



**HAL**  
open science

# Un rituel langagier pour renforcer l'engagement interactionnel à l'école : au service du développement du langage oral et du climat de classe

Véronique Rey, Christina Romain

## ► To cite this version:

Véronique Rey, Christina Romain. Un rituel langagier pour renforcer l'engagement interactionnel à l'école : au service du développement du langage oral et du climat de classe. SHS Web of Conferences, 2022, 138, pp.06022. <10.1051/shsconf/202213806022>. <hal-03718808>

**HAL Id: hal-03718808**

**<https://hal.science/hal-03718808v1>**

Submitted on 6 Jul 2025

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

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



Distributed under a Creative Commons CC BY 4.0 - Attribution - International License

# ***Un rituel langagier pour renforcer l'engagement interactionnel à l'école : au service du développement du langage oral et du climat de classe***

Véronique Rey<sup>1</sup> et Christina Romain<sup>2,\*</sup>,

<sup>1</sup>COLOE, Aix-Marseille Université, INSPE Aix-en-Provence, France

<sup>2</sup>LPL, CNRS, UMR 7309, Aix-Marseille Université, INSPE, Aix-en-Provence, France

**Résumé.** Notre étude porte sur l'intérêt du rituel de la fonction patrimoniale du langage (de l'école maternelle au collège) comme moyen de réduire l'écart des compétences orales entre les élèves les plus en difficulté et les autres en favorisant un climat coopératif de classe. Ce protocole a débuté en septembre 2017, pour une durée de trois ans. Cet atelier ritualisé repose à la fois sur la transmission interactionnelle des mouvements du corps, des gestes articulatoires de la langue (Baddeley et al. 1998, 2000), de textes oraux appris par coeur (chants, comptines, ...) ou écoutés (contes...) reposant ainsi sur la dimension narrative et pragmatique de la langue (Rabatel 2004 ; Bernicot 2005), mais aussi sur la coopération langagière et sur l'attention conjointe (Tomasello 2000ab, 2004). Après deux ans de recherche, les résultats rendent compte de l'impact positif de ce protocole quant à la constitution du groupe-classe et à l'appropriation des pratiques orales ritualisées par les élèves.

**Abstract. A language ritual to promote interactional engagement at school : serving oral language development and classroom climate.** Our study focuses on the value of the ritual of the heritage function of language (from elementary to middle school) as a way to reduce the gap in academic performance between the most struggling students and others, and to foster a cooperative classroom climate. This protocol began in September 2017, for a period of three years. This ritualized workshop is based on the interactional transmission of body movements, articulatory gestures of language (Baddeley et al. 1998, 2000), oral texts learned by heart (songs, rhymes, ...) or listened to (tales...) thus relying on the narrative and pragmatic dimension of language (Rabatel 2004 ; Bernicot 2005), but also on language cooperation and on joint attention (Tomasello 2000ab, 2004). After two years of research, the results show the positive impact of this protocol on the appropriation of ritualized oral practices by the students and on the constitution of the class group.

Dans le cadre de cet article, nous souhaitons rendre compte des résultats d'une recherche-action conduite sur l'académie de Bordeaux (département Lot-et-Garonne) en réseau ambition réussite, de la petite section de maternelle à la classe de 4<sup>ème</sup> du collège. Cette

---

\* Corresponding author : [christina.romain@univ-amu.fr](mailto:christina.romain@univ-amu.fr)

recherche action porte sur la mise en place d'un atelier, d'une durée de 10mn à 25mn selon le niveau scolaire, composé de trois activités en langue orale visant la production conjointe et l'attention conjointe de l'enseignant et du groupe classe. Cet atelier nommé rituel en langue oral repose sur la fonction patrimoniale du langage. Précisons ici que le terme rituel est à entendre comme une activité de classe se réalisant sur des temps dédiés et pré-déterminés, tout en se déroulant selon une organisation et des modalités strictement identiques. Précisons encore que nous employons le terme « patrimonial » dans le sens de constitution d'un ensemble de biens immatériels appartenant à un groupe constitué de l'enseignant et de ses élèves. Cet ensemble de biens immatériels est constitué par : la langue orale, en tant qu'objet d'attention et de production conjointes (à travers l'articulation, les mots et la syntaxe), et d'autre part les textes appris par cœur, choisis par l'enseignant (comptines, chansons, proverbes...). Cet ensemble constitue les outils du rituel de la fonction patrimoniale du langage. Nous interrogeons ainsi la mise en place et les effets de cet atelier en termes d'engagement interactionnel, de développement du langage oral et de climat de classe.

Nous commencerons par poser notre cadre théorique puis nous présenterons notre méthodologie qui consistera à présenter plus en détail ce dispositif ainsi que sa mise en place. Il s'agira ensuite de présenter dans un premier temps nos résultats obtenus à l'école primaire et au collège. Dans un deuxième temps, nous identifierons les défis de la mise en place de ce rituel à travers les difficultés rencontrées par certains enseignants portant sur la dynamique de leur engagement physique et/ou sur des pratiques orales disjointes. Enfin, nous présenterons le retour des enseignants à l'issue de deux années de mise en pratiques de ce rituel en langue orale.

## 1 Cadre théorique

L'élaboration de l'atelier au cœur de cette recherche-action repose sur le constat que, d'un point de vue anthropologique, la transmission de la langue orale s'articule notamment par le recours à la fonction patrimoniale du langage, fonction qui assure la transmission à l'identique de contes, de poésies, de chants inscrits dans des rituels langagiers (Rey et *al.*, 2016). Dans ce contexte, le terme rituel est à entendre en termes de temps partagé par un groupe au cours duquel se transmettent des pratiques orales par leur répétitivité et leur imitation. Cette pratique universelle coordonne une dimension physique (coordination des gestes vocaux réalisés dans la bouche) et une dimension interactionnelle (sociale et culturelle). L'idée n'est qu'aucune des deux n'est prioritaire sur l'autre mais qu'au contraire, ces dimensions s'étaient mutuellement. Il est nécessaire de prendre à la fois en compte la transmission interactionnelle de gabarits phonologiques familiarisant l'élève avec les gestes articulatoires de la langue et la transmission de structures syntaxico-sémantiques par la familiarisation avec des phrases complexes. Plus précisément, citons les travaux de Poncelet et *al.* (2001) qui définissent la boucle phonologique comme une boucle articulatoire qui assure une répétition subvocale et surtout les travaux de Baddeley et *al.*, (1998). Le modèle neuropsychologique de Baddeley (2000) pose la boucle phonologique comme constitutive de la base de la mémoire langagière. Ainsi lors de l'acquisition de la langue première, la coordination entre compréhension et énonciation reposerait sur cette boucle phonologique (Gathercole et Baddeley, 1990). On citera encore les travaux de Gillet et *al.* (1996) qui établissent la corrélation entre capacités articulatoires et mémoire verbale, décrivant un système spécialisé dans le stockage du matériel verbal qui nécessite la mise en place de gestes articulatoires réalisés dans la durée. Boysson-Bardies (1996, 1999) indique que cet apprentissage nécessite 4 à 5 ans et insiste sur l'importance de la prosodie comme élément fondamental de l'entrée en langue de l'enfant. Cette transmission repose plus largement sur des textes oraux (récit, chanson, poésie, blague, etc.) et vise un apprentissage social (notamment par la convocation de la coopération linguistique décrite par Tomasello,

2004), un savoir langagier (structures phonologiques, syntaxico-sémantiques, verbalisation des émotions) stimulant la mémoire et la production verbale orale en miroir débouchant sur des habiletés langagières et culturelles. Elle vise enfin l'écoute et la production conjointe en termes d'attention conjointe car ces activités vont être convoquées dans le cadre de cet atelier constitutif d'un rituel quotidien favorisant la dynamique du vivant langagier qui contribue selon Benveniste (2012/1966) à construire progressivement la notion de sujet. Brünér (1987) quant à lui décrit comme une « nécessité d'utiliser la culture commune comme forme indispensable de survie qui force l'homme à maîtriser le langage ». Par ailleurs, son élaboration a également reposé sur la dimension narrative et pragmatique du langage (cf. l'homo narrans de Rabatel, 2004 ; Bernicot, 2005) mais aussi sur la dimension de coopération langagière et d'attention conjointe (Tomasello, 2000ab, 2004).

