



Année universitaire 2018 - 2019

Diplôme Universitaire
Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation

Second degré

**Le temps de parole de l'enseignant en
classe et son impact sur l'implication des
élèves.**

Présenté par Paul Vlasova Tetyana
Récit réflexif encadré par Madame Roussel Céline

Je dédie ce travail à ma famille, à mes enfants et à mon époux, pour leur patience lors de mes interminables heures de lecture et de préparation.

Je remercie ma directrice de mémoire, Madame Roussel, mes enseignants, mes tutrices et mes collègues d'avoir partagé leurs savoir-faire et de m'avoir soutenue par des conseils précieux et des encouragements.

Ce travail est également dédié aux élèves, pour qui je veux avancer et continuer à approfondir mes techniques d'enseignement. Ils sont la source de mon inspiration et de mon épanouissement professionnel.

Sommaire

I Le temps de la parole de l'enseignant

| | |
|---|----|
| 1. Introduction | 1 |
| 2. La parole de l'enseignant et son temps de parole | 2 |
| 2.1. La définition de la parole de l'enseignant (TT) | 2 |
| 2.2. Le temps de parole de l'enseignant (TTT) | 3 |
| 3. L'approche communicative et la parole de l'enseignant | 3 |
| 3.1. L'impact négatif de la parole excessive de l'enseignant en classe | 5 |
| 3.2. L'impact positif de la parole de l'enseignant en classe | 6 |
| 3.2.1. Climat motivationnel | 7 |
| 4. Diminuer le temps de parole de l'enseignant est un des principes clé dans l'enseignement des langues | 8 |
| 5. Adaptation de la parole de l'enseignant aux élèves | 9 |
| 5.1. Ajustements lexicaux, syntaxiques, et phonologiques | 10 |
| 5.2. Choix des phrases | 10 |
| 5.3. Temps de silence | 12 |
| 5.4. Qualité de la parole de l'enseignant (QTT) | 12 |

II Mise en œuvre de l'expérimentation

| | |
|-------------------------------|----|
| 1. La problématique | 14 |
| 2. Méthode | 14 |
| 2.1. Participants | 14 |
| 2.2. Matériel | 15 |
| 2.3. Procédure | 15 |
| 3. Résultats du questionnaire | 15 |

III. Analyse de l'expérimentation

| | |
|---|----|
| 1. Analyse des résultats du questionnaire | 18 |
| 2. Chronométrage du TTT/STT | 19 |
| 3. Analyse de chaque activité menée lors de l'expérimentation | 24 |

IV. Discussion

| | |
|----------------------------|----|
| 1. Les TTT et STT observés | 25 |
| 3. Limites et perspectives | 26 |

Bibliographie /Sitographie

1. Introduction

La participation fréquente et pertinente des élèves en classe est un des objectifs clé pour un enseignant, et en particulier pour un enseignant de langue.

La participation des élèves en classe de langue fait usage de la méthodologie efficace appliquée. En classe, l'enseignant joue plusieurs rôles : organisateur du travail, « chef d'orchestre », médiateur, communicateur.

La communication de l'enseignant sert à la médiation car elle favorise la communication entre les élèves et l'échange avec les élèves pour se faire comprendre. La communication peut être verbale et non-verbale. En communication verbale, l'enseignant utilise et adapte sa voix ; il utilise les ressources de la langue (débit, ton, intonation, exclamation).

La communication non-verbale, quant à elle, intègre les expressions, les gestes, les postures, le positionnement dans la classe, et le repérage des comportements de ruptures d'attention. Grâce à la communication, l'enseignant crée des conditions spatiales de bon échange en classe. Pour cela, il utilise au moment opportun, des consignes claires en vérifiant si elles ont été comprises. La parole de l'enseignant en classe est importante, et a différents effets. Le temps de communication de l'enseignant joue sur l'implication des élèves.

Le choix de ce thème n'est pas dû au hasard. La réflexion sur l'efficacité des cours, la bonne participation des élèves et leur aisance en langue me préoccupaient durant de nombreuses années. Mes lectures, mon expérience et les discussions avec des enseignants m'ont fait profondément réfléchir sur les moyens d'amélioration de l'implication des élèves. Chaque enseignant s'adapte aux types d'élèves, à leur âge, à leurs besoins particuliers, et mêmes à d'autres facteurs qui influencent le travail des élèves, comme l'heure du cours, par exemple. Tout au long de sa carrière, avec l'apparition des nouvelles techniques et des technologies, l'enseignant continue à chercher les clés qui favoriseraient une meilleure implication des élèves et influenceraient davantage l'apprentissage. Comme, pour certains élèves, les cours de langue sont le seul moyen de pratiquer la langue étudiée, la question d'optimisation du temps de parole de l'élève est soulevée.

Ainsi, dans cette étude, je vais me focaliser sur l'impact du temps de parole de l'enseignant sur la mise au travail des élèves. Dans un premier temps, seront présentés les avis des chercheurs à ce sujet. Ensuite, la description de l'expérimentation, l'analyse des données recueillies, et enfin, une mise en perspective des résultats au regard de la recherche seront présentés.

2. La parole de l'enseignant et son temps de parole.

2.1 La définition de la parole de l'enseignant (TT).

Les termes que je vais souvent utiliser dans ce travail seront les sigles :

TT (Teacher talk), TTT (Teacher Talking Time, parfois Teacher Talk Time), STT (Students Talking Time), QTT (Quality Teacher Talk) qui correspondent à la parole de l'enseignant, au temps de sa parole, au temps de parole des élèves et à la qualité de la parole de l'enseignant.

Richards and Weber (1985 : 289) définissent le TT comme une variété typique de la langue que l'enseignant utilise pour enseigner. Dans la communication avec les apprenants, les enseignants souvent simplifient leur parole en lui attribuant les caractéristiques du langage non authentique. Ainsi Richards and Weber considèrent, que le TT succinctement parlant est une langue simplifiée que l'enseignant parle avec les élèves.

Steven Krashen (1985), linguiste et chercheur en éducation américaine, détermine la caractéristique de la parole de l'enseignant :

[...teaching a second language means creating for students a part of or their entire new language environment. The entire responsibility for creating the language environment falls on the teacher who is teaching a language that is not used in the community...].

Le scientifique souligne la responsabilité de l'enseignant face aux élèves, car leur compétence en langue dépend du choix linguistique de l'enseignant.

Shelly Barua (2008) propose deux types de TT : des phrases interrogatives et des phrases affirmatives.

Comme le terme « communication » englobe non seulement la communication à l'oral, mais aussi la communication non verbale entre l'enseignant et les élèves, et entre élèves, les chercheurs proposent la notion de *student communicating time* à prendre en compte lors des productions (Key Bentley, 2007).

Les recherches d'analyse de la communication en classe démontrent l'importance des discussions en classe comme vecteur de la communication entre élèves. Long (1983, 1996), et Walsh (2011) estiment que l'apprentissage d'une langue passe par la communication, quand les élèves rentrent en discussion.

Selon Walsh, l'enseignant par le choix de son langage, influence la participation des élèves soit en les obstruant, soit au contraire en les encourageant. Selon lui, la classe est un lieu dynamique où l'interaction joue le rôle principal pour l'enseignement et l'apprentissage.

Les modalités de travail en classe, comme le travail en groupe, en binôme, par exemple, n'exigent pas la participation de l'enseignant, hormis la consigne à l'oral de mise en place de l'activité et le guidage des élèves en difficulté (reformulation, supports adaptés, soutien).

Alors quel est le rôle de TT ?

2.2 Le TTT.

La parole de l'enseignant a une grande influence sur les élèves.

Par une utilisation raisonnable de sa parole, l'enseignant améliore les compétences en langue cible des élèves (Wood, 2001, p.8-9) ou au contraire, par l'utilisation excessive, il conduit les élèves à la baisse de motivation. C'est pourquoi, il est très important d'étudier les caractéristiques de la parole de l'enseignant.

Comme l'importance de TT a été succinctement abordée ci-dessus, la suite de ce travail présentera le contexte de la recherche dans le domaine de TT et du TTT.

Depuis la fin des années 70, les recherches dans l'enseignement et l'apprentissage des langues ont démontré que l'enseignant attache plus d'importance au rapport entre son temps de parole et celui de l'élève, en laissant davantage la place à la réflexion en classe, à la discussion thématique, et ainsi à la participation active de l'élève, en limitant ainsi le TT.

Le chercheur George W. Chilcoat (1987) se penche sur l'idée que l'enseignement magistral utilise le TTT élevé, tandis que l'enseignement centré sur l'élève permet à l'élève d'être acteur de son apprentissage, car non seulement il reçoit les savoirs, mais il participe également à leur construction et donc le STT doit être supérieur.

Une des questions en lien pourrait être posée ici : Dans quelle mesure le TTT réduit rend-il le cours dynamique et efficace en termes de production des élèves ?

3. L'approche communicative et le TTT.

L'approche communicative (ou les approches communicatives) utilise un grand choix de supports, comme les vidéos, les CD, les fiches d'activités centrées sur la communication pour tous les niveaux d'interlangue des apprenants. Le travail se focalise sur la communication

des élèves en binôme, en groupe, et sur l'apprentissage. L'opinion déduite de cette méthode est que la parole de l'enseignant en classe devrait être réduite. La méthode communicative permet aux élèves de réaliser les activités de communication, y compris des situations de la vie réelle où uniquement la langue cible est utilisée. Comme le dit Yonghong Gao (2008), l'approche communicative est un moyen efficace d'analyser la méthodologie de l'enseignant et l'apprentissage des élèves si la méthode est correctement appliquée.

Selon Krashen (1985), le succès de la méthode communicative dépend de l'input clair (hypothèse de l'input), et donc, les enseignants doivent être conscients de la capacité des élèves à aborder des sujets inconnus dans une langue qu'ils ne maîtrisent pas parfaitement. Ce chercheur propose quelques points clés de la méthode : utiliser raisonnablement de la terminologie ; proposer plus de visuel et de diagrammes ; prononcer d'une manière distincte ; réduire les tâches de travail des élèves.

Selon Shelly Baura (2008), c'est l'approche communicative a engendré l'opinion sur la participation réduite de l'enseignant en classe.

Selon Steve Darn (2007), les méthodes basées sur la communication insistent sur le fait que le TTT est contreproductif et devrait être réduit pour plusieurs raisons :

- le TTT excessif limite le STT;
- le TTT excessif mène à la perte de la concentration, à l'ennui des élèves, et diminue ainsi l'apprentissage ;
- le TTT excessif sous-entend que l'enseignant fournit des informations que les apprenants sauraient trouver eux-mêmes, comme les règles de grammaire, ou la définition du vocabulaire, par exemple. Les explications de l'enseignant, dans ce cas, sont fastidieuses et contiennent beaucoup de terminologie ;
- si l'enseignant domine en temps de parole en classe, les opportunités langagières des élèves sont très limitées ;
- si l'enseignant est omniprésent et dominant, les élèves ne sont plus responsables de leur apprentissage car ils apprennent ce que l'enseignant leur propose. Ainsi l'autonomie des élèves est limitée.

