fait, ça dépend de l'école, ça dépend de la classe, des élèves. Par exemple ici, j'ai des troisièmes, ils sont assez actifs, mais j'ai aussi des premières qui sont censés être dans l'optique tout gentil, mais qui sont quand même un peu hyper actifs aussi, donc ça dépend vraiment de la classe. J'ai déjà eu des premières calmes, des premières difficiles, des troisièmes calmes, des troisièmes difficiles, donc pour moi, ça ne dépend pas du niveau des élèves, mais des élèves en eux-mêmes, au sein de la classe.

Etu : Et c'est une utilisation différente de la voix à chaque fois ?

Ens : En fonction de la classe ? Non. Enfin, quand je dois pousser la voix et crier, oui, mais sinon dans les temps d'enseignement, non.

Interview enseignante numéro 3

Vendredi 25 novembre 2016

Classe assez spacieuse. L'enseignante se trouve très proche des premiers bancs, les bureaux sont collés à celui de l'enseignante. Le reste de la classe est disposé en U, par conséquent les élèves du fond de la classe sont éloignés d'environ 5 mètres.

Etu : Très bien. Avant de visionner ensemble les deux enregistrements de la séance, j'aurais besoin de quelques « données démographiques ». Tout d'abord, quel âge avez-vous ?

Ens : 40 ans.

Etu : Très bien. Depuis combien de temps exercez-vous le métier d'enseignante ?

Ens : Depuis 2000. Donc, 17 ans, je dirais, enfin presque, 16 ans.

Etu : D'accord. Et est-ce que vous avez toujours enseigné dans ce niveau, cette école, ou vous avez changé ?

Ens : Non, j'ai changé. Quand je suis sortie de l'école, à part une semaine par ci, une semaine par-là, mais ça a duré un mois, je suis allée à l'athénée X, et donc là j'ai donné cours en professionnel, en technique de qualification, dans le général. J'ai donné cours 10 ans, mais dans les dernières années, je ne donnais plus cours que dans le général. Ensuite... Ah mais non, avant ça, juste avant ça, j'ai fait une année... non, même pas une année, quelques mois dans l'enseignement spécialisé. Et puis j'ai été mutée ici en 2011 et ici il n'y a que l'enseignement général, donc voilà.

Etu : Très bien, alors je propose qu'on revoie ensemble la vidéo.

[Visionnage de la vidéo]

Etu : Voilà, alors, en regardant la vidéo, est-ce qu'il y a des choses sur lesquelles vous avez envie de revenir, spontanément ?

Ens : En tant que prof ou en tant que personne ?

Etu : Euh... En tant que prof, essentiellement, mais...

Ens : Non... Enfin, oui, le tableau aurait dû être effacé, mais en même temps ça ne m'empêche pas d'écrire d'un côté puis d'effacer après. Non, sinon je pense que j'ai le calme, je répète ce qui a été fait la fois précédente, en général je le fais toujours. Non, pour moi ça va.

Etu : D'accord. Alors, le mémoire que je réalise porte sur la voix des enseignants...

Ens : Ah, ouf ! Ils vous ont bien servie avec moi ! J'ai une voix particulière, non ?

Etu : Ici, ce n'est pas vraiment ce qu'on analyse, je n'ai pas de notions de logopédie, je me centre plus sur la perception que les enseignants ont de leur voix. Et donc, pour les questions qui viennent, on va se concentrer surtout sur votre voix.

Donc, la vidéo servait entre autre à voir si la voix était un élément qui était mentionné spontanément par les enseignants quand ils se voient donner cours. Vous, ça ne vous a pas marqué ?

Ens : Non mais c'est parce que je la connais, ma voix. Forcément, j'ai déjà fait des choses, par exemple dans le manuel Van In que j'ai fait, il y a une séquence où j'ai dû enregistrer ma voix, pour une évaluation. Donc ma voix, je la connais, et en plus elle est particulière. En plus aujourd'hui c'est encore pire, je suis malade. Mais comme je sais que j'ai une voix particulière, j'ai l'habitude, je m'entends, parce qu'on se filme tous, etc. Avant, j'avais du mal avec ma voix. Et après, non, ça m'est passé, c'est un peu comme le physique. On veut toujours tout parfait.

Moi, plutôt, si je pouvais faire quelque chose de différent, j'aimerais... mais pourtant il semblerait que ce ne soit pas vraiment le cas, ne pas avoir d'accent, ça c'est quelque chose que j'aimerais. Après, je n'ai pas non plus un accent à couper au couteau, je veux dire... Mais en dehors de ça, l'intonation de ma voix. Je ne l'aime pas, je le sais, mais personne n'aime le son de sa voix, je pense. Ou presque, enfin j'imagine.

Etu : D'accord. Oui, ça répond à une question que j'allais vous poser, pour savoir si vous aimiez votre voix ?

Ens : En fait, très sincèrement, pour l'anecdote et si ça reste vraiment dans votre travail, une fois quelqu'un m'a dit qu'il était amoureux de moi, et que ça ne s'expliquait pas. Et la première chose qui lui est venue, c'est de dire « je ne sais pas, il y a quelque chose, ta voix, je n'en sais rien ». Et j'ai retenu ça, dans ma vie, et depuis je me dis... C'est comme avoir, il y a des femmes... Ou des hommes, je ne sais pas, qui ont un menton très carré, ou un très gros nez par exemple, et qui plaisent pour cette caractéristique physique, et moi je me dis que c'est une particularité. Maintenant, attention, que j'ai quarante ans, je suis en analyse, je veux dire, je suis quelqu'un qui est assez... « campé ». Assez bien installé dans ses baskets. Je pense qu'il y a quelques années, peut-être avant mon analyse, je vous aurais dit « ah non non non, je ne veux pas m'entendre ». Ça fait partie d'un tout, je pense, vous voyez ? Maintenant, je ne dis pas que des gens qui n'aiment pas leur voix se mentent à eux-mêmes ou doivent faire une analyse, pas du tout. Ce que je veux dire par là, c'est que c'est un tout. Je me vois, je ne suis pas parfaite physiquement, je ne fais pas de fitness. Mais je ne cherche pas ça. Et à partir du moment, je pense, où on est bien dans sa tête, qu'on accepte cette voix, je pense, ça fait partie d'un tout.

C'est comme au début, quand on se voit, on se dit non non non, je ne veux pas, sur cette photo je suis affreuse, etc. Et je me rends compte que depuis quelques temps, que mon image ne me... je ne sais pas quel terme employer. Que mon image ne me choque plus, parce qu'elle ne me surprend plus. Je m'accepte comme ça, et je me dis que ce n'est pas parce que cette voix elle est comme ça que les élèves n'aiment pas, que mes collègues n'aiment pas ou... Je suis ce que je suis, quoi.