Afin d'aller plus loin encore dans cette visée descriptive de la coopération langagière dans l'interaction pédao-didactique, de précédents travaux (Romain et Rey, 2016, 2017) ont identifié deux formes dominantes de régulation de la relation interdiscursive en contexte de tension par les enseignants : une forme co-énoncée, favorable à la coopération, reposant sur une maîtrise argumentative de la tension (persuasion par la raison) et une forme sur-énoncée, agonale, défavorable à la coopération, reposant sur une conduite polémique et / ou fulgurante de la tension (injonction verbale, discrédit ou disqualification portée sur l'élève). La relation interdiscursive prend ainsi effet à travers le contenu verbal des interactions langagières et à travers leurs influences réciproques : elle rend compte de la relation unissant ou séparant les individus en présence. Nous attirons l'attention de notre lecteur sur le fait que nous ne considérons les moments de tension verbale comme contraire à une relation interdiscursive coopérative seulement lorsque ceux-ci présentent une dimension quantitative élevée associée à une dimension qualitative agonale (tension fulgurante et polémique à titre principal). Nous ne considérons donc pas les moments de tension comme contraire à la relation interdiscursive lorsqu'ils sont co-énoncés et coopératifs (tension argumentative à titre principal) et ce qu'elle que soit leur fréquence. Par conséquent, dans le cadre de la présente étude, nous nous sommes questionnées sur les pratiques discursives et langagières des enseignants lors des moments de tension verbale, cela afin d'établir d'éventuelles corrélations avec la mise en place du rituel langagier.

Ainsi, toutes ces études nous éclairent sur l'intérêt d'un temps partagé, de pratiques verbales coopératives, sur des pratiques tant articulatoires que verbales partagées. La classe est un lieu propice à ce partage d'un territoire sonore commun. Dans ce cadre, nous nous sommes également intéressées aux travaux portant sur la gestion de classe et notamment sur un de ses aspects, celui du climat de classe. Nault et Fijalkow (1999) identifient à travers la gestion de classe l'ensemble des actions destinées à favoriser un climat propice aux apprentissages. Plus précisément, Nault et Lacourse (2016) reprennent la définition donnée par Legendre (2005) qui insiste sur le degré de coopération, entre élèves mais aussi entre élèves et enseignant, comme indicateur d'une gestion de classe favorable aux apprentissages. Cette perspective fait écho à la notion d'agir professoral décrit par Cicurel (2011) ou encore aux travaux de Gaudreau (2017) qui assimile une gestion performante de la classe à un climat favorisant l'engagement des élèves tout autant que l'effet positif sur le développement de leurs compétences. Ce questionnement renvoie à celui du geste de métier par complémentarité à celui de geste professionnel. Si le premier va s'acquérir au cours de sa formation, le second sera davantage singulier (Jorro, 2006, 2007). Nous interrogeons ainsi l'effet que pourrait avoir l'atelier de la fonction patrimoniale du langage, dont nous avons étudié la mise en place et suivi l'évolution, sur le climat de classe.

## **2 Méthodologie**

La Délégation Académique à la Formation et à l'Innovation Pédagogique de l'académie de Bordeaux nous a ainsi contactées afin de conduire une expérimentation à partir d'une

activité en langue orale portant sur sa production collective et sur son écoute collective : le rituel de la fonction patrimoniale du langage. Ce rituel est envisagé comme moyen de réduction des écarts des performances scolaires entre les élèves issus du réseau d'éducation prioritaire et les autres en favorisant un climat de classe favorable aux apprentissages. Un enseignant s'est porté volontaire, pour chacun des établissements du département, afin d'expérimenter le protocole, soit un total de 34 classes de premier degré et de 25 classes pour le second degré (de la maternelle au collège). Ce protocole a reposé sur la mise en place quotidienne d'un atelier de fonction patrimoniale prévu initialement sur une durée de trois années. Il a débuté à la rentrée 2017. Nous avons ainsi élaboré un rituel portant sur la fonction patrimoniale du langage pour accompagner les élèves dans leur automatisation des gestes langagiers en s'entraînant de façon ritualisée à la gestion du souffle, du son et de la prononciation, mais aussi à la production conjointe de poésies/chansons/comptines et à l'écoute d'une histoire contée par l'enseignant. Ce rituel en langue orale, de 25 minutes par jour à l'école primaire et d'une dizaine de minutes au collège, porte sur un atelier quotidien de fonction patrimoniale du langage (Rey et *al.*, 2016, 2017, 2018) et repose sur trois activités collectives, non évaluées et non réutilisées dans les autres activités de classe :

- la mise en bouche : exercices de souffle, de répétition de sons (notamment des consonnes occlusives et fricatives) et de virelangues/allitérations choisis en fonction de leur niveau de difficulté articulaire.
- la mise en mots : apprentissage de poésies, de chansons ou de comptines choisies librement par chaque enseignant afin de construire une culture commune avec ses élèves.
- la mise en scène : histoire racontée par l'enseignant (sans support visuel) choisie elle aussi librement par chaque enseignant dans l'optique de construire une culture commune de classe.

Notre postulat était donc que cette fonction patrimoniale permettrait d'étayer les acquisitions langagières et plus largement le développement du langage oral. Elle permettrait aussi d'améliorer la relation interpersonnelle et la relation interdiscursive entre enseignant et élèves. Le présent article vise à rendre compte de nos résultats et principalement de rendre compte de l'efficacité du dispositif en termes d'attention conjointe à la fois en production et en écoute mais aussi en termes de maîtrise de la relation interdiscursive. Nous proposons ici l'analyse d'enregistrements audio et vidéo des ateliers conduits dans les classes lors de cette recherche-action. Nous avons procédé à leur transcription et à leur analyse. L'objectif de cet atelier étant de créer un moment partagé, co-énoncé en langue orale, notre attention s'est donc portée d'une part sur l'attention langagière conjointe et sur la production langagière conjointe : l'objectif étant la création d'une culture commune reposant sur des productions à l'identique, en groupe pour la mise en bouche et la mise en mots, et d'une écoute commune pour la mise en scène par l'enseignant d'une histoire. D'autre part, notre attention s'est portée sur les montées en tension verbale mais aussi sur les formes de conduite de ces moments par les enseignants, ceci afin de rendre compte de la qualité de la relation interdiscursive. Par tension verbale, nous entendons l'émergence d'un différend matérialisé en langue dans l'intervention de l'enseignant. Cette même intervention rend compte de la forme de maîtrise de la relation interdiscursive que choisit, consciemment ou non consciemment, l'enseignant. Enfin, nous signalerons que la majorité des enseignants (90%) de notre étude était de sexe féminin. Les exemples illustrant notre propos proviennent ainsi tous de classes où ce sont des enseignantes qui mettent en place l'atelier étudié. Bien que nous n'ayons pas observé de différences liées au sexe des enseignants, une étude plus spécifique en ce sens devrait être envisagée dans les mois à venir. De plus, par souci de lisibilité de notre propos, nous présenterons nos résultats en identifiant, notamment lors de la retranscription des échanges, les enseignantes par la lettre P. (la lettre E. étant destinée à l'identification des élèves) ainsi que par leur appartenance à un groupe (groupe A rendant compte d'une pratique langagière

favorable au fonctionnement de l'atelier ; groupe B rendant compte du contraire) et enfin par un numéro (destinée à l'identification individuelle dans le groupe).

