



*Recherches
en
Éducation*

Hors série N°8 - Septembre 2015

**Pour un renouveau des usages et
des définitions des rituels à l'école**

Numéro coordonné par
Maryvonne MERRI et Marie-Paule VANNIER

Pour un renouveau des usages et des définitions des rituels à l'école

Coordonné par *Maryvonne Merri*
et *Marie-Paule Vannier*

Recherches en Éducation

HS N°8 - Septembre 2015

- | | | | |
|--|----|--|-----|
| ■ MARYVONNE MERRI & MARIE-PAULE VANNIER | 3 | ■ MAROUSSIA RAVEAUD | 58 |
| Edito – De l'affaiblissement au renouveau des rituels dans les institutions scolaires | | La petite société à l'image de la grande ?
L'appartenance fondée dans le mérite ou le droit | |
| ■ MARIE-PAULE VANNIER & MARYVONNE MERRI | 14 | ■ CHRISTIANE MONTANDON | 67 |
| A quoi pensent les enseignants quand on leur parle de rituels ? | | Les rituels en question dans la relation éducative : rupture des liens, maintien du lien, instauration de nouveaux liens | |
| ■ SOPHIE BRIQUET-DUHAZE | 27 | ■ DELPHINE ODIER-GUEDJ | 78 |
| Définir les rituels à l'école maternelle : un paradoxe institutionnel, pédagogique et scientifique | | Les rituels dans la classe de Claire : d'une pédagogie inspirée de TEACCH à celle inspirée du Floor Time : quels changements ? | |
| ■ MYRIAM BERTRAND & MARYVONNE MERRI | 39 | ■ FRANÇOISE HATCHUEL | 90 |
| Les fonctions du rituel scolaire selon différentes sciences humaines et sociales | | Les rituels : des espaces de marge pour construire sa place | |
| ■ MARIELLE PURDY & MARYVONNE MERRI | 48 | ■ DENIS JEFFREY | 101 |
| Les conditions psychologiques et didactiques du développement de l'activité personnelle des élèves de maternelle au cours des rituels du matin | | Le sens des rites scolaires | |

De l'affaiblissement au renouveau des rituels dans les institutions scolaires

Maryvonne Merri & Marie-Paule Vannier¹

Edito

Ce numéro regroupe neuf articles produits par des chercheurs en sciences de l'éducation, en anthropologie et en psychologie, travaillant au Québec, au Royaume-Uni et en France. Il est motivé par la rareté des publications francophones relatives aux rituels scolaires alors que leur dépérissement fait l'objet d'annonces répétées (Bernstein, Elvin & Peters, 1966 ; Meirieu, 2015). Nous citerons cependant le numéro 43/3 de la revue *Hermès* coordonné par Gilles Boëtsch et Christoph Wulf en 2005 pour la partie consacrée à la valeur pédagogique des rituels, les travaux de Garcion-Vautor (2000, 2003) sur les rituels de la maternelle, ceux de Moro et Rodriguez (2000, 2004) sur la construction des significations à l'école maternelle. Bien que d'autres institutions scolaires aient été étudiées, en particulier les établissements de relégation (Vienne, 2004, 2005) ou les grandes écoles (Bourdieu, 1982), l'entrée dans la forme scolaire par les rituels de la maternelle est prépondérante dans la littérature francophone. Aussi, une partie des contributions du présent numéro s'attache à faire le point sur les fonctions des rituels en maternelle, tandis que d'autres analysent des pratiques rituelles dans d'autres institutions scolaires.

Le titre choisi privilégie le terme rituel à celui de rite. Les définitions de ces deux termes sont très mouvantes dans la littérature et nous ne les scellerons pas ici. Nous nous appuyons, cependant, sur les distinctions proposées par Javeau (1998, 2001) et Dartiguenave (2001). Javeau réserve le terme de *rite* aux actes qui célèbrent une présence irrationnelle et mystérieuse telle celle de Dieu². Le terme « *rituel* » fait référence, quant à lui, à des actes qui sacralisent le social (Javeau, 2001), tel le gâteau d'anniversaire. Dartiguenave (2001), dans une même perspective, considère le rite comme un *acte d'institution* (Bourdieu, 1982) c'est-à-dire « *comme un acte conventionnel et solennel de catégorisation qui crée, à la fois, de l'identité et de l'unité.* » (Dartiguenave, 2001, p.61) Le *Rituel*³ a, par contre, une dimension phénoménologique qui reconnaît la capacité, pour l'acteur, de prendre ses distances et de jouer avec la dimension structurale du rite. Le *Rituel* est un « *mouvement de réappropriation et de réinterprétation du Rite* » (Dartiguenave, 2001, p.74).

Dans la lignée de ces définitions, nous avons centré ce numéro sur la première appropriation du Rite scolaire par les élèves de l'école maternelle puis sur la nécessité d'une réappropriation rituelle par les acteurs de l'école contemporaine.

¹ Maryvonne Merri, professeure de psychologie, Université du Québec à Montréal (UQAM). Marie-Paule Vannier, maître de conférences en sciences de l'éducation, Centre de Recherche en Éducation de Nantes (CREN) et ESPE de l'Académie de Nantes

² L'auteur parle de présence « *numineuse* » à ce propos en empruntant ce terme à l'ouvrage de Rudolf Otto, *Le sacré* (1917). Rudolf Otto utilise le terme numineux pour caractériser une sphère à la fois irrationnelle et mystérieuse dans laquelle la personne a le sentiment d'être la créature d'un objet tout-puissant et inaccessible. Nous étendons ici ces entités à des objets qui, dans une finalité du Rite, peuvent être consacrés tels le savoir ou les valeurs idéales d'une société.

³ Dartiguenave (2001) emploie volontairement des majuscules pour désigner le Rite et le Rituel, en particulier pour distinguer le substantif de l'adjectif.

1. Le dépérissement des rituels

■ Des rituels aux contrôles bureaucratique et thérapeutique des élèves

La sociologie s'est interrogée, depuis la fin du XIX^e siècle, sur le maintien des rites dans l'école moderne. En particulier, Durkheim constate que la division du travail, en accroissant l'individualisme, a réduit la *solidarité mécanique* fondée sur la communauté de valeurs des individus (Durkheim, 1893). Or, l'éducation a une fonction collective, « *elle a pour objet d'adapter l'enfant au milieu social où il est destiné à vivre* » (Durkheim, 1922, p.9). Le projet de tout instituteur est alors, à plus forte raison, d'obtenir une *conversion* de l'élève à une morale laïque collective et sacrée (Durkheim, 1906) qui repose sur le « *respect de la raison, de la science, des idées et des sentiments qui sont à la base de la morale démocratique* » (Durkheim, 1922, p.14). En mettant en œuvre des rites scolaires, l'instituteur crée dans la classe une société à l'image de la société républicaine idéalisée. En effet, seule la régularité de l'action permet que le corps et l'émotion soient dominés, pour laisser la place à la raison et à l'autonomie intellectuelle (Zaffran, 2006). Les élèves se reconnaissent ainsi comme membres d'un même collectif et cette appartenance est réaffirmée dans la régularité : « *La règle, parce qu'elle nous apprend à nous modérer, à nous maîtriser, est un instrument d'affranchissement et de liberté. [...] Car, parce que les barrières conventionnelles, qui, dans les sociétés organisées sur d'autres bases, contenaient violemment les désirs et les ambitions, sont en partie tombées, il n'y a plus que la discipline morale qui puisse exercer cette action régulatrice dont l'homme ne peut se passer.* » (Durkheim, 1902, p.40)

L'instituteur installe ses élèves dans un découpage spatio-temporel régulier, caractéristique du rite, mais ce dernier permet, au-delà, d'agréger les élèves dans une solidarité mécanique (Durkheim, 1893), expérience d'une communauté et d'un avènement de la nouveauté qui peut, selon Dartiguenave (2001), être rapprochée de la *communitas* de Turner (1977). Cette expérience transforme alors le rite en un rituel, selon la distinction établie précédemment entre ces deux concepts (Dartiguenave, 2001 ; Javeau, 1998, 2001).

Dans les années 60, Bernstein, Elvin et Peters (1966) rappellent la fonction de cohésion sociale et de transmission des valeurs sociétales des *rituels*⁴. Les rituels scolaires rassemblent, par leur finalité symbolique, des élèves qui peuvent être d'origines sociales et culturelles variées. Bernstein et ses collègues constatent que l'adaptation de l'école anglaise à des besoins économiques toujours plus diversifiés et différenciateurs a conduit à sa dé-ritualisation. La fonction instrumentale de l'école, orientée vers l'acquisition de compétences, prédomine désormais, au détriment de sa fonction expressive qui était orientée vers la transmission et l'internalisation des valeurs et des normes de la société.

Les constats de Bernstein et de ses collègues sont contemporains de la massification de l'école qui s'apparente, à partir des années 60, de moins en moins à une institution et de plus en plus à un marché. Aussi, à leur tour, Dubet et Martucelli (1996) distinguent deux types de socialisation scolaire, la première fondée sur l'intégration d'une culture unifiée, et la seconde fondée sur une gestion de l'hétérogénéité des compétences et des parcours scolaires possibles pour les élèves. Les trois ordres scolaires français (l'école primaire, le collège et le lycée) se distinguent dans ce processus. Tandis que les élèves de l'école primaire sont encore soumis à l'autorité de l'enseignant et à des rites permettant de séparer l'école de la maison, le collège est marqué par un conflit entre les normes de l'école et les normes extérieures, le sens de l'activité scolaire n'allant plus de soi. Enfin, l'entrée au lycée est le moment de la première orientation scolaire importante et donc d'une possible exclusion, créant dès lors un clivage entre les lycéens investissant l'école pour réussir et ceux qui sont en prise avec la difficulté de fonder un projet

⁴ Nous traduisons ici le terme anglais *ritual* employé par Bernstein, Elvin et Peters, dont la définition nous semble être celle d'un rite : « *Le rituel chez les êtres humains se réfère en général à un modèle relativement rigide des actes spécifiques à une situation, en construisant un cadre de sens au-delà de la signification spécifique de celle-ci. La fonction symbolique du rituel est alors de relier l'individu, par des actes rituels, à un ordre social, pour accroître le respect de cet ordre, pour le revivifier chez l'individu et, en particulier, accroître son acceptation des procédures utilisées pour maintenir la continuité, l'ordre et les limites. Ces procédures permettent de contrôler l'ambivalence envers l'ordre social.* » (Bernstein, Elvin & Peters, 1966, p.429, notre traduction)

personnel et professionnel. La désillusion de ces derniers peut être exprimée au détriment de l'autorité de l'enseignant comme représentant de l'institution.

Dès lors, les enseignants développent de nouvelles pratiques pour se faire respecter et enseigner, en exerçant, en particulier, un contrôle individualisé sur les élèves. Ce contrôle est obtenu par un ajustement en situation et par l'application de techniques de gestion de classe. Selon Bernstein, Elvin et Peters (1966), l'affaiblissement des rituels laisse la place, dans les classes ordinaires, à des formes de contrôle *bureaucratiques* réduites à l'évaluation de savoirs définis contractuellement, ou pour les élèves relégués (*non-examination children*), à des formes que ces auteurs désignent comme *thérapeutiques* : « *l'école ne fonctionne plus [alors] tant comme un subtil instrument de division du travail que comme un instrument de contrôle social qui régule le comportement de ces élèves et leur relation à ce qui peut être acceptable ou non dans une partie de la société à laquelle ils sentent qu'ils n'appartiennent pas vraiment. [...] Le contrôle exercé sur ces élèves n'est pas tant bureaucratique que thérapeutique, il repose sur des techniques personnelles, verbales et rationnelles.* » (Bernstein & al., 1966, p.435, notre traduction)

Dans ses travaux sur les établissements de relégation scolaire en Belgique, Vienne (2004, 2005) nous apparaît décrire de tels contrôles thérapeutiques relatifs, par exemple, à la tenue vestimentaire et à la posture des élèves en grande difficulté scolaire. Ceux-ci interprètent ces contrôles comme une négation de leur identité exprimée, en particulier, par le vêtement. Les élèves font alors « perdre la face » aux enseignants, en s'attaquant à leur face privée qui est normalement protégée dans la classe par des rites d'interaction (Goffman, 1974). L'absence de rituels partagés entre enseignants et élèves est alors comblée par un détournement des lieux et des temps par les adolescents. Ainsi, le dépérissement des rituels scolaires conduit à l'apparition de nouvelles pratiques rituelles ou *contre-rituels* dont les acteurs sont les élèves (McLaren, 1999 ; Rivière, 1995 ; Vienne, 2005).

Au-delà des institutions scolaires de relégation, des techniques de contrôle comportemental peuvent s'universaliser dans un système scolaire et être érigées en techniques de motivation des élèves. Certains dispositifs de gestion de classe en témoignent actuellement tels, en particulier, les systèmes d'émulation répandus au préscolaire et à l'école primaire en Amérique du Nord. Ces systèmes individualisent la gestion de la classe par la matérialisation de la mémoire du comportement de l'élève. Par exemple, un tableau porte les noms des élèves et l'enseignant doit faire correspondre les comportements répréhensibles d'un élève à autant de crochets, selon le principe behavioriste de contingence du comportement et du renforcement (Archambault & Chouinard, 2006). Outre la difficulté pour l'enseignant de mettre en œuvre ce principe en raison du nombre d'élèves dans sa classe, un tel dispositif conforte, chez ceux-ci, des conceptions de l'activité scolaire en termes de buts de performance au détriment des buts d'apprentissage⁵ en accroissant la compétition (Archambault, 1997).

En définitive, la déperdition des rituels dans l'école contemporaine annoncée par la sociologie s'accompagne de l'établissement de nouvelles structures régulières de contrôle qui peuvent être bureaucratiques ou thérapeutiques. Ces contrôles peuvent être source non seulement d'une adoption exclusive des seuls enjeux instrumentaux de l'école, mais encore d'individualisation et d'émergence de *contre-rituels* au sein du groupe des élèves (McLaren, 1999). De plus, cet affaiblissement des rituels peut nuire plus spécifiquement à des élèves qui, par leur origine sociale ou leur fragilité particulière, seraient plus éloignés de l'école. Le maintien de pratiques rituelles est, on le voit, une question sociale très sensible qui associe école, enjeu sociétal et différenciation des publics⁶.

⁵ La distinction entre buts de performance et buts d'apprentissage est établie par Dweck (1986). Les premiers buts correspondent à une attribution à la tâche de valeurs de reconnaissance sociale tandis que les seconds correspondent à une attention centrée sur l'enjeu de compétence (Dweck, 1986) .

⁶ Les mesures retenues pour une grande mobilisation de l'École pour les valeurs de la République par le ministère de l'Éducation nationale en France après les attentats de janvier 2015 en sont une illustration récente, en particulier la mesure 2 : Rétablir l'autorité des maîtres et les rites républicains. Ces mesures sont consultables en ligne <http://www.education.gouv.fr/cid85644/onze-mesures-pour-un-grande-mobilisation-de-l-ecole-pour-les-valeurs-de-la-republique.html>

■ **Des rituels de passage au brouillage des transitions de vie**

Outre les rituels permettant la célébration et le partage des valeurs d'une société, la ritualisation de l'école concerne une autre catégorie de rites : les rites de passage.

Considérant la place des transitions dans la modernité, Heslon (2007) fait appel, en particulier, à Van Gennep (1909) et à Winnicott (1989). En effet, Van Gennep, dans son ouvrage sur les rites de passage (1909) y distingue trois temps (séparation, transition et réintégration), et définit la transition comme la période intermédiaire entre deux statuts. De façon complémentaire, Winnicott (1989) considère la transition comme un espace créateur qui permet d'être seul, de s'ouvrir au monde à condition d'être muni de ressources symboliques pour faire face. La transition est donc constitutive de la personne et de sa rencontre possible avec la nouveauté et l'altérité.

Si les travaux d'Heslon (2007) concernent essentiellement la vie adulte, la question des transitions nous semble se poser sur l'ensemble de la carrière scolaire. En effet, les passages de la maternelle à l'école élémentaire, au collège, au lycée, à l'université, au travail... sont autant de transitions à marquer tant pour les enseignants et les parents que pour les élèves. S'y ajoutent les dispositifs d'accueil temporaires ou permanents des élèves en difficulté, néo-arrivants ou encore redoublants.

Heslon (2007) considère que la vie contemporaine ne serait faite que « *de transitions multiples et superposées* » avec une évanescence des rites de passage. Or, les récits de vie des jeunes raccrocheurs s'avèrent particulièrement illustratifs de la multiplicité et de la superposition de ces transitions et de leur caractère traumatique (Desmarais, Merri, Salva Mut, Cauvier & Dionne, 2014). Une partie de ces jeunes font l'expérience de classes spécialisées dont la fréquentation initialement temporaire peut devenir permanente, d'autres vivent de nombreux déménagements ou des transformations dans la composition de la famille, d'autres encore connaissent des placements par les services sociaux, d'autres enfin superposent au temps de l'école des emplois en soirée et en fin de semaine. Ainsi, entre un provisoire qui dure, de nombreuses ruptures biographiques ou encore une juxtaposition du statut d'élève et de travailleur, les élèves en difficulté sont en besoin non seulement de régularités, mais également d'un accompagnement de leurs transitions personnelles et académiques pour étayer, à terme, la mise en récit de leur vie.

2. Rituels, routines, cérémonies et microrituels, un vocabulaire élargi

Pour rendre compte des pratiques rituelles dans l'école ainsi que de leur renouveau, notre vocabulaire doit également s'enrichir. Nous ajouterons ici, en particulier, les termes de *routine*, de *cérémonie*, de *microrituel* et de *pédagogie*.

■ **Le rituel et la routine**

Nous remarquons, en premier lieu, que les termes employés pour désigner les moments réguliers à l'école sont différents d'un système scolaire francophone à un autre. Ainsi, les termes *rite* puis *rituel* se sont maintenus dans le vocabulaire des enseignants en France, la célébration des valeurs républicaines ayant été substituée à celle des valeurs religieuses au XIX^e siècle (Segalen, 2009). Par contre, au Québec, Purdy (2015) relève que le terme *rituel* disparaît au profit de celui de *routine* au moment de la sécularisation de la société québécoise. En effet, le guide des écoles maternelles de 1963 utilise encore le terme *rituel* à propos du début de journée. Le moment matinal de la causerie est alors défini comme une conversation permettant un éveil religieux : « *L'institutrice s'efforce de favoriser l'éveil des enfants au sens de Dieu, à sa grandeur, à sa bonté* » (cité dans Purdy, 2015, p.112).

Une routine scolaire est-elle encore un rituel ? Le faible nombre de travaux sur les routines du matin dans l'institution scolaire québécoise et l'absence, à notre connaissance, de travaux comparatifs entre le Québec et la France sur ces pratiques régulières ne permettent pas d'évaluer l'influence du choix du terme routine sur la pratique enseignante. Nous analyserons donc uniquement l'emploi de ce terme dans la littérature scientifique.

La routine est associée, en premier lieu, à l'habitude. Elle correspond à un statut particulier du schème, associé à des personnes et à des objets sans guidage par les buts variables de la situation (Saada-Robert & Balslev, 2006). Cette régularité rassure pour permettre l'action immédiate : « *Elle (l'habitude) libère l'esprit de la contingence des gestes ordinaires en permettant de les accomplir sans y penser. Elle laisse ainsi à l'esprit le temps de se vouer tout à son gré à l'essentiel [...] Elle rassure ; tant et si bien que l'habitude est même ici ce qui rend possible l'action et la garantit [...]* » (Urbain, 2010, p.26-27).

Le terme routine rend compte, pour Giddens (1994), de l'importance d'une logique de répétition pour rétablir les identités des personnes en présence et entretenir les relations de confiance entre celles-ci. Ainsi, les routines établissent une *sécurité ontologique* permettant de se libérer de l'anxiété du changement et du risque de l'incertitude (Giddens, 1994). Dès lors, la routine permet un enrôlement dans la temporalité scolaire pour devenir un élève (Jeffrey, 2013). L'élève entre dans une suite d'activités partagées au sein de la classe, dont la répétition favorise une structuration de la mémoire (Jeffrey, 2013) individuelle et collective (Matheron, 2009). Dans cette temporalité scolaire, l'élève fait l'expérience d'activités d'apprentissage qui prennent leur temps et vont toutes à leur terme (Jeffrey, 2013).

En utilisant le terme *routine*, associé à l'entrée dans le temps scolaire et à l'habitude, le focus⁷ se déplace vers l'adhésion au statut d'élève *stricto sensu* (la temporalité de l'école, la réassurance et la mise au travail) et moins, au-delà, vers un investissement symbolique (le savoir, la valeur, le sentiment...) ou un jeu de réinterprétation par les acteurs (enseignant et élèves) à travers, en particulier, les transformations de la situation et au cours du temps.

■ **La cérémonie et le microrituel**

Pourtant, quel que soit le vocabulaire privilégié, la routine du matin au préscolaire (Québec) ou le rituel à l'école maternelle (France) ont la qualité de *cérémonies*. Les comportements cérémoniels sont non seulement emprunts de solennité, ils ont également, simultanément, deux propriétés : ils établissent une distance entre des acteurs à statuts différents, ici l'enseignant et ses élèves, ils les rapprochent par le partage d'un code commun : « *Selon l'une [des propriétés], ils mettent à distance des acteurs sociaux différents par leurs positions dans la société, inégaux par le sexe, par l'âge, par le rang, par les valeurs attachées aux biens et aux services symboliques qu'ils livrent ou qu'ils reçoivent. Selon l'autre dimension, ils rapprochent ces mêmes acteurs et les mettent en situation d'émettre et de recevoir des messages parce qu'ils possèdent les mêmes codes, si différentes leurs capacités de déchiffrement soient-elles.* » (Cuisenier, 1998, p.13).

