

L'interaction verbale et le style d'enseignement

Marcienne Lévesque-Roy

Numéro 37, mars 1980

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/51595ac>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Les Publications Québec français

ISSN

0316-2052 (imprimé)

1923-5119 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Lévesque-Roy, M. (1980). L'interaction verbale et le style d'enseignement. *Québec français*, (37), 31–33.

L'INTERACTION VERBALE et le style d'enseignement

Dans le langage courant en éducation, l'expression *style d'enseignement* fait référence, du moins en partie, au type de relation maître-élèves et à la communication dans la classe. En la décomposant, il est peut-être possible de trouver une définition plus précise à l'expression *style d'enseignement*. Foulquié¹ définit le terme *style* comme une façon particulière de s'exprimer par écrit et l'applique par analogie à l'action en général. Si le terme *enseignement*, au sens usuel, est l'action d'apprendre quelque chose à quelqu'un, le *style d'enseignement* pourrait être défini comme la manière particulière d'agir d'un maître quand il enseigne. Cette façon de dire se rapproche de la définition plus opérationnelle issue du courant éducatif américain et formulée ainsi dans le *Dictionary of Education*²: «la manière caractéristique selon laquelle un enseignant mène ses interactions avec ses élèves». C'est de ce point de vue qu'est envisagé ici le style d'enseignement.

L'analyse de l'enseignement a permis d'identifier, depuis plus d'un quart de siècle, les principales variables qui régissent les situations d'apprentissage. Dans ce contexte, les styles d'enseignement peuvent être aussi variés, théoriquement, que les combinaisons possibles de ces variables.

Dans un esprit favorable à la pluralité des styles, les maîtres de français sont invités depuis quatre ans, dans le cadre des activités d'introduction au P.P.M.F. secondaire de l'Université de Montréal, à prendre conscience de la «manière caractéristique selon laquelle ils mènent leurs interactions avec leurs élèves». L'analyse interactionnelle, verbale et non verbale, est donc un des moyens privilégiés pour aider chaque maître qui se perfectionne à mettre en lumière, pour lui, le style d'enseignement qui lui est propre. Elle s'appuie sur l'hypothèse que les styles d'interaction en classe de français témoignent de l'attention que porte l'enseignant au processus d'apprentissage et de sa préoccupation de la qualité de son enseignement.

Pour illustrer mon propos, je caractériserai la communication verbale dans les classes de français d'un groupe de 28 enseignants du secondaire qui terminaient leur perfectionnement en didactique du français. Les observations furent recueillies au printemps 78 et traitées au moyen du système d'analyse interactionnelle de Ned A. Flanders³. Je tenterai ensuite d'établir quelques liens entre les caractéristiques dégagées et les variables

de la qualité de l'enseignement telles que définies par Bloom⁴.

Quelques caractéristiques de l'interaction verbale en classe de français

Au début du programme de perfectionnement, les grilles d'observation de la classe, qui ne comportent aucun jugement de valeur, servent de déclencheurs dans la poursuite d'un premier objectif de prise de conscience par le maître de son comportement. Bien que nous nous en tenions surtout aux dimensions verbales de l'interaction en classe, je tiens à souligner que le comportement non verbal fait depuis deux ans l'objet d'une observation systématique, appuyée des grilles de C. Gallo-Way et de D.G. Hennings.

Dans l'exemple qui suit, les situations de classe observées à l'aide du magnétoscope correspondaient pour chaque enseignant à 25 minutes d'une leçon de français dans une classe du secondaire (I à V). Chaque séquence d'enseignement fut analysée à partir des onze groupes de variables citées dans le tableau 1. Globalement, la technique

d'observation consiste à identifier ce qui «arrive» en classe à toutes les trois secondes et à classer ces événements en fonction des onze groupes de variables.

L'instrument que nous avons utilisé a permis de dégager pour chacun des enseignants un bon nombre d'observations intéressantes. Elles sont cumulées ici de manière à faire apparaître plus nettement les caractéristiques dominantes du groupe. Ces caractéristiques demeurent représentatives pour l'ensemble, même si, pour un ou quelques enseignants, elles diffèrent considérablement.

Une communication verbale dominée par l'enseignant

L'analyse des 28 séquences d'enseignement a donné 9113 observations. Le tableau 1 montre comment ces observations se distribuent selon les variables retenues. Les quatre premiers groupes de variables indiquent la distribution du temps de classe entre la parole des enseignants, celle des élèves et l'absence de comportements verbaux⁵.