### 3 Résultats

#### 3.1 Le fonctionnement de l'atelier : production et attention conjointes efficaces

##### 3.1.1 A l'école primaire

Une première observation consiste en l'importance de l'engagement physique et explicite de l'enseignante dès le début de l'atelier de la fonction patrimoniale. En effet, l'enseignante prend le temps d'explicitement l'étape destinée aux mouvements et étirements du corps introduisant les activités de soufflerie. On aura observé un temps spécifique destiné à cette étape consistant à réaliser avec lenteur et précision ces exercices, à la fois en termes de démonstration et d'activité partagées avec les élèves (désormais E. dans la transcription). Ainsi par exemple les temps d'inspiration et d'expiration sont explicités et montrés par l'enseignante, tout comme l'exécution des mouvements, comme il est possible de le constater à travers l'extrait suivant :

<l'enseignante et les élèves forment un cercle et frottent leurs mains>

P.(A1) : on chasse la fatigue + on chasse tout <ils passent leurs mains tout le long de leurs bras> vous prenez l'inspiration bouche ouverte <inspiration suivit d'une expiration> + allez/ on cherche les mains là-haut <ils tirent sur leur bras comme pour toucher le plafond> + on redescend tranquillement ++ on déroule doucement ++ on prend de l'air <une lente inspiration suivie d'une lente expiration tout en réalisant le mouvement> ++ encore une fois ++ et on déroule doucement le dos ++ vertèbre par vertèbre + et tu te retrouves debout

Dans cette continuité, les activités de soufflerie et de chant sont à leur tour montrés, explicités et régulés par l'enseignante. Ainsi par exemple :

P.(A1) : alors/ on va commencer par gonfler son ballon <ballon = ventre>/ et euh on va le dégonfler en deux fois + on prend de l'air la bouche ouverte <l'enseignante et les élèves inspirent puis expirent en deux fois> + dégonfle bien/ appuie bien sur ton petit ballon + maintenant trois fois <réalisation de l'activité> ++ encore <réalisation de l'activité> ++ quatre fois <réalisation de l'activité>

[...]

aujourd'hui/ on reste debout/ et on va faire le vé

E. : vé

P.(A1) : hop/ j'ai pas encore donné le départ <signe au groupe>

P.(A1) et la classe : vé:::

L'enseignante produit ensuite les activités d'allitérations avec les élèves. Elle leur sert de modèle explicite en mettant en mots et en prenant le temps de la démonstration. Elle insiste sur l'articulation :

P.(A1) : le colibri gris grelotte dans sa grotte <certaines élèves essayent d'articuler en même temps que l'enseignante> on essaie ensemble

P.(A1) et les élèves : le colibri gris grelotte dans sa grotte

P.(A1) : alors moi je dis toute seule/ et vous répétez ++ le colibri gris

Les élèves : le colibri gris

P.(A1) : grelotte

Les élèves : grelotte

P.(A1) : dans sa grotte

Les élèves : dans sa grotte

P.(A1) : attention/ je dis un peu plus long cette fois-ci ++ le colibri gris/ à vous

Les élèves : le colibri gris

P.(A1) : grelotte dans la grotte

Les élèves : grelotte dans la grotte

P.(A1) : encore une fois/ tous ensemble

P.(A1) et les élèves : le colibri gris grelotte dans sa grotte

Lors du chant, l'enseignante n'hésite pas à jouer de sa voix afin de moduler l'articulation à produire. La voix est modulée : voix chuchotée, voix criée, voix lente, voix rapide, etc. Elle propose aux élèves de chanter au rythme attendu, puis à un rythme plus rapide et enfin à un rythme plus lent. Cette modulation se fait au choix entre l'activité d'allitération et celle de chant. En voici un exemple pour le chant :

P.(A1) : on reprend la petite chanson/ vous vous souvenez

P.(A1) et la classe : meunier/ tu dors/ ton moulin ton moulin va trop vite + meunier/ tu dors <débit lent>/ ton moulin ton moulin bat trop fort <accélération mouvements rapides des bras pour imiter les mouvements du moulin> + ton moulin ton moulin bat trop vite <débit très rapide avec mouvements accélérés des bras> ton moulin ton moulin bat trop fort/ ton moulin ton moulin bat trop vite/ ton moulin ton moulin bat trop fort <débit moins rapide avec mouvements plus lents des bras, intonation descendante>

L'atelier se clôture par l'histoire racontée par l'enseignante, assise en tailleur avec ses élèves. On observera ici encore une modulation spécifique de la voix déjà observée pendant les allitérations et le chant. L'enseignante insiste sur l'intonation, l'articulation mais aussi sur l'expression des émotions à travers notamment la mimogestualité. Elle recourt aux mimiques, à la gestuelle et à la posture pour accompagner le récit. On observe un engagement corporel qui participe à la mobilisation de l'attention conjointe.

P.(A1) : alors cette histoire/ se passe <intonation montante> en provence/ la provence c'est dans le sud de la France/ pas très loin de Marseille + dans un petit village/ une petite ville qui s'appelle <intonation descendante, voix et débit plus lent>/ aix-en-provence +++ mais cette histoire qui se passe à Aix-en-Provence ++ elle se passe <débit modéré> à quel moment ? <intonation montante et posture, haut du corps, projeté vers les élèves>/ oh!!! elle se passe pas quand vos PARENTS étaient PETITS <intonation montante et posture, haut du corps, projeté vers les élèves>/ encore moins quand vos GRANDS-parents étaient PETITS <intonation montante et posture, haut du corps, projeté vers les élèves> + non non/ elle se passe <gestes des bras pour montrer les temps anciens> ++ bien avant/ c'était à l'époque de vos grands-parents de vos grands-parents <intonation descendante, voix qui termine chuchotée> [...]

A l'issue de cette analyse en école primaire, plusieurs observations ont été faites. Tout d'abord, quelle que soit la classe concernée, force est de constater que les interventions conjointes entre l'enseignante et ses élèves sont de quantité sensiblement équivalente. Il existe néanmoins des nuances portant sur le nombre de mots conjoints faisant apparaître deux pratiques de classes distinctes : l'une (groupe A) où les mots conjoints sont 4 fois plus nombreux que dans l'autre groupe (groupe B). Afin d'aller plus loin dans l'analyse, nous avons alors questionné les moments possibles de rupture interactionnelle dans le déroulement du fil interdiscursif de l'atelier. Les moments de tension verbale se sont avérés significatifs avec 26.5 montées en tension verbale de moyenne. Nous avons alors affiné ce constat en interrogeant les formes prises par la maîtrise de cette tension verbale par les

enseignantes faisant alors apparaître une différence dans la forme dominante de conduite de la tension verbale :

