

**La perception du plaisir et de l'enthousiasme de  
l'enseignant : comment influence-t-elle la  
relation enseignant-élève et les apprentissages ?**

---

**Master en pédagogie spécialisée – Volée 1821**

**Mémoire de Master de Julie Martin**

**Sous la direction de Claude-Alexandre Fournier**

**Bienne, avril 2021**

## **REMERCIEMENTS**

Je tiens tout d'abord à remercier mes élèves pour leur participation et leurs encouragements.

Merci également à mes collègues d'avoir consacré leur précieux temps à ma recherche et de m'avoir fait confiance.

Je remercie chaleureusement mon directeur de mémoire pour son soutien, ses nombreux conseils et son accompagnement régulier.

Finalement, merci à mes proches de nous avoir supportées, mes sautes d'humeur et moi-même, durant toute la durée de ma formation et de la rédaction de mon mémoire. Merci pour leur soutien, leurs conseils et leur relecture.

## **REMARQUE**

L'utilisation du genre masculin a été adoptée afin de faciliter la lecture et n'a aucune intention discriminatoire.

## **RÉSUMÉ**

L'objectif de la présente recherche est de découvrir, du point de vue de deux enseignants, d'une classe composée de 15 élèves et du mien, les sources et les indices du plaisir et de l'enthousiasme de l'enseignant et d'en évaluer l'influence sur la relation enseignant-élève ainsi que sur les apprentissages.

Pour se faire, une démarche qualitative exploratoire descriptive a été utilisée.

Deux enseignants ont été filmés, séparément, dans une classe de 10H de section générale<sup>1</sup>. Les séquences vidéo ont été visionnées par les deux enseignants, par les élèves de la classe précitée et par moi-même afin d'identifier les (micro-)passages durant lesquels les enseignants filmés éprouvaient du plaisir. Les participants à la présente recherche ont ensuite été rencontrés lors de deux entretiens collectifs afin d'échanger sur les indices de plaisir et d'enthousiasme qu'ils avaient relevés lors du visionnement des séquences vidéo et d'échanger au sujet de l'influence de ces derniers sur la relation enseignant-élève et les apprentissages.

Les résultats montrent notamment que le plaisir et l'enthousiasme de l'enseignant incitent les élèves à participer activement à la leçon et contribuent à un climat de travail propice aux apprentissages.

## **MOTS-CLÉS**

Relation enseignant-élève – Présence de l'enseignant – Plaisir et enthousiasme – Apprentissages

---

<sup>1</sup> Dans les écoles secondaires de la ville de Bienne, les élèves sont répartis dans trois différentes sections en fonction de leur niveau scolaire dans les branches principales. La section générale est celle où les exigences scolaires sont les plus faibles.

# 1 TABLE DES MATIERES

|       |  |    |
|-------|--|----|
| 1     | TABLE DES MATIERES .....   | 4  |
| 2     | INTRODUCTION .....   | 7  |
| 3     | PROBLÉMATIQUE.....   | 10 |
| 3.1   | La relation enseignant-élève.....                                      | 10 |
| 3.1.1 | Définition de la relation enseignant-élève .....                       | 10 |
| 3.1.2 | Développer positivement la relation enseignant-élève.....              | 11 |
| 3.1.3 | Effets positifs d'une relation enseignant-élève de qualité.....        | 14 |
| 3.2   | La présence de l'enseignant.....                                       | 14 |
| 3.2.1 | Définition de la présence .....  | 15 |
| 3.2.2 | La présence de l'enseignant favorise la relation enseignant-élève..... | 16 |
| 3.2.3 | La présence à soi .....  | 16 |
| 3.2.4 | La présence s'enseigne-t-elle ? .....                                  | 17 |
| 3.3   | Le plaisir d'enseigner et l'enthousiasme.....                          | 18 |
| 3.3.1 | Le plaisir d'enseigner .....   | 19 |
| 3.3.2 | L'enthousiasme.....  | 20 |
| 3.4   | Ma question de recherche.....  | 21 |
| 4     | MÉTHODOLOGIE.....  | 22 |
| 4.1   | But de ma recherche .....  | 22 |
| 4.2   | Une recherche qualitative exploratoire descriptive.....                | 22 |
| 4.3   | Design de recherche.....   | 23 |
| 4.4   | Expérimentation.....   | 24 |
| 4.4.1 | Dimension éthique .....  | 24 |
| 4.4.2 | Population / échantillonnage.....                                      | 24 |
| 4.4.3 | Outils pour la récolte de données.....                                 | 27 |
| 4.4.4 | Passation .....  | 32 |

|  |    |
|--|----|
| 4.4.5 Corpus   | 34 |
| 4.5 Méthodologie d'analyse   | 34 |
| 4.5.1 Plan d'analyse   | 34 |
| 4.5.2 Méthode d'analyse  | 36 |
| 5 ANALYSE DES DONNÉES  | 38 |
| 5.1 Résultats  | 38 |
| 5.1.1 Résumé des (micro-)passages sélectionnés pour la vidéo de E1   | 38 |
| 5.1.2 Résumé des (micro-)passages sélectionnés pour la vidéo de E2   | 41 |
| 5.1.3 Données issues des entretiens (1) et (2) et des notes prises lors du visionnement des séquences vidéo avec les élèves (annexe 7) | 43 |
| 5.2 Discussion   | 57 |
| 6 CONCLUSION   | 64 |
| BIBLIOGRAPHIE  | 66 |
| 6.1 Ouvrages   | 66 |
| 6.2 Articles   | 68 |
| 6.3 Mémoires professionnels  | 69 |
| 6.4 Sites internet   | 69 |
| 6.5 Vidéos   | 70 |
| 6.6 Cours  | 70 |
| 7 ANNEXES  | 71 |
| 7.1 Annexe 1 : grille d'évaluation de la présence en classe de Richoz (2015, p. 357-359)   | 71 |
| 7.2 Annexe 2 : autorisation pour filmer les élèves   | 74 |
| 7.3 Annexe 3 : grille d'analyse des séquences vidéo  | 75 |
| 7.4 Annexe 4 : résumé des (micro-)passages des vidéos de E1 et E2  | 76 |
| 77   |    |
| 7.5 Annexe 5 : guide de l'entretien (1) avec les enseignants 1 et 2  | 78 |

|      |  |    |
|------|--|----|
| 7.6  | Annexe 6 : guide de l'entretien (2) avec les enseignants 1 et 2 et les élèves de la classe C ..... | 79 |
| 7.7  | Annexe 7 : notes prises durant le visionnement des séquences vidéo avec les élèves.                | 80 |
| 7.8  | Annexe 8 : Transcription de l'entretien (1) avec E1 et E2 .....                                    | 82 |
| 7.9  | Annexe 9 : Transcription de l'entretien (2) avec E1, E2 et C.....                                  | 83 |
| 7.10 | Annexe 10 : exemple d'une offre d'emploi pour un poste d'enseignant.....                           | 84 |

## 2 INTRODUCTION

Lorsque j'ai terminé ma formation initiale en tant qu'enseignante préscolaire et primaire à la HEP-BEJUNE de la Chaux-de-Fonds en 2009, j'ai travaillé une année à temps partiel dans une classe de 3H et j'ai effectué parallèlement des remplacements de plusieurs mois au cycle II en 8H. Rapidement, je me suis rendue compte que l'enseignement dans les petits degrés ne me correspondait pas. J'ai alors cherché du travail au cycle III, sachant qu'avec mon diplôme d'enseignante généraliste, je serais principalement amenée à travailler dans les classes de la section où les exigences sont les plus faibles, les classes G, que l'on nomme couramment « difficiles ». Les classes difficiles représentent pour moi celles qui accueillent les élèves rencontrant des difficultés cognitives et/ou comportementales, auxquelles s'ajoutent souvent une histoire de vie compliquée et un cadre familial instable.

Durant les stages que j'ai effectués lors de ma formation initiale, je me suis rapidement sentie à l'aise en présence des adolescents. J'aime rebondir sur leurs réactions naturelles et spontanées qui viennent rarement de nulle part. Grâce à ma personnalité et à mon caractère bien ancrés, je me sentais prête à travailler avec des jeunes en difficultés, bien que je ressentais certaines craintes, notamment quant à la manière dont j'allais parvenir ou non à me faire respecter et à imposer mon autorité. J'étais consciente qu'un groupe d'adolescents pouvait facilement déstabiliser un enseignant et lui faire perdre pied.

La manière de s'imposer et de faire preuve d'autorité en tant qu'enseignant face à des adolescents a été le point de départ de mon cheminement vers ma question de recherche. En approfondissant la question de l'autorité au sein de la littérature et lors de discussions avec mes collègues, je me suis aperçue que la qualité de la relation établie entre l'enseignant et les élèves jouait un rôle certain sur l'adoption d'un comportement respectueux du cadre et de l'enseignant de la part des élèves. C'est pourquoi j'ai eu envie de m'intéresser à la façon dont l'enseignant pouvait développer positivement la relation qu'il entretient avec les élèves.

La littérature au sujet de la relation enseignant-élève est riche et propose de multiples moyens de la travailler. Parmi les pistes suggérées, la personnalité de l'enseignant, son

investissement et son intérêt sincères vis-à-vis des élèves jouent un rôle primordial. La *présence de l'enseignant*, concept complexe à définir car davantage issu du ressenti de chaque individu, regrouperait les différentes attitudes de l'enseignant qui contribuent à l'établissement de la relation enseignant-élève. Être présent, c'est être là entièrement, dans le moment présent, s'intéresser à l'élève tel qu'il est et non le projeter selon ses propres désirs. C'est accepter l'élève entièrement avec ses défauts et ses qualités (Cifali, 2018). La présence de l'enseignant serait une des clés pour l'instauration d'une relation enseignant-élève de qualité et l'imposition d'une autorité naturelle.

Le concept de présence a suscité en moi plusieurs questionnements : la présence est-elle enseignable ? Est-elle innée ou peut-elle se développer ?

Il semblerait qu'il y ait effectivement une part d'inné, mais qu'elle peut se travailler et s'améliorer grâce à différents outils, notamment la *grille d'évaluation de la présence en classe* élaborée par Richoz (2015), qui décompose la présence en différents paramètres. Parmi ces paramètres, l'un d'eux m'a particulièrement interpellée car il met en évidence quelque chose sur quoi l'enseignant ne peut pas tricher : le plaisir et l'enthousiasme d'enseigner. De plus, il a fait écho à une remarque d'un élève qui m'avait considérablement touchée : « Dans cette école, ça se voit que les profs sont contents de venir enseigner et ça aide beaucoup à se sentir bien ».

Je me souviens que cette remarque m'a fait prendre conscience qu'effectivement, je suis contente de me rendre chaque jour à mon travail, que j'aime les moments que je partage avec les élèves, que je ne n'ai pas besoin de faire semblant pour me sentir bien et être à l'aise face à un groupe d'élèves. Mon travail m'apporte de la satisfaction chaque jour, il contribue à mon bien-être et à mon équilibre et par la même occasion à celui des élèves. Je n'avais, jusqu'à ce moment-là, jamais pensé au côté transmissible du bien-être, du plaisir et de l'enthousiasme.

C'est la raison pour laquelle j'ai choisi de focaliser la présente recherche sur le plaisir et l'enthousiasme de l'enseignant et l'impact qu'il ont sur la relation enseignant-élève et sur les apprentissages. J'ai choisi de filmer deux enseignants et d'observer les indices qui pouvaient montrer ou faire ressentir aux élèves le plaisir et l'enthousiasme de



l'enseignant. Je souhaitais que les enseignants filmés ainsi que les élèves participent à l'analyse des vidéos afin de pouvoir confronter les points de vue de chacun et échanger sur l'influence du plaisir et de l'enthousiasme de l'enseignant sur la relation enseignant-élève et les apprentissages.

Le présent travail de recherche est structuré comme suit :

Dans un premier temps, les concepts nécessaires à l'exploration de la relation enseignant-élève et de la présence de l'enseignant sont exposés dans le cadre théorique.

Dans un deuxième temps, le design de recherche et la démarche méthodologique utilisés pour répondre à ma question de recherche sont détaillés.

Dans un troisième temps, la partie analyse des données synthétise et interprète les données recueillies. Elles sont ensuite discutées.

Dans un quatrième et dernier temps, la conclusion regroupe les perspectives de mon travail, ainsi que ses apports pour mon identité d'enseignante spécialisée et mon rôle de personne ressource.

### **3 PROBLÉMATIQUE**

#### **3.1 La relation enseignant-élève**

##### ***3.1.1 Définition de la relation enseignant-élève***

« La connaissance intuitive de l'autre est à l'origine de la relation éducative. Elle est une rencontre spontanée de deux êtres qui ne se connaissaient pas » (Desjardins, 1992, p.109).

Robert Pianta (1999) a été l'un des premiers chercheurs à avoir publié des résultats empiriques sur les effets positifs de la relation affective enseignant-élève. Il qualifie une relation enseignant-élève de qualité lorsque l'enseignant est sensible et répond aux signaux de l'enfant, lorsque l'enseignant accepte l'élève tel qu'il est, lui fournit de l'aide et de la chaleur affective. Virat (2019) définit la relation enseignant-élève comme « une relation éducative, c'est-à-dire une relation asymétrique où l'adulte se montre sensible et disponible, où il se sent responsable du développement de l'enfant et où il lui fournit aide et soutien, en particulier sur le plan émotionnel, tout en se préoccupant de la manière dont l'enfant reçoit ce soutien » (p.66). Les relations interpersonnelles constituent un élément essentiel du quotidien de l'enseignant. Au cœur de ces relations, le lien entre l'enseignant et l'élève représente une facette fondamentale de la profession enseignante. Il est primordial d'accorder une intention particulière à la relation enseignant-élève afin de favoriser un climat de classe serein, propice aux apprentissages, au bien-être et au bon développement de chacun (Gaudreau, 2017). Cifali (1997) explique d'ailleurs que bien qu'une difficulté ne se surmonte pas uniquement par la gentillesse et la compréhension « elle se travaille en gardant l'essentiel, à savoir la confiance sans laquelle aucun travail ne peut être accompli » (p.228).

Il a été démontré que la perception positive de la relation enseignant-élève de la part des élèves privilégie chez ces derniers l'adoption de comportements d'engagement à l'école et exerce une influence positive sur la motivation et la réussite scolaire. En outre, plus les enseignants s'investissent dans le développement de relations sociales positives avec leurs élèves, moins ceux-ci adoptent des comportements d'indiscipline (Gaudreau, 2017).

### **3.1.2 Développer positivement la relation enseignant-élève**

Pour parvenir à entrer en relation avec les élèves, Richoz (2015) suggère, au même titre que Cifali (2018) ou encore Gaudreau (2017), d'accepter l'élève tel qu'il est, de lui témoigner du respect et de lui adresser un regard porteur d'encouragements. S'impliquer activement dans les activités avec les élèves, se montrer ouvert et disponible et féliciter les élèves pour leurs efforts est également une manière pour l'enseignant de favoriser la création de liens positifs et significatifs avec eux. Selon Lévine (2001), aller à la rencontre de l'autre, s'enrichir de sa différence, découvrir ce en quoi nous lui ressemblons au-delà des différences et s'ouvrir à un changement de regard permettraient aussi de développer le lien entre l'enseignant et l'élève. Richoz (2015) constate que les élèves acceptent de plus en plus, surtout au niveau secondaire, d'entrer dans les apprentissages pour autant qu'ils se sentent en sécurité et acceptés avec leurs difficultés. La relation de confiance entre enseignant et élève apparaît donc comme indispensable autant pour l'enseignant que pour l'élève. Gaudreau (2017) insiste sur le fait qu'il est essentiel d'apprendre à connaître ses élèves, de s'intéresser à leur point de vue et à leur perception de la réalité pour entrer en relation avec eux. Petitjean (2015) met en avant la place de l'humour qui est selon elle une ressource utilisée quotidiennement dans la gestion des interactions sociales. Utilisé de manière non-exhaustive, l'humour permet de gagner l'attention des élèves, de mettre en avant une image positive de soi-même et de favoriser la relation enseignant-élève.

Pour souligner l'importance de la relation enseignant-élève Richoz (2015) cite Ricci (2005) : « Plus j'avance en expérience, plus l'essence de notre métier me paraît résider dans la capacité à entrer en relation avec les élèves ou les étudiants. Avec le temps et l'observation, je me suis rendu compte que pour vraiment apprendre, en plus de l'intérêt et de la motivation personnelle, il faut un maître qui nous initie, nous éclaire, nous rassure, nous oriente, nous fait découvrir, nous fait réfléchir, nous dévoile son expérience, exprime ses exigences, nous demande des comptes. La relation de cœur entre le maître et l'élève est primordial » (p.419).

Le langage métaphorique utilisé dans cette citation rend compte de la difficulté à définir de manière objective la part d'affectivité qui est en jeu dans la relation enseignant-élève, qu'il s'agit davantage d'un ressenti et non de quelque chose d'objectivement mesurable. Les résultats des recherches effectuées auprès d'adolescents présentés par Gaudreau

(2017) rapportent que « prendre le temps de bien connaître les élèves » fait partie des six principales qualités d'un bon enseignant. En outre, les élèves apprécient particulièrement les enseignants auxquels ils attribuent des qualités humaines telles que l'empathie, l'écoute, la fiabilité et le respect. Richoz (2015) ajoute finalement que « beaucoup d'élèves n'acceptent de s'investir dans le travail scolaire que s'ils se sentent écoutés, compris, reconnus en tant que personnes et acceptés dans leurs difficultés » (p.420).

Comme évoqué précédemment, l'enseignant a un rôle important à jouer dans le développement de la relation enseignant-élève en manifestant notamment un certain nombre d'attitudes qui favorisent cette relation. Cependant, il lui est aussi nécessaire de se préoccuper de sa propre personne et d'effectuer un travail sur lui-même afin d'optimiser la qualité de la relation qu'il souhaite développer avec ses élèves (Richoz, 2015). C'est pourquoi il me paraît pertinent de m'intéresser au développement intérieur de l'enseignant ainsi qu'à son authenticité

### Le développement intérieur de l'enseignant

Auger et Boucharlat (2004) expliquent que la relation enseignant-élève n'est pas neutre ou purement fonctionnelle, mais qu'elle est influencée d'une part par les représentations de l'enseignant et d'autre part par ses désirs et ses affects qui sont souvent inconscients. Pour Blanchard-Laville, « le véritable apprentissage professionnalisant est de pouvoir se reconnaître partie prenante dans la tonalité émotionnelle de ce qui s'échange dans un espace d'enseignement et de travailler cette part de soi-même qui est sollicitée sur la scène professionnelle » (p.107).

Cifali (1996) met en avant « qu'un travail sur soi et à propos de ce que l'autre bouleverse chez soi » (p.227) permet à l'enseignant d'avancer dans la compréhension de la relation qu'il entretient avec ses élèves. Elle ajoute qu'il incombe à l'enseignant, comme à tout adulte, « la responsabilité des paroles de tous les jours qui introduisent un enfant dans le monde humain [...] » (p.227).

Pour travailler son développement intérieur, Richoz (2015) explique qu'il est nécessaire pour l'enseignant de regarder en lui-même pour ainsi réfléchir et agir sur sa personne dans le but de mieux communiquer et être avec autrui. Le contexte psychologique et émotionnel complexe dans lequel l'enseignant travaille entre souvent en résonance avec son histoire et sa personnalité, c'est pourquoi l'apprentissage de la maîtrise des

dimensions affectives de son activité professionnelle est très important. Blanchard-Laville (2001) explique d'ailleurs à ce sujet que si nous accordons autant d'importance aux souvenirs, ce n'est pas seulement pour ce qu'ils ont été, mais surtout pour la trace qu'ils ont laissée en nous.