Etu : En résumant, pour être bien sûre de comprendre ce que vous me dites, votre voix vous semble particulière, à la base, mais avec l'expérience et avec un retour sur vous-même, vous avez accepté que ça fait partie de vous ?

Ens : Oui. Et j'en joue. Parce que je sais que ma voix est particulière. Bon, elle n'est peut-être pas plus particulière qu'une autre, mais je crois, quand même ! J'ai quand même un timbre de voix... Et j'en ai fait dans ma tête une force, une particularité.

Etu : D'accord. Alors ce n'est pas dans le même registre, mais est-ce que vous avez déjà été marquée par une voix ? Soit en bien, soit en mal.

Ens : Oh oui. La voix des gens est vraiment... Je réfléchis à celles qui m'auraient marqué le plus, mais la voix des gens marque. Mais, que je ne supporte pas, je ne me souviens pas de la voix de quelqu'un que je ne supportais pas, ça ne me vient pas là comme ça. Mais la voix des gens est importante, et il y a des gens avec des timbres plus significatifs que d'autres. Et souvent, je trouve que c'est accompagné de personnalité qui vont avec, une personnalité plus forte, plus singulière. Je n'ai pas la prétention d'être singulière, on l'est tous. Mais je n'aurais pas pu avoir une voix assez commune, on va dire, ça n'aurait pas du tout collé avec ma personnalité, et ma façon d'être.

Mais à propos de la voix des gens, oui, tout le monde marque avec sa voix. Mon mari m'a séduite avec sa voix. Au téléphone, quand il m'a téléphoné la première fois, il a fait une liaison [en prononçant le « c'est + t+ prénom commençant par une voyelle] il était poli, je veux dire, il avait une belle voix. Je trouve que quand même, on ne pourrait pas être en couple avec quelqu'un dont on ne supporte pas la voix.

Etu : Très bien. On revient un peu sur l'enseignement. Dans votre enseignement, est-ce que vous pensez que votre voix est efficace ou que parfois elle peut être un frein à la manière dont vous enseignez ?

Ens : Ah non, elle est efficace. Je parle assez fort, j'ai un timbre de voix qui pose, et quand je hausse le ton, ma voix porte encore plus. Le timbre de ma voix est assez « rond », on va dire ça comme ça, je ne sais pas comment expliquer. Non, ça ne me dessert pas, que du contraire, ça me sert très fort. C'est pour ça qu'il me plaît de croire que j'ai vraiment été faite pour être enseignante.

Etu : Donc pour vous, c'est un outil efficace et que vous utilisez en classe ?

Ens : Oui, oui. Par exemple, j'ai des stagiaires qui parlent très bas, qui ont des petites voix fluettes, ça ne passe pas. Il faut pouvoir user de sa voix et utiliser sa voix. J'ai eu une stagiaire l'année passée qui était très calme, très timide, et elle avait une petite voix assez fluette, et le problème c'est que quand elle haussait le ton, ça ressemblait tout de suite à de l'énerverment. Moi quand je hausse le ton, il y a une gravité avec ma voix. Parce que bon, elle est grave ma voix. Et dans mon métier, la voix est importante. Et je pense que ce serait intéressant de faire appel, enfin, de voir des profs qui considèrent que leur voix est un handicap

Etu : D'accord, vous dites que vous avez eu des stagiaires avec qui ça se passe mal. Est-ce que vous pensez qu'il y a des critères, pour la voix, qu'il faudrait respecter dans l'enseignement ? Des critères, pour un professeur, qui montrerait qu'il est compétent dans le domaine de sa voix ?

Ens : Ah ! Ca c'est difficile à dire, mais la question se pose. Allez, disons quelque chose qui serait vraiment fou, imaginons un examen d'entrée avec une analyse de posture et de voix. Mais voilà, comment peut-on recaler quelqu'un qui est... J'ai eu une élève, une stagiaire qui était très calme, très taiseuse, elle avait une petite voix, et en fait en classe elle était tout à fait transformée.

En tout cas, certains étudiants en école normale n'ont pas le retour de cette voix. En fait, il faudrait les filmer comme ça, et leur montrer et leur demander voilà, est-ce que c'est vraiment le job que tu veux faire ? Et là il va falloir apprendre à porter ta voix différemment, à poser... Maintenant, je vous dis, ça fait partie d'une personnalité. Je suis certaine que ça va avec une personnalité. Moi j'ai une personnalité très très forte, ma voix elle est assez liée, on va dire. Je n'ai jamais vu quelqu'un de nerveux avec une petite voix fluette.

Etu : Et dans le cas où on imagine qu'on peut former les gens à la voix, quels seraient les indicateurs que vous prendriez en compte ? Quels sont les éléments pour lesquels vous diriez « voilà, la voix d'un enseignant pour être efficace doit avoir telle caractéristique » ?

Ens : Elle doit pouvoir porter tout en étant calme, sans forcer. Moi j'ai fait de la logopédie au début de ma carrière, justement parce que j'épuisais ma voix. Mais là c'est différent, on parle des maladies, ce n'est pas votre sujet.

Etu : Si, enfin, j'ai une question sur ça.

Ens : Ah voilà. Oui, j'ai dû faire porter ma voix, ça oui. Dans les indicateurs... Le timbre de voix, c'est quand même quelque chose de très subjectif. Mais non, elle doit porter, simplement. Elle doit pouvoir porter en permanence, sinon on use les élèves. Les voix qui crient, qui montent dans les aigu tout le temps [soupir]. Et il faut pouvoir rester constant. Voilà. A part ça, je ne vois pas du tout.

Etu : Très bien. Alors si vous voulez bien, on va approfondir sur un autre sujet. Vous disiez que vous avez déjà eu une remarque de quelqu'un qui était tombé amoureux grâce à votre voix. A part cela, est-ce que vous avez déjà reçu des remarques, que ce soit dans votre famille, de vos collègues, de vos élèves, ou même en formation initiale ?

Ens : Non. Les gens n'en parlent pas. Ce que je sais, par contre, c'est que quand je rentre chez moi, mon mari me dit « parle plus bas, tu n'es plus en classe ». Ca, ça arrive souvent, mais il paraît que c'est pour tous les conjoints d'enseignants. Non, c'est justement pour ça que cette histoire, avec ce garçon qui, il y a des années, m'a dit ça sur ma voix, je me suis demandée si j'avais une voix particulière. Enfin, si ! Souvent on me demandait « ah, tu fumes, toi ? Tu as la voix rauque ». Oui, des petites choses comme ça. Mais rien de bien significatif, ça ne m'a jamais marquée en fait. Rien de déterminant, je ne m'en souviens pas, c'est que ça ne m'a jamais marquée. Mais voilà, je sais que ma voix particulière, je le sais. Enfin, si j'ai une voix particulière, si ça se trouve ce n'est même pas le cas. Je m'imagine que j'ai une voix particulière.