Le cérémonial du matin à la maternelle démontre alors, par déploiement et ostension des gestes, la forme scolaire à adopter dans la suite de la carrière d'élève. Ce déploiement s'atténue au fil de la scolarité, par le désinvestissement des acteurs mais aussi par l'intégration des propriétés du cérémonial (mettre à distance et partager avec autrui) dans *des petits gestes du quotidien* (Javeau, 2001) tels saluer l'enseignant ou encore lever la main pour prendre la parole.

Ces petits gestes désignés comme microrituels (Javeau, 2001) permettent à l'acteur d'accomplir « *les rôles que le groupe social ou la société attend de lui* » (Javeau, 2001, p.109), en garantissant sa face privée par l'exposition d'une face publique (Goffman, 1974). Les microrituels participent ainsi également à la protection de la personne et à l'établissement de sa sécurité ontologique.

⁷ Ce focus, tel qu'examiné à partir du terme Routine ne permet pas, comme nous l'avons précisé précédemment, de rendre compte des pratiques et ressentis des acteurs à la Maternelle.

■ **Des pédagogies pour la re-ritualisation de l'école**

Cependant, la labilité de l'activité humaine, une temporalité plus fluide et une culture de soi dans l'hypermodernité (Aubert, 2010) créent des individus qui se déplacent dans un univers mouvant, parfois contradictoire avec l'investissement rituel nécessaire pour trouver sa place (Hatchuel, 2005) dans les collectifs. Le passage à une culture de libre expression et de déficit de symbolisation requiert donc le rétablissement de rituels scolaires que les acteurs puissent interpréter et se réapproprier. Dès lors apparaissent des mouvements pédagogiques spécifiques, tels la pédagogie institutionnelle (Jeanne, 2008) ou la pédagogie Decroly. Ici, de nouveaux rituels appartenant à diverses catégories peuvent être objets d'attention : aux côtés des rituels cérémoniaux se développent des microrituels mais aussi des rituels de passage ou encore des rituels permettant de revivifier la communauté par leur fonction liminaire (Turner, 1977).

Ces différents rituels ont au moins trois finalités possibles. L'élève qui adopte certaines conduites (régulation) accède au niveau représentatif (dimension symbolique) en jouant au jeu des rituels scolaires (performance symbolique) (Jeffrey, 2013). Ces finalités sont développées par les contributions de ce numéro.

3. Présentation des neuf contributions de ce numéro

Les neuf contributions de ce numéro sont regroupées en trois parties introduites par un article proposant une analyse transversale des pratiques rituelles dans les différentes institutions scolaires.

■ **Une analyse transversale des pratiques rituelles de la maternelle au lycée en France**

Dans un article introductif, *À quoi pensent les enseignants quand on leur parle de rituels ?*, Marie-Paule Vannier et Maryvonne Merri partent du constat que la littérature sur les rituels est centrée sur les institutions d'entrée dans la carrière scolaire ou sur les institutions d'exception (classes de l'enseignement spécialisé, classes préparatoires aux grandes écoles...). Les résultats d'une enquête proposée en ligne à des enseignants (maternelle, école élémentaire, enseignement spécialisé, collège et lycée) permettent d'établir des profils relativement nets et différenciés des pratiques rituelles dans ces institutions. Les auteurs retrouvent à la maternelle les pratiques privilégiées dans la littérature professionnelle, tel l'appel. Plus tard, la fonction de structuration des connaissances s'accroît avec un emploi du temps scolaire organisé selon les disciplines. Quant aux pratiques rituelles de l'éducation spécialisée, elles apparaissent intermédiaires entre celles du collège et celles de la maternelle. Pour finir, cet article invite à mener des recherches sur la place des rituels dans les acquisitions de savoirs dans une perspective didactique au secondaire, bien qu'aucun article de ce numéro n'adopte ensuite spécifiquement ce point de vue. Ces rituels didactiques, dans lesquels les instruments sémiotiques et des dispositifs tels le tableau et le cahier occupent une place centrale, supportent la mise en commun, l'institutionnalisation et le rappel des acquis en début et en fin de séance. Ils relient, sur un axe synchronique, chaque élève au groupe-classe mais aussi la classe à une institution du savoir et, sur un axe diachronique, le passé, le présent et l'avenir.

■ **L'étude du devenir élève à la maternelle**

Un premier sous-thème regroupe trois contributions relatives à l'école maternelle, lieu du *devenir élève* tel que le mentionnent, à ce jour⁸, les programmes scolaires en vigueur en France⁹ à

⁸ Au moment de l'écriture de cet éditorial, une nouvelle mouture des programmes de l'école primaire est en cours de validation pour une entrée en vigueur à la rentrée 2015.

⁹ Les programmes de 2008 précisent que « L'objectif [du « devenir élève » à l'école maternelle] est d'apprendre à l'enfant à reconnaître ce qui le distingue des autres et à se faire reconnaître comme personne, à vivre avec les autres dans une

travers l'apprentissage du vivre ensemble, de la coopération et de l'autonomie, et la compréhension des enjeux de l'école. Ainsi, « *les enfants doivent comprendre progressivement les règles de la communauté scolaire, la spécificité de l'école, ce qu'ils y font, ce qui est attendu d'eux, ce qu'on apprend à l'école et pourquoi on l'apprend. Ils font la différence entre parents et enseignants. Progressivement, ils acceptent le rythme collectif des activités et savent différer la satisfaction de leurs intérêts particuliers. Ils comprennent la valeur des consignes collectives. Ils apprennent à poser des questions ou à solliciter de l'aide pour réussir dans ce qui leur est demandé. Ils établissent une relation entre les activités matérielles qu'ils réalisent et ce qu'ils en apprennent (on fait cela pour apprendre, pour mieux savoir faire). [...] ils apprennent à rester attentifs de plus en plus longtemps. Ils découvrent le lien entre certains apprentissages scolaires et des actes de la vie quotidienne.*», autant d'objectifs pour lesquels le recours aux rituels peut être suggéré par l'institution.

Sophie Briquet-Duhazé, dans son article *Définir les rituels à l'école maternelle : un paradoxe institutionnel, pédagogique et scientifique*, propose un travail de lecture des textes officiels de l'école maternelle française depuis 1977, y repère et en commente la mention des termes rites et rituels. C'est le mot rite qui apparaît le premier, associé à l'habitude et à une entrée des élèves dans la temporalité et dans l'espace scolaires. Ce n'est qu'en 2002 que le terme rituel est utilisé pour la construction de sa relation au groupe, la construction d'une temporalité médiatisée par de nombreux instruments et l'établissement d'un environnement sécurisant, surtout en direction des élèves de deux ans de la Toute Petite Section de maternelle. À cet âge, les rituels assurent la reconnaissance mutuelle par la nomination des élèves par l'enseignant et l'accompagnement de l'accueil et de la séparation pour neutraliser l'inquiétude et assurer l'enfant de la permanence de l'univers et des personnes. Les programmes en vigueur, parus en 2008, modifient leur point de centration en associant les rituels aux objectifs langagiers et communicatifs. Ainsi, les rituels accompagnent, au fil des différents programmes, des enjeux différents de l'école maternelle, entre socialisation, sécurité et acquisition du langage.

Les deux contributions suivantes, proposées par deux étudiantes de doctorat de psychologie de Montréal, proposent deux analyses théoriques des rituels de maternelle. Myriam Bertrand propose d'étudier *les fonctions du rituel scolaire selon différentes sciences humaines et sociales*. Faisant le constat que tout rituel est multifonctionnel, cette contribution établit une distinction entre fonctions sociales, cognitives, et langagières des rituels. Myriam Bertrand propose, en conclusion, une analyse de ces fonctions en les croisant aux structures du rituel définies par Rivière (1997). Cette contribution ouvre, en définitive, la voie à une analyse fonctionnelle des rituels dans les classes de maternelle, analyse particulièrement utile pour la formation professionnelle des enseignants.

Marielle Purdy se propose d'examiner *les conditions psychologiques et didactiques du développement de l'activité personnelle des élèves de maternelle au cours des rituels du matin*. Cet article examine les concepts successifs rendant compte, sur le plan des structures psychologiques de l'enfant, de la régularité et du partage des significations entre l'enseignant et ses élèves. Marielle Purdy propose, dans un premier temps, le concept de script comme modèle de représentation structurale des actions et des buts et éclaire, en s'appuyant sur une importante littérature développementale, la mémorisation et l'utilisation des scripts par les enfants. Marielle Purdy s'attache ensuite à rendre compte de la construction de la fonction symbolique dans le rituel puis de la variation de ceux-ci pour l'instauration de l'enfant comme acteur du rituel et son internalisation des compétences.

■ **Des mises en œuvre pédagogiques contrastées**

Un deuxième sous-thème de ce numéro regroupe trois articles caractérisant les rituels selon la pédagogie mise en œuvre par les enseignants. Maroussia Raveaud compare les valeurs sous-jacentes aux pratiques rituelles des enseignants anglais et français. Christiane Montandon établit un contraste entre des rituels institutionnellement prescrits et des rituels élaborés et appropriés par les acteurs dans la pédagogie Decroly. Enfin, Delphine Odier-Guedj propose d'analyser le

passage de l'approche TEACCH à l'approche Floor Time par une enseignante exerçant dans une classe accueillant des élèves ayant un trouble envahissant du développement.

Dans son article *La petite société à l'image de la grande ? L'appartenance fondée dans le mérite ou le droit*, Maroussia Raveaud adopte pleinement une méthodologie d'observation comparée de classes accueillant des élèves de quatre à sept ans en Angleterre et en France. La comparaison est justifiée, d'une part, par la similarité de la taille et de la situation économique de ces deux pays et d'autre part, par la divergence de leurs traditions éducatives. Maroussia Raveaud observe très précisément les fonctions attribuées aux élèves dans les classes, et plus particulièrement les responsabilités qui leur sont confiées. En Angleterre, la participation de l'élève est sous-tendue par la reconnaissance de ses qualités personnelles et par l'attribution d'un privilège. Le rituel des responsabilités est alors un adoubement qui établit publiquement une différence entre les élèves qui ont été consacrés et ceux qui ne l'ont pas été. En France, cette participation assure l'appartenance de l'élève au groupe. En effet, la responsabilité est attribuée à tour de rôle ou par volontariat. Le rituel met alors les élèves à égalité de devoirs et de droits sans référence aux conduites ou résultats scolaires passés. Ainsi, les pratiques des enseignants anglais et français, le plus souvent tacites, fondent des petites sociétés en harmonie avec les valeurs de la société englobante.

Dans son article *Les rituels en question dans la relation éducative : rupture des liens, maintien du lien, instauration de nouveaux liens*, Christiane Montandon n'examine plus les valeurs implicites portées par les rituels, mais le souhait explicite des acteurs de l'école d'un renouveau des rituels. Ceux-ci accompagnent la transition des enseignants néo-titulaires entre formation initiale et premier poste dans un établissement, et la transition école élémentaire-collège des élèves et de leurs parents. Pourtant, ces initiatives institutionnelles restent ponctuelles ou imposées aux acteurs par les décideurs. Déplaçant ensuite sa réflexion vers la performativité des rituels, soit les effets produits par leur mise en œuvre sur les acteurs (Wulf & Gabriel, 2005), Christiane Montandon met en évidence ces qualités dans les rituels quotidiens de la pédagogie Decroly. L'appropriation des rituels par les acteurs, particulièrement bien illustrée ici par le rituel de la *Surprise* et le retournement d'une pédagogie du questionnement en une pédagogie de la problématique, repose sur une structure propice à la dévolution de cette problématique aux élèves (Brousseau, 1999).

Dans son article *Les rituels dans la classe de Claire : d'une pédagogie inspirée de TEACCH à celle inspirée du Floor Time : quels changements ?*, Delphine Odier-Guedj analyse l'expérience d'une enseignante lors d'un passage du programme TEACCH (Treatment and Education of Autistic and related Communication handicapped CHildren) au programme Floor Time. Cette enseignante exerce dans une classe d'adaptation scolaire accueillant des élèves ayant un trouble envahissant du développement. Tandis que dans TEACCH, les déplacements dans l'espace, l'emploi du temps et les situations d'apprentissage sont contraints par l'adulte et la structure matérielle de l'environnement, Floor Time privilégie le suivi et l'enrichissement des initiatives de l'élève. Delphine Odier-Guedj montre que si le cadre structurant est imposé de façon hétéropsychique dans TEACCH, celui-ci est le produit d'une co-action dans Floor Time. En ceci, TEACCH et Floor Time privilégient respectivement une posture de formatage ou une posture d'étayage, telles qu'elles sont décrites par Jerome Bruner (1983). Ainsi, comme dans l'article de Christiane Montandon, le rituel n'existe que par une co-transformation du cadre par l'élève et l'enseignant en cours d'interaction, cette co-transformation supposant des corps en mouvement et des émotions. En définitive, cette contribution met en évidence qu'à trop utiliser le terme rituel ou à trop en imposer la forme et les enjeux, le risque est grand de désigner comme rituels des régularités comportementales dans « *une logique purement empirique qui s'épuiserait dans l'instrumentalité technique du lien cause-effet* » au détriment d'une « *forte charge symbolique* » pour les acteurs (Rivière, 1995, p.11).

■ **Des rituels pour prendre sa place dans la communauté humaine**

Le troisième enjeu de ce numéro est de considérer le rituel à l'école comme moyen de prendre place dans le monde et de se doter d'une identité élargie. En effet, en accueillant un enfant ou un

adolescent, l'école contribue à l'insérer dans un espace plus large que celui de sa famille d'origine. Cet élargissement, s'il est réalisé en particulier par la participation à des rituels dans les sociétés traditionnelles, doit être renouvelé dans les sociétés contemporaines. Pour cette raison, les pratiques rituelles à l'école et la formation aux métiers de l'enseignement, comme métiers adressés (Clot, 1998) et de la sollicitude (Ricoeur, 1990) doivent davantage encore faire l'objet d'une attention particulière dans l'école actuelle.

L'article de Françoise Hatchuel, *Les rituels : des espaces de marge pour construire sa place*, présente deux catégories de rituels : les rituels d'interaction et les rituels de passage. Les *rituels d'interaction*, pouvant correspondre à des situations de recherche en mathématiques comme à des salutations entre le professeur et ses élèves, sont fondés, selon Françoise Hatchuel, sur leur efficacité performative. Il ne s'agit pas, pour l'enseignant, d'obtenir un « clone » de lui-même mais de permettre aux élèves de trouver « leur propre façon de faire ». Cette propriété performative des rituels d'interaction est partagée par les *rituels de passage*. Ces derniers doivent « *signifier à l'enfant dans un premier temps qu'il est reçu dans la communauté des humains puis que, dans une organisation sociale donnée, une place lui adviendra par laquelle il contribuera à l'effort de production de la communauté, (ce) devrait constituer la garantie minimale offerte à tout nouveau membre d'une communauté.* ». S'appuyant sur les travaux de la psychanalyste Piera Aulagnier, Françoise Hatchuel définit ici l'*anthropologisation* comme garantie actuelle, pour l'élève, de grandir et de trouver une place sans savoir encore quelle fonction sociale précise sera occupée plus tard. Cette anthropologisation est mise à mal dans les sociétés hypermodernes lorsque la société devient incertaine et impose un discours de compétence et d'efficacité, mettant alors au défi les élèves. Ceux-ci, faute de se développer par eux-mêmes et placés en permanence dans l'urgence, ne parviennent pas à construire un espace psychique rassurant.

Dans son article, *Le sens des rituels scolaires*, Denis Jeffrey propose de considérer les rites d'interaction (Goffman, 1974) comme des mises en acte des règles qui permettent à un groupe ou à une communauté de se reconnaître. En effet, les rites permettent principalement de réguler les conduites dans l'espace scolaire en mettant en œuvre trois règles : « *la réciprocité des actes positifs, l'établissement d'une distance de respect entre les interlocuteurs et la maîtrise des expressions corporelles* ». Ainsi, des rituels scolaires tels lever le doigt, se tenir sur sa chaise mais aussi adresser la parole à l'enseignant signifient l'identité de l'élève et la distinguent de celle de l'enseignant ou du porteur d'un autre statut social. Dès lors, les rites, souvent accusés de passéisme et de rigidité sont nécessaires pour les acteurs de l'école et peuvent être revisités. En définitive, Denis Jeffrey définit une journée scolaire comme des suites de rites établis dans l'espace et dans le temps. Ils permettent, dès lors, l'installation dans une temporalité scolaire et dans des espaces spécifiques avec des postures qui règlent des aspects aussi variés que le code vestimentaire, la communication, le niveau de langue exigé, le travail en équipe...

4. Les rituels pour compenser les pertes liées à la modernité

À travers les contributions de ce numéro, les rituels apparaissent nécessaires, comme ils l'ont toujours été, pour devenir un élève, se reconnaître et être reconnu comme tel. Mais les rituels sont également devenus des garanties de stabilité dans la modernité (Segalen, 2009 ; Wulf, 2005). En effet « *On attend des rituels qu'ils compensent les expériences de perte liées à la modernité : perte de sens de la communauté, de l'identité, de l'authenticité, de l'ordre et de la stabilité dans le contexte de la montée de l'individualisme, des phénomènes de virtualisation et de simulation et de l'érosion des systèmes sociaux et culturels.* » (Wulf, 2005, p.11) Il semble cependant, au-delà de la maternelle, que les rituels soient encore l'objet de prises de conscience locales sans inscription dans la carrière scolaire. Ce numéro ouvre de nouvelles perspectives de recherches sur la ritualisation des contextes scolaires accueillant les élèves les plus jeunes mais aussi les élèves les plus en défaut dans la modernité, non seulement par leur origine sociale, mais aussi par leurs compétences initiales et leurs expériences psychiques.

Bibliographie

- ARCHAMBAULT J. (1997), « Attention ! Les systèmes de récompense ne sont pas sans danger », *Bulletin de Liaison de l'Association Québécoise Des Psychologues Scolaires*, n°9, p.2-10.
- ARCHAMBAULT J. & CHOUINARD R. (2006), « Doit-on récompenser les élèves pour les motiver à apprendre ? », (*Se) motiver à apprendre*, B. Galand & E. Bourgeois (dir), Paris, Presses Universitaires de France, p.135-144.
- AUBERT N. (éd.) (2010), *L'individu hypermoderne*, Toulouse, Editions Érès.
- BERNSTEIN B., ELVIN H. L. & PETERS R. S. (1966), « Ritual in education », *Philosophical Transactions of the Royal Society of London, Series B, Biological Sciences*, n°251(772), p.429-436.
- BOURDIEU P. (1982), « Les rites comme actes d'institution », *Actes de La Recherche En Sciences Sociales*, n°43, p.58-63.
- BROUSSEAU G. & WARFIELD V. M. (1999), « The case of Gaël », *Journal of Mathematical Behavior*, n°18, p.7-52.
- BRUNER J.S. (1983), *Le développement de l'enfant. Savoir faire, savoir dire*, Paris, Presses Universitaires de France.
- CLOT Y. (1998), *Le travail sans l'homme ? : pour une psychologie des milieux de travail et de vie*, Paris, Découverte.
- CUISENIER J. (1998), « Cérémonial ou rituel ? », *Ethnologie Française*, n°28(1), p.10-19.
- DARTIGUENAVE J.-Y. (2001), *Rites et ritualité : essai sur l'altération sémantique de la ritualité*, Paris, L'Harmattan.
- DESMARAIS D., MERRI M., SALVA MUT F., CAUVIER J. & DIONNE G. (2014), *Paradoxes des transitions entre le point de rupture avec l'école et le raccrochage scolaire : dérégulation et réinvestissement*, ACFAS, Montréal, Québec.
- DUBET F. & MARTUCELLI D. (1996), *À l'école : sociologie de l'expérience scolaire*, Paris, Seuil.
- DURKHEIM E. (1893), *De la division du travail social*, Paris, Presses Universitaires de France.
- DURKHEIM E. (1902), *L'éducation morale*, Paris, Presses Universitaires de France.
- DURKHEIM E. (1906), *Sociologie et philosophie*, Paris, Presses Universitaires de France.
- DURKHEIM E. (1922), *Éducation et sociologie*, Paris, Presses Universitaires de France.
- DWECK C.S. (1986), « Motivational processes affecting learning », *American Psychologist*, n°41(10), p.1040-1048.
- GARCION-VAUTOR L. (2000), *Les conditions d'entrée dans le contrat didactique à l'école maternelle : étude du rôle du rituel dans la mise en place d'un milieu pour apprendre*, Thèse de doctorat, Université Aix-Marseille 1.
- GARCION-VAUTOR L. (2003), « L'entrée dans l'étude à l'école maternelle. Le rôle des rituels du matin », *Ethnologie française*, n°33(1), p.141-148.
- GIDDENS A. (1994), *Les Conséquences de la modernité*, Paris, L'Harmattan.
- GOFFMAN E. (1974), *Les rites d'interaction*, Paris, Éditions de Minuit.
- HATCHUEL F. (2005), « Rituels d'enseignement et d'apprentissage », *Hermès La Revue*, n°43(3), p.93-100.
- HESLON C. (2007), « La vie adulte en question au regard de l'accompagnement », *Penser l'accompagnement adulte*, J.-P. Boutinet, N. Denoyel, G. Pineau & J.-Y. Robin (éd.), Paris, Presses Universitaires de France, p.73-91.