Richoz (2015) pense que si l'équilibre émotionnel de l'enseignant est trop précaire, sa capacité à entrer positivement en relation avec les élèves est faible. « Il s'agit de réfléchir et d'agir sur soi-même pour mieux communiquer et mieux être avec autrui » (Blin et Gallais, 2001, p.134). De cette manière, l'enseignant pourra créer les qualités de son espace d'enseignement, en y attribuant plus ou moins de souplesse ou de fermeté (Blanchard-Laville, 2006).

Les élèves dont l'enseignant a la charge peuvent être en manque de repères et à la recherche d'un cadre posé par une personne en qui ils peuvent avoir confiance. L'enseignant ne peut pas se permettre de faire semblant, il ne peut pas être là qu'à moitié. Il a la responsabilité de construire la pensée des jeunes qu'il côtoie au quotidien en les soutenant, en les encadrant et en les accompagnant de manière sincère et entière.

### L'authenticité de l'enseignant

Je suis d'avis que l'aspect de la personnalité de l'enseignant est souvent négligé aux dépens de ses savoirs. Virat (2019) constate d'ailleurs « à quel point les enseignants sous-estiment l'effet de leur personne et surestiment la transmission de leurs connaissances » (p.17). Desjardins (1992) explique que l'enseignant enseigne ce qu'il est et ce qu'il ressent. Quant à Blin et Gallais (2004), ils rappellent que « l'on n'enseigne pas ce que l'on veut, que l'on n'enseigne pas seulement ce que l'on sait, que l'on enseigne tout autant et peut-être davantage ce que l'on est » (p.151). Selon Desjardins (1992), il est nécessaire pour l'enseignant de discerner quelles sont les valeurs profondes qui soutiennent sa manière d'agir avec les élèves et ses croyances pédagogiques. Il précise que si l'enseignant veut être lui-même et être son propre point de repère dans sa profession, « il doit se laisser aller à être ce qu'il est à l'intérieur de lui-même, à laisser libre cours à toute sa spontanéité, à vivre sincèrement ses sentiments, en laissant jaillir sa sensibilité dans une pleine et entière maîtrise de soi » (p. 114). L'enseignant ne peut démontrer un aspect authentique que dans une acceptation profonde de lui-même.

### **3.1.3 Effets positifs d'une relation enseignant-élève de qualité**

Grâce notamment à mon expérience professionnelle, mais surtout à la littérature, je suis aujourd'hui convaincue qu'une relation enseignant-élève de qualité contribue à la construction d'un climat de classe serein indispensable au maintien d'un cadre sécurisant, propice à l'apprentissage et à l'épanouissement de chacun. En effet, les relations positives entre élèves et enseignants constituent pour beaucoup d'élèves un facteur de protection très précieux, principalement pour ceux qui n'ont pas la chance de bénéficier d'un soutien au sein de leur famille et de leur réseau social (Pianta, 1999, évoqué par Gaudreau, 2017). De plus, Virat (2019) explique que le rôle de la relation enseignant-élève est central dans l'apprentissage et que cette relation implique que l'enseignant montre aux élèves qu'il se soucie d'eux. Richoz (2015) est lui convaincu que seule une relation interpersonnelle de confiance réussit à motiver les élèves à développer une relation au savoir. Petitjean (2015), qui présente l'humour comme moyen de favoriser la relation, évoque différents auteurs qui soutiennent que « l'humour de l'enseignant permet d'accroître la motivation des étudiants, l'attention qu'ils portent à la tâche, la clarté des contenus proposés ainsi que leur mémorisation » (p.105).

Suite au constat qui précède, le thème de la relation enseignant-élève sera approfondi, ainsi que le rôle de la personnalité de l'enseignant dans celle-ci. Chaque enseignant est-il à même de développer une relation de qualité avec ses élèves ? Quels sont les éléments indispensables à la construction d'une telle relation ?

## **3.2 La présence de l'enseignant**

La présence de l'enseignant est, selon Richoz (2015), déterminante dans la qualité de la relation enseignant-élève. Il dit « qu'elle est ce quelque chose qui fait la différence entre un enseignant que les élèves écoutent et respectent et un autre enseignant qui se fait chahuter, qui ne réussit pas à avoir la maîtrise de sa classe et à motiver ses élèves pour sa branche d'enseignement » (p.332).

C'est la raison pour laquelle parmi les qualités personnelles de l'enseignant, l'accent sera mis sur *la présence*, sur ce que ce concept englobe, sur son influence sur la relation enseignant-élève, ainsi que sur la manière dont il est possible de la travailler et de l'améliorer.

### **3.2.1 Définition de la présence**

Définir la présence est un exercice complexe. En psychologie, la présence est plutôt envisagée comme une présence à l'autre. Il s'agit alors de chaleur ou d'empathie, c'est-à-dire « d'une acceptation entière de l'individu tel qu'il est, d'une capacité à comprendre les sentiments que le client tente d'exprimer et d'une capacité à communiquer cette compréhension au client » (Runtz-Christian, 2000, p.51). Tisseron (2014) explique que l'empathie possède deux composantes, celle « de s'imaginer ce qu'on pourrait éprouver à la place de l'autre, à le ressentir partiellement » (p.69) et celle de « de s'imaginer ce qu'on penserait si on était à la place de l'autre » (p.69). Il définit l'empathie comme « la capacité de changer de point de vue sans s'y perdre » (p.69). Il indique également que l'empathie est « une force qui pousse au lien, c'est-à-dire à la relation intersubjective » (p.14). Cependant, Blanchard-Laville (2006) rappelle qu'il ne faut pas abuser de l'empathie car s'il y en a trop, il y a un risque d'indifférenciation, c'est-à-dire que l'on traite l'autre comme soi.

Runtz-Christian (2000) explique qu'il est plus facile de ressentir la présence, d'en éprouver l'efficacité que de la définir. « On sait que « ça passe », parce qu'on sent une tension, parce qu'une énergie rayonne et qu'une vigueur d'être là s'impose dans un espace et un temps donnés » (p.115). Il ajoute que « la présence de l'émetteur entraîne la présence du récepteur » (p.58). Pour lui, être présent est un acte intelligent qui donne du pouvoir. Pour Mireille Cifali (2012), être présent, c'est être là avec son corps, sa voix, sa manière d'accueillir l'élève dans sa singularité, avoir un intérêt pour l'élève qui est en face de soi. Pour Gaudreau (2017), c'est être à l'écoute, s'impliquer activement dans les activités qui se déroulent en classe et féliciter l'élève.

Richoz (2015) propose une définition de la présence qui va dans le sens de la présence à l'autre, comme celle évoquée au début de ce chapitre. Selon lui « la présence est une manière d'être, d'exister devant la classe [...], qui s'impose par le talent et la force intérieure de la personne. La présence n'est pas palpable, concrètement et immédiatement visible, mais elle constitue pourtant un des aspects essentiels du métier d'enseignant. [...] Elle découle du travail de développement intérieur de la personne [...]» (p.332). Il ajoute encore que cette présence «est comme une flamme qui confère un éclat particulier à un enseignant et qu'elle est faite d'engagement [...], de disponibilité, de

chaleur humaine, d'empathie, de capacité à percevoir les besoins de l'autre et d'être physiquement et intérieurement présent, quand il le faut, avec beaucoup de bienveillance » (p.340). La difficulté à définir le concept de présence se ressent à nouveau ici au travers du langage principalement métaphorique utilisé par Richoz.

### ***3.2.2 La présence de l'enseignant favorise la relation enseignant-élève***

Richoz (2015) dit que « les enseignants qui ont beaucoup de présence réussissent à maintenir leur flamme pour l'enseignement vivante et trouvent en eux la force de passer par-delà les problèmes et difficultés » (p.335). En outre, Cifali (2018) explique que savoir « être là » est une qualité indispensable de l'enseignant car l'élève sent clairement la présence ou l'absence de l'enseignant et qu'il ne s'y trompe que rarement, bien que les indices de cette présence soient la plupart du temps non-verbaux. Dans cette même idée, Richoz (2015) explique que la présence de l'enseignant passe par diverses voies qui font appel non seulement à la communication verbale, mais aussi et surtout à ce qui a trait à la communication non-verbale. Pour lui, le concept de présence en classe renvoie à une qualité qui se révèle indispensable dans les situations difficiles et qu'il est nécessaire de développer. La qualité dont Richoz parle n'est pas évidente à définir mais est immédiatement ressentie par les élèves lorsqu'une personne la possède de manière indiscutable ou, au contraire, en est dépourvu. Il dit que « la présence consiste à manifester, par des traits de personnalité, une qualité qui paraît évidente, car elle produit un effet certain sur le public, en permettant de s'imposer » (p.329). Les élèves respectent l'adulte qu'ils ont face à eux de façon naturelle, grâce à ce qu'il dégage, à sa personnalité, et non parce qu'ils y sont contraints.

### ***3.2.3 La présence à soi***

Richoz (2015) explique qu'il est important que l'enseignant parvienne à être présent à soi, afin de pouvoir effectuer le geste approprié ou prononcer la parole adaptée de manière plus aisée. Pour Laurent (2012) être présent demande d'être présent à l'autre mais demande aussi forcément d'être présent à soi. La présence à soi implique de bonnes connaissances humaines de soi et des autres. Être présent à soi reviendrait pour Laurent (2012) à avoir un esprit libre et disponible. « Un esprit pas trop encombré par les soucis du quotidien, qui tolère l'imperfection de soi, des autres et de son environnement » (p.1).



### 3.2.4 La présence s'enseigne-t-elle ?

Beaucoup d'auteurs rejoignent Richoz (2015) lorsqu'il écrit que certaines personnes possèdent de meilleures dispositions que d'autres pour être présents, mais que la qualité à laquelle renvoie le concept de présence a le potentiel d'être développée. Ce constat m'interroge sur la manière et la possibilité d'enseigner et d'apprendre la présence.

Runtz-Christian (2000) pense qu'il est possible de développer et d'augmenter la présence mais qu'elle doit néanmoins exister au préalable. Jourdan (2014) dit que la présence de l'enseignant n'est pas une évidence et qu'une réflexion pour la travailler et la développer est nécessaire. Il ajoute que « se former à la présence ne peut se réduire à une technique des professionnels à élaborer, à reproduire tel un pantin, même avec son propre style, singulier, ancré dans son histoire personnelle, car cela serait alors un « dit » et s'éloigne de toutes possibilités d'être soi » (p.6). Il s'agit, selon lui, d'aller à la rencontre de soi, afin que l'histoire de l'enseignant ne parasite pas ses relations et qu'il puisse y entrer avec un regard neuf. Selon Desjardins (1992), l'enseignant doit se laisser aller à être ce qu'il est à l'intérieur de lui-même, à laisser libre cours à toute sa spontanéité et à vivre sincèrement ses sentiments s'il souhaite être son propre point de repère dans sa profession. Par la suite, il pourra analyser plus profondément ce qu'il est professionnellement. Il s'agira, selon Desjardins, d'un besoin nécessaire de l'enseignant.

« Prendre conscience qu'il ne suffit pas d'être là pour y être » (Jourdan, 2014, p.6). Cette dernière citation me parle particulièrement. Combien de fois les élèves sentent-ils que l'enseignant qui se trouve face à eux ne semble que vouloir ou pouvoir transmettre les notions imposées sans âme, sans conviction, sans présence ? La présence peut sans nul doute se travailler, se développer et même s'améliorer, mais pour se faire, il est indispensable que l'enseignant ait le désir de s'impliquer entièrement dans le processus du développement de sa présence et qu'il n'y soit pas contraint.

Richoz (2015) propose, à l'intention de l'enseignant, *une grille d'évaluation de la présence en classe (annexe 1)*. Il s'agit d'un instrument d'observation qui permet de se concentrer sur « les aspects améliorables d'une présence en classe » (p.356). Il explique qu'elle peut servir à chaque enseignant pour effectuer une autoévaluation de sa présence sur la base d'un enregistrement vidéo mais qu'elle peut aussi être utilisée par un collègue ou un

formateur qui viendrait observer un enseignant lors d'une leçon. Cette grille d'observation est constituée de seize paramètres de la présence :

1. La posture corporelle
2. La gestuelle
3. La voix et l'art de la parole
4. L'art du silence
5. L'occupation de l'espace
6. Le regard
7. La conscience de la classe
8. La capacité à capter l'attention de la classe
9. La détermination à assurer un cadre de travail
10. Les exigences
11. L'animation de la classe
12. La relation affective
13. Le plaisir d'enseigner et l'enthousiasme
14. La maîtrise de soi
15. La disponibilité et la présence dans l'instant
16. Le rayonnement de la personnalité

Richoz suggère à l'enseignant de s'évaluer sur chaque paramètre sur une échelle de 1 à 6, sachant que 1 signifie *très peu performant* et que 6 signifie *totalement performant*.

### **3.3 Le plaisir d'enseigner et l'enthousiasme**

Parmi les différents paramètres que Richoz (2015) proposent dans sa *grille d'évaluation de la présence en classe*, celui du *plaisir d'enseigner et de l'enthousiasme* a particulièrement retenu mon attention. Richoz (2015) définit ce paramètre comme tel : « l'enseignant montre du plaisir à enseigner. Il partage son savoir et son expérience avec joie et enthousiasme, transmet sa passion pour les contenus qu'il enseigne, maintient sa flamme pour l'enseignement bien vivante » (p.359).

Si ce paramètre m'interpelle pareillement, c'est parce qu'il met en évidence une facette de la personnalité de l'enseignant sur laquelle ce dernier ne peut pas tricher. Par ailleurs, Richoz (2015) explique qu'une détermination fiable et tranquille à garantir un espace de

travail pour les élèves constitue le premier ingrédient indispensable à une bonne présence en classe tandis que la joie, l'enthousiasme, le plaisir et la passion d'enseigner constituent selon lui le deuxième. Cifali (2018) pense, quant à elle, que la présence de l'enseignant nécessite que l'enseignant prenne de l'intérêt à ce qu'il vit, qu'il ait envie d'être là. Virat (2019) soutient que les élèves ressentent l'enthousiasme de l'enseignant et que celui-ci déteint sur eux. Finalement, Morin (2016) dit que « le plaisir d'enseigner est un carburant essentiel au plaisir d'apprendre » (p.1).

### ***3.3.1 Le plaisir d'enseigner***

Marion et LaFortune (2015) se sont intéressées aux sources qui influencent positivement ou négativement le plaisir d'enseigner. Dans un premier temps, il a été montré qu'en cherchant à augmenter son plaisir au travail, l'enseignant voit sa motivation, son humeur, ainsi que sa santé physique et psychologique s'améliorer. Dans un second temps, plusieurs facteurs permettant à certains enseignants de tirer du plaisir en exerçant leur profession ont été mis en avant. Ces facteurs peuvent être triés en trois catégories :

- Premièrement, il y a les facteurs liés directement à l'enseignant, les facteurs personnels. Il s'agit du sentiment d'être authentique, de la confiance en soi, du sentiment d'auto-efficacité et de la tolérance vis-à-vis du système éducatif.
- Deuxièmement, il y a les facteurs liés à la relation entretenue avec les élèves, les facteurs relationnels. Il s'agit ici de leur motivation, de la relation développée avec eux et de leur rapidité de compréhension des nouvelles notions enseignées.
- Troisièmement, il y a les facteurs liés aux conditions de travail, les facteurs institutionnels. Il s'agit d'avoir la possibilité d'exercer son métier dans des groupes d'élèves uniformes, de créer des activités, de prendre part à des sorties avec les élèves et de ressentir le respect de tous.

Virat (2019) présente lui aussi différents facteurs qui contribuent au plaisir de l'enseignant. Il explique que l'engagement affectif des enseignants contribue à leur satisfaction professionnelle. D'après les résultats de ses recherches, les enseignants qui trouvent le plus de plaisir dans leur travail sont ceux qui disent éprouver « un amour compassionnel » (p. 151) pour leurs élèves. L'amour donné aux élèves est donc une source de plaisir pour l'enseignant, de même que l'entretien des relations affectives par les travaux en petits groupes, les activités extrascolaires ou le suivi d'une classe sur plusieurs

années. Les nombreuses responsabilités qui incombent aux enseignants et qui les amènent à beaucoup s'investir dans leur travail sont perçues comme une implication positive qui contribue à leur plaisir d'enseigner.

Virat (2019) présente également le concept de *satisfaction compassionnelle* (p.152). Il le définit comme « le plaisir pris par les professionnels dans les interactions avec les collègues et les usagers, c'est-à-dire aussi bien le plaisir d'être lié à ses collègues que le plaisir d'aider les personnes prises en charge » (p.152). La satisfaction compassionnelle dépend de différents facteurs contextuels, mais il a été montré qu'elle a des effets bénéfiques à long terme.

Virat (2019) souligne l'importance du contexte dans lequel travaille l'enseignant. Il met en avant que les responsabilités inhérentes à la fonction de responsable de classe ne sont pas intrinsèquement épuisantes, mais que « l'engagement des enseignants est lié au rapport entre les efforts physiques, cognitifs et émotionnels que leur travail exige et les ressources dont ils pensent disposer, c'est-à-dire les éléments du contexte qui réduisent les efforts à accomplir et aident les professionnels à atteindre leurs objectifs ou les éléments de contexte qui favorisent leur accomplissement au travail » (p.154).

### **3.3.2 L'enthousiasme**

Laurent (2012) définit l'enthousiasme comme tel : « l'enthousiasme est cette flamme brûlante qui embrase le discours et ce souffle qui dynamise. Il est un feu intérieur qui jaillit de la personne et donne du relief à la parole. [...] L'enthousiasme est cette envie d'avancer, de réussir, de dépasser les obstacles, de se dépasser. Il est cette joie d'entreprendre, de construire, de conduire. Il rayonne dans ce discours spontané et dynamique où la personne est source et se donne sans compter ni calculer » (p.1). Il décrit une personne enthousiaste comme une personne qui prend ses engagements à cœur, qui est motivée par ce qu'elle fait car elle aime faire ce qu'elle fait. Il se demande si la première condition de l'enthousiasme ne serait pas d'être bien avec soi-même et de ne pas souffrir dans son corps. Finalement, il soutient qu'une personne enthousiaste a en général conscience de ses limites personnelles, mais continue à regarder vers l'avant tout en gardant confiance.

L'article de Marion et Lafortune (2015), la remarque de mon élève et les souvenirs que j'évoque m'amènent à me questionner sur comment le plaisir et l'enthousiasme de l'enseignant sont perçus par les élèves et les enseignants. Quels sont les indices qui font

penser ou sentir à l'élève que l'enseignant a du plaisir à « être là » ? Comment l'enseignant perçoit-il ces indices ? Le plaisir de l'enseignant a-t-il une influence sur la relation enseignant-élève ?

### **3.4 Ma question de recherche**

Après m'être questionnée sur la manière dont l'enseignant peut développer positivement la relation qu'il entretient avec ses élèves, après avoir compris que la présence de l'enseignant joue un rôle fondamental dans le lien qu'il parvient à tisser avec les élèves, que cette présence est en partie innée, mais qu'elle peut être travaillée et développée si l'enseignant s'engage dans un travail sur soi, que la présence est composée de différents paramètres dont l'authenticité, l'enthousiasme et le plaisir d'enseigner et que l'envie d'enseigner et d'être devant la classe est non seulement ressentie par les élèves mais a également une forte influence sur leur bien-être, j'ai envie de consacrer mon attention sur les attitudes verbales et non-verbales qui reflètent l'enthousiasme de l'enseignant et son plaisir à enseigner, à la manière dont ces attitudes sont perçues par les élèves et par l'enseignant, ainsi qu'à l'impact qu'elles ont sur la relation enseignant-élève ainsi que sur les apprentissages. Je souhaite effectuer cette recherche avec des élèves scolarisés en section générale, ainsi qu'avec des enseignants qui interviennent dans cette même section, car il s'agit des classes dans lesquelles je m'épanouis au quotidien.

