

LA PAROLE ENSEIGNANTE

LES ENJEUX D'UNE PAROLE PROTÉIFORME

On oppose souvent deux types d'enseignement: «**teacher-centered learning**» (où l'enseignant parle et les élèves écoutent) et «**learner-centered teaching**» (où les élèves produisent et le professeur disparaît). Ils sont pourtant le résultat de **postures enseignantes** (voir encart "coup de projecteur" ci-dessous), postures adoptées à divers moments du cours pour répondre à **des enjeux différents**.

Ainsi la parole enseignante prend diverses formes et revêt des fonctions variées, dont voici quelques exemples:

- [Display questions vs referential questions](#)

Une partie du volume de temps de parole enseignant est constitué de questions. Que leur adressage soit individuel ou collectif, il faut différencier les «**fausses questions**» ou «**display questions**» (celles dont l'enseignant a déjà la réponse) qui ont un caractère évaluatif, des **questions référentielles** dont la réponse n'est pas connue. Plus authentiques, ces dernières **élicitent des réponses plus longues et complexes et favorisent la complexification linguistique**, ce qui fait tout leur intérêt en cours de langues (Nunan, 1989).

- [Feedback](#)

Le feedback désigne toute information donnée à l'élève sur sa compréhension, son progrès dans l'apprentissage ou sa performance. Il constitue ainsi une part essentielle du TTT et se décline en trois catégories de feedback:

[Feedback de but](#) : donné en début de séance, il vise à **clarifier le but poursuivi** et à **motiver les élèves**

[Feedback de processus](#) : il porte sur les difficultés rencontrées et la qualité de la collaboration entre élèves

[Feedback de résultat](#) : il aide l'élève à reconnaître s'il a atteint son but en lui fournissant des indices de réussite et en signalant le chemin restant à parcourir

La recherche scientifique a montré que le feedback de l'enseignant centré sur la tâche scolaire est essentiel pour **motiver et orienter l'action de l'élève**, contribuant ainsi à sa réussite. Il n'est donc pas à bannir même s'il peut-être pertinent de trouver des moyens de le rendre moins artificiel (Cullen, 1998).

- [Praising](#)

La parole enseignante est ici utilisée pour **encourager et motiver, valoriser et féliciter**. D'après la recherche, ces comportements motivationnels des enseignants facilitent les apprentissages. Pour Skinner et Edge (2002) cette dimension de la parole enseignante 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 dont l'enseignant nourrit cette relation.

- [Echoeing](#)

L'échoeing est la **répétition de ce qu'à dit l'élève sans modification**. Pour Cullen (1998) il s'agit d'une convention connue et comprise de tous les élèves qui signale que la réponse est bonne et l'absence d'échoeing pourrait causer dysfonctionnements et confusion pour certains élèves. **Non communicative**, cette pratique enseignante est cependant **superflue** dans la plupart des situations. Ainsi, l'abandon de cette pratique et le choix du gain de temps et de l'efficacité n'est pas à négliger.

In a nutshell...



quelques repères scientifiques

CONCEPTS CLÉS

TTT - STT - QTT

Dans la littérature scientifique, le **TTT (Teacher Talking Time)** et le **STT (Student Talking Time)** désignent la quantité de parole, par opposition au **QTT (Quality Teacher Talk)** qui évoque la qualité de la parole enseignante. Les débats actuels tournent davantage autour de cette notion que de la question du temps de parole enseignante (même si cette dernière reste une question vive).

Teacher-centered learning - dans ce type d'enseignement, l'enseignant est au centre du processus d'apprentissage, il distille les savoirs à des élèves passifs, en position de réception. C'est le cours magistral avec TTT élevé.

Learner-centered teaching - A l'inverse, cette modalité d'enseignement donne un rôle plus actif à l'élève qui participe à la construction des savoirs.

Task-based learning - l'approche actionnelle met l'élève au centre du processus d'apprentissage et l'invite à réaliser des tâches en utilisant ses compétences linguistiques, sociales, culturelles et pragmatiques.