- JAVEAU C. (1998), *Prendre le futile au sérieux : microsociologie des rituels de la vie courante*, Paris, Cerf.
- JAVEAU C. (2001), *Le bricolage du social un traité de sociologie* (1^{ère} édition), Paris, Presses Universitaires de France.
- JEANNE Y. (2008), « Fernand Oury et la pédagogie institutionnelle », *Reliance*, n°28(2), p.113-117.
- JEFFREY D. (2013), « Rites scolaires et identité d'élève », *Formation et Profession*, n°21(1), p.50-64.
- MATHERON Y. (2009), *Mémoire et étude des mathématiques une approche didactique à caractère anthropologique*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes.
- McLAREN P. (1999), *Schooling as a ritual performance: toward a political economy of educational symbols and gestures* (3^e édition), Lanham, Rowman & Littlefield.
- MORO C. & RODRIGUEZ C. (2000), « La création des représentations chez l'enfant au travers des processus de sémiotique », *Enfance*, n°53(3), p.287-294.
- MORO C. & RODRIGUEZ C. (2004), « Formes sociales, (re)construction des significations et situations éducatives. Une entrée développementale », *Situation éducative et significations*, C. Moro & R. Rickenmann (éd.), Bruxelles, De Boeck, p.221-245.
- PURDY M. (2015, Mai), *Description et sources de malentendus relatifs à l'activité personnelle chez les élèves de Maternelle : une étude des rituels du matin au cours d'une année scolaire* (Thèse de doctorat non publiée). Université du Québec à Montréal.
- RICOEUR P. (1990), *Soi-même comme un autre*, Paris, Seuil.
- RIVIERE C. (1995), *Les rites profanes*, Paris, Presses Universitaires de France.
- RIVIERE C. (1997), « Structure et contre-structure dans les rites profanes », *Mythes, rites, symboles dans la société contemporaine*, M. Segré (éd.), Paris, L'Harmattan, p.101-122.
- SAADA-ROBERT M. & BALSLEV K. (2006), « Les microgenèses situées. Études sur la transformation des connaissances », *Schweizerische Zeitschrift Für Bildungswissenschaften*, n°28(3), p.487-514.
- SEGALIN M. (2009), *Rites et rituels contemporains*, Paris, Armand Colin.
- TURNER V. W. (1977), *The ritual process: structure and anti-structure*, Ithaca, Cornell University Press.
- URBAIN J.-D. (2010), « L'habitude performative : ou la « routine » créatrice », *Protée*, n°38(2), p.21-28.
- VAN GENNEP A. (1909), *Les rites de passage*, Paris, Émile Nourry.
- VIENNE P. (2004), « Au-delà du stigmaté : la stigmatisation comme outil conceptuel critique des interactions et des jugements scolaires », *Éducation et sociétés*, n°13(1), p.177-192.
- VIENNE P. (2005), « Carrière morale et itinéraire moral dans les écoles « de dernière chance » : les identités vacillantes », *Lien social et Politiques*, n°53, p.67-80.
- WINNICOTT D.W., KALMANOVITCH J. & SAUGUET H. (1989), *De la pédiatrie à la psychanalyse*, Paris, Payot.
- WULF C. (2005), « Introduction. Rituels. Performativité et dynamique des pratiques sociales », *Hermès*, n°43(3), p.9-20.
- WULF C. & BOËTSCH G. (2005), Numéro spécial sur les Rituels, *Hermès*, n°43(3).
- WULF C. & GABRIEL N. (2005), « Introduction », *Hermès*, n°43(3), p.9-20.
- ZAFFRAN J. (2006), « La discipline et la régularité à l'école républicaine et à l'école démocratique de masse », *Éducation et Sociétés*, n°17(1), p.141-158.

À quoi pensent les enseignants quand on leur parle de rituels ?

Marie-Paule Vannier & Maryvonne Merri¹

Résumé

Cet article rend compte d'une enquête menée auprès d'enseignants appartenant à différentes institutions scolaires allant de la maternelle au lycée, en comptant les structures propres à l'enseignement spécialisé, à qui nous avons posé la question des rituels en termes de pratiques mises en œuvre par eux dans les classes et d'objectifs assignés à ces pratiques. Cette enquête conçue et réalisée par le groupe de recherche collaborative, Rituels72², contribue à une meilleure connaissance des rituels scolaires. Dans la perspective initiée par Lafont (1978), le « rituel » est considéré ici comme un praxème ou « unité phonologique à produire du sens » selon les expériences matérielles et sociales personnelles. L'enquête met en évidence la prégnance de l'appartenance à une institution donnée dans les réponses apportées par les enseignants. Dans le même temps, cette étude questionne la quasi-absence de rituels dans certaines institutions.

Les pratiques rituelles mises en œuvre à l'école maternelle font l'objet à la fois d'une prescription officielle (ministère de l'Éducation nationale, 2008) et de nombreux travaux scientifiques (Amigues & Zerbato-Poudou, 2000 ; Bautier, 2006 ; Garcion-Vautor, 2000, 2003 ; Moro & Rodriguez, 2004). Dans la suite du cursus scolaire, elles sont ensuite surtout étudiées dans des institutions scolaires d'exception. Il s'agit, en particulier, des institutions de « *relégation scolaire* » décrites en Belgique par Vienne (2004) mais aussi de l'enseignement spécialisé (Merri & Vannier, 2014 ; Rousseau, 2011) et enfin, des classes préparatoires aux grandes écoles (Darmon, 2013). Si les pratiques rituelles de la maternelle tendent vers l'inscription de l'enfant dans une posture d'élève, elles sont ensuite également motivées par son contrôle (Vienne, 2004), par sa réassurance (Sennepin, 2010) ou encore par sa distinction et sa conversion à des exigences de rentabilité scolaire (Bourdieu, 1981, 1982 ; Darmon, 2013).

Que deviennent les rituels en dehors de ces institutions initiales ou d'exception ? L'enjeu de cet article sera d'éclairer l'existence, la nature et les objectifs des pratiques « *rituelles* » pour les enseignants dans l'ensemble du cursus scolaire, en incluant l'école élémentaire, le collège et le lycée.

Dans une tribune publiée le 30 janvier 2015, Philippe Meirieu constate que certains rituels scolaires sont devenus désuets et privés d'authenticité mais affirme, cependant, l'importance de concevoir de nouveaux rituels chargés symboliquement, y compris au collège et au lycée. En effet, « *c'est ainsi que l'enfant apprend à s'inscrire dans le monde, à développer sa liberté dans une collectivité [...] il n'est pas d'enseignement sans rituels.* » (Meirieu, 2015). Dès 1966, Bernstein, Elvin et Peters relèvent eux aussi l'affaiblissement des rituels et le privilège accordé dans les pays industrialisés à un face à face entre l'enseignant et ses élèves, face à face que les auteurs désignent comme « *interaction thérapeutique* ».

¹ Marie-Paule Vannier, maître de conférences en sciences de l'éducation, Centre de Recherche en Éducation de Nantes (CREN) et ESPE de l'Académie de Nantes. Maryvonne Merri, professeure de psychologie, Université du Québec à Montréal (UQAM).

² Cette enquête a été élaborée et réalisée par Le Groupe Rituels72. Ce groupe comprenait au moment de l'enquête trois professeurs des écoles (Jean-Noël Rousseau, enseignant spécialisé en SEGPA ; Steve Winter, maître-formateur en maternelle ; Vincent Le Bail, directeur d'école et enseignant en élémentaire), et trois chercheuses en Sciences de l'Éducation (Marie-Paule Vannier, Christine Pierrisnard et Maryvonne Merri).

Le contrôle social y est verbalement élaboré, individualisé et repose plus sur des « *techniques partagées* » par les partenaires que sur des « *valeurs partagées* » (Bernstein & al., 1966). En effet, tandis que les rituels reposent en grande partie sur l'implicite pour être des actes de « *magie sociale* » (Bourdieu, 1982), la formation des enseignants accorde une place accrue aux questions de gestion explicite de la classe.

Pour réaliser ce projet relatif à l'existence, aux pratiques et aux usages des rituels dans l'enseignement depuis la maternelle jusqu'au lycée, une enquête a été menée en ligne auprès de 316 enseignants. Nous leur avons demandé 1) les activités qu'ils qualifient de rituelles ; 2) les objectifs poursuivis à travers ces activités. Nous présenterons et discuterons dans cet article les réponses données par les enseignants appartenant à ces différents ordres scolaires.

1. Le « *rituel* » comme praxème

L'emploi d'un questionnaire repose, le plus souvent, sur le pari de la clarté linguistique des mots utilisés par l'enquêteur. Selon ce pari, le mot « *rituel* » est la dénomination d'une réalité partagée. Notre perspective est différente pour ce questionnaire soumis en ligne aux enseignants. En effet, les questions posées requièrent que les enseignants engagent une réflexion sur le rapport qu'ils entretiennent avec le signifiant « *rituel* » (Siblot, 1997) et qu'ils évoquent des pratiques dont ils font ou ont fait l'expérience. Aussi, dans la perspective initiée par Lafont (1978), nous considérons le « *rituel* » comme un praxème qui est « *l'unité pratique de production du sens* » (Lafont, 1994, p.29) selon les expériences matérielles et sociales personnelles. L'activité de réponse à une question est, dès lors, « *une opération progressive, complexe, fine, l'actualisation du praxème* » (Lafont, 1994, p.32). Tout praxème est relatif à des praxis sociales et matérielles qui varient d'un groupe humain à un autre et d'une personne à l'autre. Ainsi, le praxème « *rituel* » peut à la fois référer à différentes institutions, à des disciplines de sciences humaines variées et à de multiples activités humaines.

En premier lieu, comme pour d'autres signifiants (devoir, leçon, dissertation, interrogation...), les pratiques liées au « *rituel* » sont en partie héritées des valeurs sociétales portées par l'école au cours de l'histoire.. Ainsi, en étant inscrit dans l'histoire française des instructions scolaires officielles (voir l'article de Sophie Briquet-Duhazé dans ce numéro), le « *rituel* » a permis, au XIX^e et au XX^e siècles, l'incarnation des valeurs républicaines. D'ailleurs, comme le note Meirieu en 2015 : « *Dans le cadre de la "grande mobilisation de l'École pour les valeurs de la République", le ministère de l'Éducation nationale demande de "rétablir" et de "valoriser" les "rites républicains", de développer "la compréhension et la célébration des rites et symboles de la République : hymne national, drapeau, devise" »*. Ce sont certainement autant de pratiques auxquelles auraient pensé des Hussards de la République répondant à un questionnaire sur les rituels. En effet, pour ces enseignants, de tels rituels pouvaient contenir (aux deux sens du terme) les élèves et des valeurs. Pourtant, ces pratiques peuvent aujourd'hui correspondre, toujours selon Meirieu (2015), à des comportements exigés autoritairement sans contenu symbolique. Les enseignants font alors l'expérience de séquences comportementales et le signifiant « *rituel* » peut être, dès lors, associé à des pratiques de contrainte.

En deuxième lieu, le signifiant « *rituel* » appartient, non seulement aux prescriptions officielles mais également à différentes littératures scientifiques, sociologique, anthropologique, psychanalytique. Le concept de rituel peine alors à rencontrer une définition scientifique transversale (Bertrand & Taddei, 2008 ; McLaren, 1999 ; Wulf, 2005). Si nous prenons pour exemple les sciences sociales, le rituel peut être introduit comme acte instituant certains individus en créant une ligne imaginaire entre institués et non-institués (Bourdieu, 1982 ; Garcion-Vautor, 2003 ; Marchive, 2007) tandis qu'une autre perspective, inspirée en particulier par Turner (1977) ou McLaren (1999), peut privilégier dans le rituel sa fonction de transition permettant de rompre avec le quotidien. Si l'on considère, cette fois, la psychologie du développement affectif, le rituel se répète, tout en variant et il dote ainsi l'enfant d'un bagage

symbolique langagier et imagé dans une alternance entre présence et absence de la figure protectrice (Winnicott, 2002). Dès lors, la formation universitaire des enseignants est susceptible d'offrir aux enseignants novices, selon les disciplines d'expertise des formateurs, des références hétérogènes et des interprétations sensiblement différentes des pratiques rituelles à l'école.

En troisième lieu, le rituel existe dans des dispositifs matériels précis, fortement articulés aux configurations de l'espace et du temps dans l'institution d'appartenance. Ainsi, tel enseignant de collège doit aller chercher ses élèves dans la cour, ce qui requiert un passage silencieux de l'extérieur vers l'intérieur. La classe de tel autre professeur, cette fois en lycée professionnel, dispose en son centre d'un établi autour duquel l'enseignant peut placer les élèves pour organiser et répartir le travail, les acclimatant ainsi à une culture professionnelle spécifique. Tel autre, enfin, enseignant de maternelle, n'admet les parents qu'à l'entrée de sa classe en début de journée, créant une ligne de séparation imaginaire entre la famille et la classe. On le voit, les dispositifs matériels, spatiaux et temporels suggèrent une réflexion ergonomique sur le rituel (Meirieu, 2015), toutes les pratiques n'étant pas également possibles.

En quatrième lieu, l'enseignant se réfère à un corps professionnel selon qu'il se désigne comme « *professeur des écoles* », « *enseignant de mathématiques* », « *enseignant de lycée professionnel* », etc. Ses pratiques rituelles expriment et permettent sa participation à un genre professionnel (Clot, 2001, 2007), lui-même articulé à des prescriptions et conditions institutionnelles. Ainsi, réalisant une instruction au sosie avec pour instructeur un enseignant néo-titulaire affecté en Zone d'éducation prioritaire (ZEP), Saujat (2004) est instruit par ce jeune professeur des écoles de la mise en rang des élèves dans la cour, du moment de s'asseoir à l'arrivée dans la classe, de la tenue du cahier, modalités devant être appliquées strictement. Saujat (2004) illustre ainsi la contingence du genre professionnel aux conditions sociales particulières d'exercice du métier. Le jeune enseignant se fait l'héritier d'un genre et de pratiques traditionnelles (se mettre en rang, demeurer debout dans la classe près de sa chaise, respecter le nombre de carreaux à gauche de la page) qui lui garantissent une stabilité jugée nécessaire pour un enseignement auprès de ces élèves jugés plus éloignés de la forme scolaire.

En cinquième lieu, les rituels engagent des fonctions variées. Ainsi, les travaux sur les rituels à l'école maternelle, et plus particulièrement les analyses des dispositifs et interactions didactiques (Garcion-Vautor, 2000, 2003), ont mis en évidence, à ce niveau de la scolarité, la coïncidence de l'acquisition de cette posture scolaire et d'une genèse de savoirs, à travers, par exemple, des pratiques de dénombrement renouvelées chaque matin. Postures et savoirs se supportent mutuellement par la répétition et la solennité des gestes et des discours, acquérant ainsi une reconnaissance institutionnelle. Mais tous les rituels scolaires ne sont pas, pour autant, des rituels didactiques comme en attestent l'observation ethnographique des institutions scolaires (Marchive, 2007 ; McLaren, 1999) mais aussi la littérature (Pennac, 2009), la description de pratiques professorales originales (Boimare, 2014) ou même les formations – y compris audiovisuelles – à destination des enseignants (Tf Video, 2006). Ces observations et pratiques permettent d'envisager des rituels qui s'échelonnent depuis la cour de l'école vers la classe, c'est-à-dire de la périphérie vers le cœur de la fonction d'instruction. Ces rituels peuvent être marqués, pour les enseignants qui les mènent, par la contrainte (séparation physique et spatiale avec les parents, domestication du corps, obligation administrative) ou par la reconnaissance des individualités dans le groupe (Pennac, 2009) voire le nourrissage de l'imaginaire (Boimare, 2014). Ainsi, une procédure d'appel peut être, pour certains enseignants, au-delà d'une obligation administrative, une occasion d'apprentissage (Garcion-Vautor, 2003) ou encore une occasion quotidienne de nommer chaque élève et de lui accorder une attention personnelle (Pennac, 2009).

Enfin, un enseignant appartient simultanément à différents corps sociaux et intellectuels, non seulement comme membre d'une institution scolaire précise, mais également selon sa classe sociale d'origine, sa formation universitaire, ses expériences professionnelles extrascolaires. Ainsi, le rituel rend non seulement compte de la pratique commune au sein d'une institution donnée mais il est également actualisé, en articulation avec l'héritage acquis dans différents collectifs d'appartenance, au cours de conversations et d'expériences multiples et individuelles.

Dès lors, au-delà du partage d'un contexte professionnel commun, le rapport au signifiant « *rituel* » n'est pas, pour autant, homogène dans un corps professionnel donné. Ainsi, les travaux de socioterminologie (Gaudin, 2003) mettent en évidence que les efforts terminologiques effectués pour un vocabulaire professionnel commun doivent composer avec un travail sociolangagier entre les acteurs.

C'est dans cette perspective que nous avons antérieurement soumis le terme « *rituel* » à un groupe d'enseignants de SEGPA en formation (Merri & Vannier, 2014). Ce signifiant a évoqué à certains de ces professeurs des écoles, inspirés par l'institution de la maternelle, l'injonction du « *re-devenir élève* » (Rousseau, 2011) pour inscrire l'enfant dans un rôle d'apprenant. Mais ces enseignants n'ont pas, pour autant, affaire à de jeunes enfants. Aussi ont-ils mis également en exergue d'autres caractéristiques de leurs élèves : ce sont des élèves orientés dans l'enseignement spécialisé car en grande difficulté, des élèves qui préparent une entrée dans le monde professionnel, des élèves plus fréquemment issus de milieux défavorisés, des « *collégiens à part entière* », des élèves présentant des difficultés comportementales... D'autres enseignants ont privilégié l'évocation des pratiques de rappel inscrites dans leur méthode d'enseignement explicite ou encore les pratiques de « *nourrissage* » intellectuel et affectif suggérées par Boimare (2014). En définitive, tout en partageant des référents institutionnels communs, les pratiques associées au terme « *rituel* » se sont révélées hétérogènes dans ce groupe.

L'analyse de l'enquête que nous présentons permet donc la comparaison des pratiques et objectifs associés au signifiant « *rituel* » dans les institutions scolaires de la maternelle au lycée mais également l'éventuelle dispersion des réponses d'enseignants œuvrant dans une même institution.

2. Méthodologie

L'enquête présentée ici est le fruit d'un travail mené par un groupe de recherche collaborative, *Rituels72*³, réuni dans le cadre d'une formation d'enseignants à et par la recherche, sur la thématique large des pratiques rituelles mises en œuvre dans les classes.

■ Une enquête préliminaire

Dans un premier temps, trois questions ouvertes ont été proposées à un panel restreint d'enseignants appartenant à des institutions différentes : 1) *Menez-vous des rituels ou des activités ritualisées avec vos élèves ?*, 2) *Citez les activités que vous qualifieriez de rituelles. (Jusqu'à dix fenêtres pouvaient être ainsi renseignées).* 3) *Que voulez-vous que les élèves apprennent ?* Le traitement des réponses recueillies a permis d'affiner la liste d'items à introduire dans les menus déroulants du questionnaire à choix multiples (QCM).

■ L'enquête mise en ligne

Les différentes questions posées aux enseignants sont rassemblées sur deux écrans, à l'ergonomie simple, de manière à ce que le temps consacré à l'enquête en ligne n'excède pas une dizaine de minutes.

Le premier écran (reproduit ci-après) demande à l'enseignant d'identifier son niveau scolaire d'intervention : de la toute petite section de maternelle aux classes de lycées généraux ou professionnels, en passant par des structures propres à l'enseignement spécialisé (RASED, SEGPA, CLIS, ULIS, IME). Le contexte d'exercice professionnel (milieu rural, milieu urbain, ZEP...) est également renseigné.

³ Voir la note 2.

Figure 1 - Le premier écran du questionnaire en ligne : types et objectifs des rituels

A propos des rituels

Bonjour, dans le cadre d'une recherche sur les rituels à l'école, nous vous invitons à répondre à ce questionnaire anonyme.

