

Le rituel d'oral structuré, un levier pour soutenir la contextualisation de la communication orale en classe de Français Langue Étrangère

RÉSUMÉ

Rachid Hanchi ¹
Université d'Aix-
Marseille, France.

La communication orale, qui se veut traditionnellement l'articulation de plusieurs activités décontextualisées relevant de la compréhension orale, de la production orale et de l'interaction orale, peut également tirer profit des activités contextualisées. Ainsi, cette étude traite la question du rituel scolaire au profit de la contextualisation de l'oral en classe de Français Langue Étrangère (FLE). Elle s'appuie sur la description des pratiques enseignantes mises en œuvre dans celle-ci afin de comprendre l'acte de contextualisation opéré au travers des activités de rituel d'oral en classe de FLE. Les résultats obtenus grâce à la méthode ethnographique montrent clairement que ces pratiques, bien qu'elles aient plusieurs fonctions, peuvent constituer réellement un levier majeur pouvant soutenir davantage le développement de la compétence orale en mobilisant les contextes internes et externes des élèves. Dans cette perspective, cette contribution se propose de mettre en exergue des pistes de réflexion dont l'objectif consiste à structurer cette pratique qui se réalise aléatoirement, et ce, pour reconsidérer les conceptions des formateurs et des professeurs vis-à-vis de ces activités orales ritualisées.

Mots clés: FLE; Communication orale; Contextualisation didactique; Rituel d'oral; Théorie de l'Action Conjointe en Didactique.

1. INTRODUCTION

La communication orale, qui se veut traditionnellement l'articulation de plusieurs activités relevant de la compréhension orale, de la production orale et de l'interaction orale, considère fréquemment la classe comme un contexte de communication didactique seulement. Ainsi, cette étude repose sur l'hypothèse selon laquelle la classe peut constituer un contexte susceptible de développer également une communication réelle par le moyen de la mobilisation des contextes internes et externes de l'élève. Pour ce faire, ce contexte doit être considéré comme une construction et non pas comme

une donnée (Blanchet, 2016). Dans cette optique, le développement de la communication orale en classe de langue forme un acte de contextualisation qui se traduit par différentes modalités (Kerneis & Santini, 2015). Dans cette perspective, outre les activités décontextualisées, le rituel scolaire (Hatchuel, 2005), souvent sous-estimé, peut donner lieu à des activités contextualisées susceptibles de renforcer davantage la contextualisation de l'oral en classe de Français Langue Étrangère (FLE), surtout que la communication orale relève désormais de quatre groupes d'activités de communication langagière: compréhension orale, interaction orale, production orale et médiation orale (Conseil de l'Europe, 2021). Le rituel d'oral se propose ainsi d'appuyer les contextes internes et externes des élèves et d'être un contexte de médiation susceptible de considérer non seulement la médiation interlangue (Conseil de l'Europe, 2001), mais également la médiation de communication, la médiation d'apprentissage, la médiation sociale et la médiation culturelle (Conseil de l'Europe, 2021). Sur ce point, cette contribution se donne pour mission de cerner et de décrire les pratiques enseignantes mises en œuvre par le professeur observé afin de comprendre l'acte de contextualisation opéré au travers des activités de rituel d'oral en classe de FLE. L'objectif consiste à mettre en exergue des pistes de réflexion susceptibles de repenser les conceptions des formateurs et des professeurs vis-à-vis des activités qui découlent du rituel scolaire au profit de la compétence orale.

À cette fin, cette étude prend pour cadre méthodologique la technique d'enregistrement vidéographique (Veillard, 2013). Ainsi, le recueil de données s'organise autour de trois temps : le filmage de la relation didactique, le montage pour obtenir des extraits portant sur les activités du rituel scolaire et l'autoconfrontation (Duboscq & Clot, 2010) pour appréhender la conception du professeur observé vis-à-vis de l'objet de recherche. De la sorte, ces données constituent les ressources fondamentales de l'analyse qualitative de cette étude.

2. PROBLÉMATIQUE DU RITUEL SCOLAIRE DANS LE CONTEXTE DE LA COMMUNICATION ORALE

La communication orale occupe toujours une place considérable dans les programmes scolaires. Toutefois, elle constitue un défi auquel les professeurs doivent faire face. L'enjeu est de taille pour ces derniers, notamment lorsque la langue cible prend le statut de langue étrangère. Dans une telle situation, la classe de langue demeure le contexte idéal pour une bonne perception de la communication fonctionnelle. La classe n'est jamais dépourvue d'authenticité, car dans celle-ci « se joue des rapports sociaux (rapports de savoir, de pouvoir) comme dans d'autres situations de communication » (Bérard, 1991, p. 49). La classe ne peut être perçue seulement comme un contexte de communication didactique, mais également comme un contexte susceptible de viser une communication réelle parce que « la spécificité de la situation veut que les interactions soient centrées sur un objectif : apprendre la LE [Langue Etrangère], et que la LE constitue elle-même le moyen d'apprentissage » (p. 49). En outre :

ce qui semble significatif de la situation de classe, à l'intersection entre le pédagogique et le réel, c'est l'intention des apprenants de dire quelque chose à l'autre, de se situer donc au niveau du sens, dans le cadre d'exercices de simulation ou d'exercices ayant un objectif linguistique. (p. 101)

Les limites interactionnelles de la classe de langue sont manifestes. Il est tout à fait justifié de distinguer les transactions langagières en classe et les interactions orales de la vie quotidienne, mais cela ne pourrait laisser penser que la classe de langue est vouée à l'échec en matière de l'acquisition de cette compétence en langue étrangère.

En fait, la question ne consiste pas à savoir si la classe peut ou non constituer un contexte d'échange réel, mais à interroger plutôt l'exploitation et les effets de ce contexte sur le développement de la compétence à communiquer à l'oral. Dans cette perspective, les relations didactiques proposées sont susceptibles de provoquer des situations didactiques d'échanges et de partages entre le professeur et les élèves, lesquelles s'accomplissent dans le cadre d'interactions sociales, pédagogiques et didactiques (De Pietro et al., 1989). C'est ce qui rend la classe ouverte à différents contextes. Ainsi, ces différentes interactions prennent la forme d'un processus dynamique, au sein duquel ces dernières ne peuvent toutefois trouver leur essence qu'au regard des éléments qui caractérisent les contextes dans lesquels se développent ces savoirs (Sauvage Luntadi & Tupin, 2012).