Ma question de recherche sera donc la suivante.

*Quelles sont les sources et les indices de plaisir et d'enthousiasme de l'enseignant dans son quotidien professionnel et quelle influence ont-ils sur la relation enseignant-élève et sur les apprentissages ?*

## **4 MÉTHODOLOGIE**

### **4.1 But de ma recherche**

Le but de la présente recherche est de tenter de saisir, grâce au point de vue des élèves, à celui des enseignants et au mien, quelles sont les sources de plaisir et d'enthousiasme de l'enseignant dans son quotidien professionnel, de quelle manière l'enthousiasme et le plaisir de l'enseignant se manifestent et de comprendre l'influence que ces attitudes ont sur la relation enseignant-élève et sur les apprentissages.

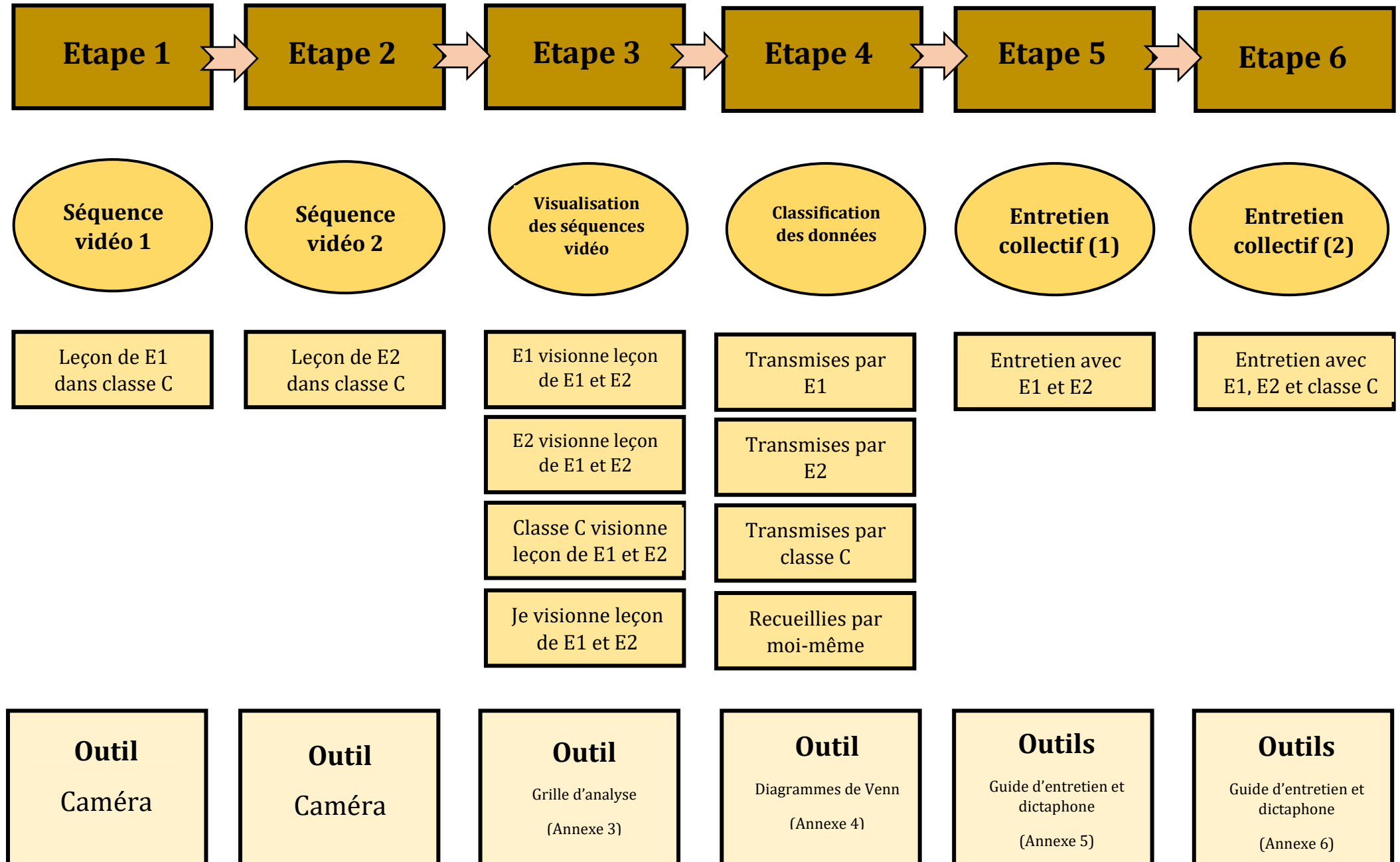
### **4.2 Une recherche qualitative exploratoire descriptive**

La présente recherche est de type qualitatif car elle affiche une visée compréhensive (Dumez, 2011). En effet, la recherche qualitative « cherche à comprendre comment les acteurs pensent, parlent et agissent et elle le fait en rapport avec un contexte ou une situation » (Dumez, 2011, p.48). Par ailleurs, Kivits et Balard (2016) expliquent que l'enquête qualitative implique « de *faire un pas de côté*, c'est-à-dire de prendre de la distance avec son sujet au moyen de la revue de littérature, tout en le scrutant au plus près au moyen d'un travail de terrain exploratoire nécessaire à la *reconstruction* » (p.46).

Kohn et Christiaens (2014) expliquent que « faire de la recherche qualitative est une façon de regarder la réalité sociale. Plutôt que de chercher les bonnes réponses, la recherche qualitative se préoccupe également de la formulation des bonnes questions » (p.69). Ils ajoutent que « l'un des points forts de la recherche qualitative, est qu'elle étudie les gens dans leur milieu naturel plutôt que dans des situations artificielles ou expérimentales » (p.70). Il existe différentes manières de collecter des données qualitatives, mais les entretiens et l'observation sont les plus courantes (Kohn et Christiaens, 2014).

La recherche qualitative descriptive a pour but de décrire des faits, des objets, des événements et des comportements en utilisant différentes stratégies (Astolfi, 1993). Elle aide à obtenir des explications plus significatives sur un phénomène (Kohn et Christiaens, 2014).

### 4.3 Design de recherche



## **4.4 Expérimentation**

### **4.4.1 Dimension éthique**

Une relation de confiance entre les différents participants à la présente recherche est indispensable à son bon déroulement. La dimension éthique y occupe donc une place importante. C'est pourquoi un paragraphe de mon travail est consacré à la dimension éthique et plus particulièrement au code d'éthique de la recherche pour les Hautes Ecoles Pédagogiques. Ce document vise à sensibiliser les chercheurs à certains enjeux liés à la conduite de projets de recherche. Il met en avant différents principes qui sont les suivants :

- Le respect des droits fondamentaux de la personne
- L'appréciation et la limitation des risques
- Le consentement libre et éclairé du sujet partenaire de la recherche
- Le respect de la sphère privée
- L'utilisation des informations
- La restitution des résultats de recherche
- La responsabilité personnelle et la solidarité collective

Ces différents principes doivent être appliqués par le chercheur avec nuance et bon sens. Ils lui permettent d'apprécier les risques de sa recherche et d'y renoncer s'ils sont trop importants. Il est de la responsabilité de chaque chercheur de réfléchir aux potentiels problèmes éthiques qu'il pourrait rencontrer durant sa recherche (Pasche Gossin, 2018).

### **4.4.2 Population / échantillonnage**

Dans les recherches de type qualitatif, « un nombre de personnes relativement petit est étudié en profondeur dans leur contexte de vie » (Fortin et Gagnon, 2010, p.239). Les expériences et les événements racontés par les participants prévalent donc davantage que la population en tant que telle, contrairement aux recherches de type quantitatif pour lesquelles l'échantillon de personnes sélectionnées doit être autant que possible représentatif de la population étudiée. L'échantillonnage qualitatif doit permettre de bien représenter le phénomène étudié dans un contexte particulier (Fortin et Gagnon, 2010). Trois paramètres sont à prendre en considération dans l'échantillonnage qualitatif : « les



caractéristiques ou les expériences des personnes qui seront invitées à participer, le milieu dans lequel évoluent ces personnes et leurs expériences personnelles » (Fortin et Gagnon, 2010, p.239).

Il existe différentes stratégies pour effectuer son choix d'échantillonnage. L'échantillonnage par choix raisonné est recommandé pour les recherches qualitatives. Cela signifie que l'échantillonnage ne sera pas prélevé au hasard mais ciblé sur la base de critères particuliers pour pouvoir représenter le phénomène étudié (Fortin et Gagnon, 2010). Il convient également de prendre garde au biais d'échantillonnage qui est sous le contrôle du chercheur et qui peut survenir quand les échantillons ne sont pas choisis soigneusement (Fortin et Gagnon, 2010).

Dans le cas de la présente recherche, un échantillonnage homogène a été choisi ; il permettra une étude en profondeur du groupe représenté dans l'échantillon.

Puisque cette recherche s'intéresse aux manifestations du plaisir et de l'enthousiasme chez l'enseignant, elle sera effectuée avec des enseignants qui sont reconnus comme heureux au travail par le chercheur, qui expriment ouvertement avoir du plaisir à enseigner et qui sont appréciés par les élèves de la classe C.

D'autres raisons ont également contribué au choix des enseignants participant à la présente recherche :

- Il devait s'agir d'enseignants qui interviennent dans la classe C puisque la recherche allait se mener avec elle.
- Il devait s'agir d'enseignants qui sont non seulement d'accord d'être filmés durant une leçon, de prendre le temps pour visionner et analyser les séquences vidéo, et qui devaient également accepter que les élèves, l'autre enseignant et moi-même visionnions la séquence vidéo sur laquelle ils apparaissent.

### Enseignant 1 (E1)

Cet enseignant est un homme âgé de 31 ans qui a commencé à enseigner à l'école secondaire il y a 8 ans.

Il côtoie les élèves qui participent à la présente recherche depuis un peu plus d'une année à raison de cinq leçons hebdomadaires et y enseigne l'anglais et l'histoire.

### Enseignant 2 (E2)

Cet enseignant est un homme âgé de 52 ans et enseigne à l'école secondaire depuis une vingtaine d'années.

Il côtoie les élèves qui participent à la présente recherche depuis quelques mois, à raison de quatre leçons par semaine et y enseigne le français et l'allemand.

### Biais possibles

Je côtoie ces deux enseignants quotidiennement depuis plusieurs années. Bien que la qualité de la relation qui nous unit soit bonne, ils se confieront différemment à moi-même qu'à une personne étrangère à leur entourage. Par ailleurs, suite à leur demande, je les ai informés du sujet de ma recherche avant qu'ils ne soient filmés. Il est donc probable que leur attitude durant la leçon soit influencée par cette information.

### Classe C (ou les élèves)

Il s'agit d'une classe de 10H, de section générale, composée de 15 élèves, 10 garçons et 5 filles, âgés entre 13 et 15 ans.

La classe C, bien que composée de quinze élèves, est considérée comme un seul participant à la présente recherche, un participant collectif, qui sera également nommé *les élèves* au sein de ce travail.

### Biais possibles

Je connais ces élèves depuis un peu plus d'une année. Un climat de confiance est installé entre nous, cependant il est possible qu'ils filtrent leurs propos et qu'ils n'osent pas s'exprimer librement comme ils le feraient avec une personne qu'ils ne connaissent pas.

L'échantillonnage de la présente recherche est donc composé de 2 individus et d'un participant « collectif ».

#### **4.4.3 Outils pour la récolte de données**

« Les outils que choisit le chercheur valent ce que vaut celui qui s'en sert » (De Landsheere, 1964, p.35). Bien que passablement vieillotte, j'apprécie particulièrement cette citation, car elle souligne l'importance de la préparation du chercheur pour ses entretiens, ainsi que celle de la posture qu'il adoptera.

##### L'observation (la séquence vidéo)

Dans la présente recherche, deux enseignants sont filmés durant une leçon de 45 minutes. Foley (2016) explique que « l'observation est considérée comme partie intégrante des outils disponibles en recherche qualitative dans le domaine de la santé » (p.118). Elle ajoute que « l'observation reste l'outil des démarches qualitatives qui mobilise le plus le chercheur vis-à-vis du contexte social qu'il étudie » (p.118). Il s'agit « d'accepter d'entrer dans le monde des autres personnes pour saisir avec un œil aiguisé – à la fois critique et humain – le sens qu'elles attribuent aux choses » (p.118).

L'observation permet de confronter les personnes avec ce qu'elles disent et d'analyser un éventuel écart entre les deux. Elle a l'avantage de recueillir des événements au moment où ils se produisent. Elle permet la triangulation des données et donc la comparaison constante. Très souvent, l'observation est combinée aux entretiens (Foley, 2016).

« L'observation permet en définitive de rendre l'ordinaire extraordinaire et de rendre le monde de tous les jours problématique » (Foley, 2016, p.130).

##### Grille d'analyse des séquences vidéo (annexe 3)

Cette grille permet aux participants de la présente recherche de relever les moments de la vidéo durant lesquels ils observent du plaisir ou de l'enthousiasme chez l'enseignant filmé. Elle permet également de prendre connaissance des différents passages sélectionnés par les participants avant de les rencontrer en entretien.

##### L'entretien semi-directif

L'entretien ne sert pas à reformuler ce que l'on sait déjà sur un objet. Ce que permet l'entretien est « l'analyse du sens que les acteurs donnent à leurs pratiques et aux événements auxquels ils sont confrontés, leurs repères normatifs, leurs interprétations conflictuelles, l'analyse d'un problème délimité ou précis à travers les différents points de vue en présence, les enjeux, les systèmes de relation, le fonctionnement d'une

organisation » (Sifer-Rivière, 2016, p.88). L'entretien permet une compréhension profonde et contextualisée des expériences individuelles (Gagnon, Beaudry et Deschenaux, 2019).

L'entretien semi-directif semble être le plus pertinent pour aborder des thèmes spécifiques lors des entretiens, mais également pour laisser libres la manière et l'ordre dont ils vont se dérouler (Sifer-Rivière, 2016). L'entretien est l'outil qui requière le plus d'improvisation de la part du chercheur car il doit composer, au fil de l'entretien, avec les réactions de la personne interviewée. De ce fait, pour que les entretiens soient efficaces, il est nécessaire d'être au clair sur les objectifs à atteindre lors des différents entretiens.

### L'entretien collectif

L'entretien collectif permet d'apporter de précieuses informations. Il favorise les échanges spontanés et permet de faire émerger, grâce à la dynamique de groupe, différentes perceptions, attitudes et sentiments (Leclerc, Bourassa, Picard et Courcy, 2011). L'entretien collectif « permet de transcender l'addition de points de vue individuels fondés sur l'expérience isolée des individus et de miser sur le travail de construction de compréhension collective opéré dans les échanges de groupes (Gagnon, et al., 2019, p.74).

L'entretien collectif est préconisé lorsque « la recherche vise à étudier des opinions, des attitudes ou des motivations de personnes partageant un critère commun » (Lannoy et Nijs, 2016, p.102). Il est particulier dans le sens où il demande d'aller puiser collectivement dans le vécu des participants. L'attention du chercheur est, en effet, à la fois individuelle et collective ; elle est partagée (Lannoy et Nijs, 2016).

L'entretien collectif peut être libre ou dirigé (De Landsheere, 1976). Dans le cas de la présente recherche, un entretien collectif dirigé est effectué. C'est moi qui joue le rôle de l'animatrice en relançant la discussion, en faisant des commentaires et en incitant les sujets trop passifs à intervenir. Lannoy et Nijs (2016) expliquent d'ailleurs que « la relance, c'est-à-dire une sorte de paraphrase plus ou moins fidèle qui vise à amener davantage d'explications, est considérée comme l'une des interventions les plus appropriées pour un entretien de recherche » (p.95).

Lors d'un entretien collectif, la gestion de la dynamique de la réunion ainsi que celle de la saisie des informations doivent être pensées au préalable. Lannoy et Nijs (2016) proposent de répartir ces tâches entre le chercheur-animateur, le chercheur-collaborateur et l'appareillage d'enregistrement.

#### *Le chercheur-animateur*

Le chercheur-animateur doit être le même dans les différents entretiens. C'est lui qui anime les réunions et qui a préalablement pris contact avec les participants. Différentes tâches lui sont incombées, telles que l'explication de l'objectif de la démarche, l'installation et l'entretien d'un degré d'informalité suffisant ainsi que la facilitation de la prise de parole (Lannoy et Nijs, 2016).

#### *Le chercheur-collaborateur (ou l'assistant)*

Le chercheur-collaborateur a pour rôle de seconder le chercheur-animateur afin que ce dernier puisse se concentrer sur la gestion du déroulement de l'entretien. Le chercheur-collaborateur peut notamment prendre en charge la prise de notes écrites, l'assistance à la gestion de l'entretien ou encore la gestion d'aspects plus techniques tels que le bon fonctionnement des appareils d'enregistrement (Lannoy et Nijs, 2016).

#### *L'appareillage d'enregistrement*

Il existe trois types d'enregistrement : les notes écrites, l'enregistrement audio et l'enregistrement vidéo. Chacun possède ses avantages, mais les différents types d'enregistrement permettent la retranscription intégrale de l'entretien après l'avoir effectué et donc de ne pas se préoccuper de la prise de notes durant l'entretien et de pouvoir se consacrer entièrement à la personne interviewée (Lannoy et Nijs, 2016).

Dans cette étude, une tierce personne joue le rôle de *chercheur collaborateur* durant l'entretien collectif (2). Une quinzaine de personnes participent à cet entretien et il est utile de pouvoir se concentrer sur le déroulement de l'entretien sans se préoccuper de l'aspect technique ou de la prise de notes d'informations qui ne pourraient pas être enregistrées avec le dictaphone.

### Guides d'entretien (annexes 5 et 6)

Le guide d'entretien doit laisser suffisamment de place à la personne interrogée pour qu'elle puisse s'exprimer sans être trop guidée ou interrompue (Gagon et al., 2019).

Sifer-Rivière (2016) explique que la préparation du guide d'entretien sert à déconstruire la question de recherche et à la reformuler lors de l'enquête. « L'idée est d'établir une série de questions guides relativement ouvertes à propos desquelles le chercheur veut obtenir une information. Ces questions ne sont pas posées dans l'ordre envisagé dans le guide, ni toutes posées. L'enquêteur laisse venir le plus possible la personne enquêtée pour qu'elle puisse parler selon une logique qui est la sienne. Il pose les questions que la personne n'a pas abordées d'elle-même et/ou peut investir les questions auxquelles il n'a pas pensé » (p.94).

### *Guide d'entretien (1) (annexe 5)*

#### Première partie : sans visionner les vidéos

- E1 et E2 sont questionnés sur la signification qu'ils donnent au terme « enseigner » afin d'estimer en quoi la dimension du plaisir intervient dans leur enseignement et si cette dernière est spontanément citée.
- E1 et E2 sont questionnés au sujet des sources qui contribuent à leur plaisir d'enseigner. Les sources liées à la personnalité de l'enseignant, à la relation qu'il entretient avec les élèves, au contexte dans lequel il travaille, ainsi qu'aux différentes branches qu'il enseigne sont abordées.
- E1 et E2 sont questionnés sur la manière dont ils perçoivent l'influence que leur plaisir à enseigner a sur la relation qu'ils entretiennent avec les élèves, sur l'attitude des élèves et sur leurs apprentissages.