- le groupe A présente une conduite majoritairement argumentative comme il est possible de l'observer dans l'extrait qui suit où le groupe-classe réalise une vocalise. A ce moment-là l'enseignante observe qu'un des élèves n'est pas en production conjointe (il noue ses lacets), elle l'interpelle alors afin de réclamer sa production et son attention : « tu me montres le é » suivi par « M./moi je serais contente/ que tu sois avec nous ». Sa conduite de la tension verbale est différente de celle précédemment observée. En effet, l'enseignante recourt à un contenu implicite afin de réintégrer l'élève dans le groupe de production en lui rappelant sa place dans le groupe, en lui demandant de montrer la production attendue et en lui signifiant qu'elle serait elle-même contente de cette réalisation. Bien entendu, implicitement, il s'agit là d'un moment de tension signifiant à l'élève son inattention mais la formulation qui est adoptée par l'enseignante vise le ménagement et de fait repose sur de la coopération. L'élève est donc rappelé à son attention de façon indirecte mais, dans le même temps, il est immédiatement réintégré dans le groupe. L'activité se poursuit alors conjointement. Cependant, un élève commence la production avant les autres. L'enseignante à nouveau régule l'élément de tension verbale en rappelant la modalité de l'exercice qui doit être collectif : « tous ensemble » qu'elle assortie d'un argument visant le ménagement de la face de l'élève qui de facto l'inclut dans le groupe : « on n'était pas prêt pour faire en même temps que toi ». On observe un fonctionnement identique reposant sur l'argumentation et la coopération.

P.(A1) : on recommence/ tu me montres le é ++ M./ moi je serais contente/ que tu sois avec nous

E. : é:::

P.(A1) : tous ensemble/ tous ensemble A./ on n'était pas prêt pour faire en même temps que toi + stop / tous ensemble/ A./ allez on respire

P.(A1) et la classe : vé

P.(A1) : ouais:: super/ <... ?> c'est bien/ super

- Au contraire, le groupe B présente une conduite à titre principal fulgurante de la tension verbale dans la classe dont voici un exemple lors duquel le groupe-classe et l'enseignante viennent de terminer de chanter ensemble « Au clair de la lune ». L'enseignante propose alors au groupe de la chanter avec la bouche fermée. Un élève intervient en montrant son doudou à la maîtresse. Celle-ci lui répond en convoquant un usage fulgurant puis polémique visant une régulation de son comportement : « arrête G./ non/ ça suffit » assortie d'un « maintenant ». Immédiatement après, elle reformule la consigne de l'activité lorsqu'un nouvel élève adopte une attitude déviante (un sourire vers un autre élève) par rapport à ce qui est attendu et demandé. Elle s'adresse à cet élève en convoquant la polémique via l'ironie visant sa disqualification : « c'est drôle/ si ? » suivi de « je t'ai pas entendu/ du coup/ tu rigoles ».

La classe et P.(B1) : au clair de la lune/ mon ami pierrot/ prête moi ta plume/ pour écrire un mot + ma chandelle est morte/ je n'ai plus de feu/ ouvre-moi ta porte/ pour l'amour de dieu

P.(B1) : hm/ ah on peut essayer avec la bouche fermée + on essaye

E. : <... ?>

P.(B1) : arrête G./ non/ ça suffit maintenant/ alors/ on va le faire avec la bouche fermée/ tous ensemble/ on est prêt + on n'oublie pas de prendre de l'air/ hein/ pour pouvoir chanter

P.(B1) : c'est pas drôle/ si ?/ je t'ai pas entendu/ du coup/ tu rigoles + bon + chu:::t + c'est fini là + alors demain vous essaierez de le faire seuls

### 3.1.2 Au collège

Nous avons pu observer un fonctionnement très spécifique où le nombre d'interventions conjointes entre enseignante et élèves combiné au nombre d'interventions du groupe-classe en autonomie est au minimum du double à presque quatre fois plus important au collège qu'à l'école primaire. Ce résultat participe à une réalisation efficiente du rituel de la fonction patrimoniale puis la production et l'écoute conjointe reposent sur une attention conjointe qui occupe quasiment tout le temps du rituel. Ce constat a pour corollaire le nombre de montées en tension verbale qui est significativement moins important qu'à l'école primaire. Surtout ces montées en tension verbale sont maîtrisées par l'enseignante à l'aide d'une pratique discursive argumentative. Nous illustrerons ce résultat par les deux exemples qui suivent à l'occasion desquels l'enseignante interpelle deux élèves : dans le premier cas, l'élève a commencé l'activité sans attendre le feu vert de l'enseignante, dans le second cas, l'élève a une posture qui n'est pas droite, qui n'est donc pas celle attendue pour réaliser l'exercice de respiration. Dans les deux cas, l'enseignante a recouru, comme pour le groupe A à l'école primaire, à une tension verbale régulée en termes de ménagement de la face et d'encouragement à poursuivre l'activité (le premier élève chantera avec son groupe-classe sans décalage, et la seconde élève pourra réaliser l'exercice de respiration en se tenant de la meilleure manière).

P.(A2) : allez/ vous essayez tout seuls + je vous aide un tout petit peu/ tout doucement + D./ t'as toujours euh::/ hein/ tu démarres toujours un peu avant les autres/ toi/ donc/ euh/ on attend quand même mon signal/ pour que ce soit joli/ et que vous ayez envie de chanter tous ensemble/ et que vous y mettiez tous un peu du cœur + en plus/ qu'en vous:: chantez pas trop vite + parce que là on n'est pas pressés non plus + vous pouvez réfléchir à la phrase qui suit + d'accord + allez/ trois/ quatre E. : au clair de la lune

P.(A2) et la classe : au clair de la lune/ on n'y voit qu'un peu/ on cherche la plume/ on cherche du feu/ en cherchant d'une sorte/ je n'sais c'qu'on trouva/ mais je sais qu'la porte/ sur eux se ferma

Par ailleurs, nous avons également observé qu'au collège l'enseignante mettait en place un temps discursif spécifique aux activités de soufflerie mais aussi pour la mise en mots des activités et de leurs différentes étapes. Cette procédure permet de rendre visible et explicite à la fois l'attention conjointe et la pratique conjointe sur lesquelles repose l'efficacité du rituel de la fonction patrimoniale. En voici un exemple :

P.(A2) : alors/ vous savez qu'on est/ en début de semaine/ alors on recommence gentiment/ notre petit rituel/ est-ce que tout le monde est bien à l'aise + à j'en/ vois/ qui sont déjà impatient/ qui commence à lever les bras + alors/ on recommence tous en même temps + on inspire bien/ bouche grand ouverte + les bras au ciel ++ et on expire tout doucement +++ prenez le temps de bien dérouler le dos hein/ tout doucement/ jusqu'aux cervicales + S./ n'é n'écarte pas trop les jambes/ sinon l'exercice + il ne va pas être trop/ satisfaisant ++ allez on recommence <long silence, l'exercice se déroule> et une troisième fois <exercice se déroule> bien alors/ on:: on a fini juste avec les étirements/ si vous avez besoin de vous déridez les joues/ les cervicales/ on chauffe un petit peu tous ces muscles <échauffement toujours dans le silence des élèves> hein/ on est en début de journée/ début de semaine/ c'est bon ?/ alors on va refaire tous ensemble notre exercice de respiration/ où à chaque fois/ on s'arrête/ pour ré-inspirer avant chaque souffle/ vous vous souvenez [...] c'est bon ?/ allez/ dernière série pour les cinq/ vous devriez commencer à bien sentir/ votre ventre/ qui se contracte [...]