Merci de préciser le niveau de vos élèves ainsi que le contexte d'enseignement (utiliser la touche 'CTRL' du clavier pour une sélection multiple) :

Niveau	Contexte
TPS	Milieu rural
LYCEE GENERAL ET TECHNOLOGIQUE	Milieu urbain
IME	ZEP ou équivalence

Merci de remplir le tableau suivant par ordre d'importance :

N°	Type de rituel	Objectif principal	Objectif secondaire	Durée en mn	Position dans la journée	Fréquence
1						
2						
3						
4						
5						

Si vous souhaitez ajouter un commentaire :

Figures 2a et 2b - Les menus déroulants a) Type de rituel et b) Objectif

N°	Type de rituel	Objectif principal (ou secondaire)																																																				
1	<div style="border: 1px solid black; padding: 2px; margin-bottom: 5px;"> ▼ </div> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr><td> </td></tr> <tr><td>L'appel (présents/absents)</td></tr> <tr><td>L'exposé du jour</td></tr> <tr><td>La citation du jour</td></tr> <tr><td>La date</td></tr> <tr><td>La dictée du jour</td></tr> <tr><td>La fiche de lecture du jour</td></tr> <tr><td>La lecture offerte</td></tr> <tr><td>La météo</td></tr> <tr><td>La phrase du jour</td></tr> <tr><td>La récitation ou poésie</td></tr> <tr><td>Le bilan (qu'a-t-on appris ?)</td></tr> <tr><td>Le calendrier</td></tr> <tr><td>Le programme de la journée</td></tr> <tr><td>Le programme de la séance</td></tr> <tr><td>Le quoi de neuf</td></tr> <tr><td>Le rappel (de la séance précédente)</td></tr> <tr><td>Le(s) mot(s) du jour</td></tr> <tr><td>Les chants ou comptines</td></tr> <tr><td>Les jeux avec des mots</td></tr> <tr><td>Les jeux mathématiques</td></tr> <tr><td>Les services de classe</td></tr> </table>		L'appel (présents/absents)	L'exposé du jour	La citation du jour	La date	La dictée du jour	La fiche de lecture du jour	La lecture offerte	La météo	La phrase du jour	La récitation ou poésie	Le bilan (qu'a-t-on appris ?)	Le calendrier	Le programme de la journée	Le programme de la séance	Le quoi de neuf	Le rappel (de la séance précédente)	Le(s) mot(s) du jour	Les chants ou comptines	Les jeux avec des mots	Les jeux mathématiques	Les services de classe	<div style="border: 1px solid black; padding: 2px; margin-bottom: 5px;"> ▼ </div> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr><td>Compter</td></tr> <tr><td>Améliorer l'expression orale</td></tr> <tr><td>Créer une culture commune</td></tr> <tr><td>Permettre l'anticipation</td></tr> <tr><td>Préparer (une activité à venir)</td></tr> <tr><td>Automatiser une démarche</td></tr> <tr><td>Mémoriser</td></tr> <tr><td>Installer des habitudes de travail</td></tr> <tr><td>Observer</td></tr> <tr><td>Exposer</td></tr> <tr><td>Expliciter les savoirs visés</td></tr> <tr><td>Partager le plaisir de la lecture</td></tr> <tr><td>Devenir élève</td></tr> <tr><td>Découvrir</td></tr> <tr><td>Ecouter</td></tr> <tr><td>Lire</td></tr> <tr><td>Acquérir ou enrichir le vocabulaire</td></tr> <tr><td>Créer un cadre rassurant</td></tr> <tr><td>Exercer une compétence</td></tr> <tr><td>Développer la mémoire</td></tr> <tr><td>Présenter</td></tr> <tr><td>Respecter les règles de prise de parole</td></tr> <tr><td>Respecter les règles de vie de classe</td></tr> <tr><td>S'entraîner</td></tr> <tr><td>S'exprimer</td></tr> <tr><td>S'exprimer en langue étrangère</td></tr> <tr><td>Se détendre (faire une pause)</td></tr> <tr><td>Se repérer dans le temps</td></tr> <tr><td>Structurer les apprentissages</td></tr> <tr><td>Verbaliser ce qu'on a appris</td></tr> </table>	Compter	Améliorer l'expression orale	Créer une culture commune	Permettre l'anticipation	Préparer (une activité à venir)	Automatiser une démarche	Mémoriser	Installer des habitudes de travail	Observer	Exposer	Expliciter les savoirs visés	Partager le plaisir de la lecture	Devenir élève	Découvrir	Ecouter	Lire	Acquérir ou enrichir le vocabulaire	Créer un cadre rassurant	Exercer une compétence	Développer la mémoire	Présenter	Respecter les règles de prise de parole	Respecter les règles de vie de classe	S'entraîner	S'exprimer	S'exprimer en langue étrangère	Se détendre (faire une pause)	Se repérer dans le temps	Structurer les apprentissages	Verbaliser ce qu'on a appris
L'appel (présents/absents)																																																						
L'exposé du jour																																																						
La citation du jour																																																						
La date																																																						
La dictée du jour																																																						
La fiche de lecture du jour																																																						
La lecture offerte																																																						
La météo																																																						
La phrase du jour																																																						
La récitation ou poésie																																																						
Le bilan (qu'a-t-on appris ?)																																																						
Le calendrier																																																						
Le programme de la journée																																																						
Le programme de la séance																																																						
Le quoi de neuf																																																						
Le rappel (de la séance précédente)																																																						
Le(s) mot(s) du jour																																																						
Les chants ou comptines																																																						
Les jeux avec des mots																																																						
Les jeux mathématiques																																																						
Les services de classe																																																						
Compter																																																						
Améliorer l'expression orale																																																						
Créer une culture commune																																																						
Permettre l'anticipation																																																						
Préparer (une activité à venir)																																																						
Automatiser une démarche																																																						
Mémoriser																																																						
Installer des habitudes de travail																																																						
Observer																																																						
Exposer																																																						
Expliciter les savoirs visés																																																						
Partager le plaisir de la lecture																																																						
Devenir élève																																																						
Découvrir																																																						
Ecouter																																																						
Lire																																																						
Acquérir ou enrichir le vocabulaire																																																						
Créer un cadre rassurant																																																						
Exercer une compétence																																																						
Développer la mémoire																																																						
Présenter																																																						
Respecter les règles de prise de parole																																																						
Respecter les règles de vie de classe																																																						
S'entraîner																																																						
S'exprimer																																																						
S'exprimer en langue étrangère																																																						
Se détendre (faire une pause)																																																						
Se repérer dans le temps																																																						
Structurer les apprentissages																																																						
Verbaliser ce qu'on a appris																																																						

L'enseignant doit sélectionner et ordonner parmi la vingtaine d'items⁴ réunis sous la catégorie « *Type de rituel* », cinq situations représentatives de sa pratique. Pour chacun de ces choix, l'enseignant est invité à définir un objectif principal, un objectif secondaire, une durée, une position et une fréquence. La sélection est effectuée par menus déroulants. L'enseignant peut ajouter un commentaire sur les caractéristiques des situations sélectionnées.

Le second écran, en plus de valider l'enregistrement des réponses apportées à l'écran 1, invite les enseignants qui le souhaitent à préciser leur profil en termes d'ancienneté, de temps consacré à la préparation des situations proposées aux élèves. Ils peuvent également mentionner l'existence ou non d'une composante d'évaluation dans le rituel. Dans le cadre de cet article, seuls les résultats relatifs au premier écran seront discutés.

Figure 3 - Le second écran du questionnaire en ligne : questions facultatives

A propos des rituels

Vos réponses ont bien été prises en compte, nous vous remercions de votre participation.
Vous pouvez nous contacter par mail sur info@groupe-recherche.com

Vous pouvez répondre à ces questions complémentaires si vous le souhaitez ...

- Depuis combien de temps enseignez-vous dans ce niveau année(s)
- Depuis combien de temps êtes-vous enseignant(e) ? année(s)
- Avez-vous, avant ce questionnaire, réfléchi en termes d'objectifs en ce qui concerne les rituels que vous mettez en place ? oui non
- Quel temps moyen de préparation par semaine vous demande l'ensemble de ces rituels minutes
- Avez-vous un système d'évaluation des élèves concernant ces rituels ? lequel ?

L'invitation à répondre à l'enquête a été diffusée auprès d'une large population de professionnels appartenant à des institutions scolaires diversifiées.

■ *Présentation des répondants*

316 enseignants ont répondu au questionnaire. Certains répondants exerçant à deux ou trois niveaux scolaires, le nombre total des secteurs est de 359.

Tableau 1 - Répartition des répondants selon les institutions scolaires

<i>Institution</i>	<i>Effectif</i>	<i>Pourcentage</i>
<i>Maternelle</i>	54	15 %
<i>Élémentaire</i>	111	31 %
<i>Collège</i>	85	24 %
<i>Lycée général et technologique</i>	55	15 %
<i>Lycée Professionnel</i>	31	9 %
<i>Enseignement spécialisé</i>	23	6 %
<i>Total</i>	N= 359	100 %

⁴ Rappelons ici que toutes les listes des menus déroulants ont été arrêtées au regard des réponses apportées à l'enquête préliminaire.

3. Résultats

Les résultats sont présentés et commentés selon deux étapes. Dans un premier temps, les rituels caractéristiques d'une institution sont dégagés selon leur fréquence et un tableau comparatif des différentes institutions scolaires est établi. Dans un deuxième temps, les objectifs des rituels les plus fréquents sont comparés dans les différentes institutions. Il s'agit, par exemple, d'examiner le rituel « *faire l'appel* » en maternelle, au collège, au lycée et dans l'enseignement spécialisé en termes d'objectifs partagés ou pas.

■ Une comparaison inter-institutionnelle des rituels

Une première analyse descriptive établit, pour chaque institution scolaire, la fréquence associée à chaque rituel proposé dans le menu déroulant. Ce premier traitement statistique permet d'ordonner les rituels selon leur fréquence de citation par les enseignants. Dans le tableau ci-dessous, les cinq rituels les plus cités par les enseignants de chaque institution sont ordonnés. Par exemple, en Maternelle, c'est l'« *appel* » qui est le plus souvent cité, suivi des « *chants et comptines* ». Au lycée, c'est le « *rappel de la séance précédente* » qui arrive en premier suivi de l'« *appel* ». Les rituels cités par au moins 50% des enseignants sont écrits en gras et la cellule correspondante est grisée. Nous associons une lettre à chaque rituel afin d'en faciliter la désignation dans les commentaires.

Tableau 2 - Ordre de fréquence de citation des rituels selon l'institution scolaire

Rituel	Institution	Maternelle	Élémentaire	Collège	Lycée	Enseignement spécialisé
A. Appel		1		2	2	5
B. Le rappel (dernière séance)				1	1	1
C. Le bilan (qu'a-t-on appris ?)		4	4	3	4	3
D. Le programme de la séance				4	3	2
E. La date		3	2	5		4
F. Le programme de la journée			1		5	
G. Les services de classe			3			
H. La lecture offerte			5			
I. Le « quoi de neuf »		5				
J. Les chants ou comptines		2				

La lecture du tableau ci-dessus amène cinq constats permettant la caractérisation des institutions scolaires au regard des rituels cités par les enseignants.

Constat 1 : un premier bloc de rituels caractérise le collège et le lycée, et apparaît constituer le noyau « *rituel* » du niveau secondaire de l'enseignement. Il s'agit des rituels concernant l'appel (A), le rappel (B), le bilan (C), le programme de la séance (D), ceux-ci étant cités par plus de 50% des enseignants de ces institutions.

Constat 2 : à l'exception du rituel de la date (E), il n'existe pas de recouvrement des rituels les plus cités à la maternelle et à l'école élémentaire. Par ailleurs, les sélections opérées par les enseignants de ces deux institutions scolaires apparaissent moins consensuelles qu'au collège ou au lycée. En effet, deux des rituels les plus fréquemment cités à la maternelle (C & I) ne le sont que par 39% et 33% des répondants et deux des rituels les plus fréquemment cités à l'école élémentaire (C & H) ne le sont que par 28% des répondants. Ainsi, en comparaison avec le

secondaire, les rituels cités en maternelle et à l'élémentaire permettent moins de dessiner un noyau « *rituel* » des deux institutions du premier degré.

Constat 3 : dans l'enseignement spécialisé, les trois premiers rituels – le rappel (B), le programme de la séance (D) et le bilan (C) – sont cités par plus de 50% des répondants, le quatrième – la date (E) – par 40% et le cinquième – l'appel (A) – par 30%. Ainsi, les rituels les plus cités par ces répondants permettent de dessiner un noyau « *rituel* » rapprochant l'enseignement spécialisé du secondaire. Par ailleurs, les rituels de l'appel et de la date, cités par les enseignants de l'enseignement spécialisé, sont également cités par les enseignants du premier degré. En effet, les enseignants de l'enseignement spécialisé exercent, rappelons-le, dans des institutions qui accueillent des enfants (RASED, CLIS) ou des adolescents (SEGPA).

Constat 4 : le rituel de l'appel (A) n'est cité que par 17% des répondants à l'école élémentaire tandis qu'il l'est massivement à la maternelle, au collège, au lycée et, selon une moindre fréquence, dans l'enseignement spécialisé. Cette variation entre les deux institutions du premier degré interroge. Le rituel de l'appel semble répondre à un objectif spécifique de la maternelle. Et en affinant les réponses obtenues au niveau de l'école élémentaire, il apparaît que ce sont massivement des enseignants de cours préparatoire qui sélectionnent cet item.

Constat 5 : deux rituels, caractéristiques du collège et du lycée et relatifs à la mémoire didactique du groupe, sont moins cités à la maternelle et à l'école élémentaire. Il s'agit du rappel (B), cité par 7% des répondants à l'école maternelle et 31% à l'école élémentaire, moins cité que le bilan de la séance (D), 39% des répondants en maternelle et 30% à l'école élémentaire. À noter par ailleurs que l'écart de fréquence du rituel du rappel entre école maternelle (7%) et école élémentaire (31%) est significatif.

■ **Les objectifs associés aux rituels dans les différentes institutions scolaires**

Dans cette deuxième partie d'analyse des résultats, nous considérons les objectifs privilégiés d'un même rituel selon les institutions scolaires, en regard des phénomènes dégagés dans la partie précédente. Les objectifs les plus sélectionnés par les enseignants appartiennent aux huit types suivants :

- 1) le langage. Ce type regroupe les items suivants : améliorer l'expression orale, expliciter les savoirs visés, acquérir ou enrichir le vocabulaire, s'exprimer, expliciter, verbaliser ce que l'on a appris ;
- 2) la structuration des apprentissages ;
- 3) la préparation d'une activité à venir ;
- 4) le développement de la mémoire ;
- 5) l'installation des habitudes de travail ;
- 6) l'établissement d'un cadre rassurant ;
- 7) l'acquisition de compétences scolaires ;
- 8) le repérage dans le temps.

● **Les objectifs du rappel, du bilan et du programme de la séance**

Ces trois rituels forment, rappelons-le, le noyau « *rituel* » du collège, du lycée (constat 1) et de l'enseignement spécialisé (constat 3). Le rappel et le bilan sont moins souvent cités à la maternelle et à l'école élémentaire (constat 5).

En ce qui concerne le rituel du rappel (B), à l'élémentaire, au collège et au lycée, l'objectif langagier (objectif 1) du rituel du rappel est modal. Cet objectif, attribué par 30% des répondants à l'élémentaire et au collège, n'est plus mis en avant que par 19% des répondants du lycée. L'item « *développer la mémoire* » apparaît spécifiquement dans l'enseignement spécialisé en y étant modal (23%), associé à l'item « *mémoriser* » (8%).

Le rituel du bilan (C), quant à lui, est surtout associé à deux objectifs : la verbalisation, l'expression et l'explicitation (objectif 1) et la structuration des apprentissages (objectif 2). Cette fois, l'objectif langagier (objectif 1) est modal dans toutes les institutions scolaires, y compris l'enseignement spécialisé. Les enseignants de maternelle et de l'élémentaire, citant ce rituel, sont plus de 50% à désigner cet objectif 1. La structuration des apprentissages (objectif 2) tient une place homogène dans les différentes institutions, en seconde position : le pourcentage de choix varie entre 19% (maternelle) et 25% (élémentaire).

Enfin, en ce qui concerne le rituel du programme de la séance (D), l'établissement d'un cadre rassurant (objectif 6) est le moins cité au collège et au lycée tandis qu'il est modal pour les enseignants de l'enseignement spécialisé. Au collège et au lycée, c'est l'objectif de structuration des apprentissages (objectif 2) qui est modal.

- *Les objectifs de l'appel*

Le rituel de l'appel (A) est fréquemment choisi à la fois par les enseignants de maternelle mais aussi du secondaire et, dans une moindre mesure, par les enseignants de l'enseignement spécialisé (constat 4). À la maternelle, de même qu'au Cours Préparatoire, ce rituel a massivement une fonction d'acquisition de compétences scolaires (objectif 7) : pour 36% des répondants de maternelle, il s'agit de compter (les présents et les absents). Le second item sélectionné par les enseignants de maternelle est « *devenir élève* » (22%), item qui ne se retrouve que dans l'enseignement spécialisé (10%). Cet objectif semble reformulé au collège, au lycée et également, tout au moins en partie, dans l'enseignement spécialisé comme « *respecter les règles de vie de la classe* » (37% au collège et au lycée, 30% dans l'enseignement spécialisé) et « *installer des habitudes de travail* » (9% au collège, 12% au lycée et 30% dans l'enseignement spécialisé). Remarquons également que pour 10% des répondants du collège et de l'enseignement spécialisé, ce rituel répond à un objectif de création d'un cadre rassurant (objectif 6).

- *Les objectifs de la date*

Le rituel de la date apparaît à la maternelle, à l'élémentaire, et dans une proportion moindre, au collège et dans l'enseignement spécialisé (constat 2). Il est massivement associé à l'acquisition de la compétence de repérage dans le temps (objectif 8) (respectivement 50%, 45% et 50%). Les objectifs apparaissent, par contre, très disparates au collège et au lycée : s'exprimer en langue étrangère pour les enseignants de langue, automatiser une démarche, se repérer dans le temps, installer des habitudes de travail, etc.

- *Les objectifs du programme de la journée*

Le programme de la journée (F) caractérise l'école élémentaire et dans une moindre mesure, le lycée. Les répondants de l'école élémentaire mettent en avant l'anticipation (objectif 3, 27%), le repérage dans le temps (objectif 8, 27%) et la création d'un cadre rassurant (objectif 6, 23%). Au lycée, ce sont les enseignants de lycée professionnel qui assignent l'explicitation des savoirs visés (objectif 1) ou la préparation d'une activité (objectif 3) à ce rituel.

- *Les objectifs des chants et des comptines*

Enfin, « *les chants et les comptines* » (G), rituel spécifique à l'école maternelle, supportent principalement deux objectifs : un objectif langagier (objectif 1) et la mémoire (objectif 4).

- *Synthèse des résultats*

Le tableau 3 ci-dessous présente un panorama des objectifs assignés à six des dix rituels⁵ les plus cités par les répondants des différentes institutions scolaires. Sont soulignés en gras les

⁵ En référence au tableau 2 présenté ci-avant.

objectifs cités par au moins 25% des répondants. Les cellules grisées correspondent à un rituel sélectionné par au moins 50% des répondants d'une même institution (cf. tableau 2 ci-dessus).

Tableau 3 - Objectifs assignés à six rituels mis en avant dans l'enquête

	Maternelle	Élémentaire	Collège	Lycée	Enseignement spécialisé
Rappel (B)		Langage (1)	Langage (1)	Langage (1)	Développement de la mémoire (4)
Bilan (C)	Langage (1) Structuration des apprentissages (2)	Langage (1) Structuration des apprentissages (2)	Langage (1) Structuration des apprentissages (2)	Langage (1) Structuration des apprentissages (2)	Langage (1) Structuration des apprentissages (2)
Programme de la séance (D)			Structuration des apprentissages (2)	Structuration des apprentissages (2)	Établissement d'un cadre rassurant (6)
Appel (A)	Acquisition d'une compétence scolaire (7) Devenir élève (5)		Respecter les règles de vie de la classe Installer des habitudes de travail (5)	Respecter les règles de vie de la classe Installer des habitudes de travail (5)	Respecter les règles de vie de la classe Installer des habitudes de travail Devenir élève (5)
La date (E)	Repérage dans le temps (8)	Repérage dans le temps (8)			Repérage dans le temps (8)
Le programme de la journée (F)		Anticipation (3) Repérage dans le temps (8) Cadre rassurant (6)		Lycée professionnel : Expliciter les savoirs visés (1) Préparer une activité (3)	
Chants et comptines (G)	Langage (1) Développement de la mémoire (4)				

4. Discussion

La lecture du tableau synthétique des résultats ci-dessus rappelle et renforce, en premier lieu, la spécificité des rituels de l'école maternelle. En effet, les répondants de cette institution scolaire associent le rituel de l'appel à l'objectif de dénombrement ou encore le rituel de la date au repérage dans le temps. Or, si l'on considère, par exemple, le dénombrement des élèves absents décrit par Laurence Garcion-Vautor (2000), la procédure collective associant les doigts, la comptine, les photos des élèves et la chaîne numérique, formate l'interaction régulière dans la classe et permet simultanément la prise en charge progressive du dénombrement par les élèves eux-mêmes (Bruner & Deleau, 2011). Ainsi, à ce niveau scolaire, le savoir-outil (Douady, 1984) est *ritualisant*. Aussi, à l'école maternelle, l'objectif de première fréquentation de savoirs-outils de la culture va de pair avec l'existence de rituels, l'enseignant cherchant ici à mobiliser des dispositifs permettant à la fois d'acquérir des contenus et des postures.

Par contraste, les résultats de l'enquête mettent en évidence que les institutions du collège et du lycée introduisent, en propre, des objectifs de respect des règles de vie dans la classe, en particulier par le rituel de l'appel. À ces deux niveaux scolaires, il semble que peu de savoirs-outils puissent être mobilisés comme conditions ritualisantes, à l'exception, au collège, des professeurs de langue pouvant, par exemple, introduire une phase de salutation au début du cours. Ainsi, le plus souvent, les comportements de discipline sont ritualisés sans être supportés par une tâche particulière à réaliser par les élèves, comme c'est le cas à la maternelle.

