Et si le plaisir d'apprendre et celui d'enseigner se rencontraient

Jérome Guinot, Clément Llena

▶ **To cite this version:**

Jérome Guinot, Clément Llena. Et si le plaisir d'apprendre et celui d'enseigner se rencontraient. L'intervention de l'enseignant au cours de la leçon d'EPS, Nov 2019, Paris, France. hal-02525815v2

HAL Id: hal-02525815
https://hal.univ-lille.fr/hal-02525815v2

Submitted on 26 May 2021

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

GUINOT Jérôme, Enseignant d'EPS, Chargé d'enseignement UFR STAPS Rennes 2, Co-animateur de l'AEEPS de St- Brieuc, membre du groupe « PLAISIR et EPS »
LLENA Clément, Enseignant d'EPS, Doctorant en STAPS (EA 7437-LACES), Attaché temporaire dans l'enseignement et la recherche à l'Université de Lille (EA 7369-URePSSS)

Mots clés : valeurs, authenticité, proximité, bien-être, fierté

Et si le plaisir d'apprendre et celui d'enseigner se rencontraient

Introduction

S'il est clairement admis que le rôle de l'enseignant est central dans la classe, ce métier apparaît pourtant de plus en plus complexe (Nunez Moscoso et Murillo 2017). Or, si les questions autour de la pédagogie et de la didactique font légion dans le monde scientifique et professionnel, celles centrées sur les caractéristiques d'un.e « bon.ne enseignant.e » semblent moins développées ou font parfois office de discussion de comptoir.

Existe-t-il alors des facteurs significatifs qui permettent à l'enseignant de devenir, aux yeux des élèves, un « bon enseignant » tout en favorisant son propre plaisir à enseigner ?

Mais qu'entend-on par « bon enseignant » ? Est-ce principalement la capacité à être reconnu comme par ses élèves ou est-ce également la capacité à se renouveler et à prendre du plaisir ?

En effet, la littérature nous montre que le bien-être des enseignants et des élèves est interdépendant (Rascle et Bergugnat, 2016). Or, selon les études sur l'école positive (Norrish et al., 2013) il semble important d'investir sur le bien-être des enseignants pour favoriser les différentes réussites des élèves. Le climat de classe et l'implication des élèves en sont impactés.

Par ailleurs, si aujourd'hui, dans le cadre du « rendez-vous de carrière », une évaluation du niveau d'expertise professionnelle est réalisée, le plaisir à enseigner et le bien-être de l'enseignant restent relativement occultés.

Dans le même ordre d'idée, le point de vue de l'élève sur ses progrès et sa réussite est rarement pris en compte. Pourtant, les expériences vécues par les élèves sont singulières et impactent non seulement la réussite scolaire immédiate, mais surtout, à plus long terme, le développement personnel de l'individu et sa trajectoire de vie (Ferrière, Guimard, Florin, 2016). Il apparaît donc fondamental de prendre davantage en considération l'élève, ses ressentis, ses préoccupations et son bien-être émotionnel dans un cours d'EPS. Cela peut, de notre point de vue, permettre de mieux préciser les variables favorables à une intervention de qualité et celles qui permettent d'aboutir à un enseignement qui « donne envie ».

Dans le cadre de cette réflexion, nous avons tenté d'envisager une démarche d'enseignement qui peut favoriser la convergence entre le plaisir d'enseigner et d'apprendre.

L'hypothèse centrale de ce travail est qu'un enseignement plus authentique, centré sur la réussite de tous et favorisant des relations humaines bienveillantes et émancipatrices peut permettre de laisser des traces de plaisir et de fierté indélébiles aux élèves, tout en garantissant davantage d'épanouissement à l'enseignant dans son métier.