On aura ainsi observé qu'une pratique efficace du rituel en langue orale de la fonction patrimoniale repose sur l'attention conjointe constituée à la fois par une production

conjointe et par une écoute conjointe qui matérialisent le groupe-classe. Cette transmission et production à l'identique crée la fondation du groupe lui-même et aide les élèves à se construire en groupe par-delà les hétérogénéités individuelles. La conduite des moments de tension par l'enseignante, inhérents à toute interaction verbale, rend, elle aussi, compte de la constitution du groupe : la maîtrise argumentative de la tension favorise la coopération tandis que la maîtrise polémique et/ou fulgurante de la tension favorise au contraire l'émergence d'individualités déviantes au groupe. Dans le premier cas, l'attention conjointe est réparée, alors que dans le second cas, elle est rompue. Enfin, on aura également observé qu'au collège le rituel en langue orale est marquée de façon tout à fait singulière par rapport à l'école primaire. Chaque activité, chaque étape est identifiée en langue. Laissant finalement peu de place aux parasites (murmures, comportements déviants...) par rapport à l'école primaire où séquences latérales sont plus nombreuses. On pouvait effectivement s'attendre à ce que les parasites soient plus nombreux à l'école primaire, néanmoins l'absence totale de parasites au collège est en soi une relative surprise. En effet, on aurait pu imaginer que ce type d'activités pouvaient ne pas trouver un écho favorable chez les élèves (voire même chez les enseignantes). Pourtant c'est bien le contraire dont rend compte nos premiers résultats et, comme nous le verrons dans l'analyse des échanges avec les enseignantes, il s'avère qu'un impact de ce rituel ait lieu tant en ce qui concerne l'entrée dans les activités et apprentissages que dans l'amélioration du climat de classe. Il s'avère donc nécessaire, au-delà des productions et de l'écoute conjointe, de repenser les tensions verbales (articuler l'objet de la tension avec l'activité en cours afin de réintégrer l'élève dans l'attention conjointe...) ainsi que de rendre explicite le dispositif activité par activité, étape par étape, puisque les éléments discursifs stimulent et marquent les temps de production et d'écoute conjointes.

### **3.2 Défis de la mise en place et du déroulement du rituel**

Dans cette dernière section, nous avons examiné les difficultés de mise en œuvre du rituel. Cette analyse a permis d'identifier les gestes professionnels à éviter et, à ce titre, d'éclairer les sections précédentes concernant les gestes professionnels efficaces. Pour cela, nous prendrons des exemples de réalisations du rituel qui ont eu lieu à l'école primaire et où l'attention conjointe ne s'est que peu réalisée mais aussi où les montées en tension verbales ont été à la fois plus nombreuses et de formes polémiques et/ou fulgurantes.

#### *3.2.1 Faible engagement interactionnel de l'enseignante*

Contrairement aux observations faites dans le cadre d'un fonctionnement efficient de l'atelier, il est possible d'observer lors de son dysfonctionnement la présence d'un faible engagement interactionnel de l'enseignante. Plus généralement, l'enseignante engage peu l'énergie dans ses productions et donc dans les productions conjointes. Ce faible engagement interactionnel participe à une diminution de la production et de l'attention conjointes. En effet, dans ce cas, l'enseignante fait preuve de peu d'explicitation des activités tout autant que de leurs transitions comme en témoigne l'extrait qui suit. De plus, on observe dans cet extrait que les mouvements de début d'atelier sont produits rapidement, sans lien explicite avec l'inspiration et l'expiration de l'air :

<Les élèves et l'enseignante se mettent en cercle. L'enseignante lance le début de l'activité sans la nommer ni la décrire puis elle va lever les bras au-dessus de sa tête, sans les tendre, puis très vite elle va projeter son corps dans un mouvement rapide vers le sol. Ensuite elle va se relever tout aussi rapidement et réitérer le mouvement. Les élèves la suivent. La respiration ne semble occuper qu'une place très discrète

dans l'inspiration et dans l'expiration rapides au mouvement où les bras s'élèvent mollement au-dessus de la tête et où les corps s'abaissent.>

P.(B1) : allez on y va tous ensemble <mouvements> ensuite <l'enseignante met la main sur son ventre pour indiquer un exercice de soufflerie>

Dans la continuité de cet exemple et du déroulement de l'atelier, l'enseignante sert peu ou très peu de modèle. Elle n'explique généralement pas ou peu les mouvements à produire, qu'ils soient physiques, articulatoires ou encore respiratoires. Ainsi par exemple, elle ne bouge que peu les lèvres, elle n'insiste pas sur la démonstration et la production articulatoire. Cela rend d'ailleurs compte d'un lien entre le manque de démonstration et l'absence de synchronie dans la production commune comme on l'observe dans l'extrait suivant :

<Les élèves sont installés en face de l'enseignante, ils ne sont pas installés en cercle et se gênent mutuellement. Elle initie un premier exercice de soufflerie à l'occasion duquel elle les replace à plusieurs reprises et les rappellent à l'ordre. >

P.(B1) : <réalisation du mouvement> encore <réalisation du mouvement>/ encore une troisième fois <réalisation du mouvement> les mains dans le dos + comme les papis + baisse-toi/ tu sens qu'(il) y a le dos qui gonfle <intervention adressée à un élève> + et on le fait gonfler +++ luana/ luana + noémie + talia + je vois pas votre ventre ++ on le fait + deux fois

Dans un autre extrait, on observe l'enseignante exercer les élèves à souffler sans prendre en compte l'inspiration et en les faisant souffler jusqu'au bout de leur souffle. La tenue n'est pas davantage prise en compte. Les élèves terminent à des temps différés les uns des autres. Par ailleurs, les vocalises elles-mêmes ne sont pas produites en conscience, c'est-à-dire avec une mise en mots par l'enseignante reposant sur une inspiration et une expiration d'air spécifique

P.(B1) : on souffle le plus longtemps possible <réalisation par chacun en fonction de sa capacité à souffler longtemps> maintenant on va faire « vi » le plus longtemps possible/ d'accord/ jusqu'à ce que l'on n'est plus de souffle/ vous êtes prêts

Lors de l'activité de chant, l'enseignante peut à juste titre chercher à moduler sa voix, à aller plus vite ou au contraire plus lentement, ou encore à augmenter ou diminuer le son de sa voix. Mais elle le fait en oubliant d'être suivie par les élèves. Autrement dit, ces derniers sont davantage spectateurs qu'acteurs. Cela semble venir du fait soit qu'elle ne prend pas le temps d'expliquer ce qu'elle souhaite faire soit que l'articulation est beaucoup trop rapide et les ruptures trop fréquentes pour être suivies par les élèves :

P.(B1) : meunier/ tu dors/ ton moulin/ ton moulin/ va trop vite/ meunier/ tu dors/ ton moulin ton moulin/ bat trop fort <rythme lent avec mouvements lent des bras pour rythmer le battement du moulin> + ton moulin ton moulin va trop vite ton moulin ton moulin bat trop fort <rythme très rapide avec mouvements rapides des bras ; des cris d'amusement sont poussés par certains élèves, ils ne chantent pas tous, ils semblent se perdre dans les paroles mais l'enseignante ne relève pas cette situation, elle poursuit> + ton moulin ton moulin va trop vite ton moulin ton moulin bat trop fort <rythme encore plus rapide avec mouvements très rapides des bras ; des cris et des rires sont produits par les élèves, ils produisent certaines paroles mais en décalés de la production de l'enseignante, il n'y a aucune synchronie et pas tous les élèves produisent les paroles>

On observe enfin une faiblesse voire une absence de modulation de la voix lors de l'activité de l'histoire. La voix est monotone, elle subit peu de variation. Il est d'ailleurs possible d'observer qu'elle retient moins l'attention conjointe, les élèves ayant tendance à

se disperser. Par exemple, ils peuvent poser des questions ou encore anticiper la suite de l'histoire à haute voix, voire même à échanger entre eux. De même, l'enseignante opte parfois, lors d'un « conte randonnée » (c'est-à-dire qui présente des structures syntaxiques récurrentes comme dans le récit du « Bonnet Rouge »), pour laisser les élèves intervenir et produire une partie de la narration. A cette occasion, les élèves interviennent de façon désordonnée et on assiste à une rupture de la narration qui ne profite pas à l'attention conjointe. De même, le fait de mimer des positions ou des postures de façon répétitives conduits les élèves à faire pareil. Ce phénomène semble les amener à l'anticiper et à être moins attentifs et plus dispersés.