Et en formation initiale, ce n'était pas ça le problème. Enfin, quand j'avais des problèmes, ce n'était pas là-dessus. Je ne me souviens pas qu'on m'ait dit « tu parles trop fort », « ta voix est comme ceci », ou « ta voix, elle est bizarre ».

Etu : D'accord. Et est-ce que vous avez déjà rencontré des problèmes vocaux ?

Ens : Oui. Extinction de voix, enrouement comme aujourd'hui. Extinction de voix, très fort au début. J'étais en stage et là je suis allée faire un examen pour voir si j'avais des nodules, et on m'a envoyée chez la logopède pour m'apprendre à respirer et à parler. Mais je n'ai pas eu l'impression que ça a changé quoi que ce soit. Mais enfin, je n'ai pas eu ... Enfin, j'ai eu du mal, mais après j'ai fait avec.

Je sais que chaque année, à la rentrée, ma voix m'épuise. Je suis vraiment épuisée, j'ai mal à la gorge. Après deux mois sans donner cours, chaque année en septembre et octobre, j'ai l'impression que ma gorge est éclatée à l'intérieur, que je n'arrive plus à déglutir. Et puis après ça passe. Et puis des jours comme aujourd'hui, il fait un petit peu froid, je suis fatiguée et voilà. Là ma voix est différente, elle est plus enrouée. Mais ça ne m'empêche jamais de donner cours.

Etu : Et donc vous avez consulté au moins une fois pour votre voix, mais vous l'avez fait à d'autres moments ?

Ens : Non. Je vous dis, j'aurais voulu voir une... c'est une logopède pour ne pas parler avec l'accent ? Enfin bref, parce que j'ai une connaissance qui a fait ça. Mais non, en dehors de ça, je n'ai jamais consulté pour cette voix.

Etu : Et vous aviez eu un traitement particulier ? Des médicaments à prendre ou des exercices à faire ?

Ens :: Non. Je devrais faire les exercices que ma logopède a préconisés. Mais non, j'avais été cherché un médicament à la pharmacie, et puis une cure de miel et voilà. Après, maintenant, je parle moins et je m'économise. Je reste des heures sans parler, ce qui est difficile pour moi. Je sais que c'est comme ça que ça se règle. Et puis, je pose ma voix et je m'épuise moins.

Etu : Est-ce que vous avez déjà suivi une formation relative à la gestion de la voix ?

Ens : Non. Ca ça manque ! Enfin, j'ai fait du théâtre. C'est pour ça aussi que ma voix, je la connais. Mais ça manque des formations. Ca c'est le gros sujet pour le moment, parce qu'on nous impose trois jours de formation à la place de deux, et alors les profs sont très enthousiastes d'avoir des formations, mais au final on est déçus. Mais s'il y a une formation sur la voix, je pense que je le ferais. Apprendre à poser ma voix... Parce que c'est vrai, on ne prend pas le temps, et puis ce sont des choses qui sont secondaires, parce que on surmonte de toute façon, par exemple moi je me tais, je prends du miel, de l'Euphon, et hop c'est reparti. Mais j'aimerais, oui, ce serait intéressant. En dehors de ça, je n'ai jamais appris, je n'ai jamais fait de chant, donc voilà, à part du théâtre.

Etu : Et toujours dans le contexte de la classe, est-ce que vous pensez que votre voix peut être un outil dans des situations difficiles ? Par exemple, en début de chahut, est-ce que vous avez tendance à utiliser prioritairement votre voix, ou plutôt le langage corporel, ou...

Ens : Non, moi c'est ma voix en premier. Mais là vous le voyez, de toute façon. Evidemment, il y a les gestes qui accompagnent, je me retourne, je dis « Erika, tu es dans quel cours ? ». La voix, c'est non seulement la voix, mais c'est aussi l'intonation, je suppose, c'est les arrêts qu'on fait, c'est le discours quoi. Le discours est important. Evidemment, j'ai beaucoup de gestuelle. Mais... Non, la voix. Dans la situation la plus difficile que j'ai vécue, c'était à XXXX, une situation disciplinaire vraiment difficile avec un élève, je lui ai dit d'aller s'asseoir, je lui ai dit plusieurs fois d'aller s'asseoir, il voulait sortir, traverser et passer la porte, et me bousculer, ça allait devenir violent, là j'ai crié très fort « va t'asseoir ». Et il est allé s'asseoir, tellement j'ai crié. Et avec la gestuelle, ce n'est pas parce qu'on claque des doigts qu'il va aller s'asseoir.

Mais, cette voix, heureusement que je l'ai, pour être enseignante. Quand je dois crier, je vous assure, ils ne bougent pas, quand je m'énerve.

Etu : Donc, votre voix est un outil, notamment au niveau disciplinaire. Est-ce que vous planifiez l'usage de votre voix en classe ou c'est quelque chose que vous faites plutôt spontanément ?

Ens : C'est spontané. Non, planifier, ça jamais. Et puis, je ne prépare plus ! Je ne prépare plus mes séquences de leçon comme les stagiaires qui disent « ah, là... », les doubles feuilles de leçon où on écrit que là le professeur passe voir les élèves dans les bancs, non, non, non ! C'est vraiment spontané, c'est... Et puis, de toute façon, c'est en fonction de l'humeur aussi, notre voix fluctue en fonction de l'humeur.

Etu : D'accord. Ah, vous m'aviez dit que vous aviez travaillé dans différentes écoles, dans différents niveaux. Est-ce que vous sentez que vous avez une utilisation de votre voix qui est similaire en fonction des niveaux, ou vous avez une utilisation très différente ?

Ens : Il y a des différences. Il y a la voix en réunion de parents, il y a la voix avec les petits élèves, on est tout gentil, comme par exemple quand arrivent les sixièmes primaires qui viennent faire des visites d'écoles secondaires, on les accueille, et je sais que ma voix est différente. Elle est beaucoup plus maternelle, maternante, je sais que ma voix va vraiment changer, je veux dire, mon intonation, la douceur de ma voix est différente. Quand j'ai des élèves qui rentrent et que je dis « rentrez, installez-vous, bonjour à tous », c'est différent de quand je dis « vas t'asseoir », évidemment, ça oui. En fonction des troisièmes, des premières, la voix est un peu différente, oui. Et puis du contexte, le matin, s'ils sont énervés, pas énervés. Enfin, plus tard dans l'après-midi, énervé, pas énervé, on a envie de calme. Si je les mets au travail et que je veux du calme avant, je vais parler lentement, plus doucement, etc. Par exemple, quand je veux avoir du calme et qu'il y a eu du chahut, je me rends compte que ma voix est très... porte très haut, et donc les élèves chahutent, et moi je monte de plus en plus ma voix, et en fait

après je la descends d'un coup, et par exemple je dis [avec une voix très basse] « vous voulez bien prendre à la page 12 », et donc là je m'en sert pour m'entendre et pour les faire se taire. Et là ça fait mouche à tous les coups. Donc j'use de ma voix, c'est spontané, mais c'est vrai que si je devais maintenant décortiquer, je pourrais dire à quel moment, voilà, je m'en sers comme ça, oui.