La question du développement de la compétence orale en classe de langue doit être alors envisagée comme un acte de contextualisation qui se traduit par différentes modalités (Kerneis & Santini, 2015). Dans cette optique, outre les activités décontextualisées destinées exclusivement à l'apprentissage de l'oral (compréhension, production et interaction), d'autres activités contextualisées, souvent sous-estimées dans les classes, peuvent découler du rituel scolaire (Hatchuel, 2005) capables de renforcer davantage la communication orale. Cet acte se veut un apprentissage qui se réalise dans et par les différents contextes susceptibles de faire produire des transactions didactiques au profit des objets de savoir en lien avec l'oral. Il s'agit donc d'un apprentissage de la prise en compte des contextes par les élèves (Forissier, 2019). Dans cette perspective, le rituel scolaire en tant que contexte peut être considéré comme une construction et non pas comme une donnée (Blanchet, 2016).

L'enjeu des différents contextes dans lesquels l'oral peut s'enseigner est exigeant. Il ne suffit pas de les considérer en matière de transactions didactiques, mais de les faire mobiliser à bon escient en vue d'accroître les chances d'acquérir cette compétence, notamment lorsque l'on sait déjà qu'un autre mode de communication a été introduit dans le Cadre Européen Commun de Référence pour les langues (CECR) pour l'enseignement et l'apprentissage des langues, à savoir la médiation (Conseil de l'Europe, 2021). La communication orale relève désormais de quatre groupes d'activités de communication langagière : compréhension orale, interaction orale, production orale et médiation orale (Conseil de l'Europe, 2001). Ce qui explique que cet apprentissage s'appuie également sur ce dernier contexte, lequel « combine la réception,

la production et l'interaction » (p. 36). Dans cette optique, le rituel scolaire au profit de la communication orale peut être envisagé comme une médiation entre toutes les activités décontextualisées relevant de l'apprentissage de l'oral et peut constituer un apprentissage contextualisé devant prendre en compte non seulement la médiation interlangue et la médiation traduction (Conseil de l'Europe, 2001), mais aussi « la médiation liée à la communication et à l'apprentissage, ainsi que la médiation sociale et culturelle » (Conseil de l'Europe, 2021). En effet, les activités orales ritualisées favorisent l'apprentissage de l'oral en encourageant l'élève à automatiser des procédures, à focaliser son attention et à prendre des initiatives en explorant l'inconnu grâce au déjà connu. Grâce à la répétition et à la stabilité du contexte, il assiste l'élève à développer et à distinguer différents actes de parole ayant recours à des structures linguistiques appropriées. Le rituel d'oral offre l'occasion à l'élève de reconnaître progressivement les ressemblances culturelles.

En se basant sur l'hypothèse selon laquelle le « rituel d'oral » peut constituer un contexte idéal apte à renforcer davantage la communication orale en classe de langue, cette contribution se propose de décrire, d'expliquer et de comprendre la contextualisation orale opérée par un professeur chevronné au travers des activités de rituel scolaire en classe de FLE. L'objectif est de mettre en exergue le rôle que peut jouer cette pratique en matière de communication orale en classe de FLE.

3. CADRAGE THÉORIQUE

3.1. CONTEXTUALISATION DE L'ORAL : LES APPORTS DU RITUEL SCOLAIRE

D'une manière générale, l'enseignement de l'oral en classe de langue se structure, soit en fonction de deux compétences (la compréhension orale et la production orale), le cas du contexte de notre étude, soit en fonction de trois compétences (compréhension orale, interaction orale et production orale). Chaque compétence donne lieu à différentes activités décontextualisées. Toutefois, l'oral fait partie intégrante de la classe, il est omniprésent pour réaliser différentes activités et tâches. C'est au professeur que revient la tâche d'organiser les échanges entre élèves. Cet échange est à la fois moyen et objet, mais dans les deux cas, l'élève y trouve une opportunité pour développer sa compétence orale. La communication orale se voit alors un apprentissage qui se réalise à travers des activités décontextualisées et des activités contextualisées. Si les premières trouvent leur raison d'être dans des contenus déterminés et des pratiques réfléchies, les deuxièmes font l'objet d'un enseignement aléatoire. Parmi ces activités, celles qui découlent du rituel scolaire procurent de nombreuses opportunités à l'élève afin de renforcer sa compétence orale.

Le rituel scolaire peut constituer une pratique pédagogique récurrente qui revient généralement à des moments bien précis, comme le cas du rituel matinal par exemple. Le professeur peut l'envisager comme contexte pouvant provoquer différentes situations susceptibles de transmettre une culture, de renforcer la socialisation, de favoriser l'apprentissage, de

développer le langage, etc. Le rituel scolaire peut avoir plusieurs fonctions. Ainsi, en matière de l'apprentissage de l'oral, les activités ritualisées peuvent, entre autres, renforcer et varier les procédures et les situations d'apprentissage, encourager les initiatives des élèves afin de mobiliser les différents contextes internes et externes au profit de la compréhension orale et la production orale, accroître les situations d'apprentissage pour développer et distinguer les différentes fonctions du langage : demander, décrire, présenter, etc. (Amigues & Zerbato-Poudou, 2000) en contexte et proposer ou simuler des situations didactiques au profit du fonctionnement de l'interaction interculturelle.

Par ailleurs, étant donné que l'acquisition de la compétence à communiquer langagièrement s'appuie sur différentes activités communicatives langagières, celles relatives à la médiation, qui

a été introduite dans le CECR pour l'enseignement et l'apprentissage des langues en tant que l'un des quatre modes de communication, à savoir la réception, l'interaction, la production et la médiation, lorsque le modèle des quatre « compétences » a été abandonné. (Conseil de l'Europe, 2021, p. 36)

Bien que la médiation puisse servir chacun de ces modes, elle peut constituer un contexte qui, par le moyen du rituel d'oral, peut donner lieu à des activités pouvant articuler la réception et la production et/ou la réception et l'interaction en contexte en tirant profit des activités décontextualisées. Les rituels d'oral peuvent dans ce sens donner lieu à des situations de socialisation qui permettent un développement langagier « en représentant et plaçant en mémoire des scénarios et scripts récurrents » (Shank & Abelson, 1977, in Bertrand & Merri, 2015) que l'élève peut assimiler et, grâce à ses différents contextes, s'attache à développer et réinvestir à travers d'autres situations, aussi bien didactiques que quotidiennes. Le rituel d'oral, en tant que contexte de médiation, peut pareillement renforcer la compétence des élèves par le moyen de leur première langue (médiation interlangue). Le professeur, dans cette optique, peut envisager le recours à L1 comme une stratégie métacognitive. Il peut, dans certaines situations, venir en aide aux élèves en les assistant à obtenir la traduction de mots ou d'expressions puisés dans leur première langue (L1).