3.1 Impact négatif de la parole excessive de l'enseignant en classe et les stratégies de sa réduction.

Educateur américain, John Holt (1995), a dit :

[... *The greatest enemy to student learning is the talking teacher...*]

Nous savons tous que les élèves apprennent la langue cible en tant que moyen de communication et non pas comme système de connaissances linguistiques. Ainsi le STT est crucial, car les élèves cherchent à maîtriser une langue cible et à l'utiliser dans leur quotidien. Les élèves souhaitent s'exprimer pleinement et pour cela, ils ont besoin de moyens, comme le temps par exemple. Ce temps leur est nécessaire pour mener les discussions et atteindre les objectifs. C'est pourquoi l'enseignant doit penser à planifier sa parole qui comprend la consigne claire et brève, la prononciation compréhensible pour les élèves, les questions programmées et logiques en lien avec les tâches. Afin d'optimiser le STT, il est important de toujours penser à l'impact de la parole de l'enseignant sur l'approfondissement des compétences linguistiques des élèves.

Si le TTT est excessif, certains élèves n'auront pas d'opportunité de prononcer même un mot en classe. Si le TTT est réduit, les élèves se sentent en confiance, car ils ont pu parler en langue étrangère en classe et en devenir conscient de leur apprentissage.

Selon Shelly Barua (2008), dans les classes avec le TTT supérieur, les élèves s'ennuient et se démotivent.

La chercheuse souligne 5 critères négatifs du TTT élevé :

- le TTT supérieur limite le STT (comme l'affirmait Steve Darn ci-dessus) ;
- le TTT élevé en modalité frontale enseignant – élèves mène à l'ennui des élèves ;
- le TTT utilisé pour expliciter les points de grammaire, par exemple, devrait être remplacé ;

Les résultats de la recherche des scientifiques Coulthard et Brazil (1977, 1980) ont démontré l'inégalité dans l'interaction entre l'enseignant et l'élève : l'enseignant prend de l'initiative, tandis que l'élève doit répondre. La supériorité de parole de l'enseignant en classe mène à la réduction de l'autonomie de l'apprenant. Le TTT excessif ne laisse pas la place à la réflexion dont les élèves ont besoin pour répondre.

Christian Ollivier (2010) parle de l'impact négatif de la présence de l'enseignant dans les tâches des élèves.

D'après Steve Darn (2007), trop du TTT résulte de la non-utilisation des techniques communicatives. Quelles sont les stratégies de réduction du TTT excessif ?

Steve Darn (2007), propose des moyens de réduction du TTT, comme :

- l'élucidation à la place de l'explication ;

Si les élèves ont des exemples clairs, ils n'ont pas besoin d'explications. La découverte guidée mène à la meilleure compréhension, et l'apprentissage est plus efficace.

- utilisation du langage non verbal (mimique, expressions faciales, gestuelle, posture corporelle) à la place du verbal ;

La posture de l'enseignant, par exemple, peut transmettre un message aux élèves sur ce qui est attendu d'eux à un moment particulier du cours.

- la possibilité donnée aux élèves de faire le retour sur ce qui a été appris aux autres élèves ;

Cette activité, souvent menée en paire, peut être menée par la nomination de l'élève qui contrôle son adversaire.

- l'élimination du temps de parole inutile de l'enseignant ;

Les consignes, quant à elles, ne doivent pas être simplifiées mais simples, selon Steve Darn.

Dans ce cas, il ajoute, il n'y aura pas de besoin de réexpliquer la tâche demandée aux élèves.

- l'acceptation du silence.

3.2 L'impact positif de la parole de l'enseignant en classe.

Selon Steve Darn (2007), la parole de l'enseignant n'est pas toujours contreproductive et pourrait être utilisée à bon effet. D'après lui, l'enseignant présente de nombreux bénéfices à ces élèves : sa qualité de voix pourrait être proche de la langue authentique, comme c'est le cas parfois en classe, quand la voix de l'enseignant est la seule source de la langue correcte.

Selon le chercheur, les bénéfices de TT en classe sont :

- la parole l'enseignant qui donne des opinions personnelles, raconte des histoires, anecdotes motive les élèves ;

- le questionnement des élèves, ainsi que les conversations maintiennent les élèves actifs et augmente leur participation.

Steve Darn conclut que les enseignants doivent se concentrer sur la qualité de la parole et sur son l'objectif, plutôt que sur sa réduction totale.

Steve Walsh, (2010) quant à lui, estime que les élèves et l'enseignant ont le même but, c'est l'apprentissage de l'anglais. Voici ce que Steve Walsh dit sur le but du TT :

[...Interaction patterns can be best understood when attention is given not only to the talk, but also to the pedagogic purpose, the goal behind particular exchange. Under this view, terms such as high and low TTT become meaningless...]

Lors de la conférence internationale de IATEFL (association internationale des enseignants de l'anglais comme langue étrangère, fondée en 1967 en Grande Bretagne), Steve Walsh soulève dans son discours la question de la parole de l'enseignant et l'impact de cette parole sur les élèves. Son idée rejoint l'avis des autres chercheurs sur l'importance du TT dans l'acquisition de la langue étrangère. Afin d'avoir un meilleur effet du TT sur les élèves, il faut mettre l'accent sur la qualité de la parole et non pas sur la quantité. Il continue en disant, que dans la classe de langue étrangère, la langue est non seulement l'objectif, mais aussi le moyen d'enseignement, d'où les deux effets (négatif et positif) sur les productions des élèves.

3.2.1 Climat motivationnel.

La parole de l'enseignant joue un rôle important dans l'établissement des liens sociaux, du climat de bienveillance en classe. Par sa parole l'enseignant crée un espace propice à l'apprentissage. Les encouragements de l'enseignant font partie de sa parole. Les recherches de vingt dernières années parlent du climat motivationnel que l'enseignant doit instaurer en classe. Les études de C. Ames et J. Archer (1988) ont suggéré que le climat perçu de la classe pouvait conduire à des comportements motivationnels facilitant les apprentissages.

D'après Galand (2006), Kaplan & Maehr (2002) et Meece (2006), la perception d'un climat de maîtrise est généralement reliée positivement à des variables motivationnelles, affectives, cognitives et comportementales favorables aux acquisitions scolaires.

Un des éléments d'un climat facilitant l'engagement spontané des élèves est l'engagement de l'enseignant. Selon Ryan & Deci (2000), appliqué à la situation éducative, ce principe signifie que pour faciliter l'engagement spontané des élèves dans les tâches proposées, il est fondamental que ces derniers se sentent respectés par, et « connectés » avec leur enseignant.

Les auteurs Reeve (2002), Reeve, Deci & Ryan (2004) et Skinner & Edge (2002) désignent par « implication » la dimension du climat motivationnel qui nourrit le besoin de proximité sociale des élèves. Pour ces auteurs, l'implication renvoie à la relation qui s'établit entre un enseignant et un élève, c'est-à-dire aussi bien à la quantité (temps, énergie) qu'à la qualité (marque

d'affection, sourire, note d'humour) des ressources psychologiques allouées par l'enseignant dans cette relation.

4. Diminuer le temps de parole de l'enseignant est un des principes clé dans l'enseignement des langues.

Un des principes majoritairement accepté pour la dernière vingtaine d'années par les enseignants de l'anglais est l'enseignement centré sur l'apprenant. Il est donc nécessaire de réduire le temps de parole de l'enseignant afin d'optimiser le temps de parole de l'apprenant.

D'après Cooke R. (2000), le temps passé à écouter l'enseignant serait autant de temps perdu pour la communication entre apprenants et pour le travail personnel.

Selon Crinon (2008) une séance réussie est une séance où tous les élèves (une certaine proportion des élèves, voire tous les élèves) ont pris la parole. À l'oral et à la parole des élèves est attribué un rôle éminent : Apprendre à parler en parlant ? Se socialiser ? S'intéresser à ce qui se passe dans la classe en y prenant part ?

Selon Shelly Barua (2008), le TTT élevé en modalité frontale enseignant – élèves n'est pas innovant. La chercheuse souligne l'importance de varier les modalités de travail et innover. Lors du travail sur la grammaire, par exemple, l'enseignant, selon Shelly Barua, ne devrait pas expliquer la règle, mais plutôt interroger les élèves sur la connaissance de la structure grammaticale en question. Cela permet aux élèves de formuler la règle eux-mêmes. La chercheuse ajoute que la découverte de la grammaire de cette manière, mènerait à la compréhension plus facile et un meilleur apprentissage des élèves.

Pour diminuer son temps de parole, l'enseignant doit être conscient de l'impact de son propre TTT. Cette idée de Shella Barua rejoint le même avis de Steve Walsh.

L'un des moyens de réduire le TTT réside dans la projection des consignes au tableau.

Ainsi les élèves savent ce qui est attendu d'eux et donc, le TTT est moindre.

Une des deux questions de cette recherche est consacrée à l'analyse de l'implication des élèves dans le travail quand le TTT est très réduit.

Krashen (1985) souligne que lorsque l'input compréhensible est délivré en quantité et qualité suffisantes, il représente un potentiel pour faciliter les acquisitions car il contient toutes les structures nécessaires pour l'apprenant.

Ray Cooke (2000) parle du dilemme à ce sujet : Dans quelle mesure l'enseignant devrait-il diminuer son temps de parole tandis que son utilisation est bien justifiée dans son contenu, clarté, qualité dans une situation appropriée ? Selon le chercheur, la parole de l'enseignant pourrait être diminuée grâce aux moyens techniques lors de la compréhension orale ou la production orale des élèves à l'aide des baladeurs. En revanche, comme la classe est souvent hétérogène, l'enseignant peut adapter le langage aux élèves en difficulté. Ici le TTT est proprement justifié.

Une des techniques de réduction du TTT selon Shelly Baru (2008) est de poser des questions aux élèves au lieu d'explicitier des points de grammaire, par exemple. Elle ajoute que cette manière de travailler, donne lieu au meilleur apprentissage.

Kathleen M. Bailey (2007), quant à elle, afin de réduire le TTT suggère le travail en groupe et en binôme.

Nunan (1991, p.42) met en avant l'idée d'utilisation des activités interactionnelles. Il cite l'exemple d'appel téléphonique comme l'activité interactionnelle, dont la qualité principale est la fluidité et l'imprévisibilité. Ainsi le TTT est réduit, et les élèves développent leurs compétences à l'oral.

5. Adaptation de la parole de l'enseignant aux élèves.

Les récentes approches d'enseignement des langues vivantes apportent des modifications sur la question de la parole de l'enseignant en précisant les critères de la parole de l'enseignant en classe.

Walsh (2006) estime que le point important dans la classe de langue consiste en fait que l'utilisation du langage adapté se fait si les enseignants prennent constamment en compte l'objectif de l'activité. C'est ainsi que les enseignants adaptent leur langage aux objectifs visés. Il précise qu'il existe les moyens d'adaptation du langage de l'enseignant aux contributions des élèves au moment précis du cours. Le chercheur insiste sur le lien entre l'interaction et l'apprentissage d'une langue étrangère. Walsh ajoute que sensibiliser les enseignants sur l'utilisation des tournures interactives adaptées, apporte un regard critique sur leurs pratiques d'enseignement, ce qui développe davantage la prise réfléchie des décisions interactives.