#### Deuxième partie : en visionnant certains (micro)passages sélectionnés

Les passages sont visionnés dans l'ordre suivant :

- 1) Un (micro)passage de E1 sélectionné par E1 et E2
- 2) Un (micro)passage de E1 sélectionné par C et moi mais pas par E1 et E2
- 3) Un (micro)passage de E1 sélectionné par E2 mais pas par E1
- 4) Un (micro)passage de E2 sélectionné par E1 mais pas par E2

- E1 et E2 sont questionnés sur les raisons pour lesquelles ils ont, ou n'ont pas choisi le (micro)passage en question, ainsi que sur les indices de plaisir et d'enthousiasme de l'enseignant qu'ils ont repérés.
- E1 et E2 sont questionnés sur l'influence que leur manifestation du plaisir à enseigner a sur la relation qu'ils entretiennent avec les élèves ainsi que sur les apprentissages de ces derniers.
- E1 et E2 sont questionnés au sujet de l'influence du port du masque dans la transmission de leur plaisir à enseigner aux élèves.

### Troisième partie : le rôle de la présence de l'enseignant dans la manifestation du plaisir et de l'enthousiasme et la formation des jeunes enseignants au plaisir d'enseigner

- E1 et E2 sont invités à définir la notion de présence de l'enseignant et son influence sur la manifestation du plaisir.
- E1 et E2 sont invités à échanger sur les aspects enseignables des différents sujets évoqués durant l'entretien.

#### *Guide d'entretien (2) avec E1, E2 et classe C (annexe 6)*

En préambule, les élèves sont invités à définir le rôle d'un enseignant.

### Première partie : en visionnant certains(micro)passages sélectionnés

Les passages sont visionnés dans l'ordre suivant :

- 1) Un (micro)passage de E1 sélectionné par E1, E2 et C
- 2) Un (micro)passage de E1 sélectionné par C, mais pas par E1 et E2
- 3) Un (micro)passage sélectionné par E1 et E2, mais pas par C

- Sur la base du visionnage des vidéos, les élèves sont questionnés sur les raisons qui les ont fait choisir, ou non, les différents (micro)passages. Ils sont invités à s'exprimer sur les indices de plaisir liés à la personnalité de l'enseignant, à la relation qu'ils entretiennent avec lui, ainsi qu'à la branche d'enseignement.
- Les élèves sont questionnés sur l'influence que la manifestation du plaisir de l'enseignant a sur leur attitude, leurs apprentissages et la relation qu'ils entretiennent avec l'enseignant.

- Les élèves sont questionnés sur l'influence du port du masque dans la transmission du plaisir de l'enseignant aux élèves.

#### Seconde partie : après avoir visionné les différents (micro)passages

- Les élèves sont invités à raconter des exemples concrets de souvenirs de leçons durant lesquels ils ressentent le plaisir et l'enthousiasme de l'enseignant (ou l'absence de plaisir et d'enthousiasme).

Durant cet entretien, les questions sont prioritairement posées aux élèves mais E1 et E2 sont libres d'intervenir quand ils le souhaitent.

#### **4.4.4 Passation**

##### Etape 1

Une leçon de 45 minutes est filmée pendant que E1 intervient dans la classe C. La caméra est disposée de manière à ce que les élèves et l'enseignant apparaissent sur la séquence vidéo.

##### Etape 2

Une leçon de 45 minutes est filmée pendant que E2 intervient dans la classe C. La caméra est disposée de manière à ce que les élèves et l'enseignant apparaissent sur la séquence vidéo.

##### Etape 3

La grille d'analyse des séquences vidéo (**annexe 3**) est transmise et expliquée aux participants de la recherche. E1, E2, les élèves de la classe C et moi-même visualisons séparément les séquences vidéo, identifions les passages où nous percevons du plaisir et de l'enthousiasme chez l'enseignant et remplissons la grille d'analyse.

Les participants à la présente recherche peuvent autant sélectionner des instants précis d'une ou quelques secondes (tels une parole ou un geste précis), que je nommerai « micro-passage », qu'un passage plus long de plusieurs secondes ou minutes, que je nommerai « passage ».



Plus précisément :

- E1 et E2 visualisent la séquence vidéo de leur propre leçon et complètent la grille d'analyse.
- E1 et E2 visualisent la séquence vidéo de l'autre enseignant et complètent la grille d'analyse.
- Je visualise chacune des séquences vidéo et je complète la grille d'analyse.
- Je visualise les deux séquences vidéo avec les élèves de la classe C et je complète la grille d'analyse avec les informations que les élèves me transmettent. Durant ce moment, je prends des notes des différentes remarques des élèves (**annexe 7**).

La raison pour laquelle il est demandé à E1 et E2 de visionner la séquence vidéo de leur collègue est de pouvoir découvrir si le fait d'avoir vécu la leçon ou d'y être extérieur fait percevoir des indices de plaisir et d'enthousiasme différents. De plus, plus les croisements de regards sont nombreux, plus il sera possible de délimiter l'objectivité de la subjectivité des indices de plaisir et d'enthousiasme.

#### Etape 4

Les données reçues de la part des participants à la présente recherche sont triées et résumées à l'intérieur de deux diagrammes de Venn (**annexe 4**) en fonction :

- Des (micro-)passages sélectionnés identiques à deux ou plusieurs acteurs de la recherche
- Des (micro-)passages sélectionnés par un seul acteur de la recherche
- Des micro-passages et des passages

Durant cette étape, les (micro-)passages diffusés durant les entretiens sont choisis. Le choix se fait en fonction de la pertinence des (micro-)passages ainsi que sur le nombre de participants qui les ont sélectionnés. E1 et E2 devaient figurer autant l'un que l'autre sur les (micro-)passages choisis afin de pouvoir comparer les attitudes de l'un et de l'autre.

#### Etape 5

Un entretien collectif avec E1 et E2 est effectué. L'entretien se déroule en plusieurs parties et est enregistré avec un dictaphone (**annexe 5**).

## Etape 6

Un entretien collectif est effectué avec E1, E2 et les élèves de la classe C. Afin que je ne me préoccupe pas de l'aspect technique, je demande à une tierce personne de s'occuper de l'enregistrement et d'une prise de notes de ses observations. L'entretien se déroule en plusieurs parties et est enregistré avec un dictaphone (**annexe 6**).

### **4.4.5 Corpus**

Les données sur lesquelles portent mon analyse sont les suivantes :

- 2 séquences vidéo de 45 minutes
- 49 (micro-)passages sélectionnés par les participants et résumés dans des diagrammes de Venn (**annexe 4**)
- Notes prises durant le visionnement des séquences vidéo avec les élèves (**annexe 7**)
- 2 entretiens collectifs retranscrits (**annexe 8**)

## **4.5 Méthodologie d'analyse**

### **4.5.1 Plan d'analyse**

Une fois les données récoltées selon le design de recherche figurant à la page 23, elles sont traitées selon le plan suivant :

- Classement des (micro-)passages sélectionnés par les participants dans des diagrammes de Venn (**annexe 4**)
- Mise au propre des notes prises durant le visionnement des séquences avec les élèves (**annexe 7**)
- Retranscription des entretiens (**annexes 8 et 9**)
- Repérage des données recueillies (d'abord dans l'entretien (1) puis dans l'entretien (2) et dans les notes prises lors du visionnement des séquences vidéo avec les élèves) concernant les thèmes suivants :
  - Le rôle de l'enseignant
  - Les sources de plaisir et d'enthousiasme de l'enseignant
  - Les indices de plaisir et d'enthousiasme chez l'enseignant
  - L'influence du plaisir et de l'enthousiasme dans la relation enseignant-élève

- L'influence du plaisir et de l'enthousiasme dans les apprentissages
- Classement des données concernant le rôle de l'enseignant en fonction de :
  - Celles évoquées par les enseignants
  - Celles évoquées par les élèves
- Classement des sources de plaisir en fonction :
  - Des facteurs liés à la personnalité de l'enseignant
  - Des facteurs liés à la relation enseignant-élève
  - Des facteurs liés au contexte professionnel
  - Des facteurs liés à la branche d'enseignement
- Classement des indices de plaisir et d'enthousiasme en fonction :
  - Des indices verbaux
  - Des indices non-verbaux
  - Des indices issus du ressenti des élèves
- Classement des données concernant l'influence du plaisir et de l'enthousiasme de l'enseignant sur la relation enseignant-élève en fonction de :
  - Celles évoquées par les enseignants
  - Celles évoquées par les élèves
- Classement des données concernant l'influence du plaisir et de l'enthousiasme de l'enseignant sur les apprentissages en fonction de :
  - Celles évoquées par les enseignants
  - Celles évoquées par les élèves
- Etablissement du lien entre les données recueillies et la littérature, puis interprétation des résultats.

#### 4.5.2 Méthode d'analyse

Kohn et Christiaens (2014) expliquent que l'analyse des données qualitatives n'est ni une tâche simple ni une tâche rapide. Elle doit être systématique et rigoureuse et demande donc beaucoup de temps. « L'analyse qualitative a pour principal intérêt d'amener le chercheur à comprendre un phénomène de *l'intérieur*, en passant par la subjectivité des participants. Elle a pour but de déconstruire les données recueillies pour construire une analyse ou une théorie » (Fortin et Gagnon, 2010, p.457).

##### (Micro-)passages

Dans un premier temps, j'ai trié les (micro-)passages sélectionnés par les participants à la présente recherche en deux catégories : les passages et les micro-passages.

Les premiers représentent des moments de la leçon qui ont une durée d'au moins 30 secondes. Dans *les passages*, le plaisir et l'enthousiasme de l'enseignant sont davantage ressentis par les élèves lors de l'interaction qu'ils entretiennent avec l'enseignant qu'objectivement observable sur sa personne.

Les seconds représentent des instants précis de la leçon, voire de courtes séquences inférieures à 30 secondes, où les paroles et / ou la gestuelle de l'enseignant traduisent son plaisir et son enthousiasme.

Dans un second temps, j'ai classé les (micro-)passages à l'intérieur de deux diagrammes de Venn (**annexe 4**) afin de représenter visuellement les passages communs ou non aux enseignants, aux élèves et à moi-même. Involontairement, les séquences vidéo ont chacune été découpées en quatre parties. Les numéros qui figurent entre parenthèses à la fin des (micro-)passages indiquent la partie à laquelle ils appartiennent.

##### Codification des données et stratégies d'analyse

Pour être traitées, les données doivent être décomposées en éléments plus restreints. Il s'agit, par exemple, d'extraits d'entretien ou de notes prises sur le terrain. Grâce à la codification, les données sont classées, organisées, ordonnées et peuvent ainsi être analysées.

Il existe différentes stratégies d'analyse qui consistent à travailler sur des catégories prédéterminées ou émergentes. En effet, les catégories d'analyse peuvent être déterminées avant, pendant ou après la collecte de données (Fortin et Gagnon, 2010).

Au préalable, j'ai défini cinq thèmes qui me permettent de structurer au mieux l'analyse des données et ainsi de cerner et de répondre à ma question de recherche. J'ai donc opté pour une démarche déductive de contenu.

## 5 ANALYSE DES DONNÉES

### 5.1 Résultats

Dans un premier temps, les (micro-)passages sélectionnés à l'intérieur des deux séquences vidéo par un ou plusieurs participants à la présente recherche sont triés dans deux diagrammes de Venn (**annexe 4**) et sont commentés.

Dans un deuxième temps, les données issues de l'entretien (1), de l'entretien (2) et des notes prises durant le visionnement des séquences vidéo avec les élèves sont résumées et catégorisées à l'intérieur de plusieurs tableaux selon différents thèmes établis de manière à pouvoir répondre à la question de recherche de ce travail. Les thèmes sont les suivants :

- Le rôle de l'enseignant
- Les sources de plaisir et d'enthousiasme de l'enseignant
- Les indices de plaisir et d'enthousiasme de l'enseignant
- L'influence du plaisir et de l'enthousiasme de l'enseignant sur la relation enseignant-élève
- L'influence du plaisir et de l'enthousiasme de l'enseignant sur les apprentissages

Dans un troisième et dernier temps, les données sont interprétées.

#### **5.1.1 Résumé des (micro-)passages sélectionnés pour la vidéo de E1**

Au total, il y a eu 29 (micro-)passages différents sélectionnés par les participants à la présente recherche. Certains (micro-)passages ont été sélectionnés par plusieurs participants, tandis que d'autres n'ont été sélectionnés que par un seul participant (**annexe 4**).

#### (Micro-)passages communs sélectionnés par plusieurs participants

- *Sur les 29 (micro-)passages sélectionnés par les participants à la présente recherche, une minorité d'entre eux (10/29) a été sélectionnée par plusieurs participants. 3 (micro-)passages sont communs aux quatre participants et 2 (micro-)passages sont communs à trois d'entre eux.*

La cohésion entre les différents participants pour la sélection des (micro-)passages cités ci-dessus peut s'expliquer par le fait qu'ils représentent 12 minutes de leçon particulièrement rythmées où E1, de par sa gestuelle, ses paroles et ses attitudes qui peuvent être très théâtrales, se montre enthousiaste et capte l'intention des élèves. Certains indices de plaisir et d'enthousiasme (qui seront repris plus loin dans ce travail) évoqués par E1, E2 et les élèves sont objectivement visibles dans ces passages-ci. Par ailleurs, E1 intervient dans la classe C depuis plus d'une année. Les élèves ont appris à le connaître et à interpréter ses attitudes qui peuvent refléter, ou non, du plaisir.

- *Les personnes qui ont vécu la leçon (E1 et C) ont sélectionné approximativement le même nombre de (micro-)passages que les personnes qui ne l'ont pas vécue.*

Le fait d'avoir vécu ou non la leçon pourrait avoir une influence sur le ressenti des participants à la présente recherche au sujet du plaisir et de l'enthousiasme de E1. La sélection des (micro-)passages faite par E1 et C serait donc non seulement liée à leurs observations mais également aux souvenirs qu'ils gardent de la leçon.

La sélection des (micro-)passages effectuée par C ne confirme pas l'hypothèse qui précède, car tout comme E2 et moi-même, C a sélectionné une majorité de (micro-)passages qui représentent des indices objectivement observables, tel un sourire ou une parole. C n'a pas fait appel aux souvenirs qu'elle gardait de la leçon et s'en est tenue à ce qu'elle observait sur la vidéo. Le fait qu'elle ait vécu la leçon n'aurait donc pas eu d'influence sur les (micro-)passages qu'elle a sélectionnés.

En revanche, la sélection des (micro-)passages effectuée par E1 confirme l'hypothèse qui précède. En effet, il a expliqué durant l'entretien (1) que sa sélection a été influencée par les souvenirs qu'il gardait de la leçon.

E1 : « moi c'est moins des choses que j'peux observer en me r'gardant c'est plus ça c'est un peu la même chose pour tous les passages que j'ai relevés c'est parc'que j'me souviens qu'à ce moment-là j'avais effectivement éprouvé du plaisir » (entretien (1), 244-246).

Contrairement aux élèves qui sont quotidiennement amenés à observer, malgré eux, les enseignants qui interviennent dans la classe, ces derniers ne sont pas habitués à se voir enseigner et à décrire objectivement ce qui émane d'eux. E1 explique ne pas parvenir à discerner du plaisir et de l'enthousiasme en se visionnant, bien qu'il en éprouve. Il a donc préféré se fier à ses souvenirs plutôt qu'à ses observations.

D'une manière générale, il est plus habituel de lire les émotions chez l'autre que chez soi-même. En effet, dans son développement, l'enfant lit ses propres émotions au travers du visage des adultes, en particulier chez celui de sa maman.

Ce n'est donc peut-être pas le fait d'avoir vécu ou non la leçon qui a une influence sur le ressenti des participants quant au plaisir et à l'enthousiasme de l'enseignant mais le fait de s'observer soi-même.

#### (Micro-)passages sélectionnés par un seul participant

- *Sur les 29 (micro-)passages sélectionnés par les participants, la majorité d'entre eux (19/29) ont été sélectionnés par un seul participant : E1 en a sélectionné 3, C en a sélectionné 7, E2 en a sélectionné 6 et j'en ai sélectionné 3.*

Ce qui précède montre à quel point, malgré les trois passages communs aux quatre participants, la personnalité théâtrale de E1 et la relation instaurée entre E1 et les élèves, le ressenti de chacun vis-à-vis du plaisir et de l'enthousiasme de E1 ainsi que la capacité à lire le plaisir et l'enthousiasme diffèrent d'une personne à l'autre. A ce sujet, Dubath (2006) explique que « le corps, comme les émotions, sont façonnés par l'éducation et la socialisation. Les perceptions sensorielles, les mouvements du corps, les ressentis et l'expression des émotions semblent appartenir à chacun, être liés à l'intimité du sujet » (p.10).



### **5.1.2 Résumé des (micro-)passages sélectionnés pour la vidéo de E2**

Au total, il y a eu 36 (micro-)passages différents sélectionnés par les participants à la présente recherche. Certains (micro-)passages ont été sélectionnés par plusieurs participants, tandis que d'autres n'ont été sélectionnés que par un seul participant (**annexe 4**).

#### (Micro-)passages sélectionnés par plusieurs participants

- *Sur les 36 (micro-)passages sélectionnés par les participants à la présente recherche, une minorité d'entre eux (6/36) a été sélectionnée par plusieurs participants. Aucun (micro-)passage n'est commun aux quatre participants et un seul est commun à trois d'entre eux (E1, E2 et moi).*

E2 a une personnalité moins extravertie que E1 et ne se montre pas autant théâtral que lui. De plus, les élèves ont expliqué que la relation avec E2 n'est pas établie comme elle l'est avec E1 car ils le connaissent depuis peu de temps. Les élèves ne parviennent pas encore à distinguer les attitudes de E2 qui expriment son plaisir et son enthousiasme bien qu'ils sentent tout de même de la satisfaction chez lui.

« on sent qu'il est content mais on ne le voit pas » (annexe 7, p.85)

« il a l'air content parce qu'on a travaillé » (annexe 7, p.85)

« ça s'voit pas sur lui mais je sens qu'il a du plaisir à faire ce qu'il fait  
comme une personne normale quoi » (annexe 7, p.85)

#### (Micro-)passages sélectionnés par un seul participant

- *Sur les 36 (micro-)passages sélectionnés par les participants, la majorité d'entre eux (30/36) ont été sélectionnés par un seul participant : E2 en a sélectionné 20, E1 en a sélectionné 5, C en a sélectionné 2 et j'en ai sélectionné 3.*

Les résultats qui précèdent peuvent s'expliquer par le fait que E2 est dotée d'une personnalité qui peut être définie comme introvertie. Il montre son plaisir de manière

plus subtile et discrète. De ce fait, il est difficile de décrypter chez lui des indices de plaisir et d'enthousiasme si on ne le connaît pas. La connaissance de l'autre permet, en effet, de décoder différemment ses humeurs, son état intérieur. Avec le temps, les élèves savent repérer lorsqu'un enseignant est satisfait ou non, ils sont habitués à ses réactions et parviennent même à les anticiper.

Durant l'entretien (1), E2 explique qu'il a bel et bien ressenti du plaisir durant la leçon qui était filmée. Cependant, il s'agit d'un ressenti général sur la leçon et non de moments précis où il observe des indices de plaisir sur sa personne. De ce fait, tout comme E1, il a davantage fait appel à ses souvenirs qu'à ce qu'il a observé sur la vidéo. Il ajoute que le nombre de (micro-)passages qu'il a sélectionnés est aléatoire, puisqu'il se rappelle « avoir été bien » durant toute la leçon.