P.(B1) : vous voulez connaître la suite du bonnet rouge

E. : oui

E. : non

E. : non

E. : oui

P.(B1) : qui avait-il dans le bonnet rouge ? <certaines élèves miment la forme d'un bonnet sur le sommet de leur tête>

E. : une grenouille

P.(B1) : une/ grenouille <l'enseignante mime l'animal> + et ensuite

E. : une souris

P.(B1) : la petite souris <l'enseignante mime l'animal>

E. un hérisson

P.(B1) : le hérisson <l'enseignante mime l'animal> + et le

E. : et après le cheval

P.(B1.) : non pas le cheval + le <l'enseignante mime l'animal> re

Plusieurs élèves : renard

P.(B1) : le renard +++ soudain + le sanglier + déboule dans la forêt <l'enseignante agite ses jambes> tiens tiens <les élèves tapent les jambes au sol> on dirait que ça bouge au fond du bonnet rouge <elle mime un bonnet sur le sommet de sa tête, les élèves font pareil et certains poussent des petits cris> il y a quelqu'un ?

E. : tiens tiens

E. : bonnet rouge

E. : oui

E. : oui oui oui

Plusieurs élèves : oui

P.(B1) : viens toi aussi !/ et::: hop ! <des élèves miment le saut du sanglier en décalé les uns par rapport aux autres tandis que l'enseignante poursuit le conte> d'un pas assuré + et il entre + quelques minutes plus tard/ un loup

Des élèves : hop

Des élèves : un loup

P.(B1) : rôde [...]

Plus rarement, l'atelier ne dure que 6 minutes sur la douzaine attendues.

### 3.2.2 Pratiques orales disjointes

Nous allons maintenant évoquer les différences observées entre une classe de l'école primaire et les autres groupes-classes où le rituel a fonctionné, c'est-à-dire où la production conjointe (simultanée donc) et où l'écoute conjointe ont occupé plus des trois quarts du temps dévolu à l'atelier. Tout d'abord, il s'avère que l'enseignante concernée produit un nombre d'interventions et de mots qui se situent dans la moyenne supérieure comparativement aux autres réalisations du rituel. Il en est de même des moments de montée en tension verbale qui reposent néanmoins sur une régulation polémique et/ou

fulgurante, le recours à l'argumentation étant minoritaire (un cinquième de ces formes d'échanges sont concernés par une utilisation exclusive de l'argumentation).

Surtout, il s'avère que, comparativement aux autres classes de l'école primaire où les productions conjointes incluent quasiment systématiquement l'enseignante, le rituel réalisé dans la classe étudiée ici incluent à la fois des productions conjointes enseignante et groupe-classe mais aussi des productions conjointes du groupe-classe sans l'enseignante comme cela a été observé pour le collège. Pourtant le fonctionnement n'est pas opérationnel puisqu'on observe que cette production conjointe ne l'est en réalité pas car les productions des élèves apparaissent en décalé. Elles ne sont pas synchrones bien qu'elles interviennent dans un temps dédié (mais pas toujours explicitement contrairement à d'autres classes). Les élèves interviennent bien dans l'espace-temps réservé à leurs productions conjointes mais en décalés les uns par rapport aux autres, donc pas dans une production conjointe simultanée comme on l'observe à travers l'extrait ci-après :

P.(B2) et la classe : ch:: <mais très vite différents sons sont produits par les élèves, les sons des exercices, l'enseignante fait un grand signe avec le bras pour demander le silence mais les élèves continuent à produire des sons dans le désordre et fort> chu:::t/ stop !+ stop ! <ils continuent et certains posent des questions sur les sons mais difficilement transcribable, l'enseignante fait des gestes avec ses bras pour signifier le retour au calme, sans succès> + je mettrai l'histoire de la voiture qui fait du bruit/ après + l'histoire de la voiture

De même, pour les deux premières activités, l'enseignante interroge certains élèves (volontaires) comme dans l'extrait suivant :

P.(B2) : chut/ tous en même temps <les élèves répètent le virelangue mais toujours sans synchronie> tu veux le faire ? <en direction d'une élève>

E. : oui

P.(B2) : allez/ vas-y/ on écoute N. <silence de la classe>

E. : Fa/ Fanny a fini le fameux clafouti

P.(B2) : ouais

De fait, les productions des élèves se parasitent mutuellement de sorte que l'on ne distingue plus une seule voix (celle du groupe-classe) mais une multitude de voix (celles des élèves) qui ne sont pas soutenues par celle de l'enseignante. Par ailleurs, on observe deux particularités supplémentaires dans la réalisation du rituel : d'une part, des productions individuelles d'élèves directement interrogés par l'enseignante qui conduisent, si l'enseignante le juge utile, à des productions collectives entre l'enseignante et l'élève désigné :

P.(B2) : euh A./ tu veux essayer

P.(B2) et A. : affamé/ fanny/ a/ fini/ le/ cla/fou/ti

P.(B2) : F./ tu veux essayer

F. : oui

P.(B2) : vas-y + affamé

F. : affamé

et d'autre part, des productions de certains sous-groupes d'élèves spontanément constitués et qui émergent soit spontanément (avant le signal de l'enseignante) soit en décalé pendant la production censée être collective, du groupe-classe :

P.(B2) : non/ M. + fanny + a + fi::ni + le fameux

Certains élèves avec M. : clafouti

P.(B2) : clafouti/ bravo <en direction de M. et en lui tapant dans la main> bravo/ M. est là depuis une/ deux semaines/ et il arrive du Maroc !/ donc c'est très bien M. + euh