3.2. LE CONTEXTE : RESSOURCE POUR LE DÉVELOPPEMENT DES PRATIQUES ENSEIGNANTES

La notion de contexte est utilisée dans différents domaines portant sur l'éducation, dont chacun la considère selon les caractéristiques qui lui sont propres. C'est la raison pour laquelle elle est définie de manières si différentes qu'en donner une définition homogène est tout bonnement inenvisageable (Forissier, 2019). La didactique des langues n'en fait pas l'exception. Toutefois, tous ces domaines s'entendent sur le fait que la prise en compte des caractéristiques du contexte en matière de tout apprentissage est primordiale dans la mesure où les transactions langagières ayant trait aux apprentissages en situation se développent, s'ajustent et se régulent dans

et par le contexte dans lequel elles s'insèrent (Delcroix et al., 2013). Cet acte qui prend en considération les contextes dans le cadre de tout apprentissage, étant désigné par le terme de « contextualisation », a fait l'objet de clarification à travers différents travaux de recherche.

Dans cette perspective, par l'entremise de la présentation d'un modèle en forme d'oignon, Sauvage Luntadi & Tupin (2012) mettent en exergue la relation entre la situation d'enseignement/apprentissage et les éléments contextuels. Ce modèle organise le contexte en quatre grandes sphères concentriques : micro-contexte situationnel (celui de la classe et les transactants), le micro-contexte périphérique (celui de l'établissement, la famille, etc.), le contexte médian (celui des curricula, des programmes, des disciplines, des conditions institutionnelles du métier de l'enseignant, etc.) et le macro-contexte (celui de la société tout entière, avec ses différents éléments d'ordre social, politique, linguistique, culturel, etc.). Ainsi :

trois niveaux de contextualisation ont pu être repérés. Un premier niveau, qualifié d'ontologique, regroupe les actes de contextualisation s'appuyant exclusivement sur le vécu individuel de chaque enfant. Un second niveau, qualifié de situationnel, fait référence aux pratiques pédagogiques s'appuyant sur le vécu en classe. Enfin, un troisième niveau concernant la "contextualisation authentique" concerne les pratiques s'appuyant sur le vécu extérieur à la classe. (Sauvage Luntadi & Tupin, 2012, p. 109)

En effet, les pratiques enseignantes, ici celles relatives au développement de la compétence orale, qui se trouvent dans la sphère de micro-contexte situationnel lui-même inscrit dans la sphère de micro-contexte périphérique trouvent leur essence d'une manière ou d'une autre dans différents contextes. La contextualisation est envisagée dans ce sens comme un moyen et un objet purement didactique, mais un objet qui se construit. Il s'agit d'une construction qui ne se limite donc pas aux phénomènes internes à la classe et se veut par conséquent une construction interactive conduite par le professeur et les élèves dans et par les contextes dans lesquels ces derniers s'insèrent.

3.3. CONTEXTUALISATION DIDACTIQUE : MOBILISATION DE CONTEXTES INTERNES ET EXTERNES

Il est tout à fait justifié d'affirmer que le contexte classe n'offre qu'un contexte communicatif restreint, en ce sens que les documents de travail qui y sont proposés ne couvrent généralement pas les interactions langagières de la vie courante. À cela s'ajoute le fait que le matériel didactique destiné aux élèves est souvent inadapté à leurs attentes réelles. C'est pourquoi, les professeurs, notamment les chevronnés, s'appliquent à proposer des options didactiques pertinentes (les documents authentiques, le matériel audiovisuel, le recours à l'alternance des langues, la mobilisation des compétences encyclopédiques des élèves, etc.). Les professeurs renforcent leurs pratiques enseignantes et appuient davantage leur apprentissage en faisant mobiliser différents phénomènes, d'où les notions de « contexte interne » et « contexte externe » (Delcroix et al., 2013).

Le processus dynamique de l'apprentissage de l'oral dans le cadre d'une contextualisation didactique se doit donc de considérer deux contextes. Le premier, dit « interne », renvoie à tous les phénomènes didactiques qui se rapportent à toute situation scolaire. Il peut se rapporter, entre autres, à la classe, à la discipline, aux transactants de la relation pédagogique, au savoir enseigné (Anciaux et al., 2013). Le contexte externe, comme son nom l'indique, se rapporte aux phénomènes externes à l'élève. Il s'agit de tout ce qui l'entoure et interagit avec lui (Bazire & Brézillon, 2005, in Forissier, 2019). Il a trait « aux aspects sociologiques, écologiques et culturels de l'environnement » (Anciaux et al., 2013, p. 11).

En fait, bien que les contextes internes et externes subissent des contraintes auxquelles les transactants doivent faire face, ils sont intimement liés et se renforcent mutuellement. Le contexte interne se veut, d'une part, une représentation individuelle du contexte externe, et d'autre part, constitue un procédé par lequel l'élève interprète le contexte externe (Forissier, 2019). Les deux contextes se veulent ainsi un catalyseur des pratiques enseignantes pour procéder à la contextualisation didactique, laquelle se traduit par différentes modalités.

3.4. CONTEXTUALISATION DIDACTIQUE : VALORISATION DE L'ACTION CONJOINTE

La valorisation de l'acte d'apprentissage suppose que soit repensées les manières de faire du professeur. Il doit faire de la « dévolution » un principe de base pour faire produire des transactions didactiques en faisant mobiliser différents contextes au profit du développement de leurs compétences. Cette dévolution, étant définie comme « l'acte par lequel l'enseignant fait accepter à l'élève la responsabilité d'une situation d'apprentissage (a-didactique) ou d'un problème et accepte lui-même les conséquences de ce transfert » (Brousseau, 1998, p. 303), oblige le professeur à reconsidérer la structuration de sa relation didactique, laquelle suppose une gestion bien réfléchie du temps didactique (chronogénèse) pour pouvoir faire acquérir les objets de savoir (mésogénèse) au travers des différents espaces de la relation didactique (topogénèse) (Gérard & Denis, 2007).