E2 : « [...] c'était une leçon ben j'étais à l'aise tout simplement [...] c'était une impression globale où c'était ben ça c'est bien passé j'étais bien / j'ai bien aimé l'échange qu'on a eu [...] c'est plus une idée un feeling général sur le la leçon ça s'passe bien ça s'déroule bien les élèves sont là ils peuvent nous donner du plaisir [...] » (entretien 1, 382-391).

L'environnement dans lequel se déroule la leçon est plaisant pour E2. La leçon se déroule comme il le souhaite, sans entrave. Les élèves adoptent une attitude adéquate, répondent à ses demandes. Il se sent bien et ressent du plaisir car le contexte de la leçon correspond à ses attentes. Dans cette situation, le plaisir éprouvé par E2 est-il partagé par les élèves ?

E1 ressent également ce sentiment de bien-être chez E2 et parvient à déceler des indices de plaisir et d'enthousiasme chez lui.

E1 : « j'pense qu'il y a cette satisfaction qui se r'ssent chez E2 à ce moment-là de part le vocabulaire le fait qu'il évoque qu'il dise clairement le mot plaisir et ce mouvement des mains où moi j'ai vraiment l'impression que l'élève l'a surpris et pis ça montre du plaisir ouais » (entretien (1), 360-363).

### **5.1.3 Données issues des entretiens (1) et (2) et des notes prises lors du visionnement des séquences vidéo avec les élèves (annexe 7)**

Comme évoqué plus haut, les données recueillies sont classées dans cinq tableaux en fonction des thèmes suivants :

- Le rôle de l'enseignant
- Les sources de plaisir et d'enthousiasme de l'enseignant
- Les indices de plaisir et d'enthousiasme de l'enseignant
- L'influence du plaisir et de l'enthousiasme de l'enseignant sur la relation enseignant-élève
- L'influence du plaisir et de l'enthousiasme de l'enseignant sur les apprentissages

A l'intérieur des tableaux, les données sont réparties en deux colonnes : les données évoquées par E1 et E2 et celles évoquées par les élèves. Chaque tableau synthétise ensuite les dires de chacun.

Il est à préciser que les dires de E1, E2 et des élèves issus de l'entretien (1) et (2) ou des notes prises durant le visionnement des séquences vidéo avec les élèves (**annexe 7**) ont, pour la plupart, été interprétés et / ou reformulés.

#### **Le rôle d'un enseignant**

Pour débiter l'entretien, la question *Quel est le rôle d'un enseignant ?* a été posée aux participants à la présente recherche afin d'observer si « montrer du plaisir à enseigner » ou « se montrer enthousiaste » était spontanément évoqué de leur part.

| Selon E1 et E2, le rôle d'un enseignant est de...   | Selon les élèves, le rôle d'un enseignant est de...   |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• transmettre des connaissances liées aux branches scolaires aux élèves</li> <li>• transmettre certaines valeurs telles que le respect ou l'entraide aux élèves</li> <li>• transmettre des savoir-faire aux élèves</li> <li>• accompagner les élèves</li> <li>• guider les élèves</li> <li>• aider les élèves</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• « aider les élèves » (entretien (2), l.5)</li> <li>• apprendre des choses aux élèves</li> <li>• faire avancer les élèves dans leur quotidien scolaire</li> <li>• aider les élèves pour le futur</li> <li>• « être content » (entretien (2), l.18)</li> </ul> |

Du point de vue des enseignants, les tâches qui leur incombent sont liées à la transmission des savoir-faire, des savoir-être, des apprentissages scolaires et au suivi des élèves. La personnalité de l'enseignant n'a pas été évoquée de leur part.

Les tâches évoquées par les élèves sont principalement liées aux apprentissages et à l'orientation professionnelle, mais un aspect qui touche directement l'attitude voire la personnalité de l'enseignant a été évoqué de leur part : *être content*.

« M : [...] j'aimerais savoir pour vous le rôle d'un prof c'est quoi à quoi ça sert un prof [...]

Tiago : ben être content entre guillemets parce que sinon si y sont pas contents ben / ben ça s'voit dans la manière d'apprendre » (entretien (2), 1-19).

Lorsqu'il était demandé aux élèves d'identifier les moments où l'enseignant ressentait du plaisir ou se montrait enthousiaste, ceux-ci faisaient le lien entre être content et ressentir du plaisir. Le plaisir est perçu par les élèves dans l'expression de l'enseignant qui va modifier la manière dont les élèves vont entrer dans les apprentissages.

Virat (2019) explique qu'aucune enquête n'a jusqu'à présent évalué spécifiquement les représentations des enseignants quant à leur rôle. Cependant, des indices de cette représentation peuvent être trouvés à différents endroits, à l'intérieur des enquêtes PISA,

par exemple. Ces indices rapportent que la personnalité de l'enseignant est négligée par rapport à la transmission des compétences scolaires.

Une offre d'emploi publiée au mois de février 2021 par une école secondaire de la ville de Bienne pour un poste d'enseignant en allemand (**annexe 10**) décrit les tâches de l'enseignant comme suit :

- « Selon le cahier des charges cantonal »
- « Enseignement de l'allemand, du dialecte alémanique à des classes de 9 à 11 H de section P, M et G »
- « Enseignement de leçons d'introduction et de soutien d'allemand à des élèves allophones, dans le cadre de la structure FLS (français langue seconde) »
- « Maîtrise de classe »
- « Participation active à la vie de l'école »

Le profil de l'enseignant recherché est le suivant :

« Diplôme d'enseignement secondaire I. Le cas échéant, un diplôme d'enseignement reconnu par la DIP ».

Les propos des élèves au sujet du rôle de l'enseignant montrent qu'ils sont sensibles à l'attitude et à l'état d'esprit de l'enseignant et qu'ils y accordent de l'importance. La personnalité de l'enseignant ne devrait donc nullement être mise de côté et apparaître comme secondaire. Richoz (2015) dit que « si l'enseignant n'est pas porteur de flamme, ne se réjouit plus d'aller enseigner en partant le matin, n'éprouve plus de joie à exercer son métier, les élèves le remarquent [...] » (p.335), tandis que Cifali (2018) rappelle que l'accompagnement des élèves exige un travail sur soi dans le rapport à l'autre.

Pourtant, les dires de E1 et E2, ainsi que la valorisation des tâches de l'enseignant par les autorités dans l'offre d'emploi citée ci-dessus appuient le fait que les savoir-faire de l'enseignant sont largement priorités sur ses savoir-être.

### Les sources de plaisir et d'enthousiasme de l'enseignant

E1 et E2 évoquent davantage des *sources* de plaisir ou d'enthousiasme à enseigner que des *indices* perceptibles sur leur personne durant la leçon filmée. En effet, ils font appel aux souvenirs qu'ils gardent de la leçon ou essaient de se mettre à la place de l'enseignant qu'ils observent pour imaginer son ressenti.

Les sources de plaisir et d'enthousiasme de l'enseignant ont été classées en quatre catégories :

- Les sources liées à la personnalité de l'enseignant
- Les sources liées à la relation enseignant-élève
- Les sources liées au contexte professionnel
- Les sources liées à la branche d'enseignement.

Il est à préciser que la question de ce qui procure du plaisir à l'enseignant n'a pas été posée aux élèves car ils n'auraient été qu'en mesure de formuler des hypothèses. Cependant, certaines sources de plaisir ont été évoquées spontanément de leur part lors de l'entretien (2).

|  | Selon les enseignants   | Selon les élèves   |
|--|---|--|
| <b>Sources liées à la personnalité de l'enseignant</b> | <ul style="list-style-type: none"><li>• l'expérience</li><li>• le sentiment d'être à l'aise</li><li>• enseigner</li><li>• faire rire les élèves</li></ul>   | <ul style="list-style-type: none"><li>• le sentiment d'être à l'aise</li></ul> |
| <b>Sources liées à la relation enseignant-élève</b>    | <ul style="list-style-type: none"><li>• la réussite des élèves</li><li>• le plaisir des élèves</li><li>• la participation des élèves</li><li>• apprendre des choses de la part des élèves</li><li>• discuter, partager, échanger avec les élèves</li><li>• fréquenter des élèves</li><li>• jouer avec les élèves</li><li>• observer l'intérêt et la curiosité des élèves</li><li>• être surpris par les élèves</li><li>• observer le plaisir des élèves</li></ul> | <ul style="list-style-type: none"><li>• la participation des élèves</li></ul>  |

|  |  |  |
|--|--|--|
|  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• les élèves « chouettes » (entretien (1), l.130)</li> <li>• vivre des moments de partage avec les élèves</li> </ul>  |  |
| <b>Sources liées au contexte professionnel</b>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• enseigner dans un climat serein et respectueux</li> <li>• le bon déroulement de la leçon</li> <li>• être libre dans sa manière d'enseigner</li> <li>• la bonne collaboration avec les collègues</li> <li>• la complicité avec les collègues</li> <li>• la bonne ambiance générale du collège (enseignants et élèves confondus)</li> <li>• les horaires adaptés à la vie privée de l'enseignant</li> </ul> |  |
| <b>Sources liées à la branche d'enseignement</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• maîtriser la branche d'enseignement</li> <li>• s'intéresser à la branche</li> <li>• créer du matériel didactique</li> <li>• expérimenter des nouvelles séquences pédagogiques</li> </ul>  |  |

La littérature met en avant le côté essentiel des différentes sources de plaisir et d'enthousiasme de l'enseignant.

Par exemple, en ce qui concerne les sources liées à la personnalité de l'enseignant, Desjardins (1992) dit que l'enseignant doit laisser libre cours à sa spontanéité et vivre sincèrement ses sentiments, tandis que Virat (2019) explique que l'engagement affectif des enseignants contribue à leur satisfaction professionnelle.

En ce qui concerne les sources de plaisir et d'enthousiasme de l'enseignant liées à la relation enseignant-élève, Gaudreau (2017) rappelle qu'elle constitue un élément essentiel de la profession enseignante et qu'elle peut se développer lorsque l'enseignant se montre ouvert et disponible vis-à-vis des élèves. Pour Richoz (2015), la relation de confiance entre l'enseignant et l'élève apparaît même comme indispensable, pour le bien-être de l'un comme de l'autre.

Les sources de plaisir et d'enthousiasme de l'enseignant liées au contexte professionnel sont notamment mises en avant par Virat (2019) lorsqu'il rappelle l'importance du contexte de travail de l'enseignant et qu'il explique que s'il est satisfaisant, les fonctions inhérentes à la profession, qui peuvent être pesantes pour certains, sont vécues de manière plus sereine par l'enseignant.

Marion et Lafortune (2015) expliquent que le plaisir et l'enthousiasme de l'enseignant entrent souvent en jeu avant même d'entrer en classe et ne dépendent pas uniquement de ce qui se passe durant les leçons, mais également de l'état d'esprit de l'enseignant au moment où il arrive en classe. Les sources de plaisir concernent souvent le monde intérieur de l'enseignant et reposent sur son ressenti, soit « sur les aspects phares reliés à leurs univers subjectifs » (p.38). Desjardins (1992) affirme que l'enseignant enseigne ce qu'il est et ce qu'il ressent.

Ces propos sont appuyés par E1 lorsqu'il explique que le plaisir et l'enthousiasme liés à sa profession sont également présents hors de la classe, sans la présence des élèves, au moment de la création de matériel didactique, par exemple. Lors de ces moments, il est renvoyé à son authenticité : « c'est seulement en étant créatif que l'individu découvre le soi » (Winnicott, 1972, cité par Romano, 2012, p.1). Les élèves sont présents dans l'esprit de E1 en-dehors des heures de cours. Il aime imaginer de nouvelles manières d'aborder des notions, il aime anticiper les réactions des élèves et le plaisir ressenti.

E1 : « c'est aussi tout c'qui est [...] extérieur à la classe aussi créer des évaluations créer des outils didactiques quand je crée des dossiers c'est des choses qui peuvent aussi me procurer beaucoup de plaisir » (entretien (1), 91-93).

### Indices de plaisir et d'enthousiasme chez l'enseignant

Les élèves parviennent aisément à évoquer des indices de plaisir et d'enthousiasme chez E1 et E2, contrairement à ces derniers. En effet, les indices de plaisir et d'enthousiasme chez l'enseignant ont été cités en plus grand nombre par les élèves que par E1 et E2.



|  | Selon E1 et E2...  | Selon les élèves...   |
|--|--|---|
| <i>l'enseignant ressent du plaisir et de l'enthousiasme lorsqu'il...</i> |  |   |
| <b>Indices verbaux</b>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• emploie un vocabulaire positif, encourageant, familial</li> <li>• encourage les élèves</li> <li>• se préoccupe du bien-être des élèves</li> </ul>           | <ul style="list-style-type: none"> <li>• sort du sujet du cours</li> <li>• félicite les élèves</li> <li>• valorise le groupe</li> <li>• emploie un vocabulaire positif vis-à-vis des élèves</li> <li>• emploie un vocabulaire « rigolo » (annexe 7, p.1)</li> <li>• rappelle un élève à l'ordre sans s'énerver</li> </ul>   |
| <b>Indices non-verbaux</b>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• est dynamique</li> <li>• utilise une gestuelle vivante</li> <li>• hoche la tête en écoutant les élèves</li> <li>• change l'intonation de sa voix</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• adopte une position décontractée</li> <li>• se déplace dans la classe</li> <li>• s'approche des élèves</li> <li>• fait des mimiques</li> <li>• rigole</li> <li>• change l'intonation de sa voix</li> <li>• utilise un ton bienveillant</li> <li>• a un visage détendu</li> <li>• s'adresse directement à un élève</li> </ul> |
| <b>Indices issus du ressenti des élèves</b>                              | <ul style="list-style-type: none"> <li>• se sent à l'aise</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• est spontané</li> <li>• est détendu</li> <li>• est fier des élèves</li> <li>• joue</li> <li>• cherche le contact avec les élèves</li> <li>• explique une notion</li> <li>• se sent à l'aise</li> </ul>   |

Les différents indices de plaisir et d'enthousiasme de l'enseignant sont de nature verbale, non-verbale ou sont issus du ressenti de E1, E2 et / ou des élèves. Chaque indice n'a été classé que dans une seule catégorie, bien que cette dernière puisse être discutée. Les différentes catégories d'indices sont analysées ici de manière non-exhaustive, bien que chaque indice pourrait, à lui seul, faire l'objet d'un travail de recherche.

### *Les indices verbaux*

Il s'agit de ce que Watzlawick, Helmick, Beavin et Jackson (1972) appellent la communication digitale. Selon Dubath (2006), « elle a trait à la parole, à l'information mise en mots. [...] Elle sert à transmettre le contenu (p.7). Les indices verbaux évoqués par E1, E2 et les élèves montrent que le plaisir et l'enthousiasme de l'enseignant peuvent être perçus dans ce qui est dit. L'enseignant utilise différentes manières pour mettre en mots les informations qu'il souhaite transmettre : il choisit un vocabulaire positif ou « rigolo » qui encourage et valorise les élèves. Il utilise l'humour et s'octroie la liberté de sortir du sujet du cours. Il se sent à l'aise et met en avant son authenticité.

La communication digitale est complétée par la communication analogique qui « toutes deux coexistent et se complètent dans chaque interaction » (Dubath, 2006, p.7).

### *Les indices non-verbaux*

Il s'agit de ce que Watzlawick et al. (1972) appellent la communication analogique. Selon Dubath (2006), « elle comprend toute la communication non-verbale [...] et concerne la relation » (p.7). D'après Gaudreau (2017), le fait que l'enseignant se déplace dans la classe et s'approche des élèves leur communique son intérêt pour ce qu'ils sont en train de faire et sa disponibilité pour leur venir en aide. Le ton bienveillant que l'enseignant choisit pour s'adresser aux élèves, son dynamisme, ses mimiques et sa gestuelle vivante sont étroitement liés à ce qu'il ressent (Dubath, 2006).

« E1 : Lui il est en train de me donner l'explication et pis je hoche beaucoup de la tête en fait et ça j'sais que c'est des moments quand j'suis en train de savourer quelque chose » (entretien (2), 122-124).

Le langage corporel reflète l'authenticité et la présence de l'enseignant. « L'autre ne s'y trompe pas, il sent notre présence ou notre absence » (Cifali, 2018, p.28).

### *Les indices issus du ressenti*

Les indices issus du ressenti des élèves sont en partie liés aux indices non-verbaux et à leur connaissance de l'enseignant. Les élèves reconnaissent les attitudes de l'enseignant lorsqu'il se sent bien. Ils ressentent lorsqu'une explication leur est donnée spontanément avec plaisir.

« Rui : on voit dans son attitude et dans ses paroles qu'il a du plaisir. Sa position aussi (appuyé contre la fenêtre). Il a l'air relax » (annexe 7, p.1).

Les élèves accordent de l'importance à ce que l'enseignant pense d'eux. Le plaisir est partagé. L'enseignant éprouve du plaisir grâce à la réussite des élèves et les élèves éprouvent du plaisir en rendant fier l'enseignant.

« Rui : vers la fin genre vers la fin ouais il dit bravo c'est cool et ça ça montre qu'il est content

[...]

Mirko : ouais pis qu'il est fier de nous

M : ok donc le fait qu'il soit fier ça le rend aussi heureux ça le rend bien Rui

Rui : c'était ça que j'avais dire » (entretien (2), 138-150).

Les indices de plaisir et d'enthousiasme de l'enseignant liés au ressenti de chacun peuvent s'avérer corrects ou peuvent au contraire être mal interprétés. Avant de pouvoir s'y fier, la connaissance de l'autre ainsi que la relation établie entre l'enseignant et l'élève doivent être instaurées. Dans la présente étude, le plaisir de E2 est, selon les élèves, plus difficilement perceptible que celui de E1. Pourtant, il est bel et bien existant.