I. Les concordances de valeurs et la stimulation : des pistes fécondes pour booster « l'envie » d'enseigner et favoriser le bien-être subjectif des élèves

La littérature montre que s'interroger sur l'enseignant dans son cours semble être une des focales pour que tous les élèves apprennent et s'épanouissent. Ainsi, des études récentes étudient le bien-être au travail à différentes échelles, dont certaines se centrent sur les relations entre les valeurs et le bien-être (Sortheix et Schwartz, 2017). Un travail de thèse (Llena, 2019) a exploré dans quelle mesure certaines variables permettent à l'enseignant de se sentir davantage en situation de bien-être au travail. Les résultats montrent qu'un « professeur authentique », qui met en actes dans ses cours ses valeurs personnelles, impacte positivement

son plaisir d'enseigner (Llena, 2019) avec davantage de motivation intrinsèque dans son travail (Llena, Joing & Mikulovic, *in press*). *In fine*, ce professeur se libère du masquage car il enseigne au plus proche de ce qu'il est. Son intervention prend du sens pour lui.

Cette étude s'appuie sur le modèle théorique des valeurs humaines de base de Shalom Schwartz (2006). L'auteur a créé un circumplex pour catégoriser les dix valeurs de base des humains (Figure 1). Dans le circumplex, les valeurs qui s'opposent ont des relations d'antagonisme et celles qui sont proches ont une relation de correspondance. Ainsi, ces relations permettent d'apercevoir des relations d'adéquation ou d'opposition entre certaines valeurs. Ces catégories sont définies par domaine : l'« ouverture au changement », le « dépassement de soi », la « continuité » et l' « affirmation de soi ». Dès lors, « *les individus se distinguent par les priorités qu'ils donnent à chacune de ces valeurs* » (Schwartz, 2006, p. 929).

Au niveau méthodologique, les valeurs sont mesurées par le moyen d'un questionnaire validé scientifiquement. Il s'agit du « questionnaire de valeurs par portraits » en 21 items (PVQ-21 ; Schwartz, 2003). Les répondants doivent se comparer à des mises en situation pour chaque valeur afin de préciser s'ils agissent de la même façon. Par exemple, pour la valeur « hédonisme » dans le domaine d'« ouverture au changement », la première assertion est « Il/elle recherche toutes les occasions pour s'amuser. C'est important pour lui/elle de faire des choses qui lui procurent du plaisir ». L'échelle de réponse est une échelle de Lickert de 1 « pas du tout comme moi » à 6 « tout à fait comme moi ». Des typologies d'enseignants peuvent ainsi être construites selon les hiérarchies de valeurs des répondants.

Ce questionnaire a été adapté dans le contexte de l'enseignement de l'EPS. L'outil s'intitule « le questionnaire de valeurs par portraits opérationnalisé en EPS » (Llena, Marchand, Joing, Mikulovic, en cours de validation). 21 questions proposent de se comparer à un enseignant effectuant des actions d'enseignement en cours d'EPS. Par exemple pour la même valeur, la première assertion est : « Il/elle est complice avec ses élèves pendant ses cours. ».

Ces questionnaires ont été croisés avec d'autres variables comme les variables écologiques (type d'établissement, etc.), sociologiques (sexe, etc.), mais aussi d'autres questionnaires validés sur la motivation au travail, la satisfaction des besoins physiologiques fondamentaux au travail, la satisfaction professionnelle au travail.

Le prisme « du plaisir d'enseigner » interroge ainsi si certaines valeurs sont plus adéquates pour le bien-être au travail. Une étude (Llena, Joing, Mikulovic, 2019, in press) montre que les valeurs d'« ouverture au changement » (valeurs de plaisir, de stimulation et d'autonomie) et de « dépassement de soi » (dans le sens d'être « tourné vers les autres » avec les valeurs de bienveillance et d'universalisme), suscitent davantage le bien-être au travail des enseignants d'EPS. *In fine*, correspondre à sa nature profonde c'est mettre en place des situations procurant des traces réelles pour soi afin de les rendre mémorables et durables pour les élèves. Ainsi, pour tendre vers le « plaisir d'enseigner », il nous semble important de faire vivre aux élèves des « tranches de vie » (Portes, 2013) tout en cherchant à laisser des traces d'EPS indélébiles.