L'analyse de ce rituel spécifique permet d'affirmer qu'il ne s'agit en réalité pas d'un authentique rituel. En effet, on n'aura pas relevé de cadre posé et soutenu par l'enseignante, bien que les activités soient reconnaissables et se succèdent conformément au protocole. Les activités ne sont pas constitutives en elle-même de leur ritualisation. Ritualisation qui repose rappelons-le sur une succession d'activités visant une production conjointe et une écoute conjointe, reposant donc sur l'attention conjointe entre enseignante et élèves. La mise en place de cette attention conjointe n'est ainsi pas réalisée. On observe une présence quasi continue (hormis pendant l'écoute de l'histoire qui est davantage préservée) d'un fond sonore constitué par des productions d'élèves en aparté. Surtout le groupe-classe n'est matérialisé ni dans la parole de l'enseignante ni dans la réalisation des activités. Il semble que ce phénomène puisse provenir de la manière dont l'enseignante gère ce fond sonore à travers des montées en tension verbale récurrentes (elle interpelle directement les élèves lorsqu'ils perturbent sa présentation et elle semble préférer qu'ils produisent en décalage les uns des autres car elle ne parvient plus à les faire produire en groupe-classe, d'une « même voix »). De ce fait, elle perd l'effet groupe-classe recherché par la mise en place du rituel. On voit bien combien ce n'est pas l'activité en elle-même mais sa conduite, sa maîtrise, sa ritualisation qui ne fonctionne pas. Les élèves semblent engagés dans l'activité mais le manque de cadre fait que leurs productions sont désorganisées et aggravent les nuisances sonores. Pourtant, on perçoit bien que l'activité plait, fonctionne du côté des élèves, mais du côté de l'enseignante il n'y a pas de cadre (absence de temps d'écoute de la classe, de temps de production commune, de silence...). De ce fait, les productions apparaissent en décalé, il y a des chevauchements, des nuisances sonores constantes, des propositions des élèves alors que cela n'est pas constitutif de l'atelier en lui-même (pourtant ces propositions sont sollicitées par l'enseignante elle-même qui leur propose d'intervenir dans la conduite des activités). Seul le moment de l'histoire produit des nuisances plus faibles et c'est là où l'enseignante (peut-être, probablement à bout de ces nuisances) perd son calme et passe à la violence matérielle en jetant et cassant une boîte qu'un des élèves avaient dans sa main (il la manipulait sans bruit). Nous produisons ci-après un extrait qui montre comment le contexte « parasitaire » va aggraver la tension chez l'enseignante qui va passer de l'argumentation en début de rituel à la fulgurance la plus extrême en basculant dans la violence matérielle alors même que la dernière activité est celle où les élèves sont presque tous silencieux sur la très grande partie de l'histoire... elle semble ne plus supporter que les élèves bougent. L'enseignante perd progressivement son sang-froid, elle va, dans cette dernière activité, jusqu'à jeter violemment (et casser) la boîte que tient un élève (et qu'il manipule).

P.(B2) : doucement + stop ! <geste des bras> <les élèves répètent le virelangue mais toujours sans synchronie ; l'enseignante se lève alors et se dirige vers la sortie de la classe> je m'en vais+ je m'en vais/ y a trop de bruit !/ c'est pas possible/ on s'entend pas <le retour au calme se fait progressivement mais pas totalement> vous êtes tous en train de le faire + en même temps + on entend rien <l'enseignante se rassoie mais les élèves continuent plus doucement> affamé/ STOP ! <geste des bras> <les élèves continuent> vas-y <l'enseignante les désignent les uns après les autres pour répéter le virelangue>

Au final, la conduite du rituel en langue oral semble être constitutif d'une activité traditionnelle de classe en termes d'interrogation, évaluation ; ce n'est plus du partage d'attention et de production mais des interrogations individuelles, des questions sur le déroulement par l'enseignante vers les élèves, et surtout beaucoup de bruit et de remontrances laissant voir une forme de désorganisation de la conduite du rituel.

A ce stade, et avant de présenter le retour d'expérience sur cette pratique commune ritualisée de l'ensemble des enseignants ayant participé à ce projet, nous proposons un tableau récapitulatif de nos principaux résultats :

**Tableau 1.** La pratique du rituel langagier et l'engagement interactionnel de l'enseignante

<b>Pratiques en langue orale conjointes (groupe A)</b>	<b>Pratiques en langue orale disjointes (groupe B)</b>
Plus de $\frac{3}{4}$ de productions conjointes	Absence ou faible attention conjointe
Montées en tension verbales argumentatives	Montées en tension verbale polémique/fulgurante en nombre majoritaire
	Productions individuelles significatives
	Interrogations individuelles d'élèves
	Productions conjointes régulières entre enseignante et un élève
Productions conjointes synchroniques, simultanées Pratiques conjointes : attention, écoute, production et mémorisation conjointes	Productions conjointes en décalé
Référence au groupe classe/effet groupe classe (+ « nous, on »)	Faible référence au groupe classe, pas de recherche de construction d'un groupe classe
	Fond sonore/apartés régulières des élèves
	Productions sauvages, en petits groupes ou individuelles
Rituel explicité, perçu comme intégré par l'analyste – le cadre est posé et partagé	Pas de rituel explicite, pas de cadre réactivé/explicité
<b>Engagement interactionnel de l'enseignante (groupe A)</b>	<b>Faible engagement interactionnel de l'enseignante (groupe B)</b>
Présence explicite et systématique d'un temps destiné aux activités de soufflerie et mouvements/étirements du corps pour introduire l'atelier (lenteur et précision). Accentuation et temps pour l'articulation Les temps d'Inspiration et d'expiration sont explicités et montrés par l'enseignante tant pour les mouvements que pour la soufflerie et le chant	Peu d'explicitation, les activités se succèdent sans transition marquée Mouvements rapides sans adéquation avec la prise et l'expiration d'air  Les vocalises ne sont pas produites en conscience avec le rôle de la respiration
Lèvres protruses pour la production des vocalises	Absence ou faiblesse des mouvements des lèvres « montrés » pendant les vocalises, l'articulation et le chant
L'enseignante produit avec les élèves et leur sert de modèle explicite (mise en mots et temps de démonstration)	L'enseignante ne sert pas ou très peu de modèle, il n'explique pas ou peu les mouvements à produire (physiques, articulatoires et de respiratoires)
Energie explicitée lorsque nécessaire	Peu d'énergie
Modulation de la voix pendant le chant et les allitérations (voix forte, chuchotée, lente, rapide...) Modulation de la voix (intonation, expression) pendant la lecture de l'histoire	Absence ou faiblesse de modulation de la voix
L'atelier ne dure pas moins de 10/12 mn	L'atelier dure 6mn environ

Ainsi, l'analyse a révélé que plus une enseignante présentait comment pratiquer (et donc plus il sert de modèle), plus les productions des élèves étaient synchrones. Cela nous a permis de mettre en avant les gestes, la phonation et la gestion du temps. Le soin apporté par l'enseignante à la présentation du modèle à reproduire ainsi que le soin apporté à une

phonation intelligible/audible/montrée ont bénéficié à l'écoute, à l'attention, à la mémorisation, à la production et donc à la pratique conjointe en synchronie. En conclusion, expliquer le rituel en le décomposant par étapes, en servant de modèle, et en prenant le temps d'effectuer les gestes de manière séquentielle et délibérée a contribué à la cohésion des comportements étudiants et à la fédération des étudiants individuels en groupe.