Interview enseignante numéro 4

Lundi 28 novembre 2016

Classe plutôt petite. L'enseignante se trouve très près des premiers bancs (le bureau n'est pas collé contre des bancs, mais le tableau et l'estrade se situent à moins d'un mètre des premières bureaux. Les plus éloignés se trouvent à 3-4 mètres. La salle résonne un peu. Elle donne sur un couloir avec le bas en béton et le haut est composé de fenêtres qui peuvent s'ouvrir. Le côté opposé de la classe est une grande baie vitrée qui dispose de rideau. Salle relativement peu profonde.

Pour cette interview, l'enseignante pensait manquer de temps après les cours et a souhaité commencer le recueil des données démographiques avant le cours.

Etu : Alors, pour les caractéristiques démographique, j'aimerais savoir quel âge vous avez ?

Ens : 42 ans.

Etu : Depuis combien d'années exercez-vous le métier d'enseignante ?

Ens : J'enseigne depuis 1999.

Etu : Et vous avez toujours enseigné dans ces niveaux-ci, ou vous avez changé ?

Ens : Non, toujours. Je n'ai jamais donné cours que dans le degré supérieur. J'ai eu quelques classes de professionnelles en début de carrière, en ayant en parallèle toujours un peu de général. Et depuis une dizaine d'années maintenant, je n'ai plus que du général.

Suite de l'interview après le cours.

Etu : Voilà, si vous le voulez bien, nous allons commencer par revoir la vidéo que j'ai prise pendant le cours. Vous pouvez bien sûr arrêter si vous le souhaitez, n'importe quand.

(visonage de la vidéo)

Etu : Très bien, en voyant cette vidéo, est-ce que vous voulez revenir sur quelque chose en particulier ?

Ens : Ma voix, qui est absolument insupportable. Mais ça, on ne sait rien y faire.

Etu : D'accord. Autre chose ?

Ens : Non.

Etu : D'accord. Eh bien, nous allons approfondir ce point, étant donné que mon mémoire porte justement sur la voix des enseignants.

Ens : Ah ! Ca tombe bien !

Etu : En revoyant cette vidéo, quelle impression générale est-ce que vous avez sur votre voix ?

Ens : Bien... J'ai une voix qui est fort aigüe et... Mais c'est ma voix naturelle. Je ne sais pas changer ça, je ne sais pas moduler. J'ai déjà essayé d'avoir une voix plus grave, je n'y arrive pas. Je n'ai pas l'impression... Je ne crie pas, je ne me retrouve pas aphone en fin de journée, ou je n'ai pas de problèmes de voix en fin de journée, donc... Ma voix est telle que celle-là, je ne sais pas travailler dessus d'avantage.

Etu : D'accord, ça répond un peu à une autre question, mais est-ce que vous appréciez votre voix ou non ?

Ens : Non, pas du tout ! Mais je ne sais pas la changer, je suis née avec, c'est comme ça.

Etu : D'accord. Est-ce que dans votre passé, vous avez déjà été marquée par une voix, en bien ou en mal ? Donc, une voix qui vous semblait soit très appréciable, soit au contraire très insupportable.

Ens : Oui, oui, oui, oui. Les voix de radio, notamment, ou les voix de chanteur, je prends par exemple Léonard Cohen ou Marc Ysaye, qui ont des voix relativement graves, assez chaudes.

Etu : Et vous avez déjà comparé ces voix appréciables à la votre ?

Ens : Ah ben c'est tout le contraire ! C'est tout le contraire parce que la mienne est plutôt dans les aigus. Et que on m'a même, à un moment, proposé de faire du doublage, quoi, pour des dessins animés.

Etu : J'enchaîne sur ça alors, est-ce qu'on vous a déjà fait des remarques sur votre voix ?

Ens : Oui. Les élèves par exemple, se disent « ah ». Au début, ils se disent interloqués, surpris par votre voix. Et puis on s'y habitue, parce qu'ils se disent « votre voix, on ne pense pas à une voix comme ça avec votre physique, et puis finalement, c'est ce qui fait votre personnalité aussi ». On vous identifie à votre voix, aussi, on s'y habitue et ça passe tout seul, on n'y fait plus attention. Donc régulièrement, oui.

Etu : Et de la part de votre entourage, vos collègues ?

Ens : Les collègues, non, les collègues jamais de remarques. Je vous dis, les élèves, mon compagnon, mais sinon c'est tout.

Etu : Et en formation initiale, quand... ?

Ens : Non, on ne m'a jamais fait de remarques sur ma voix.

Etu : Même pas en stage, dans ce cadre-là ?

Ens : Non, pas que je me souviene.

Etu : D'accord.

Ens : Non, parce que je ne criais pas. J'arrivais à baisser le ton, donc à parler moins fort quand les élèves commençaient à parler, donc j'utilisais ma voix à bon escient mais ma voix est ce qu'elle est, je ne pouvais pas la changer. Changer son timbre, ça ce n'était pas possible.

Etu : Et quand vous enseignez, est-ce que vous estimez que votre voix, hormis son timbre un peu particulier, est efficace ?

Ens : Ah, bien sûr, parce que c'est le meilleur moyen qu'on a pour instaurer de la discipline, ou l'écoute des élèves, en modulant sa voix, bien évidemment. Donc, si ça commence à papoter, par exemple, et que les rappels à l'ordre ne fonctionnent pas, je commence à parler plus bas et à accélérer le débit, et donc à ce moment-là ils sont perdus, ils ne savent plus, et le silence commence à se faire naturellement. Et quand on veut montrer son désaccord, la meilleure chose à faire, c'est parfois on hausse un peu le ton, ou on prend un ton plus agressif, donc oui, la voix est un élément important dans notre métier. Il faut pouvoir en jouer, oui.

Etu : Et comment est-ce que vous qualifieriez alors une bonne voix d'enseignant, une voix efficace ?

Ens : Hé bien... Je ne dirais pas une bonne voix, plutôt qu'il y a une bonne façon d'utiliser sa voix. Oui, c'est plutôt ça, je dirais qu'il n'y a pas une bonne voix mais il y a une façon d'utiliser sa voix d'une façon correcte ou pas. Donc, ne pas crier à tout bout de champ, ça ne sert à rien, les professeurs qui crient tout le temps, ça finit par ne plus avoir d'effet, puisque les élèves sont habitués aux cris perpétuels. Quelqu'un, par contre, qui ne se démonte jamais non plus... Il doit être capable... Enfin, je ne dis pas non plus qu'il faut crier, mais il faut savoir se servir de sa voix pour installer sa place et se faire respecter. Donc je ne crois pas qu'il y ait une bonne voix, il y a une façon d'utiliser sa voix.