4. CADRAGE MÉTHODOLOGIQUE

La compréhension de l'acte de contextualisation dans cette optique nécessite une opération de description devant considérer les pratiques enseignantes dans une perspective ethnographique. Ainsi, les données sont obtenues grâce à l'enregistrement vidéographique (Veillard, 2013). Notre choix s'est porté sur une classe de 5^e année du cycle primaire (3^e année de français) dirigée par un professeur (P) possédant 31 ans d'expérience acquise à l'ordre primaire et exerçant ses fonctions dans un établissement situé dans une zone urbaine. Précisons qu'une opération de montage est effectuée afin d'obtenir uniquement l'extrait relatif aux activités du rituel scolaire, dont la durée est de 8 minutes et 40 secondes. En outre, des tableaux synoptiques (Schneuwly et al., 2005) sont élaborés pour ces extraits à partir de la transcription intégrale

de ceux-ci, et ce, pour nous faciliter l'analyse s'inscrivant dans une approche qualitative. Par ailleurs, les données sont renforcées davantage par d'autres, obtenues grâce à la confrontation de l'enseignant observé à ses propres activités (Duboscq & Clot, 2010). Le filmage est toujours retenu comme technique pour transcrire le verbatim, lequel repose sur un entretien semi-directif.

5. ANALYSE ET RÉSULTATS

Le rituel scolaire est considéré dans la classe de P comme une pratique susceptible, entre autres, de faire développer la compétence orale :

Il s'agit d'une manière pour faire respecter [...] le règlement de la classe et je l'utilise beaucoup pour renforcer l'oral et j'en profite pour renforcer la phonétique. [...] Ouai, ça ne serait-ce que pour quelques minutes, disant entre cinq à dix minutes. (Professeur 03)

Il s'agit de mettre en œuvre des courtes activités. L'objectif est donc purement langagier, il consiste à faire développer l'écoute stratégique des élèves et à leur faire acquérir des expressions toutes faites pour renforcer davantage leur compétence de production orale.

Au moment même du retour au calme qui leur est demandé en entrant en classe, les élèves mobilisent différents contextes internes et externes dans une action conjointe : l'appel, le calendrier, la météo, l'heure. Ces contextes provoquent des transactions langagières conduites par les élèves eux-mêmes. Certains dirigent le questionnaire et d'autres donnent les réponses. Il s'agit d'une interaction étant insérée au sein du contrat didactique. Ainsi, au travers des phrases simples, ces derniers donnent la date du jour, l'heure exacte et le climat qu'il fait et, enfin, citent les noms des absents. Cette contextualisation renforce l'idée selon laquelle la pratique de l'oral ne peut avoir tout son sens que si elle correspond à un véritable besoin de compréhension et d'expression (Perrenoud, 1988), lequel trouve son origine dans la création de situations didactiques par P qui, lors des interactions qui s'ensuivent, se contente de distribuer les rôles et de faire réguler les transactions langagières sur plusieurs plans (phonétique, ton, structure grammaticale) : « Nazim, reprend ta phrase doucement ! » ; « Lina est absent ou, on dit quoi ? ». Pour soutenir l'aspect authentique de cette contextualisation, P utilise souvent le pronom « nous » pour exprimer son implication dans cette conversation : « Attendez, nous allons porter d'abord la date au tableau » ; « Rida est absent, oui, oui, [...], nous allons voir les absents tout à l'heure ». Son implication vise un autre objectif, celui de renforcer la confiance des élèves afin qu'ils osent prendre la parole : « Prends ton temps et articule bien ta phrase ». Ceux-ci arrivent à comprendre et à produire des messages oraux constituant un langage adapté à des situations bien déterminées. La compréhension orale qui trouve son origine dans les consignes se fonde sur la collecte et l'articulation des informations contextuelles et des connaissances existantes. La contextualisation de la communication orale se développe au sein d'un processus qui favorise l'appréhension et l'organisation des informations en mettant en synergie les stratégies d'apprentissage du groupe-classe dans le cadre de la réalisation

des tâches. Ainsi, l'apport individuel participe à un ouvrage collectif à usage utilitaire.

Cette interaction langagière dans le cadre du rituel scolaire génère des effets de contextes qui sont considérés comme « moteurs d'apprentissage » (Forissier, 2019, p. 107). Dans cette perspective, l'effet de contexte « sert à donner du sens aux activités des participants et exerce aussi une certaine contrainte sur elles. Le choix d'une nouvelle tâche pourra ainsi se faire en fonction de la définition du contexte ou pour le redéfinir » (Gajo, 2001, p. 98). Ainsi, P y trouve une occasion pour varier les ressources devant renforcer et développer la compétence orale tout en faisant de la dévolution un principe de base pour faire agir les élèves : « J'ai oublié de vous dire, aujourd'hui, c'est l'anniversaire de Issam ». Cette phrase est tout de suite interprétée par les élèves comme une invocation pour souhaiter un bon anniversaire à leur camarade. Dans un climat convivial, toute la classe chante en français « joyeux anniversaire ». P1 en profite pour faire enrichir davantage le vocabulaire des élèves : « Écoutez, on dit joyeux anniversaire, bon anniversaire, et on peut dire aussi « je te souhaite un bon anniversaire, je te souhaite un joyeux anniversaire. Allez, répétez ! ». Les effets de contextes créent une manière d'effet de boule de neige. Au fait, l'organisation socio-discursive du rituel assiste les élèves à acquérir progressivement, mais implicitement, les aspects syntaxiques, lexicaux et phonologiques d'un registre de langage correct (Florin & Crammer, 2009). Sans passer par des activités métalinguistiques, les élèves arrivent à s'exprimer en utilisant de nouvelles phrases correctes.

L'articulation de ce dernier contexte interne (souhait de bon anniversaire en classe) et du contexte externe (le vœu de joyeux anniversaire en tant que règle culturelle et sociale) génère un autre effet de contexte. En effet, pendant le moment visant le renforcement sémantique de la nouvelle construction grammaticale, les élèves qui sont invités à expliquer le terme de « souhaiter » utilisent un contexte externe, celui de l'alternance des langues : « atamana laka aid miled said » (phrase en arabe littéral qui signifie : je te souhaite joyeux anniversaire). La compétence orale peut donc tirer profit du rituel scolaire qui s'appuie sur la contextualisation sociolinguistique.