Une autre étude menée sur 1129 élèves (Llena, Isidore, Joing, Mikulovic, in press) et 40 enseignants, permet de prendre en compte l'impact des valeurs des enseignants sur le bien-être subjectif des élèves. Nous partons ainsi du principe qu'un professeur qui « donne envie » procure du bien-être à ses élèves. Les résultats montrent que les élèves ressentent, significativement, davantage de bien-être émotionnel lorsque les enseignants valorisent les valeurs d'« ouverture au changement ». Ces résultats semblent être dans la continuité des autres recherches sur les relations entre le bien-être et les valeurs dans d'autres domaines (Sortheix et Schwartz, 2017). Dans le même sens, lorsque l'enseignant réussit à mettre en application ses valeurs personnelles, il ressent davantage de bien-être et de motivation intrinsèque.

Dès lors, il faudrait rompre aujourd'hui avec l'image d'un « professeur infaillible », et permettre plutôt à l'enseignant de prendre conscience de ses valeurs et de celles mises en œuvre

dans son enseignement afin qu'elles contribuent à son bien-être et à son efficacité enseignante. Cette focale semble être féconde pour développer le plaisir d'enseigner et d'apprendre en EPS. Si la question fondamentale du « bon enseignant » est centrale, elle semble dans notre optique intimement liée à celle de « donner envie » et de « garder l'envie ». Ces interrogations semblent d'actualité au vu de la recrudescence des difficultés professionnelles des acteurs dans l'enseignement (Nunez Moscoso & Murillo, 2017). Nous partons du postulat que les connaissances que vont construire les élèves sont liées à l'atmosphère de classe, à la manière dont l'enseignant va faire la classe.

Pour qu'il y ait consonance entre « le plaisir d'apprendre » des élèves et le « plaisir d'enseigner » nous postulons que l'enseignement doit être plus authentique et valoriser l'ouverture au changement. Si le bien-être des uns impacte le bien-être des autres (Rascle et Bergugnat, 2016), cette prévalence sur les valeurs enseignées participe aussi à développer le bien-être émotionnel des élèves et à instaurer un climat plus positif aux apprentissages.

II. C'est quoi un.e « bon.ne prof » ? : point de vue des élèves

Si le plaisir d'enseigner est un préalable à une intervention bénéfique, le plaisir de recevoir un enseignement est également indispensable. L'acte d'enseigner ne se résume pas à la conception de la leçon, à la simple explication ou mise en œuvre d'une situation. Toute situation humaine est par définition « individuelle-sociale » (Theureau, 2006). En effet, à chaque instant, l'enseignant.e dans sa leçon, par son attitude, ses prises de décisions, ses prises de paroles va créer un climat qui est perçu instantanément par les élèves et qui peut impacter considérablement l'envie d'apprendre et le fait d'apprendre.

L'enseignant.e est en permanence scruté, jugé, observé, et, par conséquent, sa manière de faire la classe va avoir un impact considérable sur les apprentissages et sur le souvenir que l'élève en gardera. Toutefois, cette intervention n'est pas uniforme. Elle se transforme au gré des circonstances, des typologies de classe, du moment de la journée, des évènements...

Il apparaît donc essentiel de conscientiser davantage notre manière d'intervenir en classe pour la rendre la plus efficace et cohérente possible. Les travaux précédemment mentionnés nous incitent à penser que chacun a une façon personnelle d'enseigner et qu'il est indispensable de s'y intéresser.

Pour gagner en pertinence, nous avons souhaité donner la parole aux élèves afin de savoir ce qu'ils attendent d'un.e enseignant.e. En effet, ce sont eux qui reçoivent l'enseignement dispensé. Même si ce regard a des limites car l'enseignant a un apport qui se mesure dans le temps, il nous semble apporter des éléments intéressants. Le ressenti des élèves peut donner des pistes supplémentaires pour comprendre ce qu'est « un.e bon.ne enseignant.te ».

Existe-t-il, pour les élèves, des éléments incontournables qui définissent un « bon enseignant »? L'enseignant peut-il laisser des traces de son passage dans le cursus scolaire des élèves pour les aider à se construire et à cheminer dans leur parcours de vie ?