Etu : D'accord. Donc ici, vous avez dit, savoir élever le volume, en cas de besoin...

Ens : Oui. Oui. Mais plutôt, jouer au niveau du ton employé. Donc parfois avoir un ton qui est plus menaçant, si je puis dire, s'avère nécessaire. Je ne dis pas que c'est la première chose à utiliser, mais jouer sur les tons et sur le volume.

Etu : D'accord, et est-ce que vous considérez que ces qualités-là, vous les avez pour... ?

Ens : Pas toujours ! Pas toujours ! Parce que, quand on est fatigué, ou on est en fin de journée, ou quand on a du stress, ou parfois quand on est véritablement surpris, on n'a

pas le temps de raisonner son comportement avant d'agir. Voilà. Donc pas tout le temps, non. J'essaye.

Etu : Très bien, alors, est-ce que vous avez déjà rencontré des problèmes vocaux dans votre carrière. Par problèmes vocaux, j'entends des...

Ens : Aphone, quelque chose comme ça.

Etu : Oui, par exemple, ou aussi des nodules, ou même de la fatigue, des douleurs, la voix qui est facilement enrouée, etc.

Ens : Euh... Non. Maintenant, il arrive que... C'est arrivé une ou deux fois... Il faut dire que j'ai fait un burn out l'an dernier. Quand je suis revenue, il a fallu le temps. J'ai connu des problèmes personnels en même temps, et j'ai dû déménager en très peu de temps, en plus, l'an dernier. Donc burn out plus ça, quand je suis rentrée, je n'étais pas forcément reposée, parce que déménager pendant un burn out, le déménagement n'est pas forcément la chose la plus reposante ! Voilà. Donc il arrivait que si j'avais sept ou huit heures de cours, en fin de journée, mais parce que j'étais fatiguée, ça allait moins. Mais sinon, non, je n'ai jamais été aphone. La voix un peu enrouée, c'est arrivé, je vous ai dit, l'an dernier. Mais aphone ou quoi que ce soit, non, jamais eu de problèmes.

Etu : Et vous n'avez jamais consulté des professionnels de la voix, des logopèdes ou quoi que ce soit ?

Ens : Non. Non, quand ça ne va pas, c'est surtout de la fatigue, donc une heure après, quand je me suis tue, c'est parti. Par contre, j'ai un collègue, oui, lui c'était limite l'opération des cordes vocales parce que ça n'allait plus du tout.

Etu : Et est-ce que vous avez déjà suivi des formations concernant la voix ?

Ens : Non, rien du tout. Aucune.

Etu : C'est vraiment au sens très large, théâtre, chant...

Ens : Non, non. Rien du tout. Même en formation initiale. Non, jamais.

Etu : Très bien. Alors, est-ce que vous considérez que votre voix peut être un outil pour gérer la classe, surtout dans des conditions difficiles ?

Ens : Oui, tout le temps. Que les conditions soient difficiles ou pas, la classe, c'est le premier outil qu'un professeur utilise en classe, selon moi. C'est un élément primordial. Je vous dis, c'est par là qu'on assure avant tout son autorité, et c'est aussi par-là que... Oui, en fonction du ton que vous utilisez, si un élève est en difficulté, vous allez avec un ton plus doux, pour euh... que celui-ci entende que vous faites preuve de compassion, d'empathie et que vous faites... Donc, oui, oui, pour moi la voix c'est un outil primordial.

Etu : Et est-ce que vous avez déjà ressenti des appréhensions par rapport à votre voix, et la façon dont vous alliez l'utiliser en cours ? Et...

Ens : Oui.

Etu : Par exemple de penser à une prépa et...

Ens : Non, penser à une prépa, non. Par contre, chaque début d'année, les élèves qui ne me connaissent pas, face à ma voix, comme j'ai une voix particulière, eh bien oui. Ou le fait d'avoir une voix trop aigüe, maintenant je sais que je du volume, j'ai du coffre, donc ça ne me pose pas de problème devant un auditoire, même plus important, mais d'avoir peur, parfois de casser les oreilles des élèves, oui. Enfin, façon de parler.

Etu : Est-ce que vous avez déjà planifié l'utilisation de votre voix ?

Ens : Oui, par exemple quand on lit un texte. Je dois avoir un ton particulier selon le texte que je vais lire, donc oui. Maintenant, je connais bien mes textes, donc... mais je sais que quand je vais lire tel texte, il faut plutôt que j'utilise telle voix. Oui, je fais attention à ça, bien évidemment.

Etu : Et c'est une planification que vous faites au moment de la prépa, ou plutôt... ?

Ens : Sur l'instant en classe ?

Etu : Oui, sur l'instant en classe.

Ens : Non, c'est à l'avance, je sais que si demain je vais voir tel texte, je sais que c'est ce texte-là, donc oui, je dois faire attention à ça.

Etu : Très bien. Et tout à l'heure, vous m'avez dit que vous avez enseigné essentiellement en général, et un petit peu en professionnel. Est-ce que vous pensez que vous avez une utilisation très différente de votre voix en fonction des niveaux auxquels vous enseignez, ou en fonction des types de classes que vous avez ?

Ens : Je crois qu'il faut utiliser la voix de la même façon. Enfin, on peut utiliser la voix de la même façon. Mais il faut peut-être davantage... Je ne dirais même pas que c'est une différence de niveau, parce qu'on ne peut pas dire qu'il y a vraiment une différence entre des élèves du technique, du général ou du professionnel, chez nous. On a parfois des classes de générale qui ressemblent très très fort à un public de TQ, donc ça dépend des écoles. Je crois que dans tous les cas, il faut savoir utiliser sa voix, sans doute encore plus en professionnel et en TQ qu'en général, mais je dirais que ça dépend surtout de « la » classe, et peu importe le niveau d'enseignement.

Etu : Des styles de classes en particulier ?

Ens : Il y a des élèves qui sont plus difficiles que d'autres. Et donc avec les élèves qui sont plus difficiles, sans doute va-t-il falloir moduler différemment pour qu'ils se rendent compte que soit ça va très bien, on est content d'eux et on les encourage, soit qu'il faut recadrer.

Etu : Très bien, je n'ai plus de questions, à moins que vous ayez quelque chose à ajouter sur la voix dans l'enseignement.

Ens : Non, mais je crois que c'est un thème important. Les enseignants ne sont pas suffisamment sensibilisés. Et oui, on voit que ça existe, que dans les formations ou autre, on voit qu'il y a des formations, mais c'est souvent centré, et on sollicite souvent les professeurs d'art d'expression, et finalement moins les autres, et je trouve que plutôt que d'avoir des formations individualisées, certaines formations se font dans les écoles, et je trouve que ça devrait être une des formations d'école plutôt qu'une formation particulière.