"The biggest enemy to learning is the talking teacher"

John Holt - éducateur américain
How children fail (1964)

COUP DE PROJECTEUR SUR... LES POSTURES ENSEIGNANTES



Dominique Bucheton (2009) décrit 6 postures enseignantes communes :

- **contrôle**: pilotage serré des tâches, adressage collectif des élèves
- **contre-étayage**: variante de la posture de contrôle: pour aller plus vite, l'enseignant peut aller jusqu'à faire à la place de l'élève
- **accompagnement**: apport d'aide, temps offert pour laisser travailler, l'enseignant observe plus qu'il ne parle et encourage les interactions entre élèves
- **enseignement**: l'enseignant formule et fait la démonstration des savoirs, la place du métalangage est forte
- **lâcher-prise**: l'enseignant assigne aux élèves la responsabilité de leur travail et leur permet d'expérimenter les chemins qu'ils choisissent
- **posture du "magicien"**: jeux et gestes théâtraux captivent l'attention mais les savoirs ne sont pas nommés, ils restent à deviner

DIMINUER LE TTT

Pourquoi diminuer le TTT?

Si la parole enseignante est multiforme et sert des objectifs variés, les études montrent néanmoins que le volume du TTT est corrélé négativement au taux de progression des élèves et que **l'enseignant efficace est celui qui accorde la priorité à la mise au travail effectif des élèves en réduisant son temps de parole** (Paul, 2003).

Selon Shelly Barua (2008), dans les classes où la parole enseignante prédomine, **les élèves s'ennuient et se démotivent**. La chercheuse souligne d'autres critères négatifs du TTT élevé : il limite le STT ou temps de parole élève, l'enseignement devient plus frontal et rend les élèves plus dépendants, moins autonomes.

Christian Ollivier (2010) évoque également l'impact négatif de **l'omniprésence de l'enseignant dans les tâches** des élèves «comme initiateur de la tâche (...) et évaluateur des contributions des étudiants», une présence qui selon lui peut «constituer un **frein à la communication**».

Comment diminuer le TTT?

Ollivier préconise d'utiliser une **approche interactionnelle** dans laquelle l'enseignant ne serait plus «l'évaluateur et le destinataire des produits des tâches» mais s'effacerait davantage dans un rôle de «**facilitateur** de l'apprentissage et **personne ressource** pour l'apprenant».

Darn et Aslan (2007) proposent de réduire le TTT en favorisant **l'élucidation plutôt que l'explication**, arguant que si les élèves ont des exemples clairs, ils n'auront pas besoin d'explications, et que la découverte semi-guidée mènera à une meilleure compréhension et un apprentissage plus efficace. Une autre proposition est **l'utilisation du langage non verbal** (mimiques, expressions faciales, gestuelle, posture corporelle) à la place du verbal, ou encore la possibilité donnée aux élèves de faire eux-mêmes le retour sur ce qui a été appris aux autres élèves.

Avec la même visée, consistant en **l'élimination du temps de parole inutile de l'enseignant**, les chercheurs s'intéressent aux **consignes** qui ne doivent pas être sur-simplifiées mais **simples**. Ainsi, on limitera le besoin de réexpliquer la tâche demandée aux élèves : gain de temps, efficacité.

Brown (2001) suggère également que **l'utilisation d'un input compréhensible** (une parole enseignante qui se situe juste à proximité du développement langagier atteint par l'apprenant) délivré **en quantité et qualité suffisantes** est le gage d'une meilleure acquisition langagière. Selon lui, l'exposition constante à la langue cible n'est pas une condition suffisante, sa compréhensibilité est primordiale.

QUALITÉ VS QUANTITÉ - ÉLOGE DU SILENCE

Vers un TTT pertinent, réfléchi et dégagé du superflu

La recherche s'accorde à dire qu'un **équilibre** doit être trouvé entre la quantité et la qualité de la parole enseignante et que si le TTT excessif freinant les apprentissages n'est pas recommandé, la parole enseignante peut néanmoins être un élément déterminant dans les acquisitions lorsqu'elle est bien dosée. Il apparaît donc essentiel de recentrer le débat autour de la **parole «efficace»** en classe.