Il est intéressant de constater que les indices évoqués par les participants à la présente recherche recouvrent l'intégralité des paramètres de la *grille d'évaluation de la présence en classe* de Richoz (2015). Pour démontrer ceci, les indices du précédent tableau ont été classés une nouvelle fois de manière à les mettre en parallèle avec les 16 paramètres de cette dernière. Chaque indice a été mis en relation avec un seul paramètre, bien que la plupart des indices peuvent être associés à plusieurs d'entre eux.

|     | <b>Paramètre de la présence selon<br/>Richoz (2015)</b> | <b>Indices de plaisir et d'enthousiasme évoqués par E1,<br/>E2 et les élèves</b>  |
|-----|---|---|
| 1.  | <i>posture corporelle</i>                               | <ul style="list-style-type: none"> <li>adopter une position décontractée</li> </ul>   |
| 2.  | <i>gestuelle</i>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>utiliser une gestuelle vivante</li> </ul>  |
| 3.  | <i>voix, art de la parole</i>                           | <ul style="list-style-type: none"> <li>changer l'intonation de sa voix</li> <li>utiliser un ton bienveillant</li> </ul>   |
| 4.  | <i>art du silence</i>                                   | <ul style="list-style-type: none"> <li>hocher la tête en écoutant les élèves</li> </ul>   |
| 5.  | <i>occupation de l'espace</i>                           | <ul style="list-style-type: none"> <li>se déplacer dans la classe</li> </ul>  |
| 6.  | <i>regard</i>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>chercher le contact avec les élèves</li> </ul>   |
| 7.  | <i>conscience de la classe</i>                          | <ul style="list-style-type: none"> <li>se préoccuper du bien-être des élèves</li> </ul>   |
| 8.  | <i>capacité à capter l'intention de la<br/>classe</i>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>être dynamique</li> <li>sortir du sujet du cours</li> </ul>  |
| 9.  | <i>détermination à assurer un cadre de<br/>travail</i>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>rappeler un élève à l'ordre sans s'énerver</li> </ul>  |
| 10. | <i>exigences</i>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>expliquer une notion</li> <li>être fier des élèves</li> </ul>  |
| 11. | <i>animation de la classe</i>                           | <ul style="list-style-type: none"> <li>être spontané</li> <li>jouer</li> </ul>  |
| 12. | <i>relation affective</i>                               | <ul style="list-style-type: none"> <li>employer un vocabulaire positif, encourageant, familier, ...</li> <li>employer un vocabulaire positif vis-à-vis des élèves</li> <li>employer un vocabulaire « rigolo »</li> <li>encourager les élèves</li> <li>féliciter les élèves</li> <li>valoriser le groupe</li> <li>s'adresser directement à un élève</li> </ul> |
| 13. | <i>plaisir d'enseigner et enthousiasme</i>              | <ul style="list-style-type: none"> <li><b>l'ensemble des indices</b></li> </ul>   |
| 14. | <i>maitrise de soi</i>                                  | <ul style="list-style-type: none"> <li>se sentir à l'aise</li> <li>être détendu</li> </ul>  |
| 15. | <i>disponibilité, présence dans l'instant</i>           | <ul style="list-style-type: none"> <li>s'approcher des élèves</li> </ul>  |
| 16. | <i>rayonnement de la personnalité</i>                   | <ul style="list-style-type: none"> <li>faire des mimiques</li> <li>rigoler</li> <li>avoir un visage détendu</li> </ul>  |

Le tableau ci-dessus amène à constater que ce que sont pour Richoz (2015) des *paramètres de présence* sont, pour E1, E2 et les élèves, *des indices de plaisir et d'enthousiasme de l'enseignant*. Être présent selon Richoz reviendrait donc à avoir du plaisir selon les participants à la présente recherche. La présence pourrait-elle se définir par le plaisir et l'enthousiasme qu'éprouve l'enseignant ?

A ce sujet, Cifali (2018) dit que la présence à une situation vient en grande partie de l'intérêt que l'enseignant y prend et qu'il peut être présent uniquement s'il prend de l'intérêt à ce qu'il vit. L'enseignant sera, selon elle, réellement présent quand, quelle que soit la difficulté ou la complexité de la situation, il aura envie d'être là, même si la situation n'est pas dans ses normes. *L'envie d'être là* est donc liée au *plaisir d'être là*.

#### L'influence du plaisir et de l'enthousiasme de l'enseignant sur la relation enseignant-élève

| Selon les enseignants  | Selon les élèves  |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>Le plaisir et l'enthousiasme de l'enseignant permettent de soigner le lien.</li> <li>Le plaisir et l'enthousiasme de l'enseignant sont communicatifs et favorisent la relation enseignant-élève.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>Le plaisir et l'enthousiasme de l'enseignant montrent que la relation est établie.</li> <li>Si l'enseignant est content, les élèves sont contents.</li> <li>Le plaisir et l'enthousiasme de l'enseignant montrent qu'il s'intéresse aux élèves.</li> </ul> |

E1 et E2 sont convaincus du bien fait de l'instauration d'une relation enseignant-élève de qualité pour l'établissement d'un climat de travail serein et sécurisant pour les élèves. De plus, tous deux pensent que l'élève entrera plus facilement en relation si l'enseignant montre du plaisir et est enthousiaste à *être là*. Ils parlent même de se forcer à avoir du plaisir et à se montrer enthousiastes tant ils sont persuadés que le plaisir est communicatif et qu'il est une clé à leur bien-être et à celui des élèves.

E1 : « des fois voilà j'suis pas trop motivé j'ai pas trop de plaisir j'ai envie que la leçon se termine j'suis fatigué pour x y raison et puis ouais tu t'dis ok alors on va parler d'ça avec les élèves parc'que ça leur ça leur fera plaisir c'est un peu dans l'idée de leur procurer du plaisir mais après leur réaction nous apporte du plaisir aussi donc des fois ça vaut la peine d'un peu se forcer » (entretien (1), 436-440).

Les propos de E1 et E2 corroborent les dires de Virat (2019) lorsqu'il soutient que les enseignants qui ressentent davantage de plaisir au travail sont ceux qui établissent des relations affectives chaleureuses avec les élèves. Ces relations seraient en plus associées à une meilleure santé psychologique au travail

Gaudreau (2017) et Richoz (2015) soutiennent également ce qui précède en disant que plus les enseignants s'investissent dans le développement de relations sociales positives avec les élèves, moins ceux-ci adoptent des comportements d'indiscipline et qu'il est favorable de féliciter les élèves, de les encourager, de s'intéresser à eux et d'aller sincèrement à leur rencontre pour développer des liens positifs avec eux.

Les dires des élèves lors de l'entretien (2) révèlent qu'ils pensent que si la relation enseignant-élève est établie, l'enseignant est content. Cependant, ils ne citent pas le plaisir et l'enthousiasme de l'enseignant comme un outil qui permet de développer la relation enseignant-élève.

Tiago : « [...] je trouve que E1 genre il se libère plus avec nous que genre E2 vu qu'il nous connaît moins » (entretien (2), 219-220).

Selon les élèves, l'enseignant avec qui la relation n'est pas établie n'a pas forcément moins de plaisir mais l'exprime moins.

« Elian relève le fait qu'il n'a pas la même relation avec E2 qu'avec E1 et qu'il a l'impression que E1 a plus de plaisir que E2. En creusant un peu, plusieurs autres élèves rejoignent Elian dans ses dires. Ils l'expliquent par

le fait qu'ils connaissent E2 depuis le mois d'août 2020, tandis qu'ils connaissent E1 depuis leur arrivée à l'école secondaire en août 2019. Ils ont l'impression que E2 est moins à l'aise que E1. Lorsque je leur demande s'il a pour autant moins de plaisir, les élèves me répondent que non mais que ça se voit moins » (annexe 7, p.2).

### L'influence du plaisir et de l'enthousiasme de l'enseignant sur les apprentissages

| Selon les enseignants   | Selon les élèves  |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>Le plaisir et l'enthousiasme de l'enseignant motivent les élèves à apprendre.</li> <li>Les apprentissages sont liés aux liens que les élèves ont avec la branche d'enseignement et pas seulement au plaisir et à l'enthousiasme de l'enseignant.</li> <li>Le plaisir et l'enthousiasme de l'enseignant amènent les élèves à être attentifs mais ne les amènent pas forcément à apprendre.</li> <li>Les apprentissages sont liés à l'attitude des enseignants vis-à-vis des difficultés des élèves, peu important son plaisir et son enthousiasme.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>Lorsqu'ils sentent le plaisir de l'enseignant, les élèves <ul style="list-style-type: none"> <li>ont davantage envie d'apprendre.</li> <li>sont motivés à bien travailler, voire même à se surpasser.</li> <li>sont fiers.</li> </ul> </li> <li>Les élèves n'ont pas envie de travailler lorsqu'ils ne ressentent pas le plaisir et l'enthousiasme de l'enseignant.</li> </ul> |

Selon E1 et E2, le plaisir et l'enthousiasme de l'enseignant motivent davantage les élèves à apprendre, bien que d'autres éléments tels que la branche d'enseignement et l'attitude de l'enseignant vis-à-vis des difficultés de l'élève entrent en jeu. Ils précisent qu'il ne s'agit que d'hypothèses car le lien entre le plaisir, l'enthousiasme de l'enseignant et les apprentissages est quelque chose d'extrêmement difficile à mesurer.

Les élèves expliquent que le plaisir et l'enthousiasme de l'enseignant ont une influence sur leur motivation à apprendre et sur leur estime d'eux-mêmes. Ils ajoutent que pour eux, un enseignant qui ne s'intéresse pas aux élèves n'est pas intéressant.

« E1 : quand on fait des commentaires comme j'veus avais dit ha c'est super vous avez tous réussi à faire des comparatifs etc est-ce que vous avez l'impression que pour le reste de la leçon ça vous motive davantage à faire autant bien voire même mieux »

Rui : oui

M : on peut dire que quasiment tout le monde lève la main [...] »  
(entretien (2), 278-282).

Le plaisir et l'enthousiasme de l'enseignant auraient une influence sur la relation enseignant-élève. Or, Pianta (1999), cité par Gaudreau (2017) rappelle la place centrale de la relation enseignant-élève dans l'apprentissage. Elle est même, selon Virat (2019), « au service de la transmission des savoirs » (p.30).

Se libérer de la peur d'échouer est essentiel aux apprentissages et ne peut se faire que dans un contexte où échouer est accueilli, or, une telle attitude ne peut exister que si l'enseignant éprouve de l'intérêt voire du plaisir à ce qu'il fait (Cifali, 2018).

Le plaisir n'aurait donc pas un lien direct avec les apprentissages, mais serait nécessaire à l'établissement de la relation enseignant-élève qui est elle essentielle aux apprentissages.



## 5.2 Discussion

Dans un premier temps, la réponse à la question de la présente recherche sera donnée puis, dans un second temps, des réflexions au sujet des résultats révélés par cette dernière seront exposées. Ce chapitre sera finalement clos par quelques mots sur l'autorité enseignante qui a été le point de départ de cette étude.

La littérature, le visionnement des séquences vidéo, le classement des (micro-)passages sélectionnés par les participants à la présente recherche, les entretiens effectués avec eux, ainsi que l'analyse et l'interprétation des données m'ont permis de répondre à ma question de recherche qui, pour rappel, est la suivante :

*Quelles sont les sources et les indices de plaisir et d'enthousiasme de l'enseignant dans son quotidien professionnel et quelle influence ont-ils sur la relation enseignant-élève et sur les apprentissages ?*

L'analyse des résultats révèle qu'il existe de nombreuses sources et de nombreux indices qui reflètent le plaisir et l'enthousiasme de l'enseignant. Les sources sont liées à la personnalité de l'enseignant, à la qualité de la relation qu'il entretient avec les élèves, à son contexte professionnel et à sa branche d'enseignement, tandis que les indices sont soit objectivement observables, soit issus du ressenti de chacun. Ils rejoignent les différents paramètres de *la grille d'observation de la présence en classe* élaborée par Richoz (2015) et mettent en avant le lien étroit entre le plaisir de l'enseignant, sa capacité à être présent et la relation qu'il entretient avec les élèves. Le plaisir et l'enthousiasme de l'enseignant sont à la fois un ingrédient et une condition essentiels au bon développement de cette relation, mais également le résultat d'une relation enseignant-élève de qualité. Par ailleurs, la présente recherche montre que le plaisir et l'enthousiasme de l'enseignant ont une influence indirecte sur les apprentissages : ils contribuent à l'instauration d'un climat de classe serein, à une relation enseignant-élève de qualité et incitent les élèves à être attentifs et à participer à la leçon. L'attitude de l'enseignant face aux difficultés de l'élève joue également un rôle important quant à sa motivation à travailler.

La littérature ainsi que la présente recherche montrent que les élèves sont sensibles à l'état émotionnel dans lequel l'enseignant se trouve et qu'ils ressentent son envie d'être présent devant la classe, ce qui contribue à la qualité de relation enseignant-élève. En outre, certaines attitudes de l'enseignant, qui sont interprétées comme des indices de

plaisir et d'enthousiasme de la part de ceux qui l'observent, sont justement liées à son état émotionnel, à son équilibre personnel, ainsi qu'à sa personnalité. L'importance de se préoccuper de sa personne, de réfléchir à la posture adoptée devant la classe et à ce qu'elle signifie pour les élèves prend donc tout son sens pour l'enseignant.

La plupart des résultats de la présente recherche corroborent ce qui est dit dans la littérature. Il a, cependant, été intéressant de constater que les indices *de plaisir et d'enthousiasme* de l'enseignant révélés par la présente recherche rejoignent ce que Richoz (2015) considère comme des indices *de présence* de l'enseignant. La présence, qui est selon beaucoup d'auteurs un concept difficile à définir, pourrait-elle finalement se définir par le plaisir qu'éprouve l'enseignant ?

Après avoir exposé les résultats de la présente recherche ainsi que leurs interprétations et les avoir recontextualisés dans la littérature existante, différents thèmes vont maintenant être abordés.

Tout d'abord, cette étude m'a fait prendre conscience que la responsabilité de faire entrer l'élève dans les apprentissages n'incombait pas uniquement à l'enseignant. Il a certes un rôle important à jouer, son plaisir et son enthousiasme ont un impact sur le contexte de travail et sur la participation des élèves, mais l'élève doit lui-même faire l'effort d'entrer dans les apprentissages. Il reste cependant essentiel pour l'enseignant de se concentrer sur ce quoi il peut agir en acceptant que cela ne sera pas suffisant pour certains. « ... nous (les enseignants) avons à rendre sujets ceux qui ne le sont pas, à les rendre responsables de leur vie malgré les impositions extérieures, à remobiliser leurs forces vives pour que le sens de la vie puisse se trouver et ne soit pas détruit » (Cifali, 2018, p.65). A ce sujet, une tâche non-négligeable qui incombe à l'enseignant est celle de parvenir à établir un rapport sain entre l'élève et les apprentissages, de lui montrer qu'apprendre peut être quelque chose de plaisant, de stimulant et de lui apprendre à apprendre. En évoquant ses souvenirs d'école, l'élève devrait pouvoir y associer un souvenir positif car l'enseignant aura su adopter une attitude positive encourageante et non-dénigrante lorsqu'il se trouvait confronter à des difficultés.

D'autres facteurs liés aux apprentissages qu'il ne faut pas oublier de prendre en compte sont la place qu'occupe l'école dans la famille de l'élève et la manière dont il est stimulé à

la maison pour les apprentissages. Certains élèves sont également dotés d'une qualité studieuse plus développée que d'autres et parviennent à entrer dans les apprentissages quelle que soit la manière dont une nouvelle notion est amenée et peu important le plaisir et l'enthousiasme de l'enseignant.

La littérature et la présente recherche le montrent, la qualité de la relation enseignant-élève a une influence sur les apprentissages et l'enseignant peut travailler sur cette relation. La qualité de la relation enseignant-élève fait partie des éléments essentiels à l'instauration d'un climat de classe serein respectueux de chacun, d'autant plus dans les classes dites difficiles. Dans cette idée, il me semble important de réfléchir à des pratiques institutionnelles favorisant cette relation. Au sein de l'établissement dans lequel je travaille depuis une dizaine d'années, les enseignants ont la responsabilité d'une même classe durant les trois années de la scolarité secondaire des élèves. La relation se développe sur le long terme et sa qualité en est favorisée. Par ailleurs, au sein des classes de sections générales, le nombre d'intervenants est limité autant que possible et ils suivent, dans la mesure du possible, les élèves sur trois ans. Ces pratiques se révèlent réellement fructueuses en termes de qualité et de développement de la relation. L'investissement de l'enseignant dans les activités extra-scolaires est lui aussi précieux dans le travail de la relation enseignant-élève.

J'aimerais maintenant revenir sur certains propos évoqués par E1 lors de l'entretien (1).

« en fait on demande jamais [...] quand on était en formation à la HEP pourquoi est-ce que vous voulez travailler avec des adolescents et est-ce que vous aimez les adolescents et ça c'est une question qui m'avait assez frappé [...] c'est vrai c'est quoi la base de mon métier la base de mon métier c'est des ados [...] c'est très important de quand même réfléchir à cette question c'est quoi de travailler avec un jeune [...] dans quel cas tu peux avoir du plaisir avec un jeune [...] » (entretien (1), l. 690-701).

La question que soulève E1 dans la citation qui précède est primordiale dans la formation enseignante. L'enseignant en formation réalise-t-il que le contact humain, dans le cas

échéant le contact avec les adolescents, représente la base de son métier ? A-t-il conscience de ce que cela implique ou se représente-t-il la profession uniquement à travers la transmission de savoirs sans tenir compte du travail relationnel qui doit être effectué ? S'est-il demandé si le contact avec des adolescents pouvait contribuer à son plaisir et à son enthousiasme à enseigner ainsi qu'à son épanouissement personnel ?

Je suis étonnée de constater à quel point la personnalité de l'enseignant est peu considérée en comparaison de son niveau de formation. Son statut d'enseignant lui confère une responsabilité non-négligeable. Certains élèves côtoient leur enseignant principal davantage que leurs propres parents, ils sont souvent amenés à le prendre comme modèle. Une formation liant la didactique et les qualités personnelles et relationnelles pourrait être envisagée.

Je me suis questionnée sur la manière de sensibiliser les enseignants à l'influence de leur plaisir et de leur enthousiasme à enseigner sur la relation qu'ils entretiennent avec les élèves. En plus de mes réflexions personnelles, j'ai la chance d'évoluer dans un environnement professionnel qui me permet d'avoir des échanges très riches avec mes collègues sur divers sujets pédagogiques et qui m'ont permis d'aboutir à différentes manières de transmettre efficacement des savoir-être aux enseignants qui le souhaitent. D'après mes constats, lors de la formation initiale des enseignants, l'accent est davantage mis sur la préparation de séquences didactiques que sur la posture que l'enseignant adopte devant la classe. De ce fait, il est souvent amené à se former « sur le tas » lors de ses premières années d'expérience professionnelle. C'est pourquoi il me paraît important de réfléchir à des moyens permettant aux enseignants de continuer à se former, formellement ou non, tout au long de leur parcours professionnel.

L'un des moyens pour transmettre des savoir-être hors d'un cadre de formation explicite pourrait être le co-enseignement. Il s'agit d'une manière d'enseigner à deux qui se base sur un travail commun, dispensé en même temps dans le même espace. C'est un processus qui touche à la pratique souvent individualiste des enseignants car ils sont exposés au regard d'un collègue. Les pratiques de co-enseignement sont vastes et elles peuvent permettre aux enseignants d'apprendre par l'exemple, bien qu'il ne s'agisse pas de son but premier, qui est celui de tendre vers une école inclusive (Mathier, 2020).

Une autre manière de transmettre des savoir-être hors d'un cadre de formation est la co-hospitalation. Elle permet à un enseignant demandeur de s'améliorer sur certains points de

sa pratique en collaborant avec un autre enseignant. Le postulat de départ de cette collaboration est qu'un enseignant fait forcément des choses justes et adopte forcément des postures adéquates, mais qu'il est susceptible de les améliorer. Les enseignants se mettent au préalable d'accord sur les points qu'ils souhaitent observer. L'objectif est de construire sur des réussites, de découvrir des ressources de l'enseignant, de les exploiter et de s'enrichir sur de nouveaux points de vue au sujet de pratiques qui fonctionnent pour ensuite travailler et améliorer les points qui ne sont pas satisfaisants (Grindat, 2016).

La co-hospitalation permet à un enseignant d'être observé suite à sa demande et sur certains points que l'enseignant demandeur aura lui-même souhaités. Une condition indispensable est donc que l'enseignant soit partie prenante de la démarche et que le demande vienne de lui.