Nous avons distribué à une centaine de collégiens, de différents profils, un questionnaire anonyme dont le titre était : « c'est quoi un.e bon.e prof ? ». Nous leur avons alors demandé de se concentrer sur un.e enseignant.e qui leur donne envie de s'investir et d'apprendre. Ils ont répondu à quatre questions : quelles sont les qualités d'un.e « bon.ne prof » ? Comment s'y prend cet.te enseignant.te pour te motiver ? pour te faire apprendre et réussir ? Qu'est-ce qui le (la) rend différent.te des autres ?

L'analyse de tous les questionnaires nous apporte un éclairage très intéressant.

Tout d'abord, nous nous apercevons que les réponses des élèves sont sensiblement équivalentes, quelles que soient leurs caractéristiques singulières (âge, sexe, niveau de classe...).

Nos résultats semblent montrer que les élèves priorisent davantage les aspects pédagogiques et relationnels aux aspects didactiques (Figure 2, les qualités d'un.e « bon.ne prof »).

En effet, à la première question « quelles sont les qualités d'un bon enseignant ? », seulement 10% des élèves parlent des aspects didactiques (« que le cours soit intéressant », « que les exercices soient adaptés » …). Si l'on s'intéresse aux réponses prioritaires des élèves, nous observons que 50% environ attachent de l'importance aux aspects pédagogiques (« être à l'écoute de nos besoins », « bien expliquer », « m'aider »). Les 40% restant mettent en avant les qualités humaines (« souriant », « qu'il ou elle ait de l'humour », « qu'il ou elle fasse preuve d'empathie »). Ces premiers résultats mettent donc en évidence l'importance du rapport direct entre l'enseignant et sa classe, plus que les aspects relatifs aux contenus du cours.
Les réponses issues des trois autres questions nous permettent de préciser ce constat.
L'aspect didactique apparaît davantage mais reste peu mis en avant par les élèves. En effet, ils semblent attacher davantage d'importance au climat de classe, à la personnalité de l'enseignant.e et à la relation pédagogique (Figures 3, 4 et 5).

Pour les élèves, « un.e bon.ne prof », doit motiver, donner envie d'apprendre et favoriser une bonne ambiance de classe. Il ou elle est autoritaire mais conserve son calme sans céder sur l'application des règles. Il ou elle est agréable, dynamique, enthousiaste et sait faire partager son amour pour sa matière. À l'image des analyses faites en première partie, « l'envie d'enseigner » apparaît donc comme un élément central auquel les élèves accordent de l'importance.
Dans un deuxième temps d'analyse, nous pouvons observer qu'un.e « bon.ne prof » cherche à faire progresser ses élèves avec des capacités à bien expliquer ce qu'il faut faire en utilisant un langage clair et adapté.
Enfin, dans une moindre mesure, nous observons également dans les réponses des élèves qu'un.e « bon.ne prof » sait rendre son cours vivant, agréable et est capable de créer la surprise, la nouveauté en construisant des leçons intéressantes faciles à comprendre. Il ou elle donne des outils, des conseils, des « coups de pouce », des repères pour réussir et donne de la liberté aux élèves en variant les modes de fonctionnement et en favorisant le travail de groupe.

Nous percevons dans leurs réponses des indices qui nous ramènent vers un.e enseignant.e ouvert.e aux changements (dynamique, stimulant) et dans le dépassement de soi (bienveillant, tourné vers les autres).

En conséquence, aux yeux des élèves, un.e « bon.ne prof a envie » et transmet son plaisir d'enseigner aux élèves. Ce résultat rejoint ce que nous écrivions en première partie sur l'importance d'être en consonnance dans son métier et dans une optique « d'ouverture aux changements ». Cela met également en évidence l'importance de construire des leçons stimulantes qui donne aux élèves l'envie de s'engager durablement.
Les professeurs « qui facilitent la vie » dans leur classe semblent être plus chaleureux et plus humains avec leurs élèves. Ils semblent donc être au plus près des valeurs de « dépassement de soi ». Selon nous, il faut que l'enseignant se libère de l'appréhension du « pourvu que ça tourne » pour s'engager dans un rapport de proximité avec chaque élève et ainsi accompagner ses apprentissages.
Enfin, il ou elle doit s'attacher à « redonner envie aux élèves » en étant à l'écoute de leurs préoccupations et de leurs difficultés, mais aussi en les aidant à surmonter les obstacles qu'ils vont rencontrer dans l'apprentissage. Cela suppose d'avoir du « temps élève disponible » et donc de ne pas être submergé par d'autres tâches qui monopolisent le travail de l'enseignant : (ré)expliquer sans cesse, motiver, relancer les élèves pour qu'ils travaillent et s'investissent…
Au regard de ces éléments tangibles, mais sans entrer pour autant dans une conception prescriptive, il nous semble essentiel de penser une démarche qui permet de faire d'une pierre deux coups, à savoir réconcilier le plaisir d'apprendre et celui d'enseigner.