Les réponses des enseignants de collège et de lycée permettent également de dégager un noyau rituel composé, au-delà du rituel de l'appel, des rituels du rappel, du bilan et du programme de la séance. Ces trois rituels sont associés à l'objectif de structuration des connaissances. Cet objectif est susceptible d'être mis en œuvre sous une forme ritualisante, à l'image de la maternelle, ou sous une forme déjà ritualisée, selon que la pratique de l'enseignant permet, selon McLaren (1999), l'émergence d'une nouvelle organisation des savoirs ou qu'elle se réfère à celle d'un « *suzerain* » omnipotent. Aussi, des recherches ultérieures pourraient porter plus spécifiquement sur les pratiques relatives à la structuration des connaissances. Cet objectif des enseignants émerge, selon les résultats de cette enquête, dès le début de la disciplinarisation à l'école élémentaire puis s'amplifie au collège, avec la spécialisation disciplinaire.

Cette structuration des connaissances dans la mémoire des élèves, permise par l'existence des disciplines scolaires, déjà évoquée par Vygotski (1997), suppose le travail d'une mémoire associée à des savoirs et à des pratiques spécifiques (Matheron, 2009). Or, la différence la plus notable entre le collège et l'enseignement spécialisé concerne l'acceptation de la mémoire. En effet, dans cette dernière institution, il s'agit de développer « *la mémoire* », cette formulation pouvant s'attacher à une mémoire abstraite plus qu'à une mémoire didactique. Il est ici possible que l'objectif des enseignants s'adapte, tout comme pour l'objectif d'établissement d'un cadre rassurant, aux caractéristiques psychologiques supposées des élèves.

Conclusion

En proposant une enquête en ligne à 316 enseignants d'institutions scolaires variées, et en obtenant la participation, pour moitié, d'enseignants du second degré (collège et lycée), cette recherche met en évidence la pertinence de travaux transversaux sur les rituels scolaires, le plus souvent étudiés au début de la scolarité ou dans des institutions d'exception.

En définitive, il apparaît que l'introduction du praxème rituel suscite une expression des enseignants surtout orientée par leur appartenance à des institutions scolaires aux organisations et missions spécifiques. Dans le même temps, cette enquête permet d'envisager que cette adéquation observée, entre dispositif institutionnel et type de rituel, possède un revers. En effet, nous avons relevé la quasi-absence de rituels de rappel chez les répondants de maternelle ou encore l'adaptation des enseignants de l'enseignement spécialisé aux caractéristiques psychologiques de leur public, au détriment, peut-être des élèves. Une investigation complémentaire des données, menée par une méthode d'implication qualitative (Gras, 2013), permettra éventuellement, dans la suite de nos travaux, de nuancer cette conclusion en mettant à jour une typologie des enseignants et des relations qu'ils établissent entre rituels et objectifs au-delà de représentations et de pratiques unifiées.

Bibliographie

AMIGUES R. & ZERBATO-POUDOU M.-T. (2000), *Comment l'enfant devient élève. Les apprentissages à l'école maternelle*, Paris, Retz.

BAUTIER E. (2006), *Apprendre à l'école. Apprendre l'école : des risques de construction d'inégalités dès la maternelle*, Lyon, Chronique sociale.

BERNSTEIN B., ELVIN H.L. & PETERS R.S. (1966), « Ritual in education », *Philosophical Transactions of the Royal Society of London, Series B, Biological Sciences*, volume CCLI, n°772, p.429-436.

BERTRAND G. & TADDEI I. (2008), « Introduction », *Le destin des rituels. Faire corps dans l'espace urbain, Italie-France-Allemagne*, Rome, École française de Rome, p.1-19.

BOIMARE S. (2014), *L'enfant et la peur d'apprendre*, Paris, Dunod.

- BOURDIEU P. (1981), « Épreuve scolaire et consécration sociale : les classes préparatoires aux Grandes écoles », *Actes de la recherche en sciences sociales*, volume XXXIX, n°1, p.3-70.
- BOURDIEU P. (1982), « Les rites comme actes d'institution », *Actes de la recherche en sciences sociales*, volume XLIII, p.58-63.
- BRUNER J.S. & DELEAU M. (2011), *Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire*, Paris, Presses universitaires de France.
- CLOT Y. (2001), « Clinique du travail et action sur soi », *Théories de l'action et éducation*, J.-M. Baudouin & J. Friedrich (dir.), Bruxelles, De Boeck Université.
- CLOT Y. (2007), « De l'analyse des pratiques au développement des métiers », *Éducation et didactique*, volume 1, n°1, p.83-94.
- DARMON M. (2013), *Classes préparatoires : la fabrique d'une jeunesse dominante*, Paris, La Découverte.
- DOUADY R. (1984), *Jeux de cadres et dialectique outil-objet dans l'enseignement des mathématiques : une réalisation dans tout le cursus primaire* (thèse de doctorat inédite), Institut de recherche sur l'enseignement des mathématiques, Université Paris VII.
- GARCION-VAUTOR L. (2003), « L'entrée dans l'étude à l'école maternelle. Le rôle des rituels du matin », *Ethnologie française*, volume XXXIII, n°1, p.141-148.
- GARCION-VAUTOR L. (2000), *Les conditions d'entrée dans le contrat didactique à l'école maternelle : étude du rôle du rituel dans la mise en place d'un milieu pour apprendre* (thèse de doctorat inédite), Université Aix-Marseille 1.
- GAUDIN F. (2003), *Socioterminologie : une approche sociolinguistique de la terminologie*, Bruxelles, De Boeck.
- GRAS R. (2013), *L'analyse statistique implicative : méthode exploratoire et confirmatoire à la recherche de causalités*, Toulouse, Cépaduès.
- LAFONT R. (1978), *Le travail et la langue*, Paris, Flammarion.
- LAFONT R. (1994), « La praxématique en son temps : deux propositions théoriques », *La lingüística francesa. Situación y perspectivas a finales del siglo XX*, volume 1, J.F. Corcuera Manso, J.-M. Djian & A. Gaspar Galán (dir.), Universidad de Zaragoza, p.29-39.
- MARCHIVE A. (2007), « Le rituel, la règle et les savoirs : ethnographie de l'ordre scolaire à l'école primaire », *Ethnologie française*, volume XXXVII, n°4, p.597-604.
- MATHERON Y. (2009), *Mémoire et étude des mathématiques une approche didactique à caractère anthropologique*, Rennes, Presses universitaires de Rennes.
- MCLAREN P. (1999), *Schooling as a ritual performance: toward a political economy of educational symbols and gestures*, Lanham, Rowman & Littlefield.
- MEIRIEU P. (2015), « Des rituels, oui... mais lesquels ? », *Café Pédagogique*
<http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2015/01/30012015Article635581990197013615.aspx>, consulté le 14 mars 2015.
- MERRI M. & VANNIER M.-P. (2014), « La nature et les usages des rituels pour des professeurs d'enseignement spécialisé », *Recherches sur les difficultés d'enseignement et d'apprentissage des mathématiques : regard didactique*, C. Mary & al. (dir.), Québec, Presses de l'Université du Québec, p.79-93.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (2008), *Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire*, (Bulletin Officiel), <http://www.education.gouv.fr/bo/2008/hs3/default.htm>, consulté le 14 mars 2015.
- MORO C. & RODRIGUEZ C. (2004), « Formes sociales, (re)construction des significations et situations éducatives. Une entrée développementale », *Situation éducative et significations*, C. Moro & R. Rickenmann (dir.), Bruxelles, De Boeck., p.221-245.

PENNAC D. (2009), *Chagrin d'école*, Paris, Gallimard.

ROUSSEAU J.-N. (2011), *Du « devenir » élève en Maternelle au "re-devenir" élève en SEGPA* (mémoire professionnel de CAPA-SH, option F), Université de Nantes - IUFM des Pays de la Loire.

SAUJAT F. (2004), « Comment les enseignants débutants entrent dans le métier », *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, volume I, p.97-106.

SENNEPIN P. (2010), « Enseigner en SEGPA », <http://www.ac-clermont.fr/disciplines/index.php?id=2252>, consulté le 14 mars 2015.

SIBLOT P. (1997), « Nomination et production de sens : le praxème », *Langages*, volume XXXI, n°127, p.38-55.

TF VIDEO (2006), « Teaching with Cowley : starting over », <http://archive.teachfind.com/ttv/www.teachers.tv/videos/starting-over.html>, consulté le 14 mars 2015.

TURNER V.W. (1977), *The ritual process : structure and anti-structure*, Ithaca, Cornell University Press.

VIENNE P. (2004), « Au-delà du stigmaté : la stigmatisation comme outil conceptuel critique des interactions et des jugements scolaires », *Éducation et sociétés*, volume XIII, n°1, p.177.

VYGOTSKI L.S. (1997), *Pensée et langage*, Paris, La Dispute.

WINNICOTT D.W. (2002), *Jeu et réalité : l'espace potentiel*, Paris, Gallimard.

WULF C. (2005), « Introduction. Rituels. Performativité et dynamique des pratiques sociales », *Hermès*, volume XLIII, n°3, p.9-20.

Définir les rituels à l'école maternelle : un paradoxe institutionnel, pédagogique et scientifique

Sophie Briquet-Duhazé¹

Résumé

Le terme « rituels » désigne les règles, les habitudes qui organisent la vie de la classe. Ils sont répétés quotidiennement avec un objectif général qui est celui de la conquête de l'autonomie. Ces rituels sont établis en fonction de plusieurs paramètres : l'espace et le temps, des compétences et des objectifs précis, un matériel à manipuler. Leur répétition s'appuie sur des activités, des mises en situation variées et évolutives où chaque élève contribue à la construction du groupe. Nous nous proposons de questionner ici le paradoxe qui existe entre l'usage massif de ce terme à l'école maternelle et sa quasi-inexistence dans la documentation qu'elle soit officielle, pédagogique ou scientifique.

Le mot « *rituels* » est utilisé quotidiennement par les professeurs des écoles maternelles françaises, à destination d'un public varié : élèves de toutes les sections, ATSEM (Agent Territorial Spécialisé des Écoles Maternelles), parents, collègues.

Si les enseignants savent ce dont il s'agit lorsque le mot « *rituel* » est évoqué, il n'est pas certain qu'ils sachent ce que recouvre précisément le terme même : d'un point de vue spatial, un moment de regroupement de tous les élèves de la classe ; d'un point de vue temporel, des activités successives courtes comme le calendrier, les présents et les absents... Le terme *rituels* désigne donc les règles, les habitudes qui organisent la vie de la classe au quotidien en vue de favoriser la conquête de l'autonomie. Ces *rituels* sont établis en fonction de plusieurs paramètres : l'espace et le temps, des compétences et des objectifs précis, un matériel à manipuler. Leur répétition s'appuie sur des activités, des mises en situation variées et évolutives où chaque élève contribue à la construction du groupe. À l'école maternelle, les *rituels* favorisent les apprentissages mais servent aussi à régler les comportements. Justifier la définition des rituels semble alors inopportun.

Cependant, le paradoxe se situe dans le lien qui devrait exister entre l'usage massif de ce terme et des activités qui lui correspondent à l'école maternelle et sa quasi-inexistence dans la documentation qu'elle soit officielle, pédagogique ou scientifique. Nous nous proposons de rendre compte de ce décalage. Dans une première partie, nous ferons état, à travers une étude chronologique des programmes et instructions de l'école maternelle française, du peu de références aux *rituels* dans les prescriptions officielles. La rareté des ouvrages pédagogiques consacrés à la question ainsi que la relative pauvreté de la recherche dans le domaine feront l'objet des deux parties suivantes. Pour finir, nous discuterons la question du paradoxe évoqué.

1. Les repères institutionnels dans les textes officiels français de l'école maternelle

Il s'agit, dans cette partie, de remonter le fil des textes officiels à partir de 1977, afin de repérer de manière précise, si les termes *rites* et *rituels* y sont mentionnés, de quelle façon et à propos

¹ Maître de conférences habilitée à diriger des recherches en sciences de l'éducation, Centre Interdisciplinaire sur les Valeurs, Idées, Identités et Compétences en éducation (CIVIIC), École supérieure du professorat et de l'éducation de l'Académie de Rouen (ESPE).

de quel domaine de l'école maternelle. Ce travail de lecture nous permet de rendre compte de l'évolution de leur emploi par l'institution. Il n'y aura aucun texte officiel concernant les instructions dans les écoles maternelles entre 1921 et 1977 et donc aucune référence aux rites et rituels.

■ **Circulaire n°77-266 du 2 août 1977**

Sous l'influence des études en psychologie de l'enfant et l'élargissement du recrutement social de l'école maternelle, les instructions de 1977 préconisent une pédagogie du développement de la personnalité. Trois occurrences des termes *rites* ou *rituel* sont relevées dans ce premier texte institutionnel.

Dans la partie définissant les finalités de l'école maternelle, la circulaire insiste sur le fait que « *les émotions marquent [l'enfant] d'autant plus qu'elles prennent, grâce à la relation avec autrui, une dimension humaine et que la société apporte, en sus, des mots pour les évoquer, des rites pour les renouveler, des règles pour les éviter en les classant selon leur caractère agréable ou désagréable* ». La première occurrence du terme *rites* n'est pas plus explicite.

La deuxième occurrence nous permet d'établir un lien existant avec les rites définis scientifiquement par l'ethnographie au début du XX^e siècle. Ce passage des programmes ne concerne pas l'étude de l'espace ou du temps, ou encore des activités que nous qualifions de rituelles aujourd'hui, mais paradoxalement la partie intitulée *Du langage oral à la langue écrite*. En effet, il y est indiqué : « *Les anciens programmes et les instructions qui les accompagnent parlent concernant cette tranche d'âge, d'"initiation à la lecture". On s'est longuement interrogé sur le sens du mot initiation qui évoque certains rites primitifs.* » Le passage du langage oral au langage écrit est justifié par la définition d'objectifs d'ordre affectif, phonologique, psychomoteur, sémiologique, combinatoire. De sorte que « *La simple énumération des objectifs ci-dessus montre à quel point l'apprentissage du langage écrit pose des problèmes à l'école maternelle. Or, dans un but propédeutique, on en a fait pendant longtemps et l'on en fait encore, sous le couvert de l'initiation, une discipline essentielle dès l'âge de 4 ans. Cette pratique paraît d'autant plus regrettable que si l'expression, la communication orale sont, naturelles à cet âge, les motivations à l'expression écrite ne sont pas aussi évidentes* ». Ainsi c'est en référence à l'initiation en lecture jugée trop disciplinaire et étudiée précocement, que le renvoi aux rites apparaît, dans une acceptation, on ne peut plus négative.

■ **Orientations pour l'école maternelle (circulaire n°86-046 du 30 janvier 1986) : des repères aux rites**

Ces orientations qui paraissent un an après les programmes de l'école élémentaire sont, pour la première fois, publiées en format de poche et donc accessibles au grand public. Le mot *rites* y est toujours employé, toujours dans la première partie consacrée aux objectifs et donc bien avant la liste des domaines d'activités (p.51) : « *L'enfant apprend à se retrouver dans des lieux inconnus qu'il visite et parcourt ; il établit des repères qui organisent l'espace, qui distinguent le temps de l'école et le temps de la maison. Sa vie est ponctuée d'habitudes, de rythmes et de "rites" nouveaux.* » Cependant, nous pouvons constater que le contexte ne nous permet toujours pas de comprendre l'usage de ce mot ici, ni la définition qu'il sous-tend. Par contre, pour la première fois, le lien est créé avec les notions d'espace et de temps. Les activités qui correspondent aujourd'hui aux *rituels* sont exprimées à travers l'objectif de socialisation. De plus, l'expression *rites nouveaux* indique l'évolution, le changement, notion que nous retrouverons au début des années 2000.

■ **Les programmes de 1995 : la disparition des termes**

Dans ces programmes, qui sont les premiers de l'école maternelle, les mots *rites* ou *rituels* ne sont pas mentionnés. Par contre, les activités liées au temps qui passe y sont minutieusement listées mais sans emploi du terme rituel. Les années 90 et la mise en place des cycles depuis la

Loi d'Orientation de 1989 sont marquées par un effacement du terme *rites* ; celui de *rituels* n'étant pas encore utilisé.

■ **Les programmes de 2002, BO HS n°1 du 14 février 2002 et les documents d'accompagnement des programmes : l'apparition justifiée des termes**

C'est indéniablement dans ces programmes que le mot *rituels* apparaît pour la première fois et de façon récurrente puisque l'on peut dénombrer quatre citations du mot *rituels* ou de l'expression *activités rituelles* au sein de deux domaines d'activités sur cinq². Le premier est celui du *vivre ensemble*. Au paragraphe *Construire sa personnalité au sein de la communauté éducative*, notamment comprendre et s'appropriier les règles du groupe, on peut lire (p.26) : « Lorsque l'âge de l'enfant le permet, ces règles sont élaborées collectivement et parfois négociées. Elles constituent des incitations permanentes au respect des autres. Parce qu'elles sont explicites et stables, elles deviennent des références qui permettent de construire le sentiment d'appartenance au groupe. L'appropriation des règles de vie passe par la répétition d'activités rituelles (se regrouper, partager des moments conviviaux...). Celles-ci peuvent être transformées dans la forme et dans le temps. Lorsque les enfants se sont approprié un rituel, il doit évoluer ou être remplacé. » Le domaine *Découvrir le monde*, au paragraphe correspondant au temps qui passe (p.33) précise : « On comprend l'importance de l'organisation régulière de l'emploi du temps et des rituels qui marquent les passages d'un moment à l'autre. L'utilisation des instruments de repérage chronologique (calendriers) et de mesure de durée (sabliers, clepsydres, horloges...) est un moyen sûr pour conduire les enfants à une meilleure appréciation du temps. Leur usage régulier (rituels) est nécessaire dès la première année d'école maternelle. »

Paradoxalement, le document d'accompagnement des programmes de 2002 – *Vers les mathématiques : quel travail en maternelle ?* – consacre sa dernière partie à la question du temps qui passe, sans jamais utiliser le mot *rituels*. Une page répertorie, pour les différentes sections, les repères chronologiques, notamment la succession des jours, les mois, les saisons ; les aspects cycliques du temps, ses représentations et les instruments comme les calendriers..., sans référence aux activités rituelles en maternelle.

Le document d'accompagnement des programmes de 2002, *Pour une scolarisation réussie des tout-petits*, paru en 2003 est le texte officiel qui réunit le plus grand nombre de citations du mot *rituels*. La première référence concerne l'inscription du tout-petit et plus particulièrement le paragraphe intitulé *Un accueil réfléchi* (p.16) : « Quels que soient les choix effectués, il est essentiel que le tout-petit ait eu, dès les premiers instants où il entre dans l'école, la possibilité de construire, avec le ou les adultes de référence, une relation suffisamment forte et explicite pour qu'il se sente en sécurité. Cela passe par l'échange des prénoms, par la mise en place de rituels simples de contact et d'appel, par l'élaboration de dispositifs de recours à l'adulte lorsque des besoins surviennent (besoins physiologiques, mais aussi besoins affectifs) ou lorsque l'inquiétude voire l'angoisse se font jour ».

Le chapitre suivant – *Une école respectueuse des besoins éducatifs du tout-petit* – définit l'introduction de la journée du tout-petit ainsi (p.22) : « Le déroulement de la journée doit rester lisible pour l'enfant et faire immédiatement sens. Un effort tout particulier d'explicitation des différents moments qui la composent est nécessaire. Les rituels de transition, de début de séance, de fin de séance sont sécurisants et éducatifs ». Puis (p.23), « l'accueil est aussi un moment de langage, en fait un vrai moment des rituels langagiers qui, avec les tout-petits, plus encore qu'avec les autres élèves, ne peuvent se limiter à l'appel des présents et à la météo du jour. Se saluer, demander des nouvelles, s'intéresser à un objet apporté de la maison, à un vêtement plus particulier, etc. sont des occasions de construire une relation langagière simple mais riche ». Ce chapitre sur le respect des besoins éducatifs aborde le rythme des activités et, plus particulièrement, la collation, en précisant (p.24) que « là encore, les rituels sont essentiels. Ils sont verbaux aussi bien que moteurs. La politesse et les civilités de la table en font partie ».

² Les cinq domaines d'activités pour structurer les apprentissages sont : 1) Le langage au cœur des apprentissages, 2) Vivre ensemble, 3) Agir et s'exprimer avec son corps, 4) Découvrir le monde, 5) La sensibilité, l'imagination, la création.

Concernant les moments sensibles (déjeuner et sieste), il en est de même (p.25) : « *Les enfants doivent avoir un "endormissement" calme, dont le rituel est parfaitement établi. Là aussi, la maîtresse et l'ATSEM sont les éléments de référence* ». Le chapitre consacré aux activités et aux apprentissages annonce (p.28) que « *Ils [Les thèmes traditionnels d'activités] permettent aussi de donner sens aux étapes d'une petite enfance marquée par les moments forts de la croissance et du développement, ainsi que par les rituels de passage qui les soulignent* ». Une note de bas de page précise « *Les anniversaires, la chute d'une dent sont les plus fréquemment fêtés dans les familles. Il serait utile que l'acquisition de compétences motrices ou cognitives soient aussi l'occasion de moments festifs et chaleureux* ».