La contextualisation de la communication orale à travers les activités du rituel scolaire tire profit pareillement des contextes qui déclenchent le désir de parler. En effet, au moment même où il s'apprête à lancer sa première relation didactique, après avoir demandé aux élèves de prendre leur manuel scolaire, P constate que l'un de ses élèves fouille son sac-à-dos. En lui demandant ce qu'il cherche, l'élève répète le suivant : « Monsieur, mon livre ». P y trouve une occasion pour faire profiter les élèves de cette situation. Envisageant d'abord l'extrait suivant :

| | |
|-----|--|
| E. | Monsieur mon livre. |
| P. | Tu ne trouves pas ton livre ? |
| E. | Oui |
| P. | Ben ! Oui quoi ? Dans une phrase. |
| Cl. | Monsieur, on dit j'ai oublié mon livre. Monsieur. Je cherche mon livre. « Chevauchement ». |

| | |
|----|---|
| P. | Oui, j'ai oublié mon livre. Je cherche mon livre. D'accord, c'est juste. Merci. Mais, en ce moment, il cherche son livre et il ne le trouve pas. On dit quoi. |
| E. | « Rire ». Oui, je trouve pas mon livre |

Cette courte activité témoigne que le désir de parler peut provoquer le contexte interne pour faire acquérir et développer la compétence orale. Il s'agit d'une contextualisation sociocognitive (Delcroix, 2019) qui consiste à confronter le déjà-là de l'élève avec ce que le professeur peut transmettre. En outre, la phrase initiale (celle du premier élève) et celles de ses camarades énoncées spontanément révèlent que la contextualisation de la compréhension orale peut se servir de l'inférence, laquelle :

s'appuie [...] sur une prise d'indices multiples, à différents niveaux, et permet la construction, la reconstruction ou la compensation. Le processus d'inférence permet effectivement de construire une information à partir d'un contexte, sans qu'elle soit directement et explicitement fournie par celui-ci. (Poussard, 2003, p. 143)

Par ailleurs, les effets de contextes constituent toujours un phénomène didactique susceptible de provoquer une succession de situations didactiques. L'activité qui s'ensuit en témoigne clairement. La dernière phrase (extrait ci-dessus) se propose comme situation de remédiation conduite par toute la classe. Le but consiste à donner la forme négative correcte de cette phrase : « je ne trouve pas mon livre ». Ce qui explique qu'à partir d'un contexte réel, P ouvre une situation didactique en vue de remédier à la première situation jugée incorrecte et pour bien fixer cette structure étudiée à travers différents exemples. Dans cette optique, en cachant volontairement la brosse (contexte interne) sans que les élèves s'en rendent compte, P1 invite un élève à effacer le tableau (contexte externe). Cet élève étant sollicité semble avoir bien compris le message et lance une phrase avec une bonne articulation et sur un ton très naturel : « Monsieur, je ne trouve pas la brosse ».

L'analyse de l'effet du rituel scolaire sur le développement de la compétence orale témoigne que celle-ci peut constituer un apprentissage implicite qui consiste en la mise en œuvre de différents contextes (internes et externes) pour assurer la transition du langage pédagogique au langage réel. Bien qu'elle trouve son origine en classe, la communication orale dans le cadre de l'exploitation du rituel scolaire peut avoir un caractère authentique dans la mesure où les élèves produisent des phrases en lien avec le réel. Les transactions langagières mises en place ne développent pas dans ce sens un dialogue pédagogique pour exprimer des faits pédagogiques, mais apparaissent comme des situations quotidiennes de socialisation, qui n'offrent toutefois qu'un contexte très restreint. La mobilisation récurrente de ces contextes au travers des situations de socialisation favorise l'acte de contextualisation de l'oral, laquelle renforce davantage le développement langagier en instaurant dans la mémoire des élèves des scénarios récurrents. Ainsi, ce rituel scolaire qui s'ancre dans un contexte scolaire peut constituer un rituel dans le quotidien de tous les jours des élèves. Toutefois, cette pratique semble faire l'objet d'étude sans aucune planification pédagogique préalable :

Ben, non, je ne le prépare jamais. Au début de chaque séance, je choisis quelque chose pour le faire travailler. Je me débrouille. [...] Ouais ! je vous donne entièrement raison, c'est un apprentissage qui donne un vrai plus, ben, je pense, [...], si nous le préparons sérieusement, ça sera plus organisé et plus rentable. (Professeur 07)

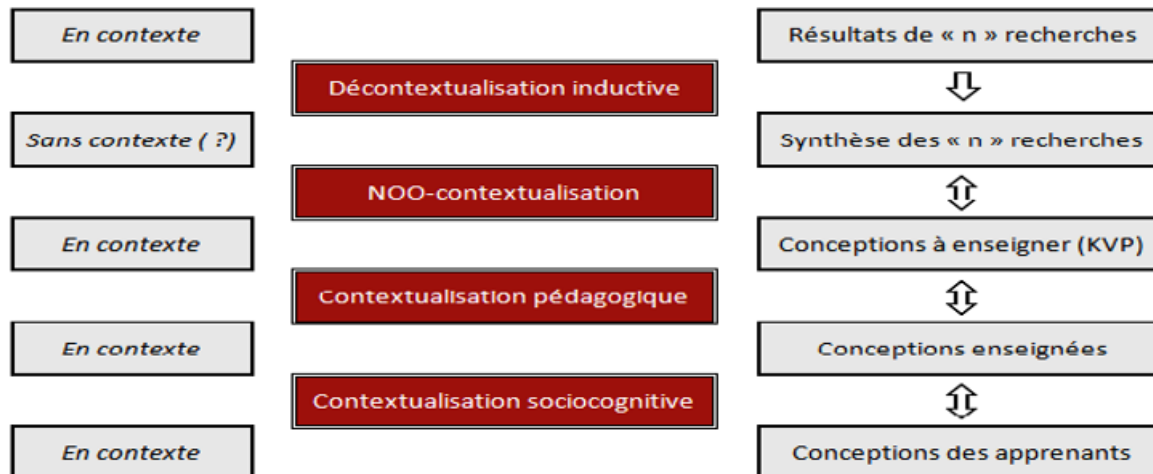
6. DISCUSSION

6.1. LE RITUEL D'ORAL : PROBLÉMATIQUE DE LA CONTEXTUALISATION PÉDAGOGIQUE

S'il est admis que la plasticité de leurs façons d'agir et de penser leur permet de décider de la façon de faire leurs classes, les professeurs ne peuvent agir de la sorte qu'à partir d'un contenu d'enseignement/apprentissage décidé par la tutelle. Rappelons que ce contenu est la résultante de l'une des étapes de la transposition didactique, étant désignée par le terme de « noo-contextualisation » dans le modèle proposé par Delcroix et al. (2013) :

Schéma 1

La contextualisation didactique au sein d'une chaîne de transposition de conceptions simplifiée



Source : Delcroix et al., 2013.