Cette collaboration peut autant être pratiquée par un nouvel enseignant que par un enseignant qui a plusieurs années d'expérience à son actif. L'enseignant expérimenté peut s'appuyer sur son expérience et apporter des pratiques qui ont prouvé leur efficacité et porté leurs fruits ce qui permet à l'enseignant peu expérimenté de percevoir la réalité du terrain d'un autre œil. La théorie acquise lors de la formation d'un enseignant est bonne, mais il faut apprendre, avec le temps, à l'adapter aux élèves que l'on a devant soi et se l'approprier avec sa propre personnalité. L'enseignant peu expérimenté est souvent davantage informé des nouvelles pratiques pédagogiques que l'enseignant expérimenté. Il peut lui amener du nouveau matériel pédagogique qui lui permettra d'enrichir ses pratiques et de les faire évoluer

La co-hospitalation nécessite d'avoir la capacité de remettre en question ses pratiques professionnelles et ses qualités personnelles et relationnelles.

*La grille d'observation de la présence en classe* de Richoz (2015) a été l'un des principaux apports théoriques utilisés dans la présente recherche. Elle est composée de seize paramètres d'observation, qui regroupent chacun un très grand nombre de savoir-être observables chez l'enseignant, que Richoz (2015) propose d'évaluer de 1 à 6 (de *très peu performant* à *totalement performant*).

La complexité de la grille précitée et la subjectivité de l'évaluation des paramètres la rend, selon moi, difficile à utiliser concrètement. Comment un enseignant peut-il travailler en même temps sur autant de paramètres touchant à sa personne et comment peut-il faire la nuance entre *assez performant* et *très performant* ?

Il pourrait être pertinent de s'intéresser à un seul paramètre à la fois et de le détailler en comportements observables. Ces comportements, ainsi que l'impact qu'ils ont sur les élèves ne seraient pas notés, mais décrits. Les points forts seraient mis en avant et permettraient d'améliorer les points faibles.

Ce travail serait effectué en collaboration avec un autre enseignant. Les observations seraient discutées et la manière d'améliorer les savoir-être également. Il me semble important de se concentrer sur des petites choses que l'enseignant souhaite améliorer chez lui pour que les progrès désirés soient réalisables et fiables sur le long terme.

Lors d'une discussion que j'ai eue avec un collègue au sujet des résultats de la présente recherche, je lui ai fait part de mes difficultés à savoir quoi faire des indices de plaisir et d'enthousiasme de l'enseignant qui avaient émergés de ma méthodologie. Celui-ci m'a fait remarquer que lorsque j'ai débuté dans la profession, tout n'est pas allé de soi. J'ai tenté des choses, j'ai parfois fait fausse route, mais plus les années ont avancé, plus j'ai pris confiance en moi et en ma pratique. Il m'a conseillé de lister un certain nombre de conseils que je donnerais aux enseignants débutant dans le métier pour favoriser leur plaisir et leur enthousiasme à enseigner, l'établissement de la relation avec les élèves et l'établissement d'un cadre de travail propice aux apprentissages. D'abord perplexe par cette proposition, j'ai finalement décidé, sans prétention, de m'atteler à l'exercice.

- Prendre quelques minutes en début de leçon pour entrer en relation avec les élèves en leur disant bonjour, en leur demandant comment ils vont et en s'intéressant à ce qu'ils racontent.
- Faire respecter les règles de classe, sans y déroger, de manière juste et cohérente.
- Avoir une patience infinie, répéter les choses même mille fois, avec calme.
- Accepter et prendre l'élève tel qu'il est, sans vouloir le projeter selon ses attentes.
- Être soi-même.

Les conseils qui précèdent sont des pratiques que je t'utilise quotidiennement, avec des élèves avec qui la relation est établie ou non, et qui favorisent un climat de classe serein et respectueux de chacun. Ils pourraient être partagés lors de moments de co-hospitalation ou être présentés à des enseignants rencontrant des difficultés à entrer en relation avec

les élèves. Des conseils touchant à la didactique de la branche d'enseignement pourraient venir compléter ceux qui précèdent.

Je souhaiterais finalement revenir à la raison qui m'a amenée à investiguer le plaisir et l'enthousiasme de l'enseignant : l'autorité de l'enseignant.

Gaudreau (2017) explique « qu'il existe toujours une confusion chez les enseignants entre le terme de *gestion de classe* et les termes référant au concept de « discipline » (*obéissance, contrôle, etc.*) » (p.6). Dans l'introduction de la présente recherche, je fais allusion à ma crainte de ne pas savoir comment imposer mon autorité aux élèves et comment me faire respecter. Lors de ma réflexion initiale, je pensais effectivement à la gestion de comportements inadéquats des élèves, ou à la manière de les éviter (grâce à mon autorité), mais je n'avais pas en tête la gestion de classe de façon générale qui inclut « tout ce que les enseignants doivent faire pour favoriser l'engagement et la coopération des élèves dans les activités de classe et pour établir un climat propice à l'apprentissage » (p.6). Je n'avais pas conscience que la gestion de comportements inadéquats des élèves et que l'imposition de mon autorité ne représentent qu'une facette de la gestion de classe qui peut être travaillée au travers de diverses pistes. L'ouvrage de Gaudreau (2017) ainsi que celui de Blin et Gallais (2004) sont, à ce sujet, très riches et bien conçus.

Gérer une classe de manière efficace nécessite du temps. L'établissement de la relation avec les élèves également. Lorsque le cadre est posé et qu'il est respecté, lorsque la relation enseignant-élève est établie, les conditions sont réunies pour que l'enseignant éprouve sincèrement et librement du plaisir et qu'il se montre enthousiaste.

## 6 CONCLUSION

La présente étude, ainsi que mes trois années de formation m'ont amenée, notamment, à me questionner au sujet de mon rôle de personne-ressource ainsi qu'à la transmission des savoir-être entre enseignants. Comme évoqué précédemment dans ce travail, la formation pédagogique de l'enseignant est, selon moi, davantage axée sur la maîtrise de la branche d'enseignement et sur les préparations didactiques que sur la posture de l'enseignant, bien qu'il y soit sensibilisé durant ses stages. Ce n'est que lors des premières années d'enseignement que l'enseignant est amené à prendre conscience de l'importance de ses savoir-être et de l'aspect relationnel de la profession.

Dans l'établissement au sein duquel je travaille, les enseignants spécialisés sont parfois amenés à faire du co-enseignement avec certains enseignants ordinaires qui rencontrent des difficultés dans la gestion de classe afin de les seconder dans cette tâche. En tant que personne-ressource, je serai parfois amenée à devoir jouer ce rôle. Le présent travail a montré que les savoir-être de l'enseignant ont une influence sur la relation enseignant-élève et sur l'établissement de l'autorité enseignante qui sont tous deux des composantes d'une gestion de classe réussie. Or, il est souvent délicat d'aborder avec l'enseignant des aspects qui touchent à sa personnalité. Amener la personne à se poser des questions sur sa pratique, relever les moments et les attitudes qui fonctionnent et encourager l'enseignant à les utiliser, se concentrer sur les points forts pour les faire évoluer plutôt que sur les points faibles me semble être une manière d'amener l'enseignant à prendre conscience de certains savoir-être qui pourraient être améliorés.

Lorsque je questionnais E1 et E2 sur les indices de plaisir et d'enthousiasme qu'ils avaient perçus chez l'autre, ils valorisaient spontanément des comportements qu'ils avaient observés et relevaient aussi l'incidence positive que ces comportements avaient sur les élèves. Les intentions de l'un envers l'autre étaient extrêmement bienveillantes. J'ai l'impression que l'établissement de ce cadre de confiance entre enseignants est une nécessité pour pouvoir échanger et évoluer dans sa pratique.

Sur la base des indices de plaisir et d'enthousiasme révélés par la présente recherche, il serait intéressant d'effectuer une étude avec des enseignants volontaires qui



reconnaissent ouvertement avoir des difficultés en matière d'établissement de relation enseignant-élève. Les enseignants et les élèves devraient d'abord évaluer la qualité de la relation qui les unit. Puis, en partant du postulat que les indices de plaisir et d'enthousiasme de l'enseignant contribuent à l'établissement d'une relation enseignant-élève de qualité, les enseignants seraient observés sur la base d'une grille d'observation qui regroupe ces différents indices.

Les enseignants participants pourraient être accompagnés dans le cadre de cours de pratique pédagogique accompagnée (PPA) afin d'améliorer leurs points faibles. Ils seraient évalués à plusieurs reprises selon la même grille d'observation dans le but d'observer leur progression. La qualité de la relation enseignant-élève serait elle aussi évaluée régulièrement par les enseignants et les élèves.

L'objectif de la recherche proposée ici serait d'évaluer si le travail sur les indices précités permettrait d'améliorer la relation enseignant-élève.

J'aimerais finalement revenir sur les sources de plaisir de l'enseignant et des élèves. Je me suis questionnée au sujet de l'influence du plaisir et de l'enthousiasme de l'enseignant sur la relation enseignant-élève et sur les apprentissages, ainsi que sur leur aspect communicatif, mais je ne me suis aucunement intéressée aux sources de plaisir des élèves à l'école. Je pense que la notion de plaisir chez l'adolescent n'est pas la même que celle des adultes. L'adolescent est davantage à la recherche du plaisir immédiat et les sources pour le trouver sont nombreuses. La notion de plaisir chez l'élève ainsi que les sources qui en découlent pourraient faire l'objet d'un prochain travail de recherche et venir compléter celui-ci.

## BIBLIOGRAPHIE

### 6.1 Ouvrages

Auger, M.-T., & Boucharlat, C. (2004). *Élèves difficiles, profs en difficulté*. Lyon : Chronique sociale.

Blin, J-F. & Gallais-Deulofeu, C. (2004). *Classes difficiles. Des outils pour prévenir et gérer les perturbations scolaires*. Paris : Delagrave.

Cifali, M. (1996). *Le lien éducatif : contre-jour psychanalytique*. Paris : PUF.

Cifali, M. (2018). *S'engager pour accompagner. Valeurs des métiers de la formation*. Paris : PUF.

De Landsheere, G. (1964). *Introduction à la recherche pédagogique*. Paris : Armand Colin-Bourrellet.

Foley, R-A. (2016). L'observation. In J. Kivits, F. Balard, C.Fournier & M. Winance (Dir), *Les recherches qualitatives en santé* (pp.117-132). Paris : Armand Colin.

Fortin, M-F. & Gagnon, J. (2010). *Fondements et étapes du processus de recherche. Méthodes quantitatives et qualitatives*. Montréal : Chenelière Education.

Gaudreau, N. (2017). *Gérer sa classe efficacement. Les cinq ingrédients essentiels*. Canada : Presses de l'Université du Québec.

Giroux, S. & Tremblay, G. (2002). *Méthodologie des sciences humaines : La recherche en action*. Québec : Éditions du Renouveau pédagogique.

Grindat, M. (2016). *Jetzt reicht's endgültig!* Bienne : Edition SZH/CSPS.

Kivits, J. & Balard, F. (2016). La problématisation ou l'importance de penser sa question de recherche. In J. Kivits, F. Balard, C.Fournier & M. Winance (Dir), Les recherches qualitatives en santé (pp.43-59). Paris : Armand Colin.

Lannoy, P. & Nijs, G. (2016). L'entretien collectif : un dispositif de réflexivité distribuée. In J. Kivits, F. Balard, C.Fournier & M. Winance (Dir), Les recherches qualitatives en santé (pp.101-116). Paris : Armand Colin.

Lévine, J. (2001). *JE est un autre. Pour un dialogue pédagogie-psychanalyse*. Paris : Livre de Poche.

Pasche Gossin, F. (2018). *Guide du langage égalitaire*. HEP-BEJUNE.

Pianta, R. (1999). *Enhancing Relationships Between Children and Teachers*. New-York: American Psychological Association.

Richoz, J.-C. (2015). *Gestion de classes et d'élèves difficiles*. Lausanne : Favre.

Romano, H. (2012). *L'enfant et les jeux dangereux*. Paris : Dunod.

Runtz-Christian, E. (2000). *Enseignant et comédien, un même métier ?* Issy-les-Moulineaux : ESF.

Sifer-Rivière, L. (2016). Enquêter par entretien : se saisir du discours et de l'expérience des personnes. In J. Kivits, F. Balard, C. Fournier & M. Winance (Dir), Les recherches qualitatives en santé (pp.87-100). Paris : Armand Colin.

Virat, M. (2019). *Quand les profs aiment les élèves*. Paris : Odile Jacob.

Watzlawick, P., Helmick Beavin, J. & Jackson, D. (1972). *Une logique de la communication*. Evreux : Editions du Seuil.

## 6.2 Articles

Astolfi, J-P. (1993). Trois paradigmes pour les recherches en didactique. *Revue française de pédagogie*, 103, 5-18.

Blanchard-Laville, C. (2006). Potentialités sadomasochistes chez l'enseignant dans sa pratique. *Connexions*, 86(2), 103-119.

Desjardins, R. (1992). La seule et véritable motivation de l'enseignant et de l'enseignante aujourd'hui et demain : être soi-même professionnellement. *Revue des sciences de l'éducation*, 18(1), 109-116.

Dumez, H. (2011). Qu'est-ce que la recherche qualitative ? *Le Libellio d'AEGIS*, 7(4), 47-58.

Gagnon, M., Beaudry, C. & Deschenaux, F. (2019). « Prendre soin » des participants lors d'entretiens réalisés en contexte de recherches sensibles. *Recherches qualitatives*, 38(2), 71-92.

Kohn, L., & Christiaens, W. (2014). Les méthodes de recherche qualitatives dans la recherche en soins de santé : apports et croyances. *Reflets et perspectives de la vie économiques*, 53(4), 67-82.

Leclerc, C., Bourassa, B., Picard, F., & Courcy, F. (2011). Du groupe focalisé à la recherche collaborative : avantages, défis et stratégies. *Recherches qualitatives*, 29(3), 145-167.

Marion, C. & Lafortune, L. (2015). Qu'est-ce qui peut augmenter le plaisir d'enseigner ? *Québec français*, (175), 38-39.

Petitjean, C. (2015). Les pratiques humoristiques dans des interactions en classe de français. Comparaisons entre l'école obligatoire et post-obligatoire en Suisse romande. *Langage et société*, 154(4), 101-126.

Tisseron, S. (2013). Subjectivation et empathie dans les mondes numériques. *Inconscient et culture*, 1-30.

Tisseron, S. (2014). L'intersubjectivité, clé du processus thérapeutique. *Enfances & Psy*, 1(62), 67-73.

### **6.3 Mémoires professionnels**

Dubath, M. (2006.) *Langage du corps et émotions. Réflexions d'éducateurs sociaux sur la prise en compte de leur langage du corps et de leurs émotions, à partir d'images de leur pratique professionnelle quotidienne*. [Mémoire professionnel, Formation HES]. Haute Ecole de Travail Social.

Mathier, S. (2020). *L'école inclusive – Un changement dans les pratiques des enseignants étude sur le co-enseignement au sein d'une école secondaire du canton de berne*. [Mémoire professionnel, MAES]. HEP-BEJUNE.

### **6.4 Sites internet**

Jourdan, I. (2018). *Présence de l'enseignant en classe*. Recherches & éducations. Récupéré le 13 décembre 2020 de <https://journals.openedition.org/rechercheseducations/5958>.

Morin, Y. (2016). *Le plaisir d'enseigner et le plaisir d'apprendre*. Educavox : le média des acteurs de l'école. Récupéré le 10 octobre 2020 de <https://educavox.fr/formation/analyse/le-plaisir-d-enseigner-et-le-plaisir-d-apprendre>

Laurent, P. (2012). *L'enthousiasme au travail : chance ou état d'esprit ?* L'Express. Récupéré le 3 août 2020 de [https://www.lexpress.fr/emploi/gestion-carriere/l-enthousiasme-au-travail-chance-ou-etat-d-esprit\\_1137950.html](https://www.lexpress.fr/emploi/gestion-carriere/l-enthousiasme-au-travail-chance-ou-etat-d-esprit_1137950.html)

## 6.5 Vidéos

Cifali, M. (2012). *Accompagner : pratiques et limites ? – Mireille Cifali – 2<sup>ème</sup> partie*. [Vidéo en ligne] Repéré à <https://www.youtube.com/watch?v=YOelW81oM5Q>

## 6.6 Cours

Kohler, A. (2019-2020). *Recherche. Master en enseignement spécialisé (MAES)*. Bienne : HEP-BEJUNE.

## 7 ANNEXES

### 7.1 Annexe 1 : grille d'évaluation de la présence en classe de Richoz (2015, p. 357-359)

*La présence en classe*

**Grille d'évaluation de la présence en classe**

Pour chacun des paramètres de la présence en classe présentés ci-dessous, indiquez votre évaluation en cochant la case appropriée selon l'échelle suivante :

|                          |                         |
|--------------------------|-------------------------|
| ① Très peu performant    | ④ Assez performant      |
| ② Peu performant         | ⑤ Très performant       |
| ③ Moyennement performant | ⑥ Totalement performant |

| <i>Paramètres de la présence</i>  | <i>Eva-<br/>lua-<br/>tion</i> |
|---|-------------------------------|
| <b>1. Posture corporelle</b><br>L'enseignant est à l'aise dans son corps, détendu, à la fois bien enraciné et bien axé dans sa verticalité. Son maintien corporel reflète l'assurance, la stabilité, l'énergie, le dynamisme.   | ①<br>②<br>③<br>④<br>⑤<br>⑥    |
| <b>2. Gestuelle</b><br>L'enseignant fait preuve d'une gestuelle adaptée, qui accompagne bien son discours et soutient efficacement la communication avec les élèves. Il manifeste peu de gestes de contenance, de gestes répétitifs, de tics gestuels. Les mains sont expressives, les bras libres (non croisés). | ①<br>②<br>③<br>④<br>⑤<br>⑥    |
| <b>3. Voix, art de la parole</b><br>L'enseignant parle de manière naturelle, calme et claire. Sa voix porte, sans être trop forte. Elle est posée, modulée. Le débit est adéquat et varié. L'enseignant joue sur divers tons de voix : informatif, explicatif, narratif, affectif, chuchoté, etc.                 | ①<br>②<br>③<br>④<br>⑤<br>⑥    |
| <b>4. Art du silence</b><br>L'enseignant pratique l'art du silence pour soutenir et stimuler la communication. Il ponctue son débit de pauses bien placées, joue sur les silences pour attirer l'attention des élèves, souligner son propos, frapper les esprits, donner du rythme à son discours.                | ①<br>②<br>③<br>④<br>⑤<br>⑥    |

357

|   |   |                            |
|---|---|----------------------------|
| <b>5. Occupation de l'espace</b>                      | L'enseignant occupe tout l'espace de la classe et communique à partir de points d'ancrage. Il se déplace de manière calme, ciblée, en veillant à créer, chaque fois que c'est nécessaire, de la distance sociale et de la distance personnelle pour atteindre certains élèves. Il manifeste sa présence physique dans les endroits « chauds » et utilise le toucher de manière appropriée pour soigner la relation. | ①<br>②<br>③<br>④<br>⑤<br>⑥ |
| <b>6. Regard</b>                                      | L'enseignant entre en relation, attire l'attention et communique avec ses élèves par le regard. Il soutient le regard de toute la classe et cherche également à rencontrer le regard des élèves individuellement. La force de sa présence passe par le canal de son regard.   | ①<br>②<br>③<br>④<br>⑤<br>⑥ |
| <b>7. Conscience de la classe</b>                     | L'enseignant garde toute la classe en conscience, balaie régulièrement l'ensemble des élèves du regard, repère rapidement les flottements dans le travail, les comportements inadéquats et les fauteurs de troubles.  | ①<br>②<br>③<br>④<br>⑤<br>⑥ |
| <b>8. Capacité à capter l'attention de la classe</b>  | L'enseignant a la capacité de capter et de diriger l'attention des élèves. Il sait les mettre en projet de travail, leur donner des consignes claires et précises et il introduit régulièrement des moments de silence, des pauses pour permettre aux élèves d'intégrer les contenus de son enseignement.   | ①<br>②<br>③<br>④<br>⑤<br>⑥ |
| <b>9. Détermination à assurer un cadre de travail</b> | L'enseignant assure un cadre de travail propice et sécurisant pour tous les élèves. Il s'impose par sa présence et assume d'exercer son autorité de statut avec conviction. Il s'affirme comme le garant du respect des règles et sanctionne les transgressions sans hésitation.  | ①<br>②<br>③<br>④<br>⑤<br>⑥ |
| <b>10. Exigences</b>                                  | L'enseignant pose des exigences élevées par rapport au travail et au fonctionnement de la classe. Il les communique clairement aux élèves en leur expliquant bien ce qu'il attend d'eux.  | ①<br>②<br>③<br>④<br>⑤<br>⑥ |