III. Et si le plaisir d'enseigner et d'apprendre ne pouvaient faire qu'un en faisant vivre des « traces » d'expériences partagées, mémorables et indélébiles.

Si un certain profil d'enseignant semble plaire aux élèves, il apparaît donc envisageable de s'appuyer sur quelques principes pour fonder un enseignement à la fois plus efficace et marquant pour l'enseignant comme pour les élèves.

Ainsi, en nous appuyant sur l'acronyme TRACES, nous avons construit une démarche ouverte et adaptable qui s'ancre dans notre système de valeurs tout en s'attachant aux attentes des élèves. Pour concevoir un enseignement qui laisse des « TRACES », nous avons mis en évidence deux grandes étapes.

Étape 1. Se libérer du temps en offrant un cadre émancipateur aux élèves.

En réfléchissant aux trois premières lettres de l'acronyme TRACES, nous avons souhaité mettre en évidence quelques éléments qui permettent à tous les élèves de s'engager et de s'investir avec envie, au plus proche de leurs préoccupations. Ils permettent aussi à l'enseignant de se libérer de taches organisationnelles et ainsi d'être pleinement engagé dans son intervention en étant au plus près de ses élèves et de leurs difficultés.

- T comme « Tranche de vie » (Portes, 2013)

L'enseignant se doit de proposer aux élèves de réelles « tranches de vie » dans l'activité proposée. Cela suppose de répondre à certaines questions essentielles :

Qu'est-ce qui constitue le cœur de la pratique culturelle de référence sur lequel je vais pouvoir m'appuyer ? Quel dispositif mettre en œuvre pour permettre à tous les élèves de vivre « le fond culturel » sans les formes ?

Quelles émotions, quelles expériences faut-il absolument faire vivre à mes élèves ? À quoi joue-t-on dans cette activité ? Quel plaisir y a-t-il à pratiquer ?

Pour cette classe, dans cet établissement, avec ce type d'élèves, dans ces conditions particulières (temps, espace…), qu'est-ce qui vaut la peine d'être vécu et appris ?

- R comme « Réussite de tous »

Faire réussir tous et toutes suppose d'avoir construit un continuum qui permet tout d'abord à chaque élève d'entrer dans l'activité et d'y réussir. Nous rejoignons ici l'idée de « réussite démagogique » (Mascret, 2013). Cependant, il faut dépasser cette réussite immédiate pour engager l'élève dans un plaisir différé en permettant à chacun.e d'apprendre durablement et ainsi développer ses compétences. Cela nécessite de construire un dispositif qui permet à chacun.e de s'engager à son niveau, de repérer ses réussites, ses progrès, et qui donne l'envie de dépasser ses échecs.

Pour cela, il nous apparaît indispensable de cibler ce qu'il y a à apprendre et construire une évaluation lisible, engageante et manipulable par les élèves.

- A comme « Auto-détermination »

Pour se libérer du temps et répondre aux besoins des élèves et à leurs préoccupations, l'enseignant doit également donner davantage de liberté à ses élèves en les rendant plus autonomes dans l'acte d'apprendre (cela apparaît d'ailleurs dans les réponses au questionnaire). Pour cela, la notion de choix nous apparaît essentielle. Les élèves doivent alors passer d'un état « passif », en attente des consignes de l'enseignant à un état « actif » dans lequel il ou elle se prend en charge et se responsabilise.