Ce document d'accompagnement se termine par l'exploration des cinq grands domaines d'activités revus à la loupe de la scolarisation du tout-petit. Nous pouvons ainsi comparer l'usage du mot *rituels* avec les programmes de 2002. Le vivre ensemble détaille effectivement l'une de ses deux parties aux *rituels et règles de vie*. Nous pouvons lire (p.32) : « *L'acceptation de l'autre et celle du partage au sein du groupe peuvent être facilitées par les rituels de politesse que l'enseignant instaure d'emblée. Ces rituels rendent moins agressifs les contacts et les échanges entre très jeunes enfants, ils médiatisent les relations immédiates* ». Le domaine de la découverte du nombre ne relie pas les rituels au temps qui passe comme dans les programmes mais aux activités mathématiques (p.36) : « *L'apprentissage de la suite du nombre se fait traditionnellement par des comptines chantées que, très tôt, le tout-petit apprend à dire dans le bon ordre. Dans la mesure où les familles transmettent de moins en moins ces rituels, il importe que l'école ne les oublie pas* ». Encore une fois, les rituels sont rattachés à la vie familiale mais plutôt dans un sens négatif ici. D'autre part, le pluriel nous indique qu'il s'agit des comptines chantées plutôt que la suite des nombres.

■ **Les programmes de 2007
(BO HS n°5 du 12 avril 2007) : une absence de modification**

Ce sont les mêmes citations qu'en 2002 concernant les deux domaines du vivre ensemble et découvrir le monde, qui sont mentionnées et seront donc reprises en termes identiques en 2007. La place des rituels y est donc prépondérante.

■ **Les programmes en vigueur : BO HS n°3 du 19 juin 2008**

Les programmes de l'école maternelle répertorient dès lors six grands domaines³. Le mot *rituels* apparaît dans le domaine Découvrir le monde, à propos du repérage dans le temps (p.16) : « *Dès la petite section, les enfants utilisent des calendriers, des horloges, des sabliers pour se repérer dans la chronologie et mesurer des durées. Ces acquisitions encore limitées seront à poursuivre au cours préparatoire. Par le récit d'événements du passé, par l'observation du patrimoine familial (objets conservés dans la famille...), ils apprennent à distinguer l'immédiat du passé proche et, avec encore des difficultés, du passé plus lointain. [...] Toutes ces acquisitions donnent lieu à l'apprentissage d'un vocabulaire précis dont l'usage réitéré, en particulier dans les rituels, doit permettre la fixation.* »

Les activités rituelles mentionnées dans les programmes précédents sous la mention *vivre ensemble* n'apparaissent plus. Nous pouvons donc nous interroger sur le fait que le glissement du domaine du *vivre ensemble* à celui du *devenir élève* ait eu pour conséquence de ne plus se référer aux rituels dans le cadre d'une communauté éducative, de respect des règles... tels que décrits en 2002.

La ressource pour faire la classe intitulée *Le langage à l'école maternelle*, parue en 2011, remplace le document d'accompagnement des programmes de 2002, portant le même titre et publié en 2006. Ce dossier fait référence aux rituels, dans sa partie 2 – *S'approprier le langage* – plus précisément au cœur du paragraphe « *communiquer oralement à l'école* » (p.14) : « *L'utilisation de la langue (registres de langue, modulations particulières lorsqu'on s'adresse à*

³ S'approprier le langage – Découvrir l'écrit – Devenir élève – Agir et s'exprimer avec son corps – Découvrir le monde – Percevoir, sentir, imaginer, créer.

des plus petits, les rôles tenus dans les échanges (situation de contrôle/obéissance, échange à parité dans une conversation choisie ou échange dirigé par quelqu'un qui a autorité, etc.), les postures adoptées (distance, regard, etc.) sont affectées par des règles culturelles : les normes sociales se traduisent dans les rituels, dans les règles de politesse, et à l'école par des règles particulières en situation collective incluses par dans le "règlement" de la classe ».

Plus loin, la référence aux rituels suit le bruit de fond (dénoncé par une absence d'intérêt) et explicite leur usage (p.20) : « Il [l'enseignant] veille à faire bon usage des "rituels scolaires" au service d'objectifs de communication ; la première condition réside dans le sens qu'ont ces rituels pour les élèves, en particulier ceux du matin qui devraient évoluer au long du cursus en école maternelle. Dans tous les cas, ils sont limités dans le temps ». Quelques lignes plus loin, c'est le verbe qui est employé « on ritualisera certaines paroles (pour la sieste, pour l'habillage...) ».

Enfin, les annexes font, par deux fois, référence aux rituels. La première (p.112) cite les rituels comme situation de communication en grand groupe ; la seconde (p.116) intitulée « faire l'appel », annonce : « Les rituels, quand ils ne sont pas devenus des routines vidées de sens, structurent le temps de classe, participent à la socialisation et au "vivre ensemble" ; ils sont souvent un important moment de communication ». Ce renvoi au vivre ensemble est étrange puisque nous avons constaté dans les programmes de 2008 que les rituels n'étaient plus associés au devenir élève. En fait, cette fiche est exactement la même que celle présentée dans le premier document « Le langage à l'école maternelle » (p. 40) et est donc rattachée, en premier lieu, aux programmes de 2002.

2. La documentation pédagogique

Aujourd'hui, les ouvrages pédagogiques entièrement dédiés à la mise en œuvre des rituels sont au nombre de trois en France et ont moins de neuf ans.

Le premier, dans l'ordre de parution, est celui que nous avons réalisé (Briquet-Duhazé & Quibel-Périnelle, 2006), en réponse à la sollicitation d'une maison d'édition soucieuse des demandes nombreuses des professeurs des écoles du préscolaire. En effet, il n'existait alors aucun ouvrage complet édité sur ce thème avant cette date. Il s'agissait, pour nous, de mettre en évidence le caractère nécessairement évolutif des rituels. Cet objectif a été le fil conducteur de notre travail, au regard de nos nombreuses observations dans les classes. En second lieu, nous souhaitions mettre en exergue l'importance à accorder à la préparation de ces temps rituels, au même titre que pour toute autre séquence d'apprentissage. L'ouvrage se compose de trois parties : 1) un rappel des fondements théoriques et institutionnels des rituels ; 2) une présentation détaillée de dix rituels⁴ sous forme de fiches de préparation incluant objectifs, compétences, déroulement, matériel... ; 3) une progression pour six rituels déclinée sur les quatre sections de maternelle, ainsi que les rituels de transition.

Les ouvrages de Marquié-Dubié d'une part, et de Dumas, d'autre part, sont parus la même année, en 2009, à un mois d'intervalle. Celui de Marquié-Dubié (2009) vise à aider l'enseignant à structurer un collectif de classe grâce aux expériences individuelles, à créer des repères, un bon climat de classe, à faire acquérir une autonomie nécessaire tout en tenant compte des rythmes d'apprentissage de l'élève. Après une première partie théorique incluant des définitions des *rites* et des *rituels*, l'auteur propose des activités au regard des compétences visées. La troisième partie de l'ouvrage présente des jeux et leur ritualisation. De son côté, Dumas (2009) met en garde contre une reproduction à l'identique des rituels en classe. Sa contribution vise à étayer la nécessaire conquête de l'autonomie et la mise en œuvre d'apprentissages précis. Deux exemples illustrent son propos : le calendrier et l'appel. Une progressivité sur l'ensemble de la scolarité en maternelle est également proposée.

⁴ Les rituels sont les calendriers, appel, emploi du temps, temps qu'il fait, civilités, responsabilités, accueil, récréation, passage aux toilettes et sieste.

Ces trois ouvrages ont donc des objectifs communs : montrer l'évolution nécessaire des rituels au cœur d'une progressivité des apprentissages dont le principal est l'autonomie.

Enfin l'Association Générale des Instituteurs et Institutrices des Écoles Maternelles publiques (AGIEM)⁵ (2006) propose un CD-Rom de 202 pages construit à partir des témoignages et communications d'universitaires et de praticiens lors du congrès de Rouen.

3. L'analyse scientifique

■ Définitions

En latin *ritus* signifie un ordre prescrit, un culte, une cérémonie religieuse, un usage ou une coutume (Maisonneuve, 1988) ; en grec, il se rapproche de *ararisko* qui signifie harmoniser, adapter, et *arthmos* qui désigne le lien (Gebauer & Wulf, 2004). Tout en caractérisant les rapports entre les dieux et les hommes, ces auteurs rappellent qu'aujourd'hui, la restriction des rituels au monde religieux n'est pas suffisante. En effet, le sens social du sacré ayant disparu, des actions rituelles se sont déroulées en dehors de l'église. Nous avons ainsi fait le choix d'une synthèse pyramidale des travaux scientifiques sur les rituels en partant des origines religieuses vers l'enseignement, et plus précisément l'école maternelle. Le mot « rite » est d'ailleurs beaucoup plus usité que le terme « rituel » et possède des sens différents selon les contextes dans lesquels il est employé.

L'ethnographie du début du XX^e siècle s'attache presque exclusivement à la description et la comparaison de sociétés primitives (Durkheim). Dans ce domaine, et en sociologie (Maisonneuve, 1988, p.6), « *les rituels désignent un ensemble (ou un type) de pratiques prescrites ou interdites, liées à des croyances magiques et/ou religieuses, à des cérémonies et à des fêtes, selon les dichotomies du sacré et du profane, du pur et de l'impur* ». L'auteur précise que, quel que soit le domaine disciplinaire de référence, ce qui est commun est un ensemble de conduites liées à des situations, des règles, marquées par la répétition ; l'espace et le temps y sont toujours présents et les rituels sociaux semblent universels. De manière extensive, les rituels pédagogiques, d'après l'auteur, se réfèrent davantage à des valeurs qu'à des aspects plus formels.

En biologie, la ritualisation est, selon la définition de l'encyclopédie Universalis, la formalisation d'un comportement à motivation émotionnelle. Les biologistes la rattachent plus particulièrement au processus de l'évolution et principalement à l'adaptation aux fonctions de communication. En éthologie, le rituel définit, chez les animaux, des comportements dont le sens est le plus souvent symbolique. Il s'effectue alors selon un enchaînement d'actes répétitifs et ordonnés, et concerne souvent l'agression et la séduction. En psychiatrie, les manies sont des rites (rites névrotiques). En psychologie sociale, les rituels sont analysés selon leur dimension interactionnelle. Enfin, en langage courant, le rite est un comportement stéréotypé non imposé par une nécessité (un cérémonial périmé est un rite).

■ Les origines

« *Les principales attitudes rituelles* » est le livre III de l'œuvre de Durkheim intitulée « *Les formes élémentaires de la vie religieuse* » (1968, paru en 1912). L'auteur y développe longuement le culte positif en lui attribuant une signification morale et sociale. Bien qu'analysant les sociétés primitives sous un angle distinctif religieux-profane, les notions d'espace et de temps y sont présentes de même que celle d'action. Les rites d'imitation (homme-animal) y tiennent une large place et, bien que comparés en premier lieu à des jeux enfantins, ils semblent traduire, en fait, un sentiment de fierté, de confiance, de sécurité, de respect au sein d'une force collective.

⁵ Devenue en 2006 l'Association Générale des Enseignants des Écoles et classes Maternelles publiques (AGEEM).

Picard (1995), dans son ouvrage sur les rituels du savoir-vivre, présente le rituel social comme un acte symbolique dans lequel la fonction de communication est première, tout en précisant comment le savoir-vivre structure l'espace et le temps. L'auteur définit en premier lieu le temps de la journée par la coupure entre le matin et l'après-midi, et rappelle qu'autrefois le matin se distinguait par l'intimité et l'après-midi par les activités sociales. L'année est aujourd'hui ponctuée par les rituels d'anniversaires, les fêtes du calendrier. Les cadeaux ponctuant ces fêtes sont identifiés comme des « *rites d'entretien* ». En ce qui concerne la vie, ce sont les âges qui modifient les droits ou devoirs de chaque personne ; les cérémonies marquant les changements de statut. L'auteur associe l'espace au temps dans le sens où il existe un espace public (cantine, cinéma...) et un espace privé (maison, chambre...).

■ **Rites et rituels aujourd'hui**

Segalen (1998) pose la question de la place des rituels dans une société devenue très technique, visant essentiellement l'efficacité. Cela rend difficile et instable la définition des rituels, d'autant que les anthropologues ont cherché à s'affranchir des conceptualisations de Durkheim imbriquant social et religieux. Aujourd'hui, les registres sont distincts et le concept de rite a quitté les sociétés primitives. Ce qui amène l'auteur à redéfinir *rite* et *rituel* comme « *un ensemble d'actes formalisés, expressifs, porteurs d'une dimension symbolique. Le rite se caractérise par une configuration spatio-temporelle spécifique, par le recours à une série d'objets, par des systèmes de comportements et de langage spécifiques, par des signes emblématiques dont le sens codé constitue l'un des biens communs d'un groupe* ». (Segalen, 1998, p.20). L'auteur ajoute que les rites sont toujours un ensemble de conduites codifiées, symboliques et répétitives, comportant un support corporel porté par le verbal, le gestuel ou la posture.

Segré (1997) présente également un recueil de réflexions sur les *rites* et *rituels* qui demeurent selon lui, toujours aussi présents aujourd'hui, mais davantage liés au social, au passage des âges, comme les anniversaires d'enfants. Enfin, Dartiguenave (2001), sociologue, consacre quant à lui, une grande partie de son ouvrage à distinguer les rites des rituels.

■ **L'enseignement, une manifestation ritualisée**

● **Les rites de passage**

Socialement, ils organisent, célèbrent les transitions qui ponctuent les grandes étapes de la vie. Ainsi, dans beaucoup de sociétés traditionnelles, ces rites aident le passage de l'enfance au monde adulte (exemple, les rites ruraux). L'expression *rite de passage* remonte à la parution, en 1909, de l'ouvrage de Van Gennep. L'auteur y distingue les rituels qui ponctuent la vie d'un individu (*rituels life-crisis*) de ceux qui s'intéressent à la vie collective, tout en reconnaissant leur interdépendance.

Du point de vue de l'éducation, le développement de la scolarisation a fait se développer les rites de passage célébrant les grandes étapes scolaires : bizutage, diplômes... Ces rites reconnaissent le rôle majeur de l'école dans la définition des différentes tranches d'âge de l'enfance. Galland (1997) précise que l'institution scolaire, en systématisant administrativement des regroupements d'enfants selon l'âge, développe un nouveau pouvoir de catégorisation. De son côté, Bourdieu (1982) insiste sur le fait que les rites consacrent symboliquement ceux qui sont élus. Les rites de passage célèbrent les étapes, mais aussi ceux qui ont été choisis.

Un collectif d'auteurs (Gleyse & al., 2002) situe deux sortes de rites, les profanes et les religieux, à l'intérieur desquels il est possible de distinguer les rites de passage. Le corps définit ainsi le rite, au sens où il en est le support, mais aussi le lien, de retentissements affectifs importants. Se référant à Van Gennep pour qui les rituels, particulièrement dans l'éducation, permettent à chaque individu d'exister socialement, ces auteurs avancent cinq strates institutionnelles : l'entrée à la maternelle, le passage à l'école élémentaire, que les auteurs définissent comme le contrôle corporel ; le passage au collège, au lycée, à l'université. L'école maternelle est le premier lieu de scolarisation. D'après les auteurs, s'il y a bien un rituel de séparation à son

entrée, ce sont surtout des petits rituels quotidiens qui organisent la séparation : la présence de l'ATSEM, les doudous, l'emploi du temps... Marchive (2007) analyse, quant à lui, le rituel de rentrée et la mise en place de règles au CP. Ce rite de passage entre l'école maternelle et élémentaire s'organise symboliquement autour de l'appel dans la cour et le discours de rentrée.

Notons enfin qu'aucun dictionnaire de pédagogie ne définit le mot « *rituels* » ou « *rites* ». Seul le Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation (Champy & al., 2005) y consacre deux colonnes rédigées par Galland.

- *Les rites sociaux dans l'enseignement*

Rites et rituels font également l'objet de définitions en première partie de notre ouvrage (Briquet-Duhazé & Quibel-Périnelle, 2006). Les rites, au sens large, y sont définis comme étant :

- un ensemble de règles et de cérémonies concernant la pratique d'une religion suivant une liturgie établie (rite oriental...);
- un ensemble de règles fixant le déroulement d'un cérémonial quelconque (rites maçonniques...);
- ce qui se fait, s'accomplit selon une coutume traditionnelle (remise d'une médaille...);
- une façon d'agir propre à un individu ou à un groupe social donné, se caractérisant par l'invariabilité (les vœux lors de la nouvelle année).

Les rituels correspondent quant à eux à :

- l'ensemble des rites d'une religion (symboles, prières...);
- un ensemble de comportements codifiés dont la répétition garantit l'efficacité de leurs effets;
- l'ensemble des règles et habitudes traditionnelles.

Doly et Rosa (1999) expliquent le fondement de l'usage de ces rituels grâce aux travaux sur le développement affectif et intellectuel. L'analyse des travaux de Françoise Dolto entre autres, permet aux auteurs d'exposer deux comportements maternels pouvant entraver le développement de l'enfant dans son accès à la capacité symbolique : d'une part, la mère toujours présente, qui satisfait les besoins de son enfant (boire, manger, la propreté...); d'autre part, la mère toujours absente car elle ne satisfait que les soins maternels (boire, manger, la propreté...) sans jamais utiliser le langage symbolique, les jeux..., tout ce qui contribue à conduire doucement l'enfant dans un rapport au monde symbolique, porteur de relations humaines, sociales et culturelles.

Gebauer et Wulf (2004) ont consacré une grande partie de leur étude aux rituels et ritualisations de la petite enfance. Ainsi, pour les auteurs, la famille a ses propres rituels, ce qui permet à l'ensemble de ses membres d'organiser la vie commune. La ritualisation des rapports entre les parents et les enfants (gestes, jeux, rituels...), dès la naissance, leur permet de se référer les uns aux autres, c'est-à-dire de confirmer ou d'éprouver leurs ressemblances et leurs différences. C'est la répétition des actions ritualisées qui permet aux enfants de renforcer leurs perceptions et capacités, mais aussi d'éprouver et admettre le sentiment d'attente. Ainsi, « *le rapport au temps fait partie des ritualisations les plus importantes de la petite enfance* » (Gebauer & Wulf, 2004, p.101).

Puis, les auteurs citent l'école comme étant une organisation rituelle de par l'éducation et la socialisation qui semblent toujours réalisées sous la forme d'un agir rituel : « *On peut distinguer deux sortes de rituels scolaires : les rituels quotidiens des cours et de la vie scolaire et les rituels d'événements scolaires particuliers comme la fête d'entrée ou la fête de clôture. Grâce à eux, les devoirs sociaux communs de l'école, la qualification, l'intégration et la sélection des élèves sont transformés en cours concrets et en arrangements situationnels. La ritualisation de l'apprentissage scolaire joue un rôle important dans la sublimation de la libido de l'enfant. Le désir des élèves d'être aimés et considérés fait qu'ils s'efforcent de satisfaire dans des processus*

d'émulation les attentes de l'instituteur ou de l'institutrice et les exigences institutionnelles que celles-ci renferment. » Les auteurs précisent que l'école se sert « *d'arrangements rituels* » (p.106). En effet, c'est par leur caractère répétitif, que les attentes de l'institution s'ancrent dans les corps des élèves dès la maternelle : rester dans un groupe, être attentifs, ne pas bouger. L'école exige que les élèves sacrifient leur spontanéité, l'immédiateté de leurs émotions.

Quelques années plus tard, Wulf (2007) insiste sur le fait qu'il n'existe aucune théorie unifiée et reconnue sur les rituels car il y a une pluralité de problématiques au cœur de diverses disciplines scientifiques. Les conceptualisations dépendent de l'époque, des lieux, des cultures et des domaines considérés. Concernant l'école, Wulf développe les notions d'espace et de temps. Le premier est souvent perçu par rapport à la spatialité de notre corps. Les fonctions des institutions comme l'école déterminent des espaces. L'auteur décrit l'enseignement comme étant fortement ritualisé, car c'est un travail organisé collectivement qui est imprégné de traditions, d'habitudes comme la répartition chaque année de classes d'âges, de niveaux, des emplois du temps, des disciplines, des programmes, des évaluations...

A contrario, dans l'ouvrage de Baranger (1999), l'analyse des rituels est reliée à l'absentéisme, l'indiscipline, la violence soit « *une dégradation du rapport que l'élève entretient avec l'école* » (p.5). Dès lors, le rituel n'est pas uniquement un discours sur les règles et les valeurs mais soude le discours et l'action.

■ **Les rituels à l'école maternelle**

Les chapitres d'ouvrages et articles scientifiques sur les rituels à l'école maternelle sont peu nombreux et paraissent entre 2000 et 2007. Nous en analysons quatre dans l'ordre chronologique de publication.

Amigues et Zerbato-Poudou (2000) répertorient les fonctions des rituels comme la fonction sociale (la maîtrise du corps par exemple) ; la fonction chronogénétique et topogénétique (le rythme collectif, l'avancée dans le savoir et non le temps qui passe, les nouveaux objets à apprendre qui remplacent les anciens) ; la fonction contractuelle (l'action collective) et la fonction intégrative (instrumentale et sociale). Plus généralement, la fonction symbolique des rituels contribue à l'apprentissage du métier d'élève à l'école maternelle, de par la répétition, la stabilité mais aussi les initiatives possibles et l'attention développée.