## *La présence en classe*

|   |  |                            |
|---|--|----------------------------|
| <b>11. Animation de la classe</b>                 | L'enseignant se préoccupe de donner une âme à la classe. Il met en œuvre diverses pratiques pour prévenir les perturbations, favoriser la cohésion du groupe, créer un climat affectif de confiance et de coopération propice aux apprentissages. Il veille à partager des moments de plaisir avec ses élèves. | ①<br>②<br>③<br>④<br>⑤<br>⑥ |
| <b>12. Relation affective</b>                     | L'enseignant établit une relation de cœur et de confiance avec ses élèves. Il les accepte tels qu'ils sont, les écoute, les respecte, les encourage, les félicite, les aide avec bienveillance à progresser et à améliorer leurs comportements. Il croit en eux et le leur signifie par des encouragements.    | ①<br>②<br>③<br>④<br>⑤<br>⑥ |
| <b>13. Plaisir d'enseigner, enthousiasme</b>      | L'enseignant montre du plaisir à enseigner. Il partage son savoir et son expérience avec joie et enthousiasme, transmet sa passion pour les contenus qu'il enseigne, maintient sa flamme pour l'enseignement bien vivante.   | ①<br>②<br>③<br>④<br>⑤<br>⑥ |
| <b>14. Maîtrise de soi</b>                        | L'enseignant est maître de ses émotions, en particulier de son irritabilité et de sa colère. Il gère les interactions et les situations critiques avec calme et efficacité, sans se laisser emporter dans des escalades symétriques problématiques avec ses élèves.  | ①<br>②<br>③<br>④<br>⑤<br>⑥ |
| <b>15. Disponibilité, présence dans l'instant</b> | L'enseignant est présent intérieurement, totalement disponible ici et maintenant, présent à la classe, à un élève particulier, aux différentes situations à gérer, prêt à faire ce qui doit être fait, avec la plus grande présence d'esprit possible.   | ①<br>②<br>③<br>④<br>⑤<br>⑥ |
| <b>16. Rayonnement de la personnalité</b>         | L'enseignant manifeste une qualité d'être, une force intérieure, un talent ou des traits de personnalité, qui produisent un effet sur la classe, lui permettent de s'imposer, font à l'évidence que les élèves le respectent et l'écoutent.  | ①<br>②<br>③<br>④<br>⑤<br>⑥ |

## 7.2 Annexe 2 : autorisation pour filmer les élèves



### Autorisation de filmer

#### Formation en Pédagogie Spécialisée (FPS)

Année scolaire :

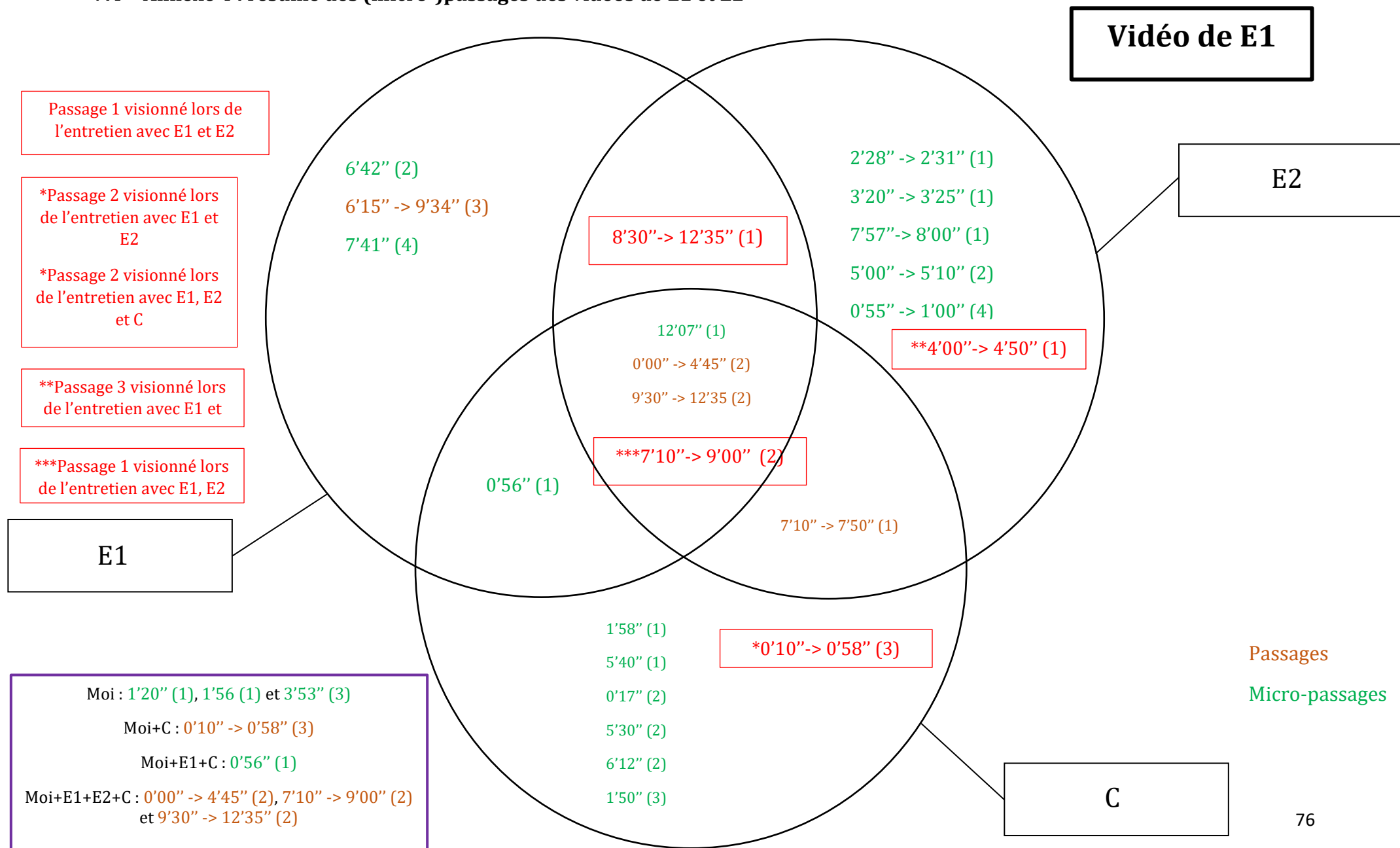
|  |   |
|--|---|
| Je, soussigné-e, prénom, nom   |   |
| Adresse  |   |
| Téléphone, mail  |   |
| J'autorise que mon enfant soit filmé par son enseignant-e à divers moments en classe, et ceci strictement dans le cadre de la Formation en pédagogie spécialisée (FPS) | Oui <input type="checkbox"/> Non <input type="checkbox"/> |
| Nom de l'élève   |   |
| Remarques  |   |
| Lieu et date   |   |
| Signature  |   |

### 7.3 Annexe 3 : grille d'analyse des séquences vidéo

#### Séquence vidéo E1 / Séquence vidéo E2

| Prénom et nom de l'enseignant / de la classe qui regarde la vidéo |   |   |
|---|---|---|
| Moment de la vidéo  | Indice de plaisir ou d'enthousiasme chez l'enseignant | Indice objectivement observable ? (oui/non) |
| <i>3min15</i>   | <i>Son regard s'illumine</i>                          | <i>oui</i>                                  |
|   |   |   |
|   |   |   |
|   |   |   |
|   |   |   |

## 7.4 Annexe 4 : résumé des (micro-)passages des vidéos de E1 et E2



## Vidéo de E2

E2

E1

C

Passages  
Micro-passages

Passage 4 visionné lors de  
l'entretien avec E1 + E2

\*Passage 3 visionné lors  
de l'entretien avec E1, E2  
et C

2'30" (2)

9'33" (2)

10'34" (3)

12'23" (3)

10'34" -> 12'23" (1)

\*8'05" -> 9'10" (2)

0'31" -> 0'55" (1)

2'15" -> 2'40" (1)

4'15" -> 4'45" (1)

5'40" -> 6'00" (1)

6'17" (1)

7'00" -> 8'00" (1)

9'10" -> 10'20" (1)

2'23" -> 2'27" (2)

2'30" -> 4'50" (2)

5'05" -> 7'11" (2)

8'47" (2)

1'00" -> 4'00" (3)

3'50" -> 4'30" (3)

4'40" -> 4'45" (3)

6'10" -> 7'35" (3)

8'48" -> 8'55" (3)

11'00" (3)

2'11" (4)

2'37" -> 2'48" (4)

3'45" -> 3'50" (4)

5'00" (2)

0'30" (2)

11'52" (2)

Moi : 10'25" -> 10'35" (3), 4'20" (4) et 7'00" (4)

Moi+E2 : 7'25" (1), 9'10" -> 10'30" (1) et 2'24" -> 4'00" (2)

Moi+E1+E2 : 7'07" -> 9'10" (2)

## **7.5 Annexe 5 : guide de l'entretien (1) avec les enseignants 1 et 2**

### ***Première partie : sans visionner les séquences vidéo***

- *Qu'est-ce qu'enseigner pour vous ?*
- *Qu'est-ce qui vous procure du plaisir et /ou de l'enthousiasme dans votre quotidien professionnel ?*
  - *Quels sont les facteurs inhérents à votre personnalité ?*
  - *Quels sont les facteurs liés à la relation entretenue avec les élèves ?*
  - *Quels sont les facteurs liés au contexte dans lequel vous travaillez ?*
  - *Quels sont les facteurs liés à la discipline que vous enseignez ?*
- *Quelle influence votre manifestation du plaisir à enseigner a-t-elle sur la relation que vous entretenez avec les élèves ?*
- *Votre manifestation du plaisir à enseigner a-t-elle une influence sur la transmission des savoirs aux élèves ?*

### ***Deuxième partie : en visionnant des passages des séquences vidéo***

*Passage 1 : E1 – 1 : 8'30" -> 12'35"*

*Passage 2 : E1 – 3 : 0'10" -> 0'38"*

*Passage 3: E1 – 1 : 4'00" -> 4'50"*

*Passage 4: E2 – 1: 10'34 -> 12'23*

- *Pourquoi avez-vous choisi ces passages ? Qu'est-ce qui vous fait penser que l'enseignant ressent du plaisir à ce moment-là ? A quoi l'observez-vous ?*
- *Quelles sont les manifestations observables sur la séquence vidéo ?*
- *Quelles sont les manifestations qui paraissent subjectives, de l'ordre du ressenti ?*
- *Comment expliquez-vous que vous ayez sélectionné plus de passages chez vous que chez votre collègue ?*
- *Que se passe-t-il chez les élèves lorsque vous montrez avoir du plaisir à enseigner ?*
- *Qu'observez-vous dans l'attitude des élèves durant ces moments-là ?*
- *En quoi le masque influence-t-il la transmission du plaisir ?*

### ***Troisième partie : discussion ouverte***

- *Parmi les différents éléments qui sont ressortis lors de notre entretien, quels sont, selon vous, ceux auxquels il serait nécessaire de sensibiliser les enseignants en formation ? Quels sont ceux qui vous paraissent enseignables ?*
- *Comment définiriez-vous la présence de l'enseignant ?*
- *Quelle rôle la présence de l'enseignant joue-t-elle dans la manifestation du plaisir de ce dernier ?*

## **7.6 Annexe 6 : guide de l'entretien (2) avec les enseignants 1 et 2 et les élèves de la classe C**

### ***En préambule***

- Qu'est-ce que le rôle d'un enseignant pour vous ?

### ***Première partie : en visionnant des passages des séquences vidéo***

*Passage 1 : E1 – 2 : 7'10" -> 9'00"*

*Passage 2 : E1 – 3 : 0'10" -> 0'38"*

*Passage 3 : E2 – 2 : 8'05" -> 9'10"*

*Questions destinées aux élèves et aux enseignants :*

- *Pourquoi avez-vous choisi ces passages ? Qu'est-ce qui vous fait penser que l'enseignant ressent du plaisir à ce moment-là ? A quoi l'observez-vous ?*
  - *Quels sont les facteurs liés à la personnalité de l'enseignant ?*
  - *Quels sont les facteurs liés à la relation que vous entretenez avec l'enseignant ?*
  - *Quels sont les facteurs liés à la branche d'enseignement ?*
- *Quelles sont les manifestations observables sur la séquence vidéo ?*
- *Quelles sont les manifestations qui sont subjectives, qui ne se voient pas mais que vous ressentez ?*
- *Que se passe-t-il chez vous lorsque l'enseignant montre avoir du plaisir et/ou de l'enthousiasme à enseigner ?*
- *Qu'observez-vous dans votre attitude durant ces moments-là ?*
- *Comment avez-vous vécu ces moments-là de la leçon ?*
- *En quoi le masque influence-t-il la transmission du plaisir de l'enseignant ?*

### ***Deuxième partie : discussion ouverte***

*Questions destinées aux élèves :*

- *Que se passe-t-il chez vous lorsque vous ressentez que l'enseignant éprouve du plaisir à enseigner ?*
  - *Y a-t-il une influence sur la relation que vous entretenez avec lui ?*
  - *Y a-t-il une influence sur vos apprentissages / votre envie de travailler ?*
- *Que se passe-t-il chez vous lorsque vous sentez que l'enseignant n'a pas de plaisir à être là ?*
- *Pouvez-vous me raconter des exemples concrets ?*

## **7.7 Annexe 7 : notes prises durant le visionnement des séquences vidéo avec les élèves**

### Vidéo E1 - 1

- Rui relève le ton de la voix de E1. « ça n'se voit pas mais on entend qu'il est content ».
- Rui relève le vocabulaire que E1 emploie et l'enthousiasme avec lequel il le dit : « Beautiful ! Good ! ».
- Elian relève le ton « bienveillant » de E1 qui montre « qu'il se sent bien ».
- Ilir relève le vocabulaire employé par E1 : « Very good ».

### Vidéo E1 - 2

- Tiago dit que quand E1 donne des explications il a l'air de prendre du plaisir.
- Elian dit que quand E1 prend le temps de faire une parenthèse sur un sujet qui sort de l'objectif du cours, il a l'air plus détendu.
- Mateo relève le vocabulaire « rigolo » que E1 emploie (« Punktschluss »), ainsi que « la tête qu'il fait » à ce moment-là. « Ça montre qu'il est content ».
- Ilir : « il tape sur la table, il a l'air motivé »
- Tiago relève l'intonation de la voix de E1. « Il a l'air joyeux ! ».
- Rui relève le fait que E1 se met à parler en français, qu'il bouge dans la classe, qu'il cherche le contact « avec tout le monde ». « On voit dans son attitude et dans ses paroles qu'il a du plaisir. Sa position aussi (appuyé contre la fenêtre). Il a l'air relax ».
- Tiago relève l'intonation de la voix de E1, son visage détendu, le vocabulaire qu'il emploie et « son petit rire ».
- Tiago relève la manière donc E1 interpelle une élève. « On voit qu'il est sec mais qu'il est pas énervé ».

### Remarques personnelles :

- Durant le visionnement de la vidéo, il est difficile pour les élèves de se concentrer sur l'enseignant, ils s'observent davantage eux-mêmes.
- Quand l'enseignant s'adresse directement à l'élève, l'élève ressent qu'il a du plaisir
- Le visionnement de la première et de la deuxième séquence vidéo s'est relativement bien passé. Les élèves participaient, jouaient le jeu. A partir de la troisième séquence vidéo, les choses se sont compliquées... les élèves n'étaient plus tellement attentifs.

### Vidéo E1 - 3

- Rui relève le moment où E1 complimente un élève. Il évoque également le fait que E1 joue avec le balai, qu'il parle en français et que le ton de sa voix est « joyeux ».
- Tiago relève l'intonation de la voix de E1.



#### Vidéo E1 – 4

- Mirko relève le vocabulaire employé par E1 pour féliciter les élèves.

#### Vidéo E2 – 1

- Maria : « on sent qu'il est content mais on ne le voit pas ».

#### Vidéo E2 – 2

- Tiago relève l'attitude de E2 lorsqu'il félicite un élève.
- Tiago : « il a l'air content parce qu'on travaille ».
- Tiago relève le fait que E2 fait une parenthèse, qu'il sort du sujet du cours et qu'il a l'air plus détendu.
- Tiago : « quand beaucoup de gens participent, ça a l'air de lui faire plaisir ».
- Luca : « ça se voit pas sur lui mais je sens qu'il a du plaisir à faire ce qu'il fait comme une personne normale quoi ».
- Elian relève le fait qu'il n'a pas la même relation avec E2 qu'avec E1 et qu'il a l'impression que E1 a plus de plaisir que E2. En creusant un peu, plusieurs autres élèves rejoignent Elian dans ses dires. Ils l'expliquent par le fait qu'ils connaissent E2 depuis le mois d'août 2020, tandis qu'ils connaissent E1 depuis leur arrivée à l'école secondaire en août 2019. Ils ont l'impression que E2 est moins à l'aise que E1. Lorsque je leur demande s'il a pour autant moins de plaisir, les élèves me répondent que non mais que ça se voit moins.

#### Vidéo E2 – 3 et E2 – 4

Aucun commentaire de la part des élèves.

Moment très long... les élèves n'étaient clairement plus dedans.

## **7.8 Annexe 8 : Transcription de l'entretien (1) avec E1 et E2**

Voir dossier annexe.

## **7.9 Annexe 9 : Transcription de l'entretien (2) avec E1, E2 et C**

Voir dossier annexe.

## 7.10 Annexe 10 : exemple d'une offre d'emploi pour un poste d'enseignant

# Enseignez Au canton de Berne.

Poste d'enseignement de l'allemand

### Organisation / lieu

Collège secondaire du Châtelet

2504 Bienne

### Tâches

Selon le cahier des charges cantonal.

Enseignement de l'allemand, du dialecte alémanique à des classes 9 à 11 H de section P, M et G.

Enseignement de leçons d'introduction et de soutien d'allemand à des élèves allophones, dans le cadre de la structure FLS (français langue seconde).

Maîtrise de classe.

Participation active à la vie de l'école.

### Profil

Diplôme d'enseignement secondaire I. Le cas échéant, un diplôme d'enseignement reconnu par la DIP.

### Nous offrons

Un poste à durée déterminée d'un degré d'occupation entre 60% et 80%, dans une école dynamique, favorable à l'inclusion. Si nécessaire, le poste peut être complété avec d'autres branches d'enseignement, en fonction du profil des candidat.e.s. Le poste peut être reconduit.

### Contact

Frédérique Engel et Dionys Clénin, Directeurs [dir.chatelet@biel-bienne.ch](mailto:dir.chatelet@biel-bienne.ch) 032 326 79 79

### Date d'entrée en fonction

01.08.2021

### Fin de l'engagement

31.07.2022

### Délai de candidature

17.03.2021

### Référence

14803