Interview enseignante numéro 5

Mercredi 30 novembre 2016

Salle plutôt petite, le banc est collé contre le bureau. En donnant cours, l'enseignante se tient derrière son bureau, elle est donc à environ un mètre des premiers élèves, et 3-4 mètres des élèves les plus éloignés. Du côté couloir, il n'y a aucune fenêtre. De l'autre côté, on a 3 fenêtres bien insonorisées (aucun bruit de la rue de filtre dans la classe). Mais le vis-à-vis donne sur des immeubles d'habitation, donc peut être un facteur de distraction.

Etu : Avant de revoir la vidéo, j'aurai besoin de quelques données plus démographiques pour savoir dans quelle population vous placer. Donc, quel âge avez-vous ?

Ens : 55.

Etu : Depuis combien d'années exercez-vous ce métier ?

Ens : Depuis 81, donc il faut faire le calcul, ça fait 9, 19, 19 et 17 ça fait 36 ans.

Etu : Parfait. Est-ce que vous avez toujours enseigné plus ou moins dans les mêmes niveaux ?

Ens : Oui.

Etu : Donc toujours plus ou moins dans le premier cycle ?

Ens : Premier degré, deuxième degré.

Etu : Ça va.

Ens : J'ai commencé par le deuxième degré.

La vidéo est lancée.

Etu : Je vais déplacer la caméra pour être bien sûre de vous entendre. Moi, je connais mes questions.

Donc, première question. Est-ce que en vous revoyant, il y a quelque chose qui vous marque particulièrement ?

Ens : Oui, que je bouge beaucoup la main.

Etu : D'accord.

Ens : Un signe de nervosité, je ne sais pas, oui, beaucoup de gestes.

Etu : D'accord. Autre chose ?

Ens : Ben, la voix surprend toujours quand on n'a pas l'habitude de s'entendre. Les consignes sont claires pour moi, quand même, oui.

Etu : Alors le mémoire porte ici sur la voix des enseignants.

Ens : Ah !

Etu : Donc, on va maintenant se focaliser un peu plus sur la voix. Et en fait la vidéo sert à savoir si spontanément quelque chose qui marque les enseignants quand ils se voient c'est leur voix.

Ens : Ah ben oui, je l'ai dit.

Etu : En voyant la vidéo, en entendant votre voix, qu'est-ce que vous en pensez ?

Ens : Que je n'aime pas, elle est trop aigüe.

Etu : D'accord, trop aigüe ? Ça vous dérange ?

Ens : Oui. Oui, je n'ai pas l'impression d'avoir une voix aigüe comme ça.

Etu : D'accord. Est-ce que auparavant, même en tant qu'étudiante etc., il y a déjà une voix qui vous a marqué, en bien ou en mal, une voix très agréable à écouter ou au contraire horripilante ?

Ens : Dans tous les contextes ? Ou uniquement à l'école ?

Etu : Oui, dans tous les contextes.

Ens : En fait, je suis très sensible aux voix. Une fois, on devait trouver quelqu'un pour un groupe et j'ai entendu la voix du directeur, une voix très grave, j'apprécie les voix très graves, comme ça, j'ai dit « pourquoi est-ce que on ne demanderait pas au directeur. » Donc, il y a des voix que je trouve très agréables. J'ai eu une stagiaire qui avait une voix très aigüe, c'était horrible. Donc oui, je fais attention aux voix.

Etu : D'accord. Et dans le domaine de l'enseignement, qu'est-ce que vous considérez être le minimum à avoir dans une voix pour un enseignant, qu'est ce qui une bonne voix pour un enseignant ?

Ens : Une voix audible. Qui s'entend au fond de la classe. Il y a parfois des voix vraiment trop faibles et cela c'est embêtant.

Etu : D'accord.

Ens : A part cela, c'est un travail, je pense, pas un travail d'articulation mais je fais partie d'une chorale et il y a un travail pour la voix.

Etu : D'accord.

Ens : Il faut que cela soit audible, audible et pas désagréable. Et aussi avec des modulations suivant les situations.

Etu : D'accord, très bien. Est-ce que d'une manière générale quand vous donnez cours, vous pensez que votre voix vous permet d'atteindre vos objectifs ou alors est-ce qu'au contraire à certains moments c'est un frein pour atteindre vos objectifs ?

Ens : Non, je n'ai pas l'impression. Donc, ça va ça.

Etu : Donc c'est un outil efficace ?

Ens : Oui. Certainement.

Etu : Et donc vous considérez que votre voix est efficace. Qu'est-ce qui vous fait dire que justement votre voix est efficace ?

Ens : Elle peut porter jusqu'au fond de la classe. Je pense qu'elle est suffisamment puissante.

Etu : D'accord.

Ens : Que généralement avec les élèves, tu l'as vu dans mon attitude, j'étais un petit peu....un petit peu le rapport avec les élèves me permet de ne pas avoir une voix aigüe, qui se fâche etc. Donc. Ma voix sans me fâcher en général j'arrive à demander des choses, à établir le silence.

Etu : D'accord, très bien. Est-ce que vous avez déjà reçu de la part des élèves mais pas seulement, donc pendant toute votre expérience, des collègues, de la direction, en formation initiale aussi des remarques sur votre voix ?

Ens : Non, jamais, ils ont peur quand je crie mais comme je ne crie jamais, ou alors quand je fais un effet de voix, je fais de l'expression orale en me fâchant.

Etu : Et en formation initiale, quand vous étiez stagiaire, vous avez eu des remarques sur votre voix ?

Ens : Non, jamais.

Etu : Jamais, ok. Est-ce que vous avez déjà des problèmes vocaux ? Donc par problèmes vocaux cela peut être très large, cela peut être la voix régulièrement enrouée, des difficultés à parler à certains moments, des dysphonies, des nodules ?

Ens : Non, j'ai une fatigue de la voix vraiment quand j'ai le nez bouché, j'ai déjà dû donner 8 heures de cours, une fatigue de la voix, et une tendance à avoir des pharyngites à ce moment-là. Mais pas de nodules, de problèmes réels de voix.

Etu : Donc rien qui.....

Ens : Et en plus je suis dans une chorale donc je chante tous les mardis.

Etu : Est-ce que vous avez déjà consulté des spécialistes dans le cas de douleurs, de pharyngites ?

Ens : Non, spécialistes, non.

Etu : Jamais de logopèdes ?

Ens : Non.

Etu : Ok. Et dans le cas où vous avez la voix fatiguée, avez-vous des trucs et astuces pour faire passer ?

Ens : Je ne le fais pas toujours mais pour la chorale, j'ai du sirop des Chantres, qui permet pour la voix... cela je peux prendre, je sais que c'est bon, pour reposer la voix. Tout simplement.