Le collectif d'auteurs (Gleyse & al., 2002) décrit la disproportion qui existe entre des rituels pratiqués quotidiennement en maternelle et le fait qu'ils soient peu construits par les enseignants ; la littérature pédagogique étant presque inexistante. Il semble donc que ce soit l'ancienneté dans le métier qui tienne le rôle de la formation. S'appuyant sur les passages, les auteurs décrivent les rituels des tout-petits et des petits comme ceux de la séparation, ceux de la marge (passage aux toilettes...) et ceux de réintégration (les présents et les absents...).

Garcion-Vautor a publié trois articles en 2002 et 2003. Nous présentons les articles parus en 2003. Le premier (revue *Ethnologie Française*) analyse des observations en petite, moyenne et grande sections, lors du regroupement des élèves et des activités rituelles, en les articulant à la problématique des rituels profanes afin d'en dégager les mots et gestes favorisant l'entrée des élèves dans une culture. L'auteur insiste sur le fait que les enseignants les pratiquent mais semblent ignorer pourquoi. L'auteur ordonne ses observations selon la délimitation du temps, de l'espace, du corps, le fait de devoir lever le doigt pour parler. Le second article (*Revue Suisse des Sciences de l'Éducation*) analyse les rituels comme situations d'apprentissage des outils de la société avant de les étudier comme objets à l'école élémentaire. « *En somme, dès la petite section, les élèves apprennent à discipliner leur corps et leur esprit, à rester tranquilles et à diriger leur regard vers le même objet [...]* » (p.237).

4. Analyse croisée des trois composantes

D'un point de vue scientifique c'est le terme *rites* qui est utilisé massivement. Si initialement il intéresse les sociétés primitives et est utilisé dans un contexte religieux (Durkheim), nous constatons qu'en 1977, l'institution est opposée à l'usage du mot *initiation* à propos de la lecture, rappelant trop ces sociétés primitives. Cependant, le terme continue d'être employé mais de manière floue jusqu'en 1986, date à laquelle il commence à se définir de manière plus précise quant aux concepts d'espace et de temps, et à son caractère évolutif. En 1986, le mot *rites* a institutionnellement pris deux caractéristiques scientifiquement étudiées tout en s'étant débarrassé de deux connotations encombrantes pour l'Éducation Nationale (*primitives* et *religieux*). Nous pouvons donc émettre l'hypothèse que l'institution, en 1977, a utilisé dans un document écrit un moyen détourné (l'initiation en lecture) pour ôter le côté religieux de l'usage du mot *rites*.

En 1995, le mot n'est plus usité. Là encore nous pouvons peut-être en déduire que s'agissant des premiers programmes, le poids des mots est de très grande importance puisqu'il ne s'agit plus d'orientations indicatives (comme en 1986) mais d'un véritable programme (comme celui de l'école élémentaire) réclamant une application totale et sans faille.

La seconde évolution constatée dans les textes officiels est historiquement repérée en 2002 avec l'apparition du mot *rituels* et, par là même, la disparition du mot *rites*. *Rituels* est même utilisé dans des expressions comme *rituels de passage* en lieu et place des *rites de passage* expression de Van Gennep (1909). Nous pouvons y voir un deuil fait de l'usage du mot *rites* comportant encore un doute lié à sa connotation religieuse, mais aussi une adéquation avec la terminologie employée par les enseignants de maternelle. Apparaît alors une stabilité du terme utilisé par l'institution et les professeurs, et un début de stabilité quant au sens donné de par les recherches scientifiques menées entre 1995 et 2001 qui ôtent définitivement l'influence religieuse aux rites et rituels tout en conservant leur sens social, l'espace et le temps, la communication, leur portée collective, leur répétition... (Picard, 1995 ; Galland, 1997 ; Segré, 1997 ; Segalen, 1998 ; Baranger, 1999 ; Dartiguenave, 2001 ; Fellous, 2001). Parallèlement, les premiers écrits incluant une réflexion sur les rituels au sein d'un ouvrage plus large sur l'école maternelle paraissent (Doly & Rosa, 1999 ; Amigues & Zerbato-Poudou, 2000). Les programmes de 2002 sont précis quant au sens donné aux rituels au sein du vivre ensemble (se regrouper, les comportements) et la découverte du monde (notion de temps) mais le document d'accompagnement sur la scolarité des tout-petits offre des précisions dans l'utilisation du terme et ce qu'il peut recouvrir tout en autorisant son usage dès deux ans (rituels de contact et d'appel, rituels de transition, rituels langagiers, rituels de politesse, rituel de la sieste, rituels de passage...). Les premiers articles scientifiques entièrement dédiés aux rituels à l'école maternelle suivent (Gleyse & al., 2002 ; Garcion-Vautor, 2003) ainsi que des ouvrages scientifiques abordant les rites et rituels de la petite enfance dans les familles et à l'école (Gebauer & Wulf, 2004 ; Wulf, 2007). Dès lors, le premier ouvrage pédagogique paraît (Briquet-Duhazé & Quibel-Périnelle, 2006) car, paradoxalement, si les rituels sont pratiqués quotidiennement à l'école maternelle comme le précise Garcion-Vautor (2003), les professeurs des écoles n'ont aucun support pédagogique et ne les enseignent qu'en vertu de l'expérience collective dans ce domaine. Ceci tend à la reproduction de gestes professionnels observés mais ne permet pas une délimitation absolue des activités recouvrant cette terminologie. Si les programmes de 2007 reprennent à l'identique ceux de 2002 concernant les rituels, ceux de 2008 sont plus restrictifs puisque ces rituels n'apparaissent plus au cœur du *vivre ensemble* qui a évolué en *devenir élève*. Peut-on interpréter ce retrait ? Cela semble difficile ; cependant force est de constater que s'ils ne concernent plus les règles de vie collective, ils font une entrée remarquée dans le document sur le langage mais non pas en termes communicationnels mais plutôt négativement puisqu'il s'agit de dénoncer « *des routines vides de sens* » le plus souvent.

Conclusion

La poursuite de ce travail de synthèse pourrait s'orienter vers une analyse d'entretiens biographiques afin de déterminer de manière plus ou moins précise l'apparition de l'usage oral et écrit du terme *rituels* par les instituteurs et institutrices d'école maternelle. Il pourrait être intéressant également, dans le cadre d'un article didactique, de faire le lien entre rituels et apprentissages.

Enfin, quelles activités peuvent être classées sous la terminologie *rituels* ? À l'heure d'aujourd'hui, les programmes et les ouvrages pédagogiques montrent qu'il existe plusieurs classements ou plutôt des frontières floues et une quasi-inexistence de travaux scientifiques qui permettraient pourtant la naissance et l'assise d'un cadre théorique solide.

Bibliographie

ASSOCIATION GÉNÉRALE DES INSTITUTEURS ET INSTITUTRICES DES ÉCOLES MATERNELLES PUBLIQUES (AGIEM) (2006), *Rites et rituels à l'école maternelle*, CD Rom Collection École maternelle : les outils de l'AGIEM.

AMIGUES R. & ZERBATO-POUDOU M.-T. (2000), *Comment l'enfant devient élève. Les apprentissages à l'école maternelle*, Paris, Retz.

BARANGER P. (1999), *Cadres, règles et rituels dans l'institution scolaire*, Nancy, Presses Universitaires de Nancy.

BOURDIEU P. (1982), « Les rites comme actes d'institution », *Actes de la recherche en sciences sociales*, volume XLIII, p.58-63.

BRIQUET-DUHAZE S. & QUIBEL-PÉRINELLE F. (2006), *Les rituels à l'école maternelle*, Paris, Bordas.

CHAMPY P. & al. (2005), *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, Paris, Retz, 3^{ème} édition.

DARTIGUENAVE J.Y. (2001), *Rites et ritualité. Essai sur l'altération sémantique de la ritualité*, Paris, L'Harmattan.

DOLY A.M. & ROSA DE R. (1999), *Construire son identité à l'école maternelle*, Paris, Nathan.

DUMAS C. (2009), *Construire les rituels à la maternelle*, Paris, Retz.

DURKHEIM E. (1968), *Les formes élémentaires de la vie religieuse*, Paris, Presses Universitaires de France.

GALLAND O. (1997), *Sociologie de la jeunesse*, Paris, Armand Colin.

GARCION-VAUTOR L. (2002), « L'entrée dans le contrat didactique à l'école maternelle. Le rôle des rituels dans la construction d'un milieu pour apprendre », *Recherche en Didactique des mathématiques*, volume XXII, n°2-3, p.285-308.

GARCION-VAUTOR L. (2003), « Analyse didactique d'une situation d'apprentissage particulière à l'école maternelle française : les rituels du matin », *Revue Suisse des Sciences de l'Éducation*, volume XXV, n°2, p.235-249.

GARCION-VAUTOR L. (2003), « L'entrée dans l'étude à l'école maternelle. Le rôle des rituels du matin », *Ethnologie française*, volume XXXIII, n°1, p.141-148.

GEBAUER G. & WULF C. (2004), *Jeux, rituels, gestes. Les fondements mimétiques de l'action sociale*, Paris, Anthropos.

GLEYSE J., MARQUIE-PACULL N., VALETTE M., MASOIN C. & CANAL J.-L. (2002), *Un survol introductif des rites de passage dans l'école publique en France. De l'institution à l'imaginaire ou l'institution de l'imaginaire*,

IUFM de Montpellier et Université Paul-Valéry de Montpellier, INRP, Biennale.

MAISONNEUVE J. (1988), *Les rituels*, Paris, Presses Universitaires de France.

MARCHIVE A. (2007), « Le rituel, la règle et les savoirs. Ethnographie de l'ordre scolaire à l'école primaire », *Ethnologie française*, volume XXXVII, n°4, p.597-604.

MARQUIÉ-DUBIE H. (2009), *Activités ritualisées en maternelle*, Montpellier, Scéren-CRDP.

PICARD D. (1995), *Les rituels du savoir-vivre*, Paris, Seuil.

SEGALEN M. (1998), *Rites et rituels contemporains*, Paris, Nathan.

SEGRE M. (1997), *Mythes, rites, symboles dans la société contemporaine*, Paris, L'Harmattan.

VAN GENNEP A. (1909), *Les rites de passage*, Paris, Nourry.

WULF C. (2007), *Une anthropologie historique et culturelle : rituels, mimésis sociale et performativité*, Paris, Téraèdre.

Les fonctions du rituel scolaire selon différentes sciences humaines et sociales

Myriam Bertrand & Maryvonne Merri¹

Résumé

Cet article propose une revue de littérature pluridisciplinaire sur les fonctions des rituels scolaires. Dans un premier temps, trois catégories de fonctions sont distinguées et analysées : les fonctions sociales, les fonctions d'apprentissage et les fonctions langagières. Aux références sociologiques et anthropologiques sur les rituels sont articulées les approches proposées par la psychologie culturelle d'inspiration vyotskienne et par la didactique. Cette recherche révèle la richesse fonctionnelle potentielle des rituels scolaires. Dans un second temps, afin d'analyser cette multifonctionnalité et sa mise en oeuvre, nous proposons, à la suite de Garcion-Vautor, de mobiliser l'approche structurale développée par Rivière.

Des rituels scolaires spécifiques, désignés comme *rituels du matin*, sont mis en œuvre dans toutes les classes de maternelle. Ces rituels, étiquetés dans la littérature professionnelle comme *l'appel, le calendrier, la météo, l'emploi du temps* ainsi que la *causerie*² sont apparus dans les années 80 (Zerbato-Poudou, 2001). Si les enseignants de maternelle n'en explicitent pas toujours les fonctions, ils n'envisagent toutefois pas de commencer la classe sans eux : « *ils ne savent pas à quoi ça sert, ils ne savent pas exactement pourquoi ils les font, mais s'ils ne les faisaient pas, ils n'arriveraient pas au même résultat* » (Garcion-Vautor, 2003, p.141). Ainsi, le rituel appartient au genre professionnel (Clot, 2007) des enseignants de maternelle et leur assure une pratique suffisamment régulière et commune pour qu'ils se reconnaissent jour après jour dans le métier. Cette pratique est, dès lors, autant orientée vers l'enseignant que vers ses élèves. C'est pourtant dans une perspective orientée vers les élèves que cet article analysera les fonctions des rituels du matin.

Le rituel du matin à la maternelle possède d'emblée une qualité multifonctionnelle. En effet, comme tout rituel scolaire, il transmet les valeurs et les normes de l'école aux individus qui en deviennent les sujets (Durkheim, 1922 ; Bernstein, Elvin & Peters, 1966) et communique aux nouveaux élèves les attentes comportementales et attentionnelles associées à leur statut (Bourdieu, 1982 ; Wulf, 2003). Ces exigences sont incompatibles avec les comportements impulsifs et spontanés de la vie courante (McLaren, 2003). Plus spécifiquement, le rituel matinal de la maternelle supporte des pratiques culturelles relatives aux mathématiques, à l'écriture et à la lecture. Celles-ci établissent chez l'élève un premier rapport au savoir (Charlot, 1997) qui aura une incidence sur la réussite scolaire future (Charlot, Bautier & Rochex, 1992). En relation avec le caractère multifonctionnel des rituels, notre premier objectif est d'établir les différentes fonctions théoriques associées aux rituels matinaux de la maternelle à partir d'une revue de littérature multidisciplinaire des sciences humaines et sociales (psychologie, sociologie, anthropologie, didactique) et des ouvrages professionnels.

Pourtant, malgré son aspect multifonctionnel et son utilisation systématique en classe de maternelle, des différences apparaissent dans le discours professionnel des enseignants lorsqu'ils parlent des rituels. En effet, si certains ne peuvent s'imaginer commencer leur journée sans eux, d'autres avouent ne pas savoir à quoi ils servent et affirment que ces dispositifs tournent parfois à vide. Quelle est la raison d'une telle division dans la perception enseignante ?

¹ Myriam Bertrand, doctorante en psychologie et Maryvonne Merri, professeure de psychologie, Université du Québec à Montréal (UQAM).

² Version québécoise du *Quoi de neuf* français.

Utilisent-ils tous le même dispositif ? Notre second objectif est de présenter les conditions nécessaires à l'analyse d'un rituel scolaire qui ne serait pas une simple pratique répétitive.

1. Les fonctions du rituel scolaire

Différents auteurs se sont intéressés aux rituels laïcs ainsi qu'à leur aspect multifonctionnel (Amigues & Zerbato-Poudou, 2000 ; Rivière, 1995 ; Segalen, 2009 ; Wulf, 2005). Les fonctions répertoriées dans la littérature ont été ensuite regroupées sous trois grandes catégories : fonctions sociales, fonctions d'apprentissage et fonctions langagières.

■ **Les fonctions sociales**

Le rituel est un concept abondamment étudié par la sociologie et l'ethnologie qui lui attribuent diverses fonctions sociales. Le rituel contraint l'enfant tout en lui apportant des bénéfices. Cette bivalence est présentée ici pour chacune des fonctions sociales attribuées au rituel.

• *Consécration et acceptation d'un ordre social*

En premier lieu, le rituel consacre un ordre social, c'est-à-dire une organisation sociale hiérarchique dans laquelle les membres ont des obligations mutuelles. D'une part, il permet à l'élève de connaître sa place à l'intérieur de cet ordre et, d'autre part, il exige de l'élève le respect et l'acceptation de cet ordre ainsi que les procédures installées pour le maintenir (Bernstein, Elvin & Peters, 1966 ; Marchive, 2007). Le rituel met en scène l'ordre social plutôt que de l'expliquer, le rend naturel et allant de soi aux yeux de ceux qui y participent (Baranger, 1999 ; Wulf, 2003). Par exemple, lors des rituels du matin, les enfants sont assis sur le tapis et doivent lever la main pour parler alors que l'enseignant, qui fait face aux élèves, n'a pas à lever la main pour parler et distribue la parole aux élèves, conformément à l'ordre social hiérarchique présent dans la classe.

• *Adoption des postures corporelles exigées par l'institution*

Le rituel exige de l'élève d'adopter une posture d'élève, de contenir et de maîtriser ses expressions corporelles (Goffman, 1974). Toutefois l'enfant ne rencontrera pas cette exigence que par la contrainte mais bien par un enrôlement à un contrat didactique. Sa posture corporelle est alors un reflet de son engagement dans ce contrat le liant à l'enseignant et au savoir (Aloïsi, 2001). Outre l'enrôlement de l'élève, Bourdieu (1982) amène l'idée que le rituel permet à certains enfants de comprendre d'emblée ce que l'on attend d'eux, ce qui rend le rituel « magique ». En effet, en instituant un enfant comme élève au vu et au su de tous, le rituel transforme les attentes et la façon d'agir des autres à l'égard de l'élève et, par boucle de rétroaction, modifie également les façons d'agir de ce dernier pour être en harmonie avec les attentes que son nouveau statut impose (Bourdieu, 1982). Toutefois, pour certains enfants, pour lesquels les habitus familiaux, soient les attitudes sociales telles que les préjugés, les façons d'agir, de penser et de parler (Goffman, 1974), diffèrent radicalement des structures établies à l'école, la démarcation entre la posture d'enfant et d'élève peut s'avérer difficile alors que pour d'autres, l'ensemble des exigences semble être clairement compris (Pourtois & Desmet, 1991).

• *Transmission des normes et valeurs culturelles*

De plus, le rituel permet à l'institution de transmettre et de faire adopter les normes et les valeurs de la culture dominante de l'école (Bernstein, Elvin & Peters, 1966 ; Durkheim, 1922). Il ordonne notamment le temps alloué aux récréations, au dîner ainsi qu'au travail et permet à la fois l'adoption et la compréhension d'une distribution du temps adaptée à la société dans laquelle vit l'élève (Jeffrey, 2013 ; Montandon, 2005). Par exemple, le rituel du calendrier permet à l'enfant d'adopter des notions temporelles qui sont celles de sa culture : les jours de semaine, les jours de congé, les fêtes tandis que le rituel de l'horaire de la journée permet à l'enfant de reconnaître les activités de sa journée, celles en avant-midi, celles en après-midi, celles liées au travail et celles liées au jeu.

- *Création d'un cadre sécurisant et développement d'un sentiment d'appartenance*

Par ailleurs, la distribution du temps créée par le rituel ainsi que le caractère stable et répétitif de celui-ci représentent un cadre sécurisant pour l'enfant dans lequel il peut anticiper le futur (Wulf, 2003). Enfin, le rituel, en raison de sa structure interactive, exige la participation de l'élève en classe et permet ainsi un sentiment d'appartenance non seulement à l'école mais plus encore aux membres du groupe classe avec lesquels il partage un agir commun (Bernstein, Elvin & Peters, 1966). Durant le rituel de la causerie, notamment, les enfants sont appelés à discuter ensemble des activités auxquelles ils ont participé durant la fin de semaine précédente ou de sujets qui les intéressent. Ce rituel permet aux élèves de partager leur vécu ou leurs opinions alors que le cadre connu dans lequel la causerie se déroule sécurise les enfants qui y prennent part. Cette mise à l'épreuve des affects ne peut se faire que dans un cadre sécurisant pour limiter l'anxiété sociale que celle-ci peut engendrer.

On le voit, la sociologie montre que les rituels constituent un atout pour l'institution scolaire tout en faisant de l'élève le bénéficiaire des contraintes que le rituel lui impose. En effet, selon Bourdieu (1982), le rituel attribue un statut d'élève à l'enfant et crée ainsi une ligne de démarcation qui, une fois franchie, impose à l'enfant de devenir élève et d'agir conformément à ce que son statut exige.

- *Les fonctions d'apprentissage*

La psychologie de l'éducation et la didactique se sont également intéressées aux rituels scolaires, y voyant une pratique efficiente qui nécessite la participation des élèves et du professeur dans une même activité collective à la fois stable et progressive (Briquet-Duhazé & Quibel-Périnelle, 2009). Cette section traite de la façon par laquelle la participation favorise l'apprentissage. Pour cela, le rituel est considéré comme une structure de participation à une activité collective centrée sur un objet culturel, permettant aux apprentissages de progresser (Rogoff & al., 2003 ; Rogoff, 1995).

- *Un rituel : une structure de participation*

En premier lieu, selon une approche historico-culturelle (Vygotski, 1978), le développement cognitif de l'enfant ne peut être considéré isolément du contexte social et culturel (Rogoff, 1995 ; Rogoff & al., 1995). L'apprentissage n'est donc pas une acquisition ou une accumulation de connaissances et d'habiletés que l'élève emmagasine passivement mais bien comme un processus qui requiert la participation de l'enfant (Rogoff, 1995, 1996 ; Rogoff & al., 2002). L'apprentissage résultant de la participation de l'enfant à une activité, l'unité d'analyse à observer pour comprendre l'apprentissage passe de l'individu à l'activité conjointe (Rogoff, 1996). Par ailleurs, les transitions, que l'on associe souvent aux rituels, sont considérées comme extérieures à l'individu plutôt qu'intérieures. En effet, l'enfant se développe quand sa contribution à une activité change et non pas lorsqu'il atteint un certain stade de développement. Il progresse alors parce que les attentes à son endroit et les responsabilités qu'on lui confie au sein d'une activité évoluent (Rogoff, 1996). Le développement est donc le résultat de l'interaction dynamique entre les trois dimensions présentes au sein de la participation, soient la dimension communautaire, interpersonnelle et personnelle. Lorsque le focus est mis sur l'une de ces dimensions, les autres doivent être considérées en toile de fond (Rogoff & al., 2002).