TABLEAU 1

Quatre groupes de variables		Fréquences	%
A)	interventions marquant l'influence indirecte du maître	2711	29,7%
B)	interventions marquant l'influence directe du maître	2506	27,5%
C)	interventions des élèves	2966	32,5%
D)	neutre (silence, bruit)	930	10,2%

TABLEAU 2

Sept variables spécifiques		Fréquences	%
maîtres	E) intégration constructive des réponses des élèves	237	2,6%
	F) contrôle du comportement de l'élève	47	,5%
	G) réactions indirectes aux propos des élèves	1479	16,2%
	H) réactions directes aux propos des élèves	565	6,2%
	K) traitement magistral du contenu d'enseignement	1498	16,4%
élèves	I) réactions verbales après celles du maître	2049	22,5%
	J) interventions prolongées	721	7,9%

Ce groupe de 28 enseignants a utilisé 57,2% du temps de classe observé et leurs élèves 32,5%. Voilà donc une première caractéristique qui n'étonne nullement compte tenu du contexte général actuel de l'enseignement à des groupes.

Le tableau 2 fait davantage ressortir les modalités de ce comportement verbal du maître et des élèves.

Si les groupes de variables A et B du tableau 1 révèlent globalement que l'influence du maître s'exerce à la fois selon un mode direct et indirect, la variable G du tableau 2 permet de nuancer cette observation. Cette variable G correspond à ce que le maître fait pour encourager et valoriser la réponse de l'élève : renforcement positif, exploitation de l'idée de l'élève, interrogation stimulante; elle n'est jamais réprobation du comportement de l'élève. En comparant sa fréquence à la fréquence des variables E, F, H et K, il est permis de dire que ce mode d'intervention du maître constituait une caractéristique dominante de ce groupe d'enseignants, caractéristique que nous avons d'ailleurs vérifiée auprès d'autres groupes. Plusieurs y reconnaîtront à juste titre une technique « naturelle » d'animation de groupe.

La participation verbale des élèves (variable I) est une conséquence logique au style de réaction du maître; elle vient à la fois du comportement verbal et non verbal de l'enseignant. Même si la réponse étudiante prend une teinte personnelle, elle demeure plutôt courte. L'intervention prolongée nécessaire au développement d'une idée reste en général le fait des classes de secondaire IV et

V; cependant, nous avons vu parfois, dans des classes de secondaire I et II où l'enseignant est un habile communicateur, des élèves s'exprimer d'une manière cohérente et très articulée sur un contenu grammatical ou orthographique sur lequel il pourrait sembler à certains difficile de faire discourir.

Au P.P.M.F. secondaire, l'auto-analyse de l'enseignant montre que le contrôle de la classe emprunte souvent le langage non verbal. Les observations faites jusqu'à maintenant me permettent de dire que les enseignants contrôlent le climat social surtout par leur expression faciale (particulièrement le regard) et que leur débit verbal et le ton de leur voix savent marquer à l'occasion la désapprobation et l'impatience. Ces enseignants, qui ont pour la plupart douze années d'expérience au secondaire, substituent donc l'attitude non verbale aux comportements verbaux pour signifier à leurs élèves leur désaccord mais aussi pour leur communiquer leur appui, leur aide et leur réceptivité.

Deux types d'interaction verbale : dirigée et démocratique

Les variables des deux tableaux, par les fréquences et les pourcentages, donnent une première information sur le mode d'interaction entre le maître et les élèves. Pour dégager certains liens entre les comportements verbaux, Flanders propose une méthode qui fait ressortir les variables offrant la plus grande probabilité d'être reliées. Appliquée au groupe qui nous intéresse, cette méthode a mis en relief deux types d'inter-

action qui furent privilégiés pendant les leçons observées.

En se basant sur les fréquences, on constate que le type interactionnel formé par le mouvement intérieur et illustrant une communication basée sur la question fermée du maître et sur la réponse factuelle de l'élève, a été largement dominé par le mouvement extérieur, illustrant une communication plus démocratique, qui intègre la participation verbale de l'élève dans la recherche de solutions aux problèmes de langue soulevés. Il serait donc abusif de dire que ce groupe d'enseignants était un groupe de « monologues ».

Deux séquences verbales probables

Les deux mouvements interactionnels dessinés précédemment relient quatre variables seulement. Qu'en est-il des sept autres? En nous reportant au tableau 4, la focalisation sur les observations les plus fréquentes et l'établissement des liens probables entre elles annoncent deux séquences d'événements verbaux qui caractérisent assez bien le style d'enseignement.