### **3.3 Retours de l'ensemble des enseignants du projet sur la pratique du rituel en langue orale**

Au cours de ce projet, nous avons prévu un temps d'échanges avec les enseignants sur les effets d'une telle pratique sur leur classe. Cette rencontre a été l'occasion pour les enseignants de donner leur avis. Cet échange était important pour nous car il permettait d'éventuelles adaptations du rituel. Les enseignants étaient libres d'intervenir sur les sujets de leur choix, et ont abordé des points précis tels que les difficultés expérimentées dans la réalisation du rituel, les effets identifiés sur le groupe-classe et les impacts sur les pratiques professionnelles. En général, les enseignants du primaire et du secondaire fournissent des évaluations positives. Certains considéraient même le rituel en langue orale comme occupant désormais une place essentielle dans leurs pratiques de classe. Plus précisément, les enseignants ont identifié des progrès significatifs en langage oral chez certains de leurs élèves, mais aussi un impact sur l'attention, la concentration et la coopération au sein de leur classe entre les élèves. Les mêmes enseignants ont identifié une meilleure mémorisation chez leurs élèves et une tendance à l'homogénéisation des compétences langagières orales : prise de parole plus fréquente, plus d'aisance chez leurs élèves. Ils ont également mis en évidence la notion de plaisir partagé entre eux et les élèves dans la réalisation des activités du rituel. Surtout, ils évoquent un impact significatif sur la cohésion des élèves de la classe, et une meilleure relation avec leurs élèves. Cette relation positive, ainsi que l'apaisement des tensions observées dans les classes, est attribuée à l'absence d'évaluation et de jugement lors de ce rituel. Les enseignants du collège ont insisté sur l'émergence d'une forme de sérénité et d'une meilleure qualité d'écoute de leurs élèves au-delà de la réalisation du rituel. De plus, les enseignants de tous niveaux observent une meilleure coopération entre les élèves de leur classe, favorisant plus généralement les apprentissages et les comportements en classe, et ce au-delà du temps consacré aux activités rituelles en langage oral. Ce constat se prolonge dans les relations entre les élèves des classes d'un même établissement. En particulier, les enseignants ont indiqué que les effets observés étaient encore plus systématiques pour les élèves ayant les difficultés les plus importantes, réduisant ainsi les inégalités. Dans certaines écoles, les enseignants ont observé que pendant les récréations, dans les couloirs ou lors de certains cours, les élèves de différentes classes se rencontraient et produisaient conjointement des chansons, des comptines. De même, à l'école primaire, les enseignants ont noté un impact de ce rituel sur les relations entre l'école et les familles, ils ont même évoqué un « pont » construit avec les familles grâce à ces activités. Une enseignante de C.P. relève avoir observé une diminution de l'ânonnement chez ses élèves contrairement à ce qu'elle a pu observer lors des années antérieures. Bien qu'il y ait de nombreux points positifs, certaines difficultés sont également mentionnées : la difficulté de réaliser le programme au cours de l'année scolaire est la principale inquiétude de la part des enseignants. Certains ont déclaré qu'ils ne pouvaient pas progresser au même rythme que leurs collègues qui ne suivent pas le protocole.

## **4 Conclusion**

Au terme de cette deuxième année d'études, les résultats attestent que le rituel de la fonction patrimoniale s'avère avoir un impact positif sur le climat de la classe et sur la relation

interdiscursive et interpersonnelle entre enseignants et élèves. Surtout, les résultats ont montré une corrélation entre l'importance des moments d'attention et de pratique conjointe et la diminution des temps de tension verbale. Ils ont également montré que si les activités sont en elles-mêmes des vecteurs d'amélioration des performances, elles ne sont pas suffisantes lorsque les enseignants ne veillent pas à encadrer le rituel lui-même. Il semble fondamental de faire une place centrale à la production conjointe et à l'écoute du groupe-classe (pratique conjointe basée sur l'attention conjointe) et non à des productions individuelles et/ou collectives décalées, non simultanées. Enfin, il apparaît que le dispositif ritualisé de la fonction patrimoniale rend compte, dans sa mise en œuvre la plus efficace, d'un engagement physique de chacun (enseignant/élèves), d'un impact sur la mémoire verbale, mais aussi sur la capacité à constituer le groupe-classe. On observe que chacun occupe une place déterminée et fait écho aux autres activités. Le groupe se forme autour de son chef d'orchestre, le professeur. Ainsi, nos résultats ont souligné l'importance du temps mis au service de l'appropriation progressive et de l'engagement physique du dispositif par ces enseignants pour aboutir à une mise en œuvre effective du dispositif.

## Références bibliographiques

- Baddeley, A.D., Gathercole, S.E. et Papagno, C. (1998). The phonological loop as a language learning device. *Psychological Review*, 105, 158-173.
- Benveniste, E. (2012). « Langue et écriture », Dernières leçons. *Collège de France 1968 et 1969*, Paris, Coll. Hautes Études, EHESS-Gallimard-Seuil, p. 89-135.
- Baddeley, A.D. (2000). The episodic Buffer. A new component of working memory? *Trends in Cognitive Sciences*, 4, 417-423.
- Boysson-Bardies, B. (1999). *Comment la parole vient aux enfants*. Paris: Odile Jacob, Opus.
- Boysson-Bardies, B. (1996). *Comment la parole vient aux enfants ? De la naissance jusqu'à deux ans*. Paris : Odile Jacob.
- Bruner, J. S. (1987). *Comment les enfants apprennent à parler ?* Paris : Retz.
- Bernicot, J. (2005). Le développement pragmatique chez l'enfant. In B. E. Piérart (Ed.), *Le langage de l'enfant, comment l'évaluer*. Paris : De Boeck.
- Cicurel, F. (2011). *Les interactions dans l'enseignement des langues. Agir professoral et pratiques de classe*. Paris : Didier.
- Gathercole, S.E. et Baddeley, A. (1990). Phonological memory deficits in language disorders children. Is there a causal connection? *Journal of Memory and Language*, 29, 355.
- Gaudreau, N. (2017). *Gérer efficacement sa classe*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Jorro, A. (2006). L'agir professionnel de l'enseignant. *Conférence au séminaire de la Recherche du Centre de Recherche sur la Formation*. Séminaire de recherche du Centre de Recherche sur la formation - CNAM, Feb 2006, Paris, France.
- Gillet, P., Billard, C. et Autret, A. (1996). La Mémoire phonologique à court terme : aspects neuropsychologiques et développementaux de la « boucle phonologique ». *Revue de neuropsychologie*, 6, 5-51.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal : Guérin.
- Nault, T. et Lacourse, F. (2016). *La gestion de classe. Une compétence à développer*. Québec : Les éditions CEC.
- Nault, T. et Fijalkow, J. (1999). Introduction. La gestion de la classe : d'hier à demain. *Revue des sciences de l'éducation*, 25 (3), 451-466.
- Poncelet, M., Majerus, S. et Vanderlinden, M. (2001). Mémoire à court terme et pathologie du langage. *Rééducation orthophonique*, 208, 101-120.
- Rabatel, A. (2004). *Argumenter en racontant*. Bruxelles: De Boeck.
- Rey, V., Deveze, J.-L., Pereira, M.-E., Riera, N. et Romain, C. (2018). *Rituels en langue orale. Cycles 1, 2 et 3. Fonction patrimoniale du langage*. Paris : Retz.
- Rey, V., Deveze, J.-L., Pereira, M.-E. et Romain, C. (2017). *Voix et gestes professionnels. La fonction patrimoniale du langage*. Paris : Retz.
- Rey, V., Romain, C. et Jallet, M. (2016). *La fonction patrimoniale du langage : un moyen*

d'entraînement de la langue orale à l'école. *Approche neuropsychologique des apprentissages chez l'enfant (ANAE)*, 141, 251-258.

- Romain, C. et Rey, V. (2017). Les normes linguistiques de la gestion de la tension chez l'enseignant dans l'espace de la classe en école primaire. In L. Gaudin-Bordes et M. Monte, *Normes textuelles et discursives : émergence, variations et conflits* "Annales littéraires de l'université de Franche-Comté". Besançon : Presses Universitaires de Franche-Comté.
- Romain, C. et Rey, V. (2016). Enjeux sémantiques des actes de langage menaçants en classe : de la menace argumentative positive à la menace polémique négative. In Olga Galatanu, Ana-Maria Cozma et Abdelhadi Bellachhab (dir.), *Représentations du sens linguistique : les interfaces de la complexité*, (pp. 321-336). Bruxelles : Peter Lang.
- Tomasello, M. (2004). Les aspects pragmatiques de la communication chez les primates. *Psychologie Française*, 49, 209-218.
- Tomasello, M. (2000a). Do young children have adult syntactic competence? *Cognition*, 74, 209-253.
- Tomasello, M. (2000b). The social pragmatic theory of word learning. *Pragmatics*, 10(4), 401-413.