Ces auteurs expliquent que la noo-contextualisation (cf. figure ci-dessus) se rapporte à la transposition des savoirs, connaissances et valeurs qu'opère l'institution en ce qui concerne les contextes souvent politiques et sociétaux. La contextualisation pédagogique se veut alors une opération qui ne peut trouver sa raison d'être que dans la noo-contextualisation.

Bien qu'elle propose un contenu réservé à la compétence orale, la noo-contextualisation n'est nullement injonctive ni même dogmatique en matière de principes didactiques et pédagogiques devant le mettre en œuvre. Cela dépend de l'étape de la contextualisation pédagogique qui, à partir du

contenu de la noo-contextualisation, se veut généralement la succession de trois étapes intrinsèquement liées. La première est relative à la planification pédagogique des séquences pédagogiques, qui correspond au cadrage d'un contenu de formation en fonction d'une période bien déterminée et un public bien précis (détermination des compétences à faire acquérir, des objectifs d'apprentissage qui en découlent, des types d'activités susceptibles de traduire ces derniers, etc.). La deuxième concerne la planification pédagogique des cours, susceptible de traduire les séquences pédagogiques conçues. Elle correspond à un processus d'un cadre permettant de mettre en œuvre les relations didactiques, autrement dit, c'est « l'activité d'anticipation de l'enseignant pendant la phase préactive, c'est-à-dire une série de processus grâce auxquels un individu se représente le futur, fait l'inventaire des fins et des moyens et construit un cadre anticipé susceptible de guider ses actions à venir » (Riff & Durand, 1993, p. 84). Elle implique donc des réflexions, des anticipations, des prises de décisions. La planification pédagogique ajustée au profit des différentes compétences est laissée au libre choix des professeurs. La troisième étape est celle relative à la mise en œuvre des relations didactiques qui correspond à l'action conjointe « organiquement relationnelle, entre professeur, élèves, et savoirs » (Gérard & Denis, 2007).

Cela dit, le rituel scolaire n'est pas prévu dans les différentes planifications pédagogiques. Bien qu'il soit apparu, rappelons-le, comme un contexte offrant un cadre plaisant pour favoriser la contextualisation didactique en faveur de la compétence orale en classe de FLE, le rituel scolaire est l'une des rares pratiques enseignantes donnant lieu à des activités bien structurées inscrites dans un contenu bien déterminé et permettant un apprentissage progressif, régulier et méthodique. Les professeurs sont généralement attachés à un contenu bien déterminé. Ce contenu en matière de l'oral se veut un apprentissage qui se structure en deux axes fondamentaux devant couvrir deux compétences : la compréhension orale et la production orale. Bien que ces deux compétences soient considérées comme deux formes d'enseignement complémentaires, elles sont prises comme deux versants d'un même domaine, à savoir l'oral. Les deux compétences sont mises en œuvre au travers de différentes activités d'écoute et de production.

Le rituel scolaire en lien avec l'oral peut étayer ces deux compétences. Il est considéré comme une structure de participation ayant pour but de faire progresser les transactions langagières au profit des différents apprentissages véhiculés au moyen des activités collectives centrées sur des objets culturels. En effet, le rituel offre ici aux élèves la possibilité d'acquérir des automatismes dans différentes situations d'apprentissage, car les différentes notions abordées sont constamment réactivées. En outre, l'appréhension des structures toutes figées permet d'acquérir certaines connaissances grammaticales, sans pour autant passer par une quelconque explication.

Par ailleurs, comme le montre le cas de notre analyse, le rituel peut constituer un ensemble de ressources d'apprentissage, lesquelles peuvent se développer en spirale au moyen de la mobilisation et l'articulation de contextes internes et externes. Bien évidemment, notre analyse n'a montré que quelques exemples, mais ceux-ci témoignent que le rituel scolaire en faveur du développement de la compétence orale peut former une progression d'objets culturels ordonnés et structurés, lesquels s'ajoutent à ceux inscrits

dans la planification propre aux compétences de compréhension orale et de production orale.

6.2. LE RITUEL D'ORAL : ENTRE PLANIFICATION PÉDAGOGIQUE ET IMPROVISATION

Nombreuses sont les recherches qui soutiennent l'idée selon laquelle la planification pédagogique constitue le principal moyen de réussite scolaire. Elle est même considérée comme l'une des compétences professionnelles essentielles que tout enseignant doit posséder, si ce n'est la plus importante (Mutton et al., 2011). C'est pourquoi, en l'absence d'une planification spécifique, la tâche du professeur devient plus pénible, notamment pour les moins expérimentés.

Étant donné que le rituel scolaire peut constituer un processus d'apprentissage pouvant soutenir l'apprentissage de l'oral, il conviendrait donc de transformer ses intentions pédagogiques en un ensemble d'objectifs d'apprentissage au sein de la planification structurée des séquences pédagogiques. Ceux-ci constituent un processus par lequel on peut dégager une vision claire de tous les éléments indispensables à l'opération de la contextualisation didactique au moyen du rituel d'oral.

Par ailleurs, bien que les activités propres à l'oral dans le cadre du rituel scolaire soient courtes, elles constituent, comme tout autre apprentissage, une progression mésogénétique. Celle-ci se veut une contextualisation didactique qui, à partir de contextes de médiation bien réfléchis, s'articule autour de différentes divisions topogénétiques dont chacune s'attribue un temps didactique spécifique (chronogénèse) et vise des objectifs bien déterminés. Ainsi, à l'instar des autres apprentissages, celui véhiculé par le moyen du rituel scolaire peut faire l'objet d'une structuration par l'entremise d'une planification pédagogique qui, dans ce sens, assiste le professeur à prendre les mesures nécessaires d'adaptation, d'appui et d'amélioration de la contextualisation didactique, faute de quoi la contextualisation s'oblige à s'inscrire dans l'improvisation.