Dimension communautaire

L'activité à laquelle l'individu participe est influencée par la dimension communautaire, c'est-à-dire par l'institution culturellement située qu'est l'école, par les pratiques et valeurs partagées par ses membres (Rogoff & al., 1995). Outre les valeurs et les statuts sociaux, le rituel introduit les outils et les techniques culturels (calendrier, horloge, langage, bande numérique...) à partir desquels l'élève progressera dans ses apprentissages et dans son rapport au savoir (Amigues & Garcion-Vautor, 2002). Ce rapport au savoir s'inscrit dans un contexte sociotechnique, comprenant des objets matériels et symboliques, certes, mais également une disposition spatiale et des rapports sociaux asymétriques, l'enseignant n'ayant pas le même rapport au savoir que

les élèves. Par ailleurs, l'organisation matérielle est construite par l'enseignant qui a une intention didactique et ce milieu agira comme médiateur dans le rapport au savoir de l'élève en structurant sa pensée. C'est à partir des outils et techniques culturels que l'élève construit des connaissances et un rapport au monde, et cette transmission d'outils et techniques culturels se fait par une participation active des élèves et une mise à l'épreuve de leur représentation du monde dans les interactions de classe (Amigues & Zerbato-Poudou, 2000). C'est ainsi qu'à partir de sa participation au rituel du calendrier, l'élève passe graduellement d'une conception du temps sociale et subjective à une conception plus objective, décentrée de lui-même. Il apprend les divers mots relatifs au temps (nombre de jours dans une semaine, noms des jours de la semaine, nombre de jours dans un mois, nombre de mois dans une année, le nom des mois de l'année, etc.) et la position d'un événement dans le temps (hier, demain, aujourd'hui, plus tard, plus tôt, etc.). De plus, il conceptualise que divers événements peuvent se dérouler dans un même temps (Pillot, 2004). Ainsi, un rendez-vous chez le dentiste à dix heures se déroule au même moment que la causerie du matin, à l'école.

Dimension interpersonnelle

La participation de l'individu et, conséquemment, son développement et sa représentation du monde, sont modelés par la dimension interpersonnelle caractérisée par la communication et la coordination des membres du groupe autour d'un objectif partagé (Rogoff, 1995, 1996 ; Rogoff & al., 2002). Cette participation prend diverses formes et, si l'émission d'un comportement en est une, l'inhibition d'un comportement susceptible d'entraver l'atteinte de l'objectif en est une autre. Toutefois, au sein de ce collectif de travail, l'enseignant a pour mandat d'organiser le rapport des élèves à l'objet de savoir et de gérer les interactions de classe pour garantir que la place d'un élève varie au sein du collectif de travail. En effet, l'élève apprend autre chose selon qu'il écoute ou selon qu'il parle. Dès lors, l'enseignant dirige le dialogue pédagogique selon des routines conversationnelles (Jungwirth, 1993) caractéristiques de l'école : une question de l'enseignant suivie d'une réponse de l'élève puis d'une évaluation de cette réponse par l'enseignant. La question posée aux élèves crée chez eux de l'incertitude s'ils ignorent les attentes de l'enseignant. Ce dernier vise à obtenir une réponse basée sur des indices présents dans la classe ou sur des expériences partagées par tous les membres du collectif (Mehan, 1979). En participant, l'élève s'extériorise, se situe en dehors de lui-même pour construire sa pensée à partir de signes, dont le langage. Le dialogue pédagogique se poursuit si sa représentation du monde correspond à la réponse attendue, sinon la classe reprend le raisonnement en dialoguant, argumentant et en réfléchissant collectivement. L'enseignant crée ainsi des ruptures et des retours en arrière en reprenant des erreurs individuelles pour s'assurer que tout le groupe adopte la manière appropriée de faire, il réinscrit le connu dans une situation nouvelle, ce qui permet une continuité dans un milieu qui évolue (Amigues & Garcion-Vautor, 2002). Par ailleurs, la dimension interpersonnelle renvoie non seulement à l'établissement des premiers contrats au sein de la classe, mais aussi à l'assujettissement des élèves au temps didactique c'est-à-dire à une progression temporelle des savoirs. Ainsi, cette dimension renvoie à l'assujettissement des élèves à un temps didactique, c'est-à-dire à une progression didactique qui réfère à l'avancée dans le savoir plutôt qu'à l'écoulement du temps de l'horloge. Le rythme est alors imposé non seulement par l'enseignant mais également par le collectif de travail qui exige de l'élève de progresser comme et avec les autres membres (Amigues & Zerbato-Poudou, 2000). La dimension interpersonnelle développée par Rogoff (1995) semble recouper l'analyse proposée par les didacticiens des variations en termes de chronogenèse, topogenèse et mésogenèse (Sensevy, Mercier & Schubauer-Leoni, 2000).

Dimension personnelle

Finalement, la participation comporte une dimension de développement personnel car elle exige de l'élève d'extérioriser sa compréhension actuelle d'un concept ou d'une technique. Cette extériorisation peut engendrer un conflit entre les possibilités actuelles du sujet et celles des autres ou encore entre sa compréhension et les exigences de la situation (Rogoff, 1995 ; Rogoff & al., 1995). Cette discordance sera le moteur d'un changement conceptuel chez l'élève qui dépassera ce conflit par saccades en incorporant les conditions de réalisation et en reconstruisant son schéma de pensée par les ruptures du milieu, les retours en arrière et les rétroactions de l'enseignant. Lorsque le changement conceptuel est achevé,

l'élève s'est approprié l'outil ou la technique opératoire, il l'a mis à sa main et le savoir peut ensuite progresser pour créer un nouveau conflit à partir d'éléments connus.

Par ailleurs, dès lors que l'élève tente de s'adapter au milieu, il participe à l'action collective pour dépasser le conflit. En participant au collectif de travail, il change le milieu puisque celui-ci est à la fois technique et discursif. Si l'aspect technique est relativement prédéterminé par l'enseignant, l'aspect discursif ne peut l'être. En effet, bien que l'enseignant régule les interactions, il n'en connaît pas la nature exacte au préalable car ce sont les élèves qui les créent à partir du conflit engendré par la situation (Amigues & Zerbato-Poudou, 2000). Ainsi, à travers son engagement dans l'activité, l'élève transforme l'activité, puisqu'il contribue à l'atteinte de l'objectif, en même temps qu'il transforme sa propre participation future à une activité similaire (Rogoff & al., 1995).

On le voit, la psychologie et la didactique intègrent non seulement pleinement les fonctions sociales du rituel mais mettent également l'accent sur l'apprentissage par l'organisation sociotechnique du rituel. Celle-ci engendre des modes d'interactions didactiques particuliers qui informent les membres du collectif de travail de l'avancée du savoir et des procédures requises pour effectuer la tâche demandée. La prise de risque de l'élève est rendue possible grâce à la situation matérielle clairement organisée et au cadre sécurisant du rituel, l'élève s'appuyant sur du connu pour explorer l'inconnu. La répétition et la stabilité du cadre engendrent des dispositions psychiques chez les élèves qui se traduisent par une prise d'initiative plus grande, une attention mieux focalisée ainsi qu'une automatisation des procédures (Amigues & Zerbato-Poudou, 2000).

■ **Les fonctions langagières**

Les textes officiels québécois accordent une grande place au développement langagier à la maternelle (MEQ, 2006). En effet, l'élève doit comprendre et produire des messages en utilisant un langage adapté à la situation (MEQ, 2006). L'activité rituelle amène l'élève à structurer et à construire sa pensée à travers le langage et les interactions. Le rituel permet et requiert la distinction de différentes fonctions du langage : désigner, évoquer, demander, décrire et dialoguer (Amigues & Zerbato-Poudou, 2000 ; Kirady, 2002). En effet, bien que l'objectif premier du rituel ne soit pas toujours langagier, le dialogue pédagogique met en œuvre l'une ou l'autre des fonctions langagières. Plus encore, les rituels apparaissent comme des situations quotidiennes de socialisation qui permettent un développement langagier en représentant et plaçant en mémoire des scénarios et scripts récurrents (Shank & Abelson, 1977) que l'enfant peut identifier et à partir desquels il construit un format de situation qu'il peut reconnaître, identifier et anticiper. Dès lors, il est capable d'investir une situation langagière dont il reconnaît le schéma général (Hatchuel, 2005 ; Rabin-Jamain, Marcos & Bernicot, 2006).

Le rituel permet également à l'élève de passer d'un registre de langue familier, soit celui qu'il emploie avec sa famille et ses camarades, à un niveau de langage correct lorsqu'il s'adresse à l'enseignant ou à la classe. L'enseignant agit alors comme modèle à suivre et procède en soulevant puis en reformulant, dans un registre correct, les mots qui relèvent d'un registre familier, les phrases agrammaticales ou asyntaxiques (Rabin-Jamain, Marcos & Bernicot, 2006). Puisque c'est en parlant que l'enfant apprend à parler (Bruner, 1983), l'organisation sociodiscursive du rituel conduit l'élève à maîtriser progressivement les aspects syntaxiques, lexicaux et phonologiques d'un registre de langage correct (Florin & Crammer, 2009).

Enfin, l'élève doit apprendre à justifier et à argumenter dans un langage qui rompt avec le vécu personnel, le ressenti tout en étant différencié, explicatif et référentiel (Bautier, 2006 ; Kirady, 2002). En d'autres mots, l'école demande non seulement à l'élève d'utiliser un langage plus riche d'un point de vue lexical, grammatical et syntaxique mais elle exige également une mise à distance de ses affects, de ses expériences personnelles et de ses émotions. Ce langage lui permettra de se construire une représentation formalisée de ce qui l'entoure et d'ainsi justifier sa représentation du monde. Par exemple, il peut apprendre, dans un rituel, que nous ne sommes pas mardi « *parce qu'il y a un cours de danse ce soir* », nous sommes mardi parce « *qu'hier c'était lundi et que demain c'est mercredi* ». Cette représentation formalisée du temps ne renvoie pas à l'expérience personnelle, est déconnectée de l'action et fait alors sens pour tous les élèves.

On le constate, le rituel, par son caractère sociodiscursif, exige de l'élève de désigner, évoquer, demander, décrire et dialoguer dans un cadre supporté par un scénario langagier récurrent. Progressivement, par mimétisme et par sa participation aux activités langagières de ce scénario connu, l'élève est amené à passer d'un niveau de langage familial à un registre langagier correct. Enfin, l'élève devra utiliser un registre langagier adapté au milieu scolaire, lequel est davantage explicite qu'implicite et s'emploie en mode différé de l'action immédiate, du ressenti, de la connivence (Kirady, 2002).

2. Les structures d'analyse d'un rituel

La revue de littérature précédente a contribué à établir et à décrire la multifonctionnalité des rituels scolaires. Ces fonctions contribuent à la fois au développement social, cognitif et langagier des élèves et à la formation de citoyens d'une société donnée. Pourtant, les rituels tournent parfois à vide, faute, peut-être, d'une prise de conscience par les acteurs de l'école de cette richesse fonctionnelle ou d'une mise en œuvre adaptée de celle-ci. Pour examiner cette mise en œuvre, Garcion-Vautor propose que l'analyse des rituels du matin à la maternelle s'inspire de l'analyse structurale établie par Claude Rivière (1997) en anthropologie. Ces structures permettent non seulement de construire un cadre analytique du rituel scolaire mais également de s'assurer de la prise en compte des composantes de la situation : une situation comporte des personnes qui agissent sur un objet culturel selon des fins en mobilisant le langage et les gestes. Rivière propose autant de structures que de composantes de la situation rituelle.

■ *Le rituel possède une structure de valeurs et de fins*

Le rituel doit posséder une structure de valeurs et de fins qui sont sociales, didactiques et langagières. En effet, le rituel est à la fois représentatif et performatif (Wulf, 2006) c'est-à-dire qu'il fournit un échantillon des contraintes, des valeurs, des normes et des savoirs que l'école requiert de l'élève et que celui-ci utilise en retour (Garcion-Vautor, 2003a). Les valeurs et les fins du rituel scolaire correspondent aux différentes fonctions établies par la littérature.

■ *Le rituel possède une structure de moyens réels ou symboliques*

Le rituel est également un lieu de mise en œuvre des moyens réels ou symboliques pour faciliter la transition d'enfant à élève (Garcion-Vautor, 2003a). Ces moyens permettent de mettre en scène les valeurs et les fins du rituel scolaire. Certains moyens visent des fonctions sociales, tandis que d'autres visent des fonctions didactiques. Par exemple, l'interdiction d'apporter des jouets ou des objets familiaux sur le tapis sépare symboliquement le travail du jeu, le monde scolaire du monde familial ce qui réfère aux valeurs sociales. Les moyens réels sont relatifs au matériel et aux stratégies pédagogiques utilisés pour atteindre les enjeux sociaux, cognitifs et langagier du rituel. Par exemple, la disposition du tapis et de la chaise de l'enseignant sont des moyens réels pour mettre en scène l'ordre social et le fait de s'y asseoir amène l'enfant non seulement à réaliser que les deux statuts ne sont pas les mêmes, mais également à accepter cette nouvelle réalité. Les différents instruments utilisés lors du rituel scolaire, tel le calendrier, mettent en scène l'importance d'apprendre les notions temporelles (jours de la semaine, noms des mois, nombre de jours dans une semaine, nombre de mois dans une année, etc.) ainsi que les lettres et les nombres.

■ *Le rituel possède une structure des rôles*

Dans le même temps, le rituel présente une structure des rôles. Il doit exprimer que tous les membres du groupe n'ont pas le même statut au sein de la classe (Garcion-Vautor, 2003a ; Garcion Vautor, 2003b). La composante spatiale et corporelle du rituel rend souvent compte de cette structure, l'enseignant étant le seul à faire face aux élèves. Il n'a pas à lever la main pour prendre la parole tandis que les élèves, eux, prennent la parole lorsqu'ils y sont invités par l'enseignant. Pour les fonctions sociales du rituel, la mise en scène de la dissymétrie des rôles

renvoie non seulement à la structure des rôles mais également à la structure des moyens symboliques et réels permettant d'atteindre les valeurs et les fins du rituel.

■ **Le rituel possède une structure de communication**

La structure de communication réfère aux routines conversationnelles, définies comme un « mode de fonctionnement conversationnel ayant une fonction déterminée » (Jungwirth, 1993). Par exemple, un seul élève à la fois est questionné, sa réponse entraînant une réflexion de groupe (Garcion-Vautor, 2003a). Cette routine conversationnelle renvoie au caractère répétitif du cadre rituel, où le format langagier est visible.

■ **Le rituel possède une structure d'actions**

Enfin, le rituel correspond à des actions posées ou inhibées désignées comme « ritèmes » (Garcion-Vautor, 2003a ; Garcion-Vautor, 2003b). Ainsi, au cours du rituel, participer au dénombrement, éviter de parler si nos propos sont hors sujet, questionner les réponses des élèves sont des exemples de ritèmes. Cette structure d'action est mémorisée par les élèves sous forme de script (Shank & Abelson, 1977). Les ritèmes représentent les éléments constituant le cadre sur lequel le groupe peut échafauder non seulement les savoirs mais également leur compréhension du rôle d'élève en termes d'apprentissage social et langagier.

Conclusion

Cette revue de littérature a mis en évidence la richesse fonctionnelle du rituel scolaire. Cette richesse requiert que les frontières disciplinaires soient dépassées. Ainsi, nous avons, en particulier, intégré le travail d'unification mené par Barbara Rogoff, qui propose le concept de structure de participation en s'inspirant notamment de la sociologie de Goffman. Par contre, les travaux scientifiques n'ont, pour l'instant, mis à jour ni l'imbrication des fonctions ni leur évolution au cours d'une année de maternelle. Une analyse fondée sur les cinq structures du rituel devrait révéler la polysémie et l'évolution des fonctions des actes des enseignants et des élèves.

Bibliographie

ALOÏSI D. (2001), « La conquête des bancs : approche anthropo-didactique de l'incorporation d'un rituel scolaire en petite section de maternelle : la prise de parole », *Actes du 4^e congrès international d'actualité de la recherche en éducation et formation (AECSE)*, Lille.

AMIGUES R. & GARCION-VAUTOR L. (2002), « L'école maternelle et l'entrée dans le contrat didactique : une coopération maîtresse-élèves », *Les dossiers des sciences de l'éducation. Le préscolaire en question : questions sur les pratiques*, M.-P. Trinquier & M.-T. Zerbato-Poudou (dir.), Toulouse, Presses Universitaires du Mirail, p.59-72.

AMIGUES R. & ZERBATO-POUDOU M.-T. (2000), *Comment l'enfant devient élève : les apprentissages à l'école maternelle*, Paris, Retz.

ASSOCIATION QUEBÉCOISE DES CENTRES DE LA PETITE ENFANCE (2008), *Le petit guide pour prendre la route : rituels, routines et transitions*. Projet Odyssée, extrait de : www.aqcpe.com/pdf/.../161_Petit_guide_Rituels_routines_et_transitions.pdf

BARANGER P. (1999), *Cadre, règles et rituels dans l'institution scolaire*, Nancy, Presse Universitaires de Nancy.

BAUTIER E. (2006), *Apprendre à l'école, apprendre l'école. Des risques de construction d'inégalités dès la maternelle*, Lyon, Éditions de la Chronique sociale.

BERNSTEIN B., ELVIN H.L. & PETERS R.S. (1966), « Rituals in education », *Philosophical Transactions of the Royal Society of London. Series B, Biological Sciences*, volume 251, n°772, p.429-436.

- BOURDIEU P. (1982), « Les rites comme actes d'institution », *Actes de la recherche en sciences sociales*, volume 43, n°1 p. 58-63.
- BRIQUET-DUHAZE S. & QUIBEL-PERINELLE F. (2009), *Les rituels à l'école maternelle*, Paris, Nathan.
- BRUNER J. (1983), *Comment les enfants apprennent à parler*, Paris, Retz.
- CHARLOT B. (1997), *Du rapport au savoir. Éléments pour une théorie*, Paris, Anthropos.
- CHARLOT B., BAUTIER E. & ROCHEX J.Y. (1992), *École et savoir dans les banlieues... et ailleurs*, Paris, A. Colin.
- CLOT Y. (2007), « De L'analyse Des Pratiques Au Développement Des Métiers », *Éducation et Didactique*, volume 1, n°1, p.83-94.
- DOYON D. & FISHER C. (2010), *Langage et pensée à la maternelle*, Québec, Presses Universitaires du Québec.
- DUMAS C. (2009), *Construire des rituels à la maternelle*, Paris, Retz.
- DURKHEIM E. (1922), *Éducation et sociologie*, Paris, Presses Universitaires de France.
- FLORIN A. & CRAMMER C. (2009), *Enseigner à l'école maternelle : de la recherche aux gestes professionnels*, Paris, Hatier.
- GARCION-VAUTOUR L. (2003a), « L'entrée dans l'étude à l'école maternelle : le rôle des rituels du matin », *Ethnologie française*, volume 33, n°1, p.141-148.
- GARCION-VAUTOUR L. (2003b), « Analyse didactique d'une situation d'apprentissage particulière à l'école maternelle française. Les rituels du matin : petite enfance et préscolaire : finalités et activités éducatives », *Revue Suisse des Sciences de l'éducation*, volume 25, n°2, p 235-249.
- GOFFMAN E. (1974), *Les rites d'interaction*, Paris, Éditions de Minuit.
- HATCHUEL F. (2005), « Rituels d'enseignement et d'apprentissage » *Hermès*, volume 43, p.93-100.
- JEFFREY D. (2013), « Rites Scolaires et Identité d'élève », *Formation et Profession*, volume 21, n°1, p.50-64.
- KIRADY G. (2002), *La maternelle, école de la parole*, Nantes, Éditions ressources pour l'Éducation nationale, CRDP, Pays de la Loire.
- MCLAREN P. (1999), *Schooling as a ritual performance. Toward a political economy of educational symbols and gestures*, États-Unis, Rowman & Littlefield Publishers Inc., 3^e édition.
- MALONEY C. (2000), « The role of ritual in preschool settings », *Early Childhood Education Journal*, n°27(3), p.143-150.
- MARCHIVE A. (2007), « Le rituel, la règle et les savoirs », *Ethnologie française*, volume 37, p.597- 604.
- MINISTERE DE L'ÉDUCATION-GOUVERNEMENT DU QUÉBEC (2006), *Programme de formation de l'école québécoise-version approuvée*. Québec, Bibliothèque nationale du Québec. <http://www1.mels.gouv.qc.ca/sections/programmeFormation/pdf/prform2001.pdf>, consulté le 20 mars 2015.
- MONTANDON C. (2005), « Règles et ritualisations dans la relation éducative », *Hermès*, volume 43, p.87-92.
- PILLOT J. (2004), *Enseigner à l'école maternelle : quelles pratiques pour quels enjeux ?*, Paris, Esf.
- POURTOIS & DESMET (1991), « Quelques déterminants familiaux de la trajectoire scolaire et sociale », *