Etu : D'accord, est-ce que sinon, vous avez déjà suivi une formation qui permette d'apprendre à poser sa voix, et là c'est très large, j'entends par là des cours de théâtre, de chant d'orthophonie, logopédie ?

Ens : Oui, des cours de chant, dans ma chorale, nous avons régulièrement des conseils sur la façon d'utiliser sa voix. Ne pas aller dans la gorge.

Etu : Et cela consiste en quoi ?

Ens : Ben quand on émet un son, elle nous reprend, elle dit « oh cela ne doit pas être dans la gorge », elle nous fait respirer. Et elle nous fait boucher les oreilles. Enfin, toute une série de petits trucs pour développer la voix.

Etu : Ok et vous avez que l'impression que cela a une influence positive sur votre voix ?

Ens : Oui, quand par exemple quand elle dit... quelque chose que j'ai appris, on disait ce n'est pas en articulant que...ce n'est pas parce que on ouvre très très fort la bouche que l'on va mieux articuler, on peut très bien articuler sans, oui il y a plein de petits trucs, puis quand elle disait projeter votre voix sur le mur là-bas au bout, oui, il y a de petites choses qui servent.

Etu : D'accord, très bien. Est-ce que vous pensez que votre voix peut-être un outil en situation de classes difficiles ou par exemple imaginons un début de chahut où vous sentez qu'il faut intervenir ou alors est-ce que vous aurez plus tendance à passer par du non verbal ou d'autres outils que la voix pour gérer une situation de classe ?

Ens : En général, je crie très peu... parce que cela fait mal et cela donne un énervement intérieur je pense quand on crie. J'essaie toujours de garder mon calme quelle que soit la situation. Donc, j'utilise plus des choses moins verbales ou du moins calmement. Donc, je vais plutôt me taire, cela m'est arrivé dans des classes difficiles, d'arrêter le cours. De

dire « ok, ça va, moi, c'est terminé, j'ai du travail, vous faites ce que vous voulez ». Je fais cela une fois par an, naturellement, parce que sinon, cela ne fonctionne pas. Mais j'utilise rarement le fait de crier.

Etu : D'accord. Mais vous dites que vous diminuez par exemple votre timbre de voix

Ens : Oui.

Etu : C'est aussi une utilisation de la voix ?

Ens : Oui oui ou ne pas parler...

Etu : Donc c'est plutôt ce genre de choses plutôt joué sur la modulation ?

Ens : Oui, jouer sur la modulation....

Etu : Vous n'allez pas, par exemple, prendre un livre et taper sur la table ?

Ens : Si, cela m'arrive de taper, taper avec..., si cela m'arrive de taper. Parce que justement ma voix est fatiguée, je fais cela. Oui, cela m'arrive.

Etu : D'accord. Ça va.

Ens : « petit rire »

Etu : Est-ce que vous avez déjà ressenti des appréhensions à l'idée de faire certaines leçons en vous disant que votre voix allait être un handicap dans ce cadre-là ?

Ens : Jamais.

Etu : Jamais.....même pas tout au début de votre carrière ?

Ens : Non, au niveau de la voix, je n'ai jamais eu d'appréhensions.

Etu : Ça va. Est-ce vous avez déjà planifié l'utilisation de votre voix donc la veille d'un cours ?

Ens : Jamais.

Etu : D'accord.

Ens : Automatiquement, s'il y a quelque chose de théâtral, je vais mettre de l'intonation mais je ne le prépare pas.

Etu : D'accord, donc c'est quelle que chose finalement dans l'utilisation de votre voix qui vient naturellement ?

Ens : oui qui vient tout seul.

Etu : D'accord, vous m'avez dit que vous aviez toujours eu à peu près les mêmes niveaux

Ens : Premier et deuxième degrés, oui

Etu : Premier et deuxième degrés, est-ce que en fonction de certaines classes, vous avez l'impression que vous devez utiliser différemment votre voix en fonction des élèves ?

Ens : C'est certains parce que cela dépend du nombre d'élèves.....

Etu : D'accord.

Ens : Donc heu... j'ai l'impression de faire, quand même d'agir de la même façon mais peut-être qu'il faut parler un peu plus fort quand ils sont vraiment nombreux, le temps de se taire, oui, peut-être, je parle plus fort au début, quand j'ai ma classe de 25, non.

Etu : C'est le principal changement dans l'utilisation de votre voix que vous voyez, c'est parler un peu plus fort ?

Ens : Parler plus fort pour bien gérer, pour asseoir la classe etc

Etu : D'accord.

Ens : Donc là, oui, automatiquement, j'élève un peu plus la voix.

Etu : Parfait. Imaginons, vous êtes professeur en Haute Ecole et on crée un cours sur l'utilisation parfaite de la voix comme enseignant, quels seraient les critères à remplir finalement pour avoir une voix aussi efficace que possible en tant qu'enseignant ?

Ens : Le premier critère, une voix audible, ça, c'est certain. Qui s'entende au début et à la fin, surtout une voix sans émotion de colère parce qu'elle passe dans les aigus, donc heu..., oui, je vais dire ça. Je ne vois pas autre chose, audible et pas..... si des émotions négatives passent dans la voix, cela agresse les élèves et cela provoque un effet.... Si cela peut jouer pour un cas particulier. Cela peut plus énerver, j'ai déjà eu cela avec une stagiaire qui avait une voix très aigüe et qui s'énervait très fort et c'était épouvantable à écouter.

Etu : D'accord.

Ens : Ici, ma dernière stagiaire qui était une très très bonne stagiaire, sa voix n'était pas forte pourtant, mais elle avait une attitude naturelle qui permettait de faire passer ses messages parce qu'elle était à l'aise avec sa voix donc je trouve que cela passait bien quand même alors que sa voix n'était pas très forte.

Etu : D'accord, elle répondait quand même aux critères d'audibilité ?

Ens : Oui, je trouve, elle avait un tout petit problème de discipline, si il y avait vraiment trop, enfin elle ne faisait pas, elle était respectée parce qu'elle donnait très bien cours

mais n'utilisait pas la discipline et parfois laissait vraiment trop. Donc, je ne sais pas comment elle aurait fait si il avait fallu se fâcher, je n'en sais rien car elle n'a pas eu l'occasion de le faire.

Etu : Très bien. Voilà cela répond à mes questions. Avez-vous encore des choses à ajouter sur la voix aux quelles je n'aurai pas pensé dans mes questions ?

Ens : Non, je pense que non comme pour la chorale, la respiration, donc à partir du moment pour des gens qu'il y a énervement etc., la respiration peut jouer sur la voix, donc prendre respiration pour remettre la voix en place.

Etu : D'accord, très bien, merci.