5.1 Ajustements lexicaux, syntaxiques, phonologiques de l'enseignant.

Selon les recherches de Eary (1985), Gaies (1981), Hamayan & Tucker (1986), Hatch, Shapira & Wagner-Gough (1978), la parole de l'enseignant en classe de langue est adaptée aux apprenants non-natifs dans le but de transmettre le message de communication. On parle ici des ajustements lexicaux, syntaxiques, et phonologiques de l'enseignant.

Selon Chadron (1983), ces adaptations ont un caractère temporaire et ont pour but de faciliter la compréhension des apprenants, d'entretenir et promouvoir la communication, et donc, ainsi peuvent changer la nature de la parole de l'enseignant.

Le chercheur, suite aux recherches sur l'impact de TT (Teacher Talk) en classe de la langue étrangère, a souligné quelques caractéristiques de TT de modèle :

- le débit paraît plus lent ;
- la présence de pause de réflexion pour les élèves ;
- la prononciation claire et compréhensible ;
- le registre de vocabulaire est bien adapté ;
- l'évitement des phrases subordonnées ;
- la présence de nombreuses répétitions.

5.2 Choix des phrases.

Selon d'autres chercheurs (John D.W. Andrew, 1980) une des caractéristiques de la parole de l'enseignant en classe de langue est l'utilisation des phrases déclaratives, interrogatives et impératives.

Les recherches sont unanimes sur l'utilisation des formes grammaticales simples et des phrases courtes, ainsi que l'évitement du conditionnel par les enseignants. Du point de vue lexical, l'enseignant en langue utilise plus au moins le même registre en évitant les expressions idiomatiques.

Mizon (1981) a démontré une grande proportion de phrases interrogatives dans le discours de l'enseignant en classe de langue étrangère afin de vérifier la compréhension des apprenants.

De même, les chercheurs M. Rezaee et M. Fagahian (2012) ont étudié le rôle de TT durant 6 années. Les résultats de leurs recherches ont démontré que le TTT en classe reste

globalement important. Les chercheurs suggèrent que le TT doit consister majoritairement en question.

Ces deux chercheurs soulignent l'importance des questions « divergentes » pour que les élèves puissent donner de longues réponses et être impliqués dans la réflexion.

L'étude sur la place des questions en classe de langue étrangère et leur impact sur la production des élèves a été menée par John D.W. Andrew (1980). Au cours des recherches, il s'est focalisé sur les aspects suivants : La forme de la question influence-t-elle la réponse des élèves ? Quelles questions sont les plus efficaces ?

Le chercheur souligne l'importance du temps attribué aux élèves pour donner des réponses.

Yonghong Gao (2008), précise que les questions que l'enseignant pose en classe, doivent être claires, faciles à comprendre et contenir le vocabulaire familier aux élèves. Les questions doivent correspondre au niveau de maturité des élèves.

L'objectif de la communication est d'inciter à l'échange de points de vue différents. Les questions qui paraissent simples n'attendent pas toujours des réponses simples. Les questions qui mènent à la réflexion doivent être posées le plus possible en classe, selon le chercheur.

Les résultats de l'étude de John D.W. Andrew démontrent que la production des élèves dépend de type de question et de sa clarté. Ce chercheur, comme Yonghong Gao (2008) préconise d'éviter des questions complexes ou contradictoires qui mènent à la confusion des élèves et seront forcément un obstacle à la participation:

[...The more difficult question is, the more extensive mental activity must be...]

5.3 Temps de silence.

Les chercheurs parlent de l'importance du silence en classe. D'après les pratiques en classe, on voit souvent l'enseignant poser une question aux élèves et sans réponse de leur part, répondre dans la minute qui vient. C'est pourquoi les linguistes, comme John D.W. Andrew et le linguiste australien David Nunan, tâchent de sensibiliser les enseignants sur l'importance du silence. Les chercheurs considèrent que, selon les pratiques, les 3-4 secondes attribuées aux élèves pour la réflexion ne limitent pas la participation à l'oral, mais au contraire, favorisent les réponses plus complexes.

Shelly Barua (2008), confirme également l'importance du silence, appelée le temps d'attente, en classe. Elle cite l'exemple d'un enseignant qui pose une question aux élèves et reste sans parole. La question était la suivante: *What is the difference in meaning between « run » and « walk »?*

Au bout de 16 secondes de silence, un élève donne la réponse approfondie. Cet exemple, illustre, selon la chercheuse, l'importance de temps d'attente attribué aux élèves pour répondre aux questions.

Dans la pratique, ce temps d'attente n'est pas toujours donné par l'enseignant. Dans ce cas, selon la chercheuse, cette pratique n'apporte rien aux élèves. Shelly Barua ajoute que ce temps de silence est une partie intégrale du cours.

Le temps de silence est non seulement nécessaire pour le travail individuel, mais aussi pour la compréhension de la consigne, la réflexion sur la question. Interrompre, fournir les indices aux élèves, reformuler la question est contreproductif.

Krashen (1981) quant à lui, s'interroge sur la mesure de la participation à l'interaction des élèves. Certains élèves étant réservés, parlent très peu la langue, dont ils ont la maîtrise parfaite.

5.4 Qualité de la parole de l'enseignant.

Pour Krashen (1985, 2004) lorsque l'input compréhensible de TT est délivré en quantité et qualité suffisantes, il représente un potentiel pour faciliter les acquisitions car il contient toutes les structures nécessaires pour l'apprenant.

La parole de l'enseignant doit ainsi représenter un input compréhensible, c'est-à-dire, ce que les apprenants comprennent, soit parce qu'ils sont aidés par le contexte, soit par des formes déjà apprises. Pour Krashen, il est donc important que l'input ne soit pas éloigné du niveau de compétence de l'apprenant (hypothèse de l'input).

Chercheuse chinoise, Haiyan Wang (2014), considère que la parole de l'enseignant en classe de langue étrangère ressemble à un code simplifié dont l'objectif est d'assurer la compréhension maximale des élèves. La chercheuse estime, que si les apprenants s'habituent trop à ce code simplifié, ils vont progressivement devenir passifs, tandis que l'objectif de TT est au contraire, de faire progresser les élèves. La conclusion de son étude est centrée sur l'importance de la qualité de TT. Selon la chercheuse, le TT doit être succinct, bref et maximalelement efficace.

De même, les linguistes Kumaravadivelu (1999) et Seedhouse (1987), estiment la QTT (qualité de la parole de l'enseignant) est plus importante que le TTT, car elle répond pour le développement de la compétence communicative en classe.

Jérémy Harmer (2017 :118) rejoint les autres chercheurs dans l'idée de l'importance de la qualité de la parole de l'enseignant. Selon lui, l'enseignant est responsable de l'utilisation efficace et efficiente de la langue.

Krashen (1985, 2004), en parlant de l'approche centrée sur l'élève, donne sa vision de cours d'enseignant qualifié. Pour ce chercheur, le cours doit être précis, logique, habituel, succinct, rythmique.

Steve Walsh (2006) parle de la conscience de chaque enseignant sur sa propre utilisation de la langue afin d'utiliser le type de la parole approprié.

Les recherches sur la parole de l'enseignant (TT) ont démontré que le temps de parole de l'enseignant (TTT) et la qualité de la parole de l'enseignant (QTT) sont des facteurs contribuant à la compétence linguistique des élèves. Ainsi, les enseignants doivent payer davantage attention à l'utilisation appropriée de leur parole. Pour Wright (1975) l'enseignant devrait réduire son TTT. En revanche, on ne peut pas réduire le TTT sans comprendre l'objectif.

Il est essentiel de mettre l'accent sur la parole « efficace » en classe : comment poser des questions et reformuler les contenus, ainsi que réduire le TTT et augmenter le STT.

II. La mise en place de l'expérimentation

1. La problématique.

Le TTT, comme cela a été déjà souligné, a des effets différents sur la mise au travail des élèves, leur implication dans les tâches de travail. Le but de cette expérimentation est d'avoir un regard plus attentif à nos pratiques pour les améliorer et d'offrir plus d'opportunités d'expression aux élèves.

Ce travail vise à analyser la parole de l'enseignant du point de vue de son utilité et sa pertinence dans la situation concrète du cours, comme si l'enseignant devait savoir d'avance ce qu'il dira et dans quel contexte. Il reste à prévoir le temps qui pourrait être nécessaire pour les explications et les clarifications en classe.

J'ai choisi à tester les deux hypothèses :

Dans quelle mesure le TTT excessif a-t-il un impact négatif sur les élèves, au niveau de mise au travail, de la concentration, de la motivation et de la productivité ?

Est-ce que la consigne projetée et lue par un/e élève a le même effet sur ses camarades de classe que la consigne dite par l'enseignant ?

Cette expérimentation a été basée sur une recherche qualitative, l'observation des élèves et l'analyse de leurs questionnaires, tandis que la partie quantitative s'est focalisée sur l'enregistrement de temps que les élèves ont mis pour réagir.

Les résultats de deux types de recherches ont été triés par catégories et représentés par les graphiques.

2. Méthode.

2.1 Participants.

Je mène mon expérimentation dans le lycée mixte et public de Ella Fitzgerald situé en zone urbaine (Saint Romain en Gal). Le nombre d'élèves est de deux mille deux cent pour une centaine d'enseignants. L'expérimentation est menée en classe de la première ES. Les classes de la première sont divisées en groupes afin de permettre aux élèves de pratiquer davantage la langue. Le groupe est hétérogène et compte 23 élèves non natifs, dont une élève est dyslexique. L'étude est menée en classe de LV1, anglais, où l'enseignement se fait uniquement en anglais. La répartition garçons-filles est quasiment égale dans ce groupe, ce qui apporte un certain dynamisme. L'âge moyen des élèves est de 17 ans.

La seconde langue étrangère étudiée par ce groupe est l'espagnol. La majorité des élèves de la classe a le niveau B1 selon CERCL.

Le groupe est dynamique et le travail à la maison est assez régulier. L'ambiance en cours est positive, et la participation à l'oral dès le début de l'année scolaire par rapport au moment de l'expérimentation, est devenue de plus en plus présente.

2.2 Matériel et procédure.

L'expérimentation a été menée lors de la séquence intitulée *Street art*. La tâche finale de cette séquence est l'expression orale en interaction sur un ouvrage artistique. Durant plusieurs séances j'ai proposé les activités pour pouvoir mener mon expérimentation et répondre à mes hypothèses. Dans la partie suivante je vais présenter le déroulement de mon expérimentation, qui incluait l'analyse des cours avec le TTT excessif et le TTT réduit.

Pendant les mêmes séances j'ai pu analyser l'effet de la lecture de la consigne par un/e camarade de classe comme le moyen de réduction du TTT.

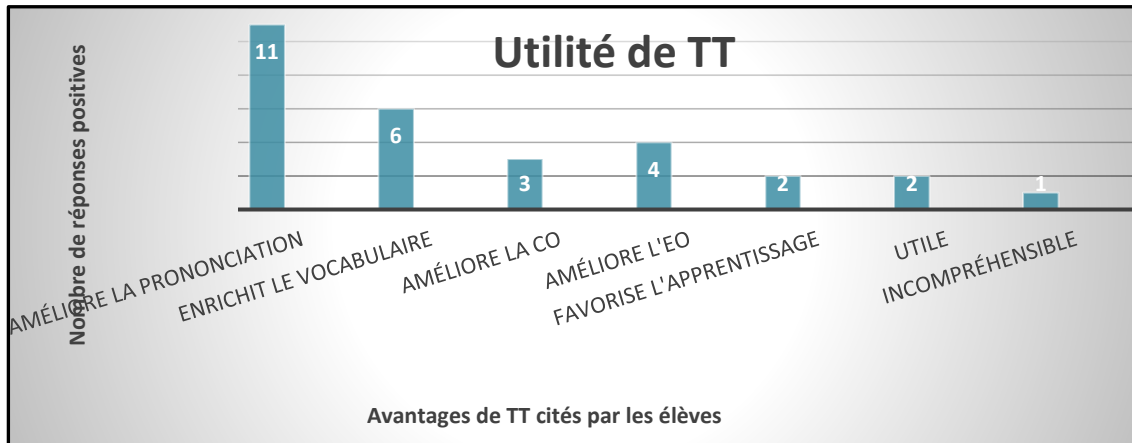
J'ai réalisé un questionnaire qui reprenait à la fois le TTT et le STT, l'introduction de la consigne et la participation des élèves à l'oral (voir l'annexe 1). Par ce questionnaire, j'ai voulu recueillir la perception des élèves sur les aspects différents du cours. Les élèves ont été prévenus de l'anonymat de leurs réponses. En réfléchissant au moment opportun pour cette démarche, j'ai pris la décision de la mettre en place en début du cours. Cette démarche avait également un but pédagogique : canaliser les bavardages éventuels en début du cours, changer la routine habituelle du début du cours, motiver les élèves par leur participation dans une recherche. Par deux phrases simples et assez courtes j'ai demandé les élèves à remplir le questionnaire. (*This is a teaching research. Please, answer the following questions. It's anonymous. Thank you*).

3. Résultats du questionnaire.

Question 1 : Utilité de TT.

Les réponses données par les élèves pourraient être regroupées par catégories.

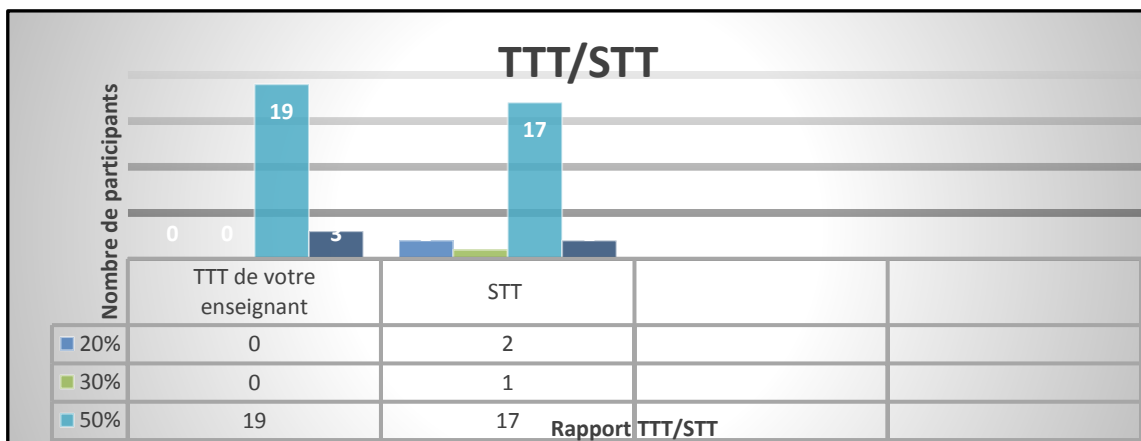
Graphiques 1



Question 2-4 : Ratio TTT/STT

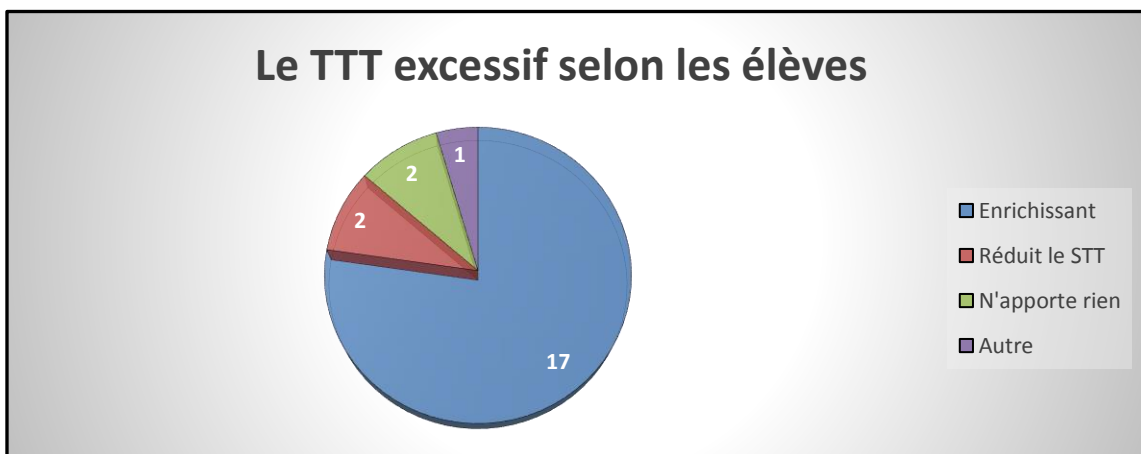
Comme les questions 2 et 3 traitent le même sujet, mais avec une valeur différente, je choisis de représenter dans le graphique la valeur en pourcentage.

Graphiques 2



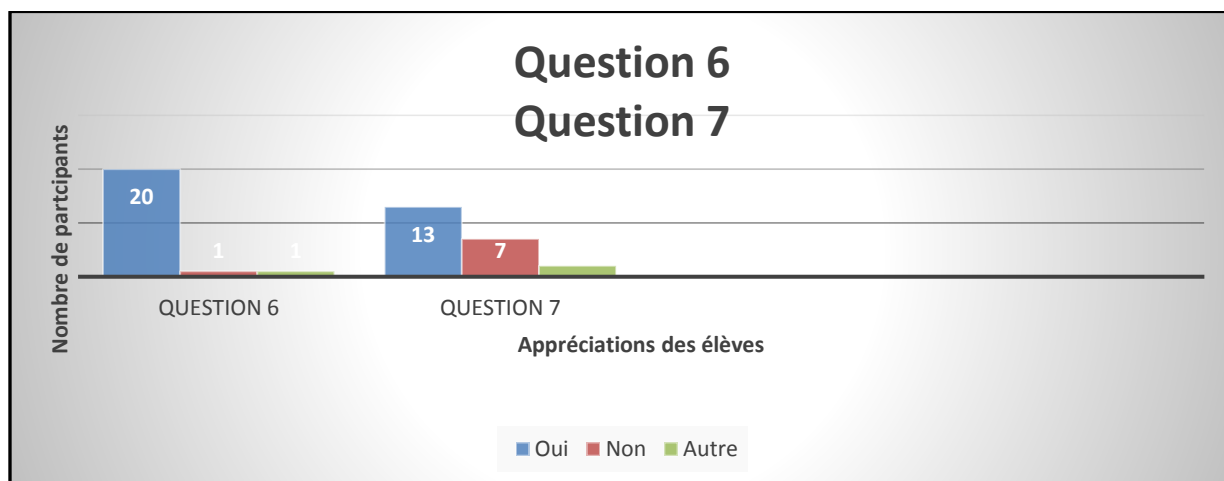
Question 5 : Le TTT excessif pour vous (choix multiple).

Graphiques 3

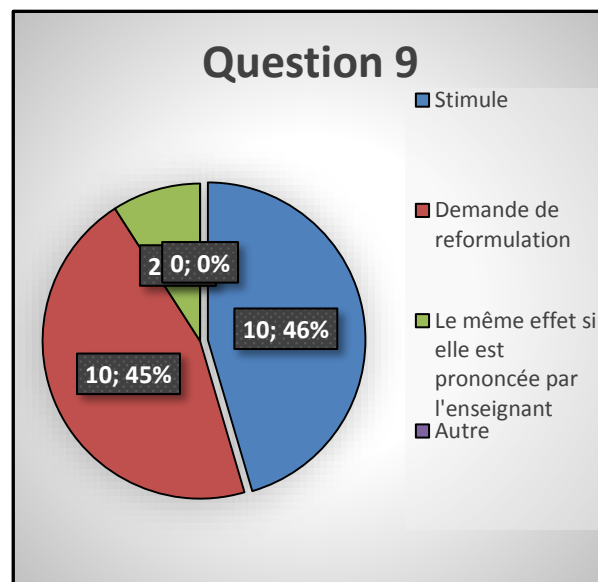
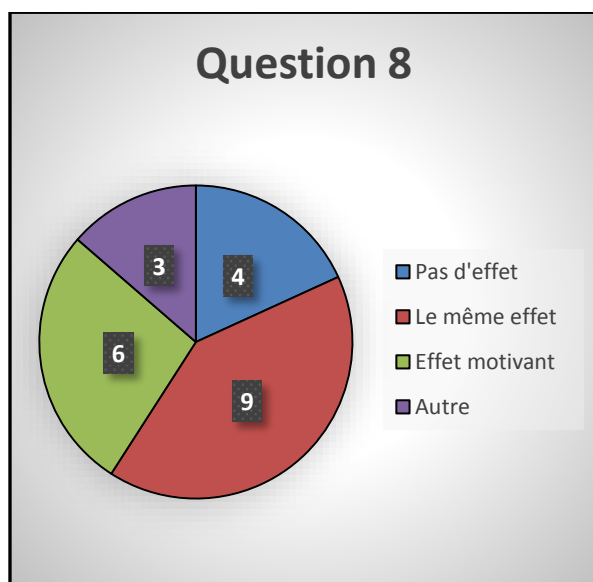


Question 6-9 : Effet de la consigne.