6.3. LE RITUEL D'ORAL : LA DÉFIANCE DE L'IMPROVISATION ET L'EFFET DE LA PLANIFICATION

Lors de l'étape de la planification, le professeur, certes, ne peut prévoir les difficultés éventuelles, parce que celles-ci surgissent dans le feu de l'action. Le rôle de l'improvisation est ici primordial dans la mesure où « enseigner, c'est souvent réagir au quart de tour devant des situations imprévues et s'en sortir sans trop de dégâts » (Perrenoud, 1994, p. 81). Cependant, la légitimité ou l'intérêt de l'improvisation en classe se doit d'obéir à certaines règles et ne peut nullement se passer de la planification parce que les résultats de l'improvisation ne sont pas toujours heureux. L'improvisation caractérise la nature des pratiques enseignantes qui permettent au professeur de s'adapter au contexte. Elle se manifeste par une série de réactions en vue de revoir ou d'adapter les ressources didactiques prévues au contexte réel, en ce sens qu'elle vise à assurer une meilleure mise en place des objets de savoir puisés dans la planification (qui concerne le quoi enseigner). Cette improvisation peut conduire à préserver certains plans, à en abandonner d'autres ou à

modifier leur agencement (comment enseigner).

Planifier un cours relève d'une activité qui nécessite une certaine réflexivité, surtout lorsqu'il s'agit d'une courte activité, comme c'est le cas de celles relatives au rituel scolaire. Ces dernières imposent plusieurs contraintes, dont la plus sérieuse demeure celle du temps. En fait, c'est au professeur que revient la tâche de gérer son propre temps (temps d'enseignement) et le temps des élèves (temps d'apprentissage). En outre, pour donner un sens significatif à son rituel scolaire, il doit créer des situations didactiques dans lesquelles les activités respectent les principes du contrat didactique (Brousseau, 1998). Pour ce faire, il doit faire du rituel scolaire un apprentissage susceptible d'être géré selon les attentes des élèves en s'appuyant sur la dévolution étant définie comme « l'acte par lequel l'enseignant fait accepter à l'élève la responsabilité d'une situation d'apprentissage (a-didactique) ou d'un problème et accepte lui-même les conséquences de ce transfert » (Brousseau, 1998, p. 303). En cela, la planification devient plus exigeante. Elle incite le professeur à prévoir des pratiques enseignantes bien réfléchies et un artefact congruent avec les objectifs déjà tracés. Cela dit, en l'absence totale d'une préparation sérieuse, les activités du rituel scolaire peuvent perdre un temps précieux et donnent lieu à des apprentissages fortuits, déstructurés et aléatoires.

7. PERSPECTIVES ET CONCLUSION

L'analyse des données obtenues montre clairement que le rituel scolaire a un effet considérable sur la compétence orale. En effet, ce processus donne lieu à différentes activités visant le développement, à la fois, de la compréhension orale et de la production orale. Celles-ci en profitent, certes, mais aléatoirement. En fait, les pratiques enseignantes utilisées pour mettre en œuvre ces activités s'appuient uniquement sur l'improvisation. Cette manière de faire, qui peut être profitable lorsque le rituel scolaire se propose comme moyen pour faire progresser les transactions langagières en faveur des différents apprentissages, ne soutient qu'un apprentissage fortuit, déstructuré et aléatoire. Cette contribution se propose de considérer le rituel scolaire non seulement comme stratégie d'apprentissage, mais comme un apprentissage permettant de soutenir la compétence orale. Il doit par conséquent faire l'objet d'un apprentissage explicite. Ce dernier peut trouver son essence dans une planification pédagogique réfléchie en vue de cerner des contenus de formation en fonction de périodes bien déterminés (planification pédagogique de séquences pédagogiques), dont chacun donne lieu à des activités bien étudiées, c'est-à-dire des activités préparées (planification pédagogique de relations didactiques). Cette planification se veut dans ce sens une réflexion anticipée ayant pour but de prendre les mesures nécessaires pour une meilleure mise en œuvre du rituel scolaire au profit de l'oral.

La pratique n'est pas une mise en pratique de recettes (Perrenoud, 1994), mais elle ne peut en même temps s'appuyer uniquement sur l'improvisation. La planification du rituel scolaire dans cette perspective est primordiale, elle permet au professeur d'en dégager des apprentissages et de les structurer de manière organisée et méthodique.

Tout bien considéré, cette étude se veut une réflexion ayant pour objectif de reconsidérer les conceptions des formateurs et des professeurs vis-à-vis des activités qui découlent du rituel scolaire au profit de la compétence orale en classe de FLE. D'un point de vue didactique, les résultats obtenus peuvent être considérés comme des pistes de réflexion pouvant donner lieu à un programme de formation au profit des professeurs de FLE. En outre, pour donner un appui solide à ce sujet et reconsidérer les pratiques enseignantes dans cette optique, des perspectives de recherche sont également possibles, notamment au travers des travaux collaboratifs par le moyen des ingénieries didactiques coopératives, par exemple.

CONFLIT D'INTÉRÊTS

L'auteur déclare n'avoir aucun conflit d'intérêts externe, direct ou indirect, personnel ou financier, en rapport avec le présent article.

RÉFÉRENCE

Amigues, R., & Zerbato-Poudou, M.-T. (2000). *Comment l'enfant devient élève : Les apprentissages à l'école maternelle*. Retz.

Anciaux, F., Forissier, T., & Prudent, L. F. (Eds.). (2013). *Contextualisations didactiques : Approches théoriques*. L'Harmattan.

Bérard, E. (1991). *L'approche communicative : Théorie et pratiques*. CLE International.

Bertrand, M., & Merri, M. (2015). Les fonctions du rituel scolaire selon différentes sciences humaines et sociales. *Recherches en éducation*, (8), 39–47.

<http://journals.openedition.org/ree/9777>

Blanchet, P. (2016). Contextualisations didactiques et didactologiques : Questions en débat. *Contextes et Didactiques*, (7), 8–14. <https://univ-rennes2.hal.science/hal-02518390v1>

Brousseau, G. (1998). *Théorie des situations didactiques*. Grenoble. La Pensée Sauvage.

Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre Européen Commun de Référence pour les langues : Apprendre, enseigner, évaluer*. Unité des Politiques linguistiques. <https://rm.coe.int/16802fc3a8>

Conseil de l'Europe. (2021). *Cadre Européen Commun de Référence pour les langues : Apprendre, enseigner, évaluer – Volume complémentaire*. Unité des Politiques linguistiques. <https://www.coe.int/fr/web/common-european-framework-reference-languages>

<https://www.coe.int/fr/web/common-european-framework-reference-languages>

De Pietro, J.-F., Matthey, M., & Py, B. (1989). Acquisition et contrat didactique : les séquences potentiellement acquisitionnelles dans la conversation exolingue. [Acte de colloque]. In D. Weil & H. Fugier (Eds.), *Actes du troisième Colloque Régional de Linguistique* (pp. 99–124). Université Louis Pasteur de Strasbourg. https://www.researchgate.net/publication/290159130_Acquisition_et_contrat_didactique_Les_sequences_potentiellement_acquisitionnelles_de_la_conversation_exolingue

Delcroix, A. (2019). Contextualisation didactique : un concept en tension ? *Contextes et didactiques*, (14), 23-40. <https://doi.org/10.4000/ced.1295>

Delcroix, A., Forissier, T., & Anciaux, F. (2013). Vers un cadre d'analyse opérationnel des phénomènes de contextualisation didactique. In F. Anciaux, T. Forissier & L. F. Prudent (Eds.), *Contextualisations didactiques : Approches théoriques* (pp. 141–185). L'Harmattan. <https://hal.univ-antilles.fr/hal-01530871/document>

Duboscq, J., & Clot, Y. (2010). L'autoconfrontation croisée comme instrument d'action au travers du dialogue : Objets, adresses et gestes renouvelés. *Revue d'anthropologie des connaissances*, 4(2), 255–286. <https://shs.cairn.info/revue-anthropologie-des-connaissances-2010-2-page-255?lang=fr>

Florin, A., & Crammer, C. (2009). *Enseigner à l'école maternelle : De la recherche aux gestes professionnels*. Hatier.

Forissier, T. (2019). *Contextualisation et effets de contextes dans l'apprentissage des Sciences* [Rapport pour l'obtention de l'Habilitation à diriger les recherches]. Université des Antilles et de la Guyane. <https://hal.archives-ouvertes.fr/tel-02277162/>

Gajo, L. (2001). *Immersion, bilinguisme et interaction en classe*. Didier.

Gérard, S., & Denis, M. (2007). *Agir ensemble : L'action didactique conjointe du professeur et des élèves*. Presses Universitaires de Rennes.

Hatchuel, F. (2005). Rituels d'enseignement et d'apprentissage. *Hermès*, (43), 93–100. <https://shs.cairn.info/revue-hermes-la-revue-2005-3-page-93?lang=fr>

Kerneis, J., & Santini, J. (2015). Contextualité d'une ressource sur les séismes à l'école primaire : Articulations de différents régimes de description. *Contextes et Didactiques*, (6), 40–61. <https://shs.hal.science/halshs-01255485>

Mutton, T., Hagger, H., & Burn, K. (2011). Learning to plan, planning to learn: The developing expertise of beginning teachers. *Teachers and Teaching*, 17(4), 399–416. <https://doi.org/10.1080/13540602.2011.580516>

Perrenoud, P. (1988). Pour une pédagogie explicite de l'oral. In *A propos de l'oral*. Université de Genève. http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1988/1988_14.html

Perrenoud, P. (1994). *La formation des enseignants : Entre théorie et pratique*. L'Harmattan.

Poussard, C. (2003). Guider des stratégies de compréhension de l'oral en ALAO : Le cas de l'inférence. *Alsic*, 6(1), 143–150. <https://shs.hal.science/edutice-00000330/>

Sauvage Luntadi, L., & Tupin, F. (2012). La compétence de contextualisation au cœur de la situation d'enseignement-apprentissage. *Phronesis*, 1(1), 102–117. <https://doi.org/10.7202/1006488ar>

Schneuwly, B., Dolz, J., & Ronveaux, C. (2005). Le synopsis : Un outil pour analyser les objets enseignés. In M.-J. Perrin-Glorian & Y. Reuter (Eds.) *Les méthodes de recherche en didactiques* (pp. 175–189). Presses Universitaires du Septentrion. <https://books.openedition.org/septentrion/14905?lang=fr>

Veillard, L. (2013). Les méthodologies de constitution et d'analyse des enregistrements vidéo. In L. Veillard & A. Tiberghien (dir.), *VISA : Instrumentation de la recherche en éducation*. Éditions de la Maison des sciences de l'homme. <https://books.openedition.org/editionsmsmh/1954>

i Université d'Aix-Marseille, France.
<https://orcid.org/0009-0009-9162-3249>
rachid25101971@gmail.com

Toute correspondance relative à cet article doit être adressée à:

Rachid Hanchi
rachid25101971@gmail.com

Recebido em 07 de outubro de 2024
Aceite para publicação em 05 de fevereiro de 2025
Publicado em 08 de abril de 2026

O ritual oral estruturado, uma alavanca de apoio à contextualização da comunicação oral na aula de Francês Língua Estrangeira

RESUMO

A comunicação oral, que é tradicionalmente a articulação de várias atividades descontextualizadas relacionadas com a compreensão oral, a produção oral e a interação oral, pode também beneficiar de atividades contextualizadas. Assim, este estudo aborda a questão do ritual escolar a favor da contextualização da oralidade na aula de Francês Língua Estrangeira (FLE). Baseia-se na descrição das práticas pedagógicas implementadas na sala de aula, a fim de compreender o ato de contextualização realizado por atividades rituais orais na sala de aula de FLE. Os resultados obtidos através do método etnográfico mostram claramente que estas práticas, embora tenham várias funções, podem realmente constituir uma alavanca importante que pode apoiar ainda mais o desenvolvimento da competência oral, mobilizando os contextos internos e externos dos alunos. Nesta perspetiva, o objetivo deste contributo é o de destacar pistas de reflexão para estruturar esta prática, realizada de forma aleatória, de modo a reconsiderar as conceções dos formadores e dos professores relativamente a estas atividades orais ritualizadas.

Palavras-chave: FLE; Comunicação oral; Contextualização didática; Ritual oral; TACD.

The structured oral ritual, a lever to support the contextualisation of oral communication in the French as a Foreign Language classroom

ABSTRACT

Oral communication, which is traditionally the articulation of several decontextualized activities relating to oral comprehension, oral production, and oral interaction, can also benefit from contextualized activities. Thus, this study deals with the question of school ritual in favor of the contextualization of oral expression in the French as a Foreign Language (FLE) classroom. It is based on the description of teaching practices implemented in the classroom in order to understand the act of contextualization carried out through oral ritual activities in the FLE classroom. The results obtained through the ethnographic method clearly show that these practices, although they have several functions, can really constitute a major lever that can further support the development of oral competence by mobilizing the internal and external contexts of the pupils. With this in mind, the aim of this contribution is to highlight avenues for reflection with the aim of structuring this practice, which is carried out randomly, in order to reconsider the concepts of trainers and teachers with regard to these ritualized oral activities.

Keywords: FLE; Oral communication; Didactic contextualization; Oral ritual; TACD.