Ens : Ah, si, quand j'étais en régentat, on a eu droit à une formation d'expression et communication. Et il y avait deux garçons. Un garçon qui parlait super vite, on ne le comprenait pas, et un garçon super timide qu'on n'entendait pas. Et ces deux garçons, après cette formation, que je n'ai pas prise au sérieux parce que je n'étais pas encore habituée à toutes ces techniques, se coucher et fixer un point au plafond, faire des o, des a, enfin bon, je ne prenais pas ça au sérieux. Eh bien, ces deux garçons, celui qui parlait trop vite n'a plus parlé trop vite, celui qui était timide et renfermé s'est complètement ouvert et a changé du tout au tout après cette formation. C'était une formation dans le cadre du régentat qui s'appelait « communication ». Donc dans mon souvenir lointain, je sais qu'il fallait observer des points au plafond, émettre des sons avec la voix, ça avait un rapport avec tout ça. Donc, ça a servi à certaines personnes, c'est sûr.

Annexe 3 : Guide des entretiens individuels semi-directifs

Questions contextuelles :

- Quel âge avez-vous ?
- Depuis combien de temps enseignez-vous ?
- Avez-vous toujours enseigné dans ce niveau ? Avez-vous enseigné dans différents types d'écoles ?

Questions d'analyse :

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 ou non?...)

3) Avez-vous déjà été marqué 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 parlé, 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 sa voix, voix éraillée en fin de cours) ? 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 bavardant), 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 ressentis 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 ?

Légende :

Questions relatives à/au(x)

Bleu : rapport de l'enseignant à sa voix (concept de soi vocal général).

Vert : rapport de l'enseignant à sa voix en classe (concept de soi vocal en classe).

Rouge : formations et problèmes vocaux.

Annexe 4 : Questionnaire : image perçue de la voix par les enseignants

A. Informations générales

1. Âge :

Sexe :

2. Je suis

Etudiant en..... année dans la région de
.....

Enseignant depuis ans. Je travaille dans la région de
.....

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

a) Ma voix en général (= concept de soi vocal général)

		Pas du tout d'accord					Tout à fait d'accord
5	J'apprécie ma voix.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6	Je perçois un accent dans ma voix.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7	Quand je compare ma voix à celle d'autres personnes, je la trouve belle.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8	Ma voix me complexe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9	Ma voix me semble atypique.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10	Ma voix me semble trop aigüe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

b) Ma voix en classe (= concept de soi vocal en classe)

		Pas du tout d'accord					Tout à fait d'accord
11	Ma voix est mon outil prioritaire dans la gestion de la classe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12	Ma voix est un outil qui me permet d'atteindre mes objectifs.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13	Je sais capter l'attention des élèves grâce à ma voix.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14	J'utilise ma voix pour insister sur les points de matière importants.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15	Je sais facilement moduler ma voix (changer de ton, d'intensité, ...).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16	Je réfléchis à l'avance à la façon dont je vais utiliser ma voix en classe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17	J'ai peur que ma voix me fasse défaut (voix cassée, extinction, enrouement) en classe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18	J'utilise ma voix de manière inconsciente en classe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

19	J'ai besoin d'économiser ma voix quand je donne cours.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
20	Quand je suis stressé, cela s'entend dans ma voix	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>

c) Remarques sur la voix (=évaluations réfléchies)

		Pas du tout d'accord					Tout à fait d'accord
21	J'ai déjà reçu des remarques agréables sur ma voix dans ma famille.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22	Mes élèves ont déjà fait des remarques agréables sur ma voix.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23	Certaines personnes se sont déjà moquées de ma voix.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24	Des professeurs/formateurs m'ont fait remarquer que ma voix n'était pas efficace.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25	Des professeurs/ formateurs m'ont déjà suggéré une formation pour mieux gérer ma voix.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

C. Parmi les propositions suivantes, veuillez classer de 1 à 10 les caractéristiques d'une bonne voix pour un enseignant, de la plus importante à la moins importante. 1 = la plus importante, 10 = la moins importante.

Calme		Puissante	
Grave		Articulée	
Porte loin		Sans accent	
Modulable		Dynamique	
Aigüe		Audible	

Pensez-vous que votre voix possède les caractéristiques suivantes ?

	Ma voix ne possède pas cette caractéristique	Ma voix possède cette caractéristique
26.Calme	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	
27.Grave	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	
28.Porte loin	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	
29.Modulable	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	
30.Aigüe	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	
31.Puissante	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	
32.Articulée	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	
33.Sans accent	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	
34.Dynamique	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	
35.Audible	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	

D. 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 en formation continuée	<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"/>
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 :	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

E. Problèmes vocaux

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

	Jamais	1-2 fois/an	1-2 fois/mois	1-2 fois/semaine	Toujours
J'ai des maux de gorge.					
Ma voix est rauque.					
J'ai des extinctions de voix.					
Ma voix faiblit.					
Ma voix est fatiguée.					
J'ai des difficultés d'élocution.					

La voix est un élément essentiel dans la pratique de l'enseignement. Elle est le lien entre les savoirs inscrits et les apprentissages transmis aux élèves. Cependant, dans ce métier, elle est également une source fréquente de problèmes vocaux. Les enseignants, notamment à cause de leur utilisation soutenue de la voix, sont une des populations les plus susceptibles de souffrir de troubles vocaux.

Nous nous sommes donc interrogé sur la façon dont les enseignants régents en français percevaient leur voix, s'ils la jugeaient efficace dans leur métier. En d'autres termes, nous avons souhaité investiguer la conception de soi des enseignants appliquée au domaine de la voix. Nous voulions, par la suite, étudier quelles étaient les caractéristiques qui l'influenceraient, quels facteurs interviendraient dans la construction de ce concept.

Nous avons entamé une série d'entretiens individuels dans le but de découvrir ce que les enseignants pouvaient exprimer à propos de leur voix (est-elle appréciable? Est-elle efficace? Puis-je l'utiliser dans certains contextes?). L'analyse de ces données a permis de dégager un certain nombre de catégories et d'items qui ont été la base de la création d'un questionnaire. Celui-ci a ensuite été distribué et complété par 91 enseignants régents en français.

L'examen des résultats de ce questionnaire nous signale que les constructs créés ne sont pas assez consistants. Des conclusions, à considérer avec prudence, ont pu cependant être dégagées. En général, les enseignants apprécient leur voix. Nous avons également pu mettre en évidence qu'ils jugent nécessaire d'être capable d'articuler, de projeter sa voix et de la moduler. En moyenne, ils estiment posséder ces qualités.

Le concept de soi général aurait également un impact de faible intensité sur le concept de soi vocal en classe.

En revanche, les analyses statistiques ne nous permettent pas de mettre en évidence un impact de l'évaluation réfléchie sur le concept de soi vocal en classe.

Il est à noter que les faibles corrélations obtenues dans cette étude peuvent en partie s'expliquer par la nature composite du concept de soi.