En effet, la variable 5, la plus fréquente, est définie ici comme le comportement du maître qui enseigne (explique, élabore, donne une opinion, raconte... parle). En suivant la flèche, on observe des élèves qui réagissent à cet enseignement d'une manière que l'on pourrait qualifier de « personnelle », dans le sens souvent entendu par les enseignants eux-mêmes quand ils demandent aux élèves de « s'exprimer dans leurs propres mots ». Les enseignants ensuite renforcent immédiatement cette expression personnelle de leurs élèves sans cependant exploiter ou relever explicitement ce que les élèves ont dit : une réaction renforçante positive, empruntant les formes simples du *oui*, *très bien*, *O.K.*, *ça va*, etc. La réaction renforçante peut tout aussi bien jouer le rôle d'un *feed-back* informatif qui entraîne alors, comme c'est le cas dans la présente séquence, une nouvelle réponse des élèves qui à leur tour discutent, exposent ou opinent sous l'écoute réceptive du maître.

Des enseignants en perfectionnement qui observent leurs comportements et attitudes en classe sont parfois étonnés de constater leur tendance à donner les réponses aux élèves, à développer à leur place le contenu traité privant ainsi leurs élèves d'occasions précieuses dans l'expression de la pensée critique.

Après le renforcement positif simple, les maîtres observés ont donc tendance à réagir le plus souvent par un retour immédiat au contenu qu'ils traitent d'une manière magistrale. La réaction qui exploite d'une manière constructive l'idée de l'élève et l'intègre à la leçon, même si elle fait l'objet d'un certain nombre d'observations, arrive tardivement comme l'indique la variable 3 dans la deuxième séquence probable décrite par la ligne brisée.

TABLEAU 3

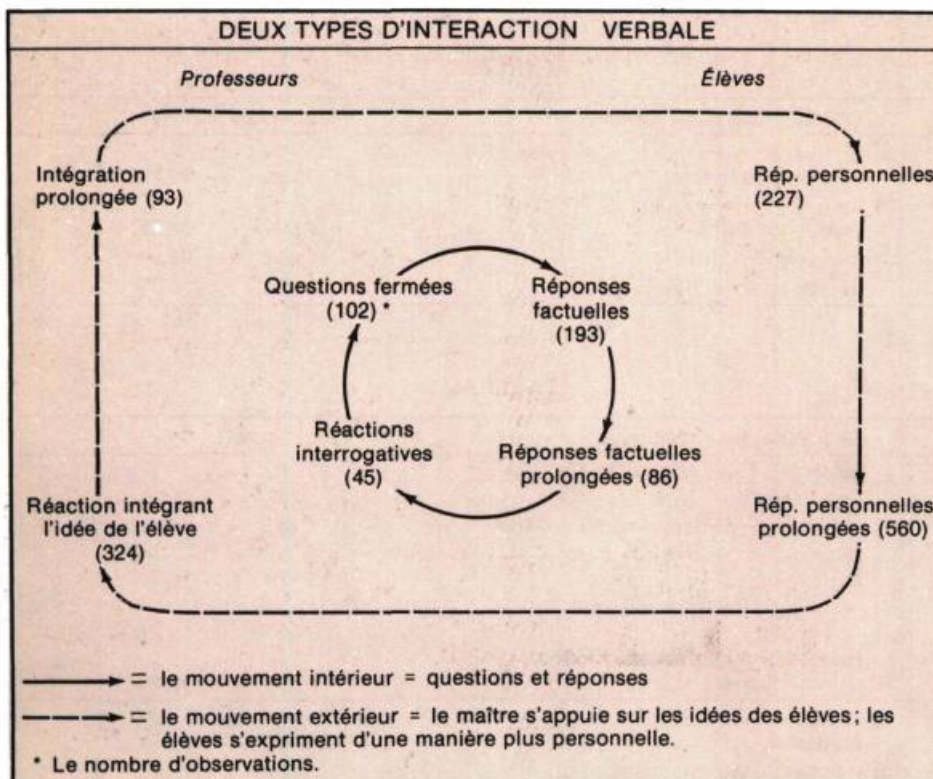


TABLEAU 4

Deux séquences verbales actualisées										
Comportement des enseignants					Comportement des élèves					
1	2	3	4	5	6	7	8	9	0	X
		324						227		
			216					529		
				1106	← Départ			491		
	657							378		
				438				560		

Légende des comportements			
ENSEIGNANTS	1. soulignent les sentiments	ÉLÈVES	8. donnent des réponses factuelles
	2. encouragent		9. s'expriment d'une manière personnelle
	3. exploitent les idées des élèves		
	4. questionnent		
	5. enseignent		O silence
	6. donnent des directives		X confusion
	7. expriment leur autorité		
		NEUTRE	
1 ^{re} Séquence (ligne continue) 5, 9, 2, 9 — 9, 5, 5.			
2 ^e Séquence (ligne pointillée) 5, 9, 2, 9 — 9, 5, 4, 9, 3, 9 — 9, 5, 5.			