Pour cela, il est nécessaire de faire vivre au sein des dispositifs et pour chaque élève, la nécessité de prendre des décisions au regard de l'expérience vécue et d'en mesurer la pertinence. En effet, l'autonomie est un besoin psychologique fondamental (Deci et Ryan, 2003).

Étape 2. Accorder une importance plus grande à « qui l'on est » et à « qui l'on s'adresse » pour retrouver ou décupler le plaisir d'enseigner

- C comme « Coopérer plus, Contraindre moins »

Il nous apparaît aujourd'hui essentiel de repenser la vision que l'on peut avoir d'une classe. Les réponses des élèves au questionnaire nous invitent d'ailleurs à favoriser une relation de proximité et à adopter des démarches collaboratives. Ainsi, même si l'enseignant est celui qui dirige le cours et qui a autorité sur la classe, il doit selon nous, faire de la classe un collectif en se positionnant comme un maillon fort qui relie les apprenants entre eux. Il peut alors appréhender sa classe comme une communauté dans laquelle il est lui-même intégré.
Il nous apparaît alors essentiel de pratiquer le plus souvent possible avec nos élèves, de vivre les tâches qui leur sont proposées, de montrer parfois nos forces mais aussi nos faiblesses pour rendre notre intervention plus humaine et engagée. Cela entre ici en adéquation avec le souhait des élèves de rencontrer un professeur dynamique, motivant, sympathique qui comprend ce qu'ils vivent et qui est capable de se mettre en difficulté, d'échouer comme eux en faisant preuve d'auto-dérision.
De plus, concevoir la classe comme une « communauté d'intérêts » (Galichet, 1998) qui « s'épaule, coopère et apprend ensemble », nécessite pour l'enseignant d'agir pour susciter l'entraide entre les élèves et veiller à ce qu'aucun. e ne soit mis de côté ou oublié.
Nous suggérons à l'image du rapport du CNESCO (2015) la construction d'une « citoyenneté en actes » centrée sur les méthodes de pédagogie active (projets citoyens concrets, débats…). En effet, nous pensons que former un citoyen par la pratique physique est un enjeu capital au regard des problématiques sociétales actuelles (« vivre ensemble », écologie, santé...). Toutefois, cela ne doit pas se faire simplement par la simple injonction de règles. L'enseignant doit donc de favoriser intelligemment la mixité, les regroupements hétérogènes et promouvoir par son intervention l'épanouissement de chacun.e à tout moment.

- E comme « Écoute, Échange et Empathie »

Nous pensons que se libérer du « temps élève disponible » doit pouvoir permettre à l'enseignant d'être au plus près de ses élèves pour mieux les écouter, les accompagner, mais aussi pour dédramatiser les situations d'échec. À l'instar de Virat, M. (2019), nous pensons que l'implication affective des enseignants dans un cadre éthique (explicite et partagée) fait partie intégrante aujourd'hui de la notion de « professionnalité » et favorise d'autant plus l'engagement et les apprentissages. C'est d'ailleurs ce que confirment les réponses des élèves. Il nous apparaît fondamental de retrouver ce qui permet à un enseignant de marquer durablement ses élèves, à savoir sa capacité à être proche d'eux, de leurs problèmes, de leurs préoccupations et des émotions qu'ils sont amenés à vivre.
Cette compétence nous semble de loin la plus complexe tant il est tentant lorsqu'un cours fonctionne bien de se placer dans le rôle de « superviseur ». C'est pourtant aux « dires » des élèves, la qualité primordiale et sans doute celle qui demande la plus grande débauche d'énergie. En effet, cela nécessite pour l'enseignant de passer d'un élève à un autre sans cesse pour être au plus près de leur pratique et ainsi mieux comprendre les problèmes qu'ils ou elles rencontrent.
Dans cette optique, il nous apparaît essentiel de rentrer dans un espace de dialogue avec un maximum d'élèves, notamment ceux ou celles qui sont les plus discrets ou qui ont tendance à se positionner dans un espace au plus loin du regard de l'enseignant. Par ailleurs, l'enseignant peut également rentrer dans une relation « d'égal à égal » en prônant une relation et des échanges qui positionnent chaque élève comme « un semblable » (Senac, 2019). Pour cela, il peut enquêter à l'aide d'un questionnement habile qui doit lui permettre de mieux comprendre ce que vit l'élève. Nous le présentons de manière imagée aux élèves en parlant de « l'interview du (de la) sportif(ve) ». Il s'agit ici d'adopter une posture ouverte qui cherche à comprendre le « monde propre » de l'élève (Saury et al., 2013) en adoptant des questions non orientées et en se servant des réponses des élèves pour rebondir et aller plus loin. Les tableaux blancs situés dans les gymnases peuvent également être des outils pertinents qui vont permettre aux élèves

d'exprimer leurs émotions, leurs échecs, les obstacles qu'ils ou elles rencontrent mais aussi leur niveau de plaisir ou de déplaisir dans les leçons.
Certaines applications numériques, comme Plickers, peuvent également être utilisées pour recueillir la parole des élèves, en direct, et de manière anonyme. Il est alors possible de mesurer leur degré de satisfaction, leur sentiment d'être en échec ou en réussite, mais surtout d'échanger plus facilement et directement. Avoir ces retours écrits permet par ailleurs de conserver une trace des leçons, là où la parole se dilue et s'efface parfois.

- S comme « Suivre les apprentissages »

Notre dernière lettre place la notion de « suivi » comme un élément favorisant une intervention efficace et humaniste. En effet, au regard des questionnaires élèves, l'aide de l'enseignant apparaît réellement primordiale.
Il semble donc indispensable pour l'enseignant de mesurer les réalisations de ses élèves, de visualiser leurs progrès et agir en conséquence. Si une intervention qui accompagne l'élève semble à prioriser pour permettre à chacun.e d'être « maître de ses apprentissages », à certains moments du processus, un guidage plus ou moins important peut sembler également digne d'intérêt. Pour cela, l'enseignant doit savoir en amont quel niveau d'échec il s'autorise à faire vivre et à partir de quel moment il se doit d'intervenir.
À la lecture des travaux de Seve, C. (2014) ou de Terré, N. (2015), il nous apparaît important d'être un professeur « Sherlock Holmes » qui enquête sur l'activité de ses élèves. Si l'acte d'apprendre est une énigme à résoudre pour l'enseignant, il doit alors mener l'enquête pour mieux agir et interagir. En effet, une partie conséquente de l'activité des élèves échappe au regard de l'enseignant, notamment les interactions verbales entre eux. Elles sont pourtant essentielles au processus d'apprentissage. L'enseignant peut alors axer son suivi sur ces moments de communication entre élèves lorsqu'il « tend l'oreille » en s'approchant d'un groupe de pratiquants. Ces propos peuvent aider à analyser les difficultés rencontrées, mesurer leur degré d'implication et de réussite dans le dispositif et ainsi adopter l'attitude la plus pertinente possible pour favoriser la réussite de tous.

Conclusion

« On n'enseigne pas ce que l'on sait ou ce que l'on croit savoir : on n'enseigne et on ne peut enseigner que ce que l'on est » (Jaurès, 1910 cité par Antonini, 2006, p. 91). Lorsque l'on enseigne ce que l'on est, alors, on est plus à même de prendre conscience de ses actes et de marquer ses élèves. Ce sont d'ailleurs les élèves qui le disent eux-mêmes. La focale de l'authenticité dans son enseignement et donc du sens pour soi est une approche concrète et applicable dans son quotidien.

Comme le montrent des travaux récents de Bouffard et Lapierre (2017), plus l'individu se sent bien, plus il ressent du plaisir dans les activités qu'il exerce, ce qui participe à son bonheur global et son envie de poursuivre son engagement. Cette pensée s'ancre aussi dans la perspective de Horenstein (2006) pour que chaque enseignant vive pleinement sa vocation, son plaisir d'éduquer et de réussir dans son métier. Il nous apparaît alors essentiel de travailler sur la connaissance de ses valeurs et leur opérationnalisation.
Nous avons montré également la nécessité de penser conjointement le plaisir d'enseigner et d'apprendre. Ainsi, une démarche d'enseignement qui s'appuie sur l'acronyme TRACES, semble à nos yeux revêtir un grand intérêt. Elle permet à l'enseignant de se positionner en adéquation avec ses valeurs tout en valorisant une aptitude aux changements.
Nous espérons ainsi faire vivre, à tous nos élèves, au cours de leur scolarité, de nombreuses expériences partagées et marquantes qui laissent des « traces de vie » mémorables et indélébiles.

Bibliographie :

Bouffard, L., & Lapierre, S. (2017), Présentation, *Revue québécoise de psychologie*, n°38(2), p. 1.

Ferrière, S., Bacro, F., Florin, A., & Guimard, P. (2016). Le bien-être en contexte scolaire : intérêt d'une approche par triangulation méthodologique. *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, n°111(3), p. 341.

Galichet, F. (1998). *L'éducation à la citoyenneté*. Paris : Anthropos.

Hitlin, S., & Piliavin, J. A. (2004). Values: reviving a dormant concept. *Annual Review of Sociology*, n°30(1), p. 359-393.

Horenstein, M. (2006). *La qualité de vie au travail des enseignants du premier et du second degré. État des lieux, analyse, propositions*. Paris : Collection MGÉN.

Jaurès, J. (1910). Pour la laïque, Discours à la Chambre, le 24 janvier 1910 cité par Antonini, B. (2006). *Revue française de pédagogie*, n°155, p. 162-164.

Mascret, N. (2013). Buts d'accomplissement et EPS. In D. Tessier, *La motivation*, Paris: EP & S. - EPS pour l'action, p. 85-97.

Norrish, J. M., Williams, P., O'Connor, M., & Robinson, J. (2013). An applied framework for positive education. *International Journal of Wellbeing*, n°3(2), p. 147-161.

Nunez Moscoso, J., & Murillo, A. (2017). La difficulté dans le travail enseignant : un thème de recherche aux objets pluriels. *Penser l'éducation*, n°40, p. 59 87.

Portes, M. (2013). Qu'est-ce qu'une tranche de vie de handballeur ? *Revue Contrepied*, HS n°6.

Rascle, N. & Bergugnat, L. (2016). Qualité de vie des enseignants en relation avec celle des élèves : revue de question, recommandations. *Rapport commandé par le Cnesco. Consulté à l'adresse :* https://www.cnesco.fr/fr/qualite-de-vie-a-lecole/.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2003). On assimilating identities to the self: A self-determination theory perspective on internalization and integrity within cultures. In M. R. Leary & J. P. Tangney (Eds.), *Handbook of self and identity* (pp. 253-272). New York, NY, US: The Guilford Press.

Saury, J., Adé, D., Gal-Petitfaux, N., Huet, B., Sève, C., & Trohel, J. (2013). *Actions, significations et apprentissages en EPS: Une approche centrée sur les cours d'expérience des élèves et des enseignants*. Paris: EP & S.

Schwartz, S. H. (2003). A proposal for measuring value orientations across nations. *Questionnaire Package of the European Social Survey*, p. 259-290.

Schwartz, S. H. (2006). Les valeurs de base de la personne : théorie, mesures et applications. *Revue française de sociologie*, n°47(4), p. 929-968.

Sénac, R. (2019). *L'égalité sans condition : Osons nous imaginer et être semblables*. Paris: Rue de l'échiquier.

Sève, C. (2014). Le suivi : entre guidage, accompagnement et enquête. e-novEPS, n°6 , 1-7.

Sortheix, F. M., & Schwartz, S. H. (2017). Values that underlie and undermine well-being: variability across countries: values that underlie and undermine well-being. *European Journal of Personality*, n°31(2), p. 187-201.

Terré, N. (2015). *La connaissance des élèves en EP. Étude de la dynamique de construction et d'actualisation des connaissances à partir de l'expérience de lycéens à l'échelle d'un cycle d'apprentissage en escalade.* Thèse de doctorat : Université de Nantes.

Theureau, J. (2006). *Le cours d'action : Méthode développée*. Toulouse : Octares.

Virat, M. (2019). *Quand les profs aiment les élèves : Psychologie de la relation éducative*. Paris : Odile Jacob.