Graphiques 4

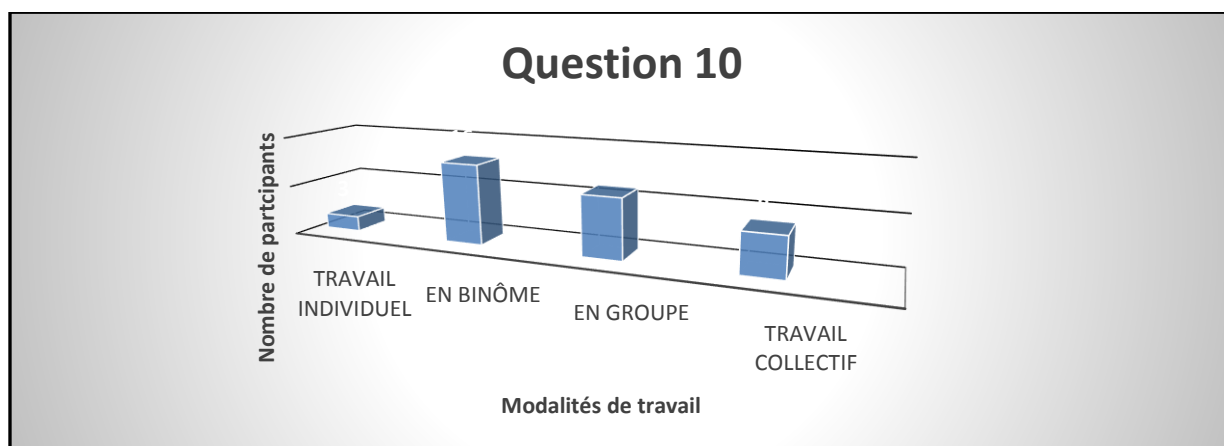


Graphiques 5 et 6



Question 10 : Quelles modalités de travail en classe vous permettent-elles de participer davantage à l'oral ?

Graphiques 7



III Analyse de l'expérimentation.

1. Analyse des résultats du questionnaire.

Pour le questionnaire (annexe 1) j'ai choisi les réponses qui pourraient m'apporter les informations sur les deux hypothèses mentionnées dans ce travail.

Comme nous pouvons le constater d'après les réponses des élèves (annexe 2 et graphiques 1), la parole de l'enseignant sert d'exemple de la langue authentique. La première question ouvrait le sujet et donnait un grand choix de réponses des élèves. La moitié des élèves (11 sur 22) a répondu que la parole de l'enseignant améliorerait la prononciation. Parmi d'autres avantages de TT, les élèves ont cité l'enrichissement de vocabulaire (6 sur 22), l'amélioration de l'expression orale (4 sur 22) et de la compréhension orale (3 sur 22). 2 participants sur 22 estiment que le TT favorise l'apprentissage et un participant du groupe trouve le TT est difficile à comprendre. Dans son questionnaire ce participant demande l'enseignant de traduire ce qu'il dit.

Comme le TTT et le STT ne sont pas des valeurs constantes et peuvent être différentes d'un cours à l'autre, et plus précisément elles dépendent des activités langagières menées en cours, les participants ont répondu que le TTT dans leur classe de langue anglaise est légèrement dominant : 19 participants de 22 ont trouvé que le TTT prenait la moitié du temps total du cours. 3 participants ont trouvé que le TTT était vraiment excessif (graphiques2).

17 participants sur 22 ont répondu que le STT représentait 50% du temps total du cours. La question 5 a donné 17 réponses positives : les participants trouvent que la parole excessive de l'enseignant en classe est un modèle de la langue sans penser à la prise du temps des élèves. Les questions 6, 7, 8, 9 ont été consacrées à la consigne de l'enseignant, ensuite à la consigne prononcée par un/e camarade de classe et au fait de projeter la consigne en classe (graphiques 4, 5, 6). La question 6 a donné une réponse unanime : les participants confirment que la consigne doit être claire pour pouvoir se mettre au travail. La question 7 sur la lecture de la consigne par un/e élève de la classe a donné un résultat légèrement surprenant : 13 élèves sur 22 ont répondu que le fait de faire lire la consigne par un/e élève de la classe ne changeait pas globalement la mise au travail. 7 élèves de 22 (41%) trouvent que la consigne lue par un/e élève de la classe n'avait pas le même effet que la consigne prononcée par l'enseignant. La question 8 a été posée pour savoir les effets que la consigne lue par un/e élève produit sur la classe. 9 participants de 22 (41%) trouvent que le fait de lire par une autre personne que leur enseignant ne changeait rien. 6 participants de 22 trouvent cette modalité intéressante et motivante. Pour 4

participants de 22 cette mise au travail n'a pas d'effet sur eux. 3 personnes sur 33 demandent de traduire la consigne par le/la même camarade de classe et trouvent cela plus facile.

Presque la moitié des participants (10 de 22) a répondu à la question 9 que la consigne projetée avait un effet stimulant, car elle était claire et visible. La seconde partie du groupe (10 sur 22) éprouvent le besoin d'une reformulation de leur enseignant à côté de la consigne projetée. Un participant de 22 a trouvé que le fait de projeter la consigne était une perte de temps, tandis qu'un autre a trouvé cela utile pouvoir relire la consigne plusieurs fois. Pour finir avec le questionnaire, la question 10 a été posée pour me donner les « clefs » de pratiques que les élèves trouvent les plus enrichissantes à l'oral (graphiques 10). Les résultats ne sont pas étonnants : 16 sur 22 participants préfèrent le travail en binôme, 12 de 22 choisissent le travail en groupe, 8 de 22 sont pour la modalité collective.

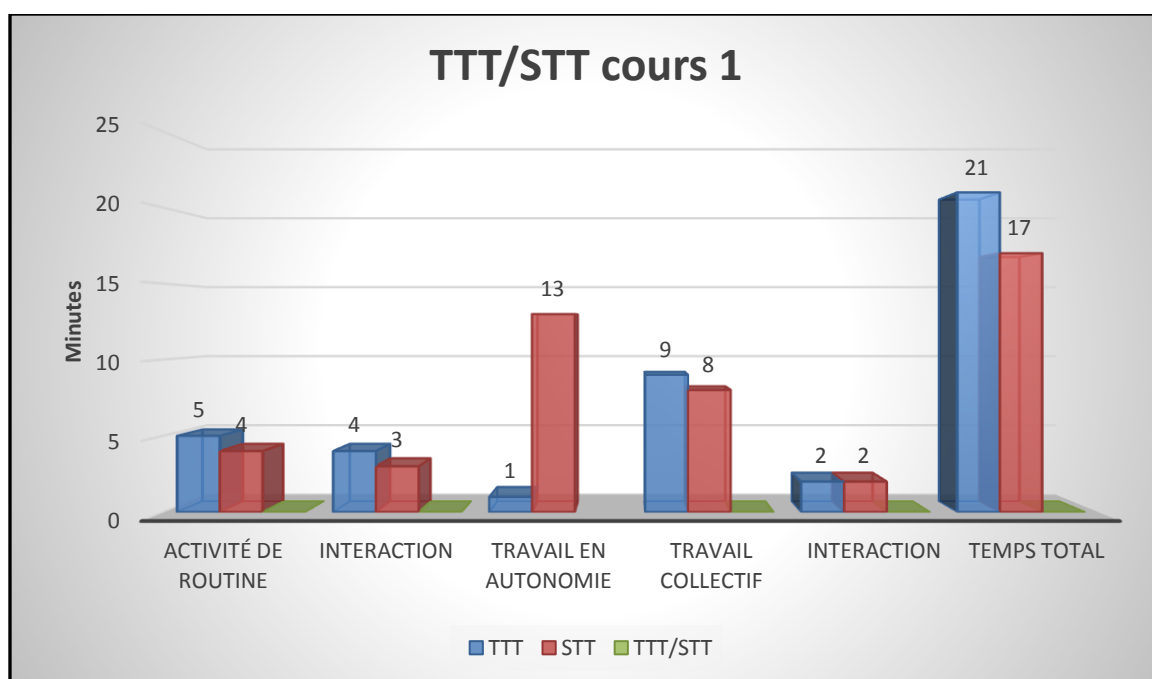
2. Chronométrage du TTT et STT.

Pour la partie suivante de mon expérimentation j'ai divisé mon travail en deux parties selon les hypothèses. Comme la première hypothèse, qui paraît évidente, portait sur le temps de parole et son impact sur l'implication des élèves à l'oral, j'ai décidé de mener deux expériences opposées. Avant la réalisation de ce travail, j'apportais attention à l'optimisation de la participation orale des élèves en classe et cette expérience m'a été utile pour obtenir des résultats précis sur les avis de chercheurs et mes propres pratiques.

J'ai préparé deux séances avec des modalités différentes sur la séquence *Street art*, dont la première a été construite avec le TTT excessif prévu et la seconde, au contraire, s'est focalisée sur l'optimisation du STT.

Le chronométrage s'est fait dans les deux cours sur la totalité de cours. L'enregistrement a été fait à l'aide d'un outil numérique.

Graphiques 8

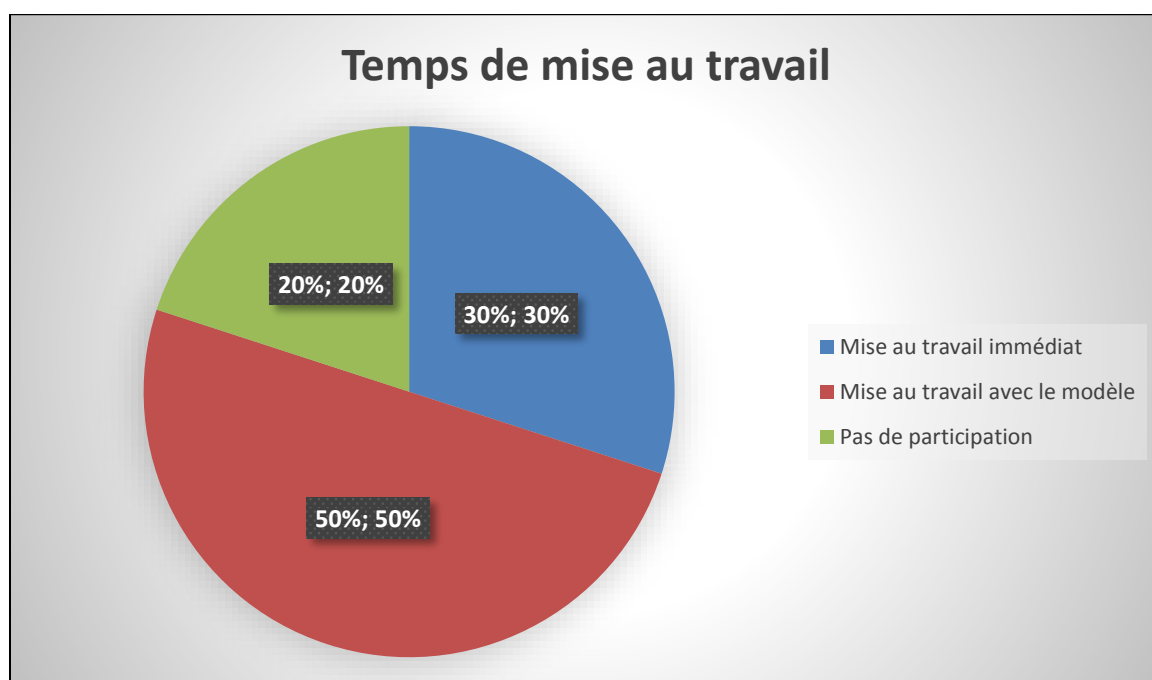


Cours 1

Ce graphique 8 reflète le ratio du TTT/STT pendant le cours avec le TTT excessif. Nous avons commencé par la remédiation sans passer par l'activité de début de cours habituelle. Ici j'ai tâché de mettre en place quelques activités avec le TTT excessif. L'objectif a été de voir l'impact sur les élèves en termes de leur participation à l'oral, implication et la motivation. L'activité de routine représente un ratio assez égal car, l'activité était frontale : j'interrogeais les élèves et ils répondaient. Pour ce cours dans le plan de ma séquence les élèves étaient amenés à étudier un document écrit sur l'histoire de graffiti. Le support comporte une image colorée de graffiti de Keith Haring à New York. Un/e des élèves lit la consigne projetée qui les invite à décrire le graffiti de Keith Haring. La consigne: *Describe the graffiti. What does it make you think of?*

Les résultats des graphiques 9 sur l'effet de la consigne, démontrent que les résultats des questions 7 et 8 (l'effet de la consigne lue par une camarade de classe ou dite par l'enseignant) du questionnaire sont assez proches : 9 élèves de 22 (40%) trouvent la consigne a le même effet dans les deux cas. En classe la moitié des élèves se met à regarder l'image de suite (50%).

Graphiques 9



En revanche, les élèves ne lèvent pas la main de suite ; certains ne regardent pas le graffiti, quelques-uns bavardent. Le TTT est dominant, car les élèves se familiarisaient avec le document et donc, hésitaient à décrire. Le modèle est ensuite proposé : *It makes me think of... I suppose the artist's message is...* Cela a aidé les élèves à se mettre au travail (graphiques 9).

Les élèves que disaient ne pas aimer la représentation artistique en question, devaient donner les arguments en utilisant les connecteurs vus lors de la séquence précédente. Les élèves ont donc utilisé : *because of, owing to, on account of, due to*.

Pour le travail suivant en autonomie (annexe 3), j'ai demandé aux élèves de donner l'idée principale de chaque paragraphe en quelques phrases (4 paragraphes en tout). Le document écrit fourni par British Council parle de l'histoire de graffiti. La lecture individuelle a duré environ 13 minutes. Ensuite, les élèves ont été invités à parler de ce qu'ils ont appris du texte. Le TTT ici est juste la consigne du début.

Pour l'activité d'expression orale suivante, j'ai décidé de tester le ressenti des élèves du TTT excessif. J'ai choisi à donner des consignes longues, d'ajouter du TTT pour compléter les réponses des élèves et observer leur implication à l'oral et leur motivation : *You have learned the history of graffiti. You know when and where first drawing appeared. What did you learn from the text about the modern graffiti?* Mon TTT comptait 2 phrases affirmatives et une phrase interrogative. Pendant que les élève hésitaient, je marquais ce que j'observais. Ensuite, quand ils

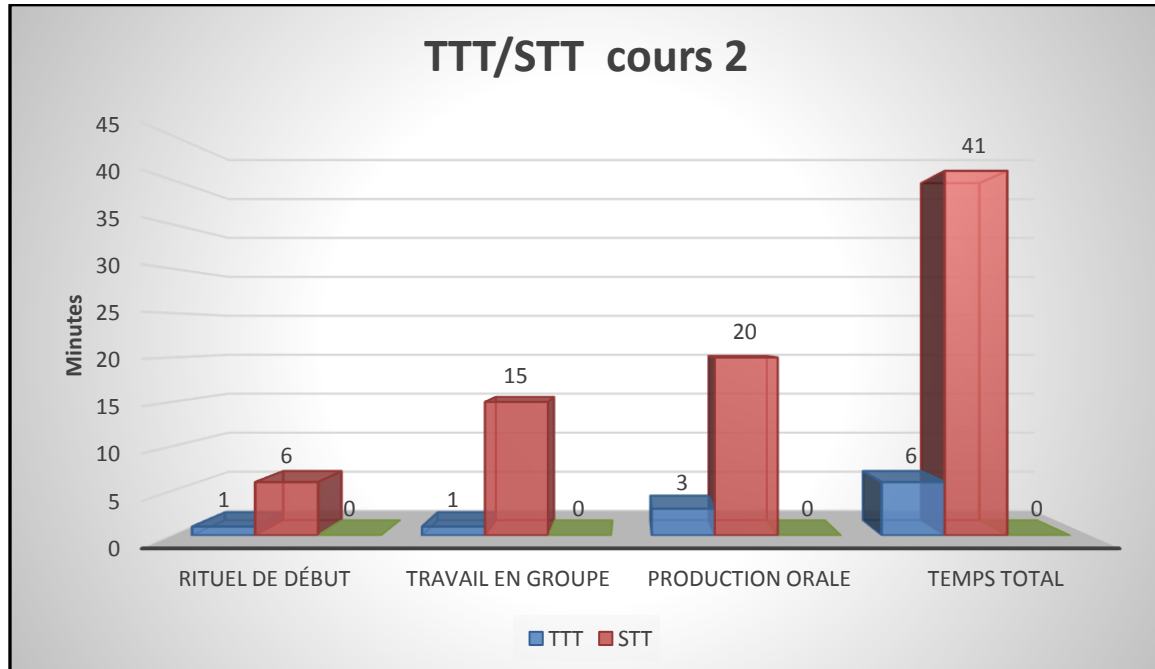
présentaient l'idée de chaque paragraphe, j'ai choisi à compléter leurs réponses. En même temps, j'observais les expressions de leurs visages, leurs gestes et leurs occupations.

Cette modalité a apporté des résultats qualitatifs : le temps de silence (parfois jusqu'à 6 secondes), l'ennui, l'interaction « forcée », les répétitions des lignes entières du texte au lieu de la reformulation et l'analyse. Le travail avec le support ne consistait pas uniquement en travail avec le lexique. Nous avons également travaillé sur la remédiation du prétérit, la forme passive (« *were covered* »), et la forme de « *begin + base verbale + ing* » (« *began spraying* »). Le TTT trop présent lors de cette activité a vraisemblablement remplacé le STT éventuel. En quittant la classe, les élèves n'avaient pas les visages rayonnants. Ils étaient passifs et n'ont pas beaucoup appris.

Cours 2

Pour la suite, j'ai voulu mesurer le TTT réduit et son impact sur les élèves en termes de leur participation à l'oral, à l'implication dans la tâche et la motivation. Par le même biais, j'ai analysé l'impact de la consigne lue par un/e élève afin de rendre le TTT à zéro.

Graphiques 10



Comme la question du TTT me préoccupait toujours, j'ai proposé aux élèves de commencer les cours par une activité d'expression orale orchestrée par un des élèves de la classe au tour des rôles. En classe, nous appelons cette activité *teacher assistant*.

Le TTT est réduit, car l'enseignant est en retrait. Les élèves sont entraînés depuis le début de l'année scolaire à cette activité de remédiation du vocabulaire, rappel de la notion de programme, les points de grammaire vus précédemment. Selon les avis des chercheurs, le TT réduit doit être réfléchi et ne garantit pas l'efficacité de l'enseignement. Le début de cours me paraît le moment opportun pour cette activité qui permet également à l'enseignant d'avoir un petit moment pour projeter le support numérique ou écrit du cours. Cette activité, même en mois d'avril (n'étant plus innovante) provoque toujours des sourires des camarades de classe. Les élèves sont habitués à cet exercice et n'éprouvent plus de sentiment d'insécurité linguistique. L'enseignant n'intervient à aucun moment de cette activité. L'élève qui anime, passe devant le tableau et interroge ses camarades de classe. Il pose la première question et le petit temps de silence (4 secondes pour cette séance) s'installe (certains/elles ouvrent leurs cahiers). Après la première réponse les élèves participent de plus en plus. Ainsi lors de cette activité, après la première question, 4 d'autres élèves ont levé la main simultanément. L'élève qui anime donne parfois ses appréciations (toujours positives). Cette activité, accompagnée toujours de sourires est aussi une opportunité de parole pour les élèves en difficulté. Pendant cette activité, une élève dyslexique a cité le vocabulaire qu'elle avait appris : *canvas, stencil, street art*. Cette participation est motivante.

Dans mon travail je tâche de projeter les consignes au tableau. D'abord je pense aux élèves en difficulté qui ont besoin d'un support visuel et donc, la consigne projetée pourrait servir de base pour la réponse. Le visuel est important dans l'apprentissage et pour cette raison les consignes en couleurs, me semble-t-il, attirent plus l'attention et dirigent l'élève plus vite. Ensuite, la consigne est projetée et aucun TTT n'est utilisé. C'est aussi le temps laissé aux élèves.

Ensuite le travail en groupe est proposé. Cette technique efficace de travail en groupe ou en binôme qui ne demande pas de la participation de l'enseignant. L'activité peut être menée en plusieurs modalités : collective, en binômes ouverts (les étudiants se déplacent en classe), en binômes fermés (tous les élèves travaillent en même temps). Certaines activités sont menées en individuel. La place de parole de l'enseignant dépend des facteurs, comme le type des élèves, leurs acquis, le moment du cours, l'heure du cours.

Pour commencer, je demande un/e élève de lire la consigne à ses camarades. La consigne est en couleur vive projetée au tableau, taille de police 26-28. La consigne de cette activité était : *You are Frieze magazine art specialists. Present one Banksy 's artwork.* (annexe 4)

La consigne mentionnait le temps imparti de 15 minutes pour la préparation, la langue à utiliser lors de la préparation - uniquement l'anglais, ainsi que le temps imparti pour la présentation de

la tâche - 4 minutes par groupe. Quelques hésitations, un temps d'organisation des groupes et le travail a commencé assez rapidement. La consigne lue par un élève a sensibilisé le groupe. On peut supposer que cette mise au travail rapide a résulté du fait que le travail en groupe a été chronométré. En revanche, on ne peut pas constater que la mise au travail rapide venait du fait que c'était l'élève qui mettait en place l'activité.

Comme que nous le constatons dans les graphiques 10, cette modalité de travail prévoit le STT maximal et le TTT réduit.

Le groupe a été divisé en 5 sous-groupes. 3 groupes de 4 élèves et 2 groupes de 5. L'utilisation de la langue lors de la préparation a été surveillée. Si pour le cours 1 le TTT était excessif, pour le cours 2 le TTT a été réduit au minimum. Si on accumule le réel STT, on pourrait avoir un score approximatif de plus de 15 minutes par groupe de la préparation et 4 minutes de l'expression orale. Comme on ne peut pas mesurer le STT au sein de chaque groupe, la valeur du STT sur le graphique est approximative. Chaque groupe a présenté un des œuvres de Banksy. 3 groupes sur 5 ont réussi à parler de l'artiste, son style et son œuvre pendant 4 minutes. Pour 2 groupes restants le pari a été difficile : 3 minutes de présentation.

Le temps total du STT a été environ 20 minutes pour cette activité. Le STT réel total est difficile à mesurer. Dans ce cas, il faudrait prévoir le matériel d'enregistrement sonore au sein de chaque groupe pour mesurer le STT par élève. La satisfaction des élèves de ce cours a été visible. Ils parlaient anglais entre eux en souriant.

3. Analyse de chaque activité menée lors de l'expérimentation.

Pour le premier cours d'analyse l'enseignant prend la place centrale dès le début du cours. Il se trouve en relation frontale avec les élèves toute la durée de cours. Son TTT est élevé et dépasse la moitié du temps réel du cours (21 minutes sur le temps total du cours). Le TTT est supérieur que le STT lors de ce cours (55% contre 45%). Les chercheurs attribuent un grand rôle à la parole de l'enseignant qui est un exemple approximatif de la langue authentique. En revanche, les avis de chercheurs sont partagés au sujet de l'utilité du TTT excessif pour le développement des compétences orales des élèves. Ce n'est pas parce que l'enseignant parle beaucoup, que les élèves vont améliorer leurs compétences à l'oral, par exemple. Comme nous avons bien vu lors du cours 1, les élèves après le TT de 3 phrases incitant les élèves à participer, étaient réticents. Ce n'est qu'après l'introduction du modèle court et simple, que les élèves ont commencé à

formuler les réponses. Les deux premières activités proposées ont donné une participation basse, et les élèves peu enthousiastes. L'activité de remédiation pourrait être menée avec un retrait total de l'enseignant, ce que nous voyons en début du cours 2. La passivité, l'ennui sont des « fruits » de la modalité frontale. Ce début de cours n'a pas été efficace pour les élèves. En comparaison avec le début du cours 2, la classe se montrait plus dynamique, car l'activité de début était familière, et l'enseignant se trouvait en retrait. Cette activité de l'expression orale est pratiquée dès le début de l'année scolaire dans la classe. Il est possible de la remplacer par une autre activité, mais l'activité familière favorise la participation immédiate des élèves (comme nous l'avons bien vu : 4 volontaires après le temps de silence). Les notes à l'oral sont en légère progression depuis le début de l'année dans ce groupe : la note moyenne de la classe pour l'expression orale en septembre est de 12.30, en décembre : 13.17 et en avril : 14.52. On peut supposer que la participation fréquente à l'oral a développé les compétences langagières des élèves et amélioré leurs notes.

IV Discussion

1. Les TTT et STT observés.

Il serait intéressant de comparer les résultats recueillis de l'expérimentation avec les avis des chercheurs.

Cette expérimentation étant courte, elle n'avait pas pour objectif de viser stratégies de réduction du TTT. Cette expérience visait l'étude du ressenti des élèves au sujet du TTT et STT, ainsi que l'impact du TTT excessif sur les élèves. Dans un second temps, j'ai observé l'impact que la consigne lue par l'élève a produit. Il serait intéressant de mener une expérimentation à long terme pour voir la progression des élèves. Ces quelques cours présentés ne peuvent pas fournir des informations précises, car le TTT et STT sont des notions variables d'un cours à l'autre en fonction des modalités de travail et des activités mises en place.

Plusieurs chercheurs, comme cela a été déjà précisé, sont unanimes sur l'idée de réduction du TTT. L'approche communicative a apporté de grands changements dans l'enseignement et l'apprentissage des langues étrangères. Aujourd'hui le cours magistral frontal de langue avec le TTT excessif nous paraît inacceptable. L'enseignement centré sur l'élève prévoit le STT

important. La démarche « actionnelle » rend l'élève actif et maître de son apprentissage. Les connaissances et les compétences langagières acquises durant le processus d'apprentissage lui permettront d'agir en tant qu'acteur social dans la vraie vie. Il semble que la perspective actionnelle sur laquelle s'appuie le Cadre européen commun de référence pour les langues est propice pour réaliser cet objectif, puisqu'elle se fonde sur l'approche par les tâches et la pédagogie du projet qui permet le développement des compétences par la réalisation de tâches en classe. Non seulement l'élève communique en langue étrangère, qui est l'objectif et le moyen en même temps, mais il agit en tant qu'acteur social, comme par exemple, pour le cours 2 les élèves jouaient le rôle des employés de la revue londonienne Frieze.

Dans cette étude j'ai pu observer et analyser le TTT et le STT différent. Il m'a paru difficile de prévoir les activités pour augmenter le TTT. L'enseignement actuel ne peut plus se baser sur la dominance de l'enseignant dans la conversation. C'est pour cela, le fait d'augmenter de mon gré le TTT m'a paru peu confortable et artificiel. Ce que l'on ne pourrait pas dire pour le cours avec le STT élevé. Les élèves travaillaient en groupe et ils étaient conscients de leur progression. Le TT dans cette situation servait uniquement de guidage pour les élèves en difficulté ou bien de suggestion d'idées pour d'autres.

2. Limites et perspectives.

Cette expérimentation a été menée sur un court terme, et donc les résultats obtenus lors de ce travail, bien qu'ils donnent une vision générale sur le problème posé, devraient être vérifiés et confirmés ou pas par les données d'autres modalités de travail en classe.

Il n'est fiable de mesurer l'impact du TTT sur quelques séances. Cette recherche devrait être menée sur une longue période afin de voir la progression des élèves dans le cas du TTT réduit. Mon erreur a été de mener cette expérience sur quelques séances. Il me serait intéressant de refaire l'expérimentation sur toute l'année scolaire prochaine, mais avec les modifications. Premièrement, pour recueillir les données fiables, il faudrait comparer l'impact du TTT pour les mêmes modalités et mêmes activités langagières. Ensuite, il faudrait que les questions soient simples et claires, comme la recherche nous le confirme. La question 5 du questionnaire (annexe 1) sur le TTT excessif n'a pas été claire pour les élèves pour avoir un regard critique sur la notion demandée. Il serait plus explicite de formuler cette question de la façon suivante : Apprenez-vous bien la langue quand votre enseignant parle beaucoup ? Ou bien : Quand

l'enseignant parle beaucoup en classe, vous trouvez cela.... Dans ce cas, les réponses plus attendues seront données. Enfin, pour mesurer le STT réel sur la durée du cours, il serait possible d'utiliser le système des baladeurs Mp3 (1 par groupe) en cas de travail en groupe, par exemple, en plus de l'enregistrement du temps total du cours.

Concernant le premier sujet étudié sur l'impact du TTT excessif (d'après les avis des élèves participants au questionnaire), on pourrait se joindre aux avis des chercheurs sur l'effet du TTT excessif en répondant par l'attitude plutôt passive de la part des élèves, un manque de motivation, et ainsi, un faible apprentissage. Il faudrait rappeler que les conditions du TTT excessif lors de l'expérimentation ont été orchestrées en sorte d'obtenir des résultats assez rapidement pour pouvoir répondre à l'hypothèse. Les deux séances illustrées tentant de répondre à l'hypothèse ont démontré des résultats complètement opposés, ce qui confirme l'avis de la recherche sur la réduction du TTT. D'après les résultats quantitatifs, le TTT excessif n'a plus sa place dans une classe de langue.

Ainsi l'hypothèse sur l'impact négatif du TTT excessif en classe est confirmée.

Trois participants à cette expérimentation ont signalé le besoin de reformulation de TT, ce qui nous fait penser aux différents types de TT. Comment faire progresser le groupe entier en rendant l'input compréhensible pour tout le monde ?

Une des perspectives serait, comme le disent Harmer, Kumaravadivelu, Krashen, Walsh, de travailler profondément sur la qualité de la parole de l'enseignant. Assez souvent le registre de questions des enseignants est assez proche. Il serait intéressant d'étudier le moyen d'adapter les questions aux difficultés des élèves, ainsi que travailler sur l'impact des questions dans une discussion en prenant l'exemple de l'étude de John D.W. Andrew.

La lecture de la consigne par un/e élève de la classe (censée réduire le TTT) a apporté des résultats partagés. La moitié des élèves ont trouvé que le fait d'entendre la consigne lue par un/e camarade de classe produisait le même effet que l'enseignant. Cette seconde hypothèse ne peut donc pas être confirmée.

Le travail sur ce sujet et l'expérimentation m'ont sensibilisée davantage sur l'importance de la qualité de TT et la réduction du TTT. En reprenant la citation de John Holt (1995) « ... *The greatest enemy to student learning is the talking teacher* », on peut conclure que l'art d'enseigner doit s'affiner constamment.

Annexe 1 : Questionnaire

Impact sur ma production orale

1. En quoi selon vous, la parole de l'enseignant est-elle utile en cours d'anglais ?

-

2. Situez sur l'échèle ci-dessous le temps de parole de votre enseignant en classe :

a. 1 (minime) b. 2 (suffisant) c. 3 (un peu dominant) d. 4 (très dominant)

3. A combien estimez-vous le temps de parole de votre enseignant en classe :

a. environ 20% b. environ 30% c. environ 50% d. environ 80%

4. A combien estimez-vous le temps de parole des élèves en classe :

a. environ 20% b. environ 30% c. environ 50% d. environ 80%

5. La parole dominante de l'enseignant en classe est pour vous :

a. enrichissante/apporte bcp b. n'apporte rien
c. réduit votre temps de parole d. autre (précisez) :

6. La clarté de la consigne de l'enseignant selon vous, a-t-elle un impact sur votre mise au travail ?

a. oui b. non

7. La consigne prononcée par un/e camarade de classe, a-t-elle le même effet pour vous mettre au travail ?

a. oui b. non

8. La consigne prononcée par un/e camarade de classe plutôt que par l'enseignant a l'effet suivant sur vous :

a. pas d'effet b. même effet que si c'est l'enseignant qui la prononce
c. un effet plus motivant d. autre (à préciser) :

9. La consigne projetée au tableau a l'impact suivant sur votre production :

a. stimule, car visible-claire b. demande de reformulation de l'enseignant
c. le même effet que si elle est prononcée par l'enseignant d. autre (à préciser):

10. Quelles modalités de travail en classe vous permettent-elles de participer davantage à l'oral en anglais ?

a. travail individuel b. en binôme c. en groupe
d. en classe e. autre (à préciser) :

Annexe 2 : Questionnaire rempli par un des participants

Impact sur ma production orale

1. En quoi selon vous, la parole de l'enseignant est-elle utile en cours d'anglais ?

- Pour la prononciation / et les formulations des phrases

2. Situez sur l'échelle ci-dessous le temps de parole de votre enseignant en classe :

a. 1 (minime) b. 2 (suffisant) c. 3 (un peu dominant) d. 4 (très dominant)

3. A combien estimez-vous le temps de parole de votre enseignant en classe :

a. environ 20% b. environ 30% c. environ 50% d. environ 80%

4. A combien estimez-vous le temps de parole des élèves en classe :

a. environ 20% b. environ 30% c. environ 50% d. environ 80%

5. La parole dominante de l'enseignant en classe est pour vous :

a. enrichissante/apporte bcp b. n'apporte rien
c. réduit votre temps de parole d. autre (précisez) :

6. La clarté de la consigne de l'enseignant selon vous, a-t-elle un impact sur votre mise au travail ?

a. oui b. non

7. La consigne prononcée par un/e camarade de classe, a-t-elle le même effet pour vous mettre au travail ?

a. oui b. non

8. La consigne prononcée par un/e camarade de classe plutôt que par l'enseignant a l'effet suivant sur vous :

a. pas d'effet b. même effet que si c'est l'enseignant qui la prononce
 c. un effet plus motivant d. autre (à préciser) :

9. La consigne projetée au tableau a l'impact suivant sur votre production :

a. stimule, car visible-claire b. demande de reformulation de l'enseignant
c. le même effet que si elle est prononcée par l'enseignant d. autre (à préciser) :

10. Quelles modalités de travail en classe vous permettent-elles de participer davantage à l'oral en anglais ?

a. travail individuel b. en binôme c. en groupe
 d. en classe e. autre (à préciser) :

Perdre du temps
jusqu'à ce que le prof le reformule

Annexe 3

<http://learnenglishteens.britishcouncil.org/skills/reading/upper-intermediate-b2-reading/history-graffiti>



Keith Haring, New York

The history of graffiti

The first drawings on walls appeared in caves thousands of years ago. Later the Ancient Romans and Greeks wrote their names and protest poems on buildings. Modern graffiti seems to have appeared in Philadelphia in the early 1960s, and by the late sixties it had reached New York. The new art form really took off in the 1970s, when people began writing their names, or ‘tags’, on buildings all over the city. In the mid-seventies it was sometimes hard to see out of a subway car window, because the trains were completely covered in spray paintings known as ‘masterpieces’.

In the early days, the ‘taggers’ were part of street gangs who were concerned with marking their territory. They worked in groups called ‘crews’, and called what they did ‘writing’ – the term ‘graffiti’ was first used by *The New York Times* and the novelist Norman Mailer. Art galleries in New York began buying graffiti in the early seventies. But at the same time that it began to be regarded as an art form, John Lindsay, the then mayor of New York, declared the first war on graffiti. By the 1980s it became much harder to write on subway trains without being caught, and instead many of the more established graffiti artists began using roofs of buildings or canvases.

The debate over whether graffiti is art or vandalism is still going on. Peter Vallone, a New York city councillor, thinks that graffiti done with permission can be art, but if it is on someone else’s property it becomes a crime. ‘I have a message for the graffiti vandals out there,’ he said recently. ‘Your freedom of expression ends where my property begins.’ On the other hand, Felix, a member of the Berlin-based group Reclaim Your City, says that artists are reclaiming cities for the public from advertisers, and that graffiti represents freedom and makes cities more vibrant.

For decades graffiti has been a springboard to international fame for a few. Jean-Michel Basquiat began spraying on the street in the 1970s before becoming a respected artist in the ’80s. The Frenchman Blek le Rat and the British artist Banksy have achieved international fame by producing complex works with stencils, often making political or humorous points. Works by Banksy have been sold for over £100,000. Graffiti is now sometimes big business.

Annexe 4

<http://www.banksy-art.com/>





Bibliographie

Allwright, D. and Bailey, M. (1991). *Focus on the language classroom. An introduction to classroom research for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.

Bentley K. (2007) STT: Students talking time. How can teachers develop learners' communication skills in secondary schools CLIL programme? *Norwich Institute of Language education*, 129-139.

Chaudron, C. (1988) *Second Language Classrooms: Research on Teaching and Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

Chaudron, C. (1983). Simplification of input: Topic reinstatements and their effects on second language learners' recognition and recall. *TESOL Quarterly*, 17, 437-458.

Chaudron, C (1988). *Second language classroom. Research on teaching and learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

Cooke Ray (2000) Teacher talking time: couldn't there be more? *ASp*

George W. Chilcoat (1987) Teacher Talk: Keep It Clear! *Academic Therapy*, v22 n3 p263-71
Jan 1987

Holt J. (1995) How children learn. *Online Reliable Library*.

Klippel F. (1985) *Keep Talking: Communicative Fluency Activities for Language Teaching*. Cambridge University Press.

Krashen, S.D. (1985) *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. New York: Longman

Nicolas L. (2005) Faire parler l'apprenant en langue étrangère : le « schéma producteur de parole » en conversation didactique. *Multilinguales 5*

Sarrazin F., Tessier D., Trouilloud D. (2006) Climat motivationnel instauré par l'enseignant et implication des élèves en classe : l'état des recherches. *Revue Française de pédagogie* p. 147-177

Setiawati L. (2012) A descriptive study on the teacher talk EYL classroom. *Indonesian Journal of Applied Linguistics, Vol. 1 No.*

Shinde M. B., Karekatti T. (2010) Primary Teachers' Beliefs about Teacher Talk in ESL Classrooms: A Perspective from India. *The International Journal of Research in Teacher Education 2010, 1(Special Issue): 55-65*

Thompson G. (1996) Some misconceptions about communicative language teaching. *ELT journal.*

Walsh S. (2006) Talking the talk of the TESOL classroom. *ELT journal, April*

Walsh S. (2010) Developing Interactional Awareness in the Second Language Classroom Through Teacher Self-evaluation. *Language Awareness. March 2010*

Yonghong Gao (2008) Implementing Communicative Activities in English Reading Class. *English Language Teaching, June vol.1*

Sitographie

Andrew John D.W. (1980) The Verbal Structure of Teacher Questions: Its Impact on Class Discussion.

<https://digitalcommons.unl.edu/podqtrly>

Barua S. (2008) Putting Our Words to Work: Rethinking Teacher Talking Time. Repéré à:

<https://www.banglajol.info/index.php/SJE/article/view/13486>

Nonye Alozie, Clare Mitchell (2014) Getting students talking: Supporting Classroom Discussions Practices in Inquiry-based Science in Real-time teaching. Repéré à:

https://www.researchgate.net/publication/267926337_Alozie_N_M_Mitchell_CE_2014_Getting_Students_Talking_Supporting_Classroom_Discussion_Practices_In_Inquiry-Based_Science_in_Real-Time_Teaching

Année universitaire 2018-2019

DU Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation

Mention Second degré

Parcours : anglais

Titre de l'écrit scientifique réflexif : Le temps de parole de l'enseignant en classe et son impact sur l'implication des élèves

Auteure : Tetyana PAUL VLASOVA

Résumé :

Ce travail aborde la question du temps de parole de l'enseignant (TTT) et son impact sur les élèves. Pour réaliser ce travail, les interactions des 22 élèves entre eux et avec l'enseignant ont été enregistrées pendant 50 minutes, sur deux séances successives de cours. Pour commencer, un questionnaire de 10 questions dont l'objectif a été de recueillir les avis des élèves sur le TTT, ses mérites, et le STT a été proposé aux élèves, et ensuite analysé. Ce travail a eu un double objectif : le premier devait repérer quel temps de parole a été administré à l'enseignant et aux élèves, tandis que le second a étudié l'effet du TT excessif sur les élèves. La première partie de l'expérimentation a démontré en moyenne 55% du TTT et 45 % du STT. Il a été trouvé lors de ce travail, que ce ratio du TTT a des effets différents sur les élèves et devrait donc être réduit. Ce travail présente un exemple d'optimisation du STT par le travail en groupe, et par les interactions.

Mots-clés : temps de parole de l'enseignant (TTT), Temps de parole des élèves (STT), impact sur les élèves, réduction du TTT.

Summary:

In the present study, the amount of teacher talk in class and students' reactions is presented. For this purpose, twenty-two students were gathered and their interactions with the teacher and with each other were tape-recorded for 50 minutes in two consecutive sessions. At the beginning, a structured interview with 10 questions with the aim of getting the student's opinion about teacher talking time (TTT) and its merits, students talking time (STT), together was administered and analysed. The purpose of the research was twofold. First, it was deemed to see how much of the class time is allocated to teacher talk and student talk, respectively. Secondly, the paper sought to find the effect the excessive TTT on students' talk. It was revealed in the first session that on average, some 55 percent of the class time was allotted to teacher talk, 45 percent to student talk. It was found that the allocation of such time to teacher talk has various effects on students and encourages teachers to talk less. This study ideas will be presented to maximise student talking time (STT) within group work or interaction activities.

Key words: Teacher Talking Time (TTT), Student Talking Time (STT), impact on students, to reduce the amount of teacher talk



École supérieure
du professorat
et de l'éducation
Académie de Grenoble



UNIVERSITÉ
Grenoble
Alpes

Attestation de non-plagiat

Je soussigné(e) (Prénom NOM)

Tetyana PAUL VLASOVA

Auteur du mémoire de master 2 ou de l'écrit scientifique réflexif MEEF-PE / MEEF-SD / MEEF-EE / MEEF-PIF (entourez la mention et indiquez le titre du mémoire)

Le temps de parole de l'enseignant en classe et son impact sur l'implication des élèves.

déclare sur l'honneur que ce mémoire est le fruit d'un travail personnel, que je n'ai ni contrefait, ni falsifié, ni copié tout ou partie de l'œuvre d'autrui afin de la faire passer pour mienne.

Toutes les sources d'information utilisées et les citations d'auteur ont été mentionnées conformément aux usages en vigueur.

Je suis conscient(e) que le fait de ne pas citer une source ou de ne pas la citer clairement et complètement est constitutif de plagiat, que le plagiat est considéré comme une faute grave au sein de l'Université, pouvant être sévèrement sanctionnée par la loi.

Fait à ...Chanas.....

le.....14/05/2019.....

Signature de l'étudiant(e)



École supérieure
du professorat
et de l'éducation
Académie de Grenoble



UNIVERSITÉ
Grenoble
Alpes

Autorisation de diffusion électronique d'un écrit scientifique réflexif dans la base DUMAS¹

Autorisation de l'étudiant(e)

Je soussigné(e).....Tetyana PAUL VLASOVA
auteur et signataire de l'écrit scientifique réflexif, intitulé :

Le temps de parole de l'enseignant en classe et son impact sur l'implication des élèves

agissant en l'absence de toute contrainte,

autorise

n'autorise pas ²

le Service Interétablissement de Documentation de l'Université Grenoble Alpes-Grenoble INP à le diffuser, sans limitation de temps, sur la base DUMAS en texte intégral.

- Je certifie la conformité de la version électronique déposée avec l'exemplaire imprimé remis au jury.
- Je m'engage à signaler les documents pour lesquels je ne détiens pas les droits de reproduction et de représentation ou les autorisations afférentes. Ces documents devront être masqués ou retirés de la version diffusée sur la base DUMAS par les auteurs.
- La présente autorisation de diffusion n'a pas de caractère exclusif. L'auteur conserve par conséquent toutes les possibilités de cession de ses droits et de diffusion concomitante de son écrit.
- Je renonce à toute rémunération pour la diffusion effectuée dans les conditions précisées ci-dessus.
- Conformément à la loi « informatiques et libertés » du 6 janvier 1978, modifiée en 2004, je pourrai à tout moment modifier cette autorisation de diffusion par simple lettre ou courriel à la BUPE : membupe@univ-grenoble-alpes.fr

Fait à Chanas le 14.05.2019

Signature de l'étudiants(e),
Précédée de la mention « bon pour accord »

" bon pour accord "

¹ La base DUMAS (Dépôt Universitaire des Mémoires Après Soutenance) est en accès libre à l'adresse : <http://dumas.ccsd.cnrs.fr/>
NB : le mémoire sera diffusé sur Dumas si la note obtenue pour l'écrit est supérieure ou égale à 16/20 et si l'auteur et le responsable de mémoire en donnent l'autorisation

² Entourer la mention choisie