En bref, les comportements dans les classes observées sont caractérisés :

a) par la participation verbale dominante des enseignants

- qui exercent une influence globale à la fois directe et indirecte mais dont la réaction immédiate à l'élève est nettement indirecte;
- qui prolongent l'exploitation du contenu coupant ainsi, sporadiquement, le rythme des échanges dans la classe;
- qui contrôlent le climat social davantage par des attitudes non verbales.

b) par une réaction verbale des élèves

- qui est stimulée par les comportements marquant l'influence indirecte du maître.
- qui est prolongée d'une manière personnelle par le même élève ou par d'autres sans l'intervention de l'enseignant.

Le comportement verbal et la qualité de l'enseignement

Les enseignants savent que la forme verbale de la communication est primordiale

en classe, particulièrement en classe de français langue maternelle. Plusieurs années d'observation de classes de français m'amènent à me demander si cette expression verbale importante témoigne d'une certaine qualité de l'enseignement. Ce dernier concept, l'on s'en doute, peut paraître inconsistant et difficile à cerner. Bloom le définit à partir de quatre composantes essentielles : 1) les indices qui concernent le contenu de près ou de loin; 2) le renforcement qui prend souvent l'allure d'une expression verbale marquant l'approbation, l'encouragement, l'acceptation, la réceptivité; 3) la participation essentielle à l'actualisation des indices (qui n'est certes pas toujours et seulement verbale mais qui marque une implication de l'élève voilée ou manifeste); 4) le *feed-back* et les correctifs qui sont étroitement liés dans une relation enseignement-apprentissage riche et intéressant: ce *feed-back* est direct et les réajustements aux besoins des élèves se font verbalement quoique les comportements non verbaux puissent être d'un support important.

Bien qu'il soit impossible, avec les données que nous avons, d'établir des corrélations

directes entre l'interaction verbale dans les classes observées et les quatre variables de la qualité de l'enseignement définies par Bloom, un parallèle peut paraître quand même intéressant. Ainsi, les enseignants observés accordaient beaucoup de place au contenu : ils l'exploitaient souvent à la manière de Bloom, en fournissant des indices qui prennent la forme de règles, d'informations, d'illustrations, de questions. Ces enseignants pratiquaient fréquemment le renforcement comme en témoignent leurs réactions indirectes et valorisantes. Ils stimulaient la participation de leurs élèves, du moins leur participation verbale, comme nous le révèlent les séquences probables. Ces trois premières variables (les indices, le renforcement et la participation), qui contribuent à la qualité de l'enseignement, nous paraissent trouver écho chez la plupart des groupes d'enseignants que nous avons connus au P.P.M.F. sec. Le parallèle avec la quatrième variable nous paraît moins évident. Si, selon le modèle de Bloom, le *feed-back* est davantage formulé au moment des tests ou des examens et que les correctifs constituent l'aide et l'adoption aux besoins individuels, les leçons sur lesquelles nos observations sont prélevées représentent rarement des retours sur les examens ou des périodes de récupération. Nos données ne témoignent que du *feed-back* et des correctifs verbaux au sens de la réaction immédiate du maître, comme nous l'avons dit dans l'exposé des résultats.

Mon intention n'était pas, vous l'avez compris, de réduire le concept de style d'enseignement à la seule dimension de la communication verbale dans la classe mais seulement de faire ressortir le rôle distinctif qu'elle joue quand il s'agit de le décrire. Au début du programme de perfectionnement, l'analyse interactionnelle ajoutée à d'autres activités de réflexion (sur l'approche pédagogique, la conception de la langue et de son enseignement, l'analyse critique du nouveau programme) contribue à donner à l'enseignant une vision réaliste de son style d'enseignement et à approfondir chez lui une connaissance positive de soi.

Marcienne LÉVESQUE-ROY

Professeur P.P.M.F. sec.

Université de Montréal

RÉFÉRENCES

1. FOULQUIE, P. (1971), *Dictionnaire de la langue pédagogique*, P.U.F., Paris.
2. CARTER, V.G. Éd., (1973), *Dictionary of Education*, McGraw-Hill, New York.
3. FLANDERS, N.A. (1970), *Analyzing Teaching Behavior*, Addison-Wesley, Londres.
4. BLOOM, B.S. (1976), *Human Characteristics and School Learning*, McGraw-Hill, New York.
5. Le système de Flanders comprend 10 catégories. Je distingue dans la zone neutre le silence (O) et la confusion (X). De plus s'ajoute aux résultats le nombre d'interventions des élèves entre eux.