L'importance du silence

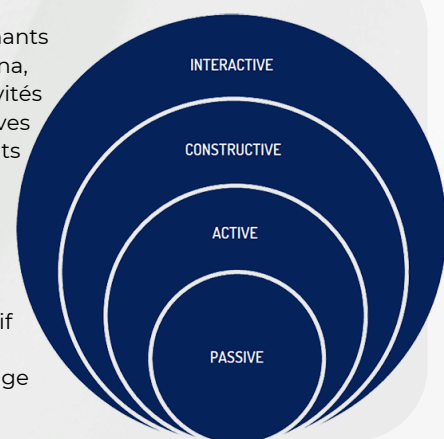
A ce sujet, le linguiste australien David Nunan (1989) rappelle l'importance du silence dans les situations d'enseignement-apprentissage. Il a par exemple été démontré que ces temps de silence - qui ne sont pas toujours suffisamment accordés aux élèves - leur **permettent de formuler des réponses plus complexes et plus abouties**. Shelly Barua (2008) confirme que ces silences, ou temps d'attente, en classe sont non seulement indispensables au travail individuel, mais aussi à la bonne compréhension de la consigne et à la réflexion et qu'**interrompre, fournir des indices aux élèves, ou encore reformuler systématiquement la question serait souvent contreproductif**.

Arnaud (2008) apporte la conclusion que **le silence que l'enseignant s'impose contribue à améliorer la qualité du TT**, et qu'en organisant son effacement, l'enseignant favorise l'implication et l'autonomie des élèves. L'enjeu autour de la parole enseignante serait donc bien non seulement de la réduire mais surtout de la rendre plus pertinente, réfléchie et dégagée du superflu.

Postures d'élèves

Ce modèle créé par deux enseignants chercheurs de l'université d'Arizona, Chi et Wylie (2014) définit les activités de **l'engagement cognitif** des élèves et catégorise leurs comportements manifestes en quatre modes : **Interactif, Constructif, Actif et Passif**. L'hypothèse ICAP prédit que plus les apprenants s'engagent avec les matériaux d'apprentissage (passant du passif à l'actif, puis au constructif et à l'interactif), plus leur apprentissage sera efficace.

ICAP Framework



OUVRAGES CITÉS

- Arnaud, C. (2008). L'affectivité et le comportement non verbal en classe de langue étrangère. Synergies Espagne, 1, 175-194
- Barua S. (2008) Putting Our Words to Work: Rethinking Teacher Talking Time. Repéré à : <https://www.banglajol.info/index.php/SJE/article/view/13486>
- Brown, H. D. (2001). Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy, (2nd Edition). New York: Addison Wesley Longman.
- Bucheton, D. et Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures des enseignants dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées. Didactiques et éducation. PUR, Rennes.
- Chi, M. T. H., & Wylie, R. (2014). The ICAP framework: Linking cognitive engagement to active learning outcomes. Educational Psychologist.
- Cullen, R. (1998). Teacher talk and the classroom context. ELT Journal, 52, 179-187.
- Darn, S., & Aslan, G. (2007). Strategies for the Efficient Use of Teaching Time. Online Submission. Article based on a presentation given by the authors at the 9th Middle East Technical University International ELT Convention, Ankara, May 2006
- Nunan, D. (1989). Understanding Language Classrooms. Hemel Hempstead: Prentice Hall.
- Ollivier, C. (2010). Impacts négatifs de la présence de l'enseignant dans les tâches. Vers une approche interactionnelle et des tâches de la vie réelle. NeuroReport, 11(18), 4087-4092
- Paul, D. (2003) Teaching English to Children in Asia. Asia: Longman.
- Skinner, E., & Edge, K. (2002). Self-determination, coping, and development. In E. L. Deci & R. M. Ryan (Eds.), Handbook of self-determination research (pp. 297-337). University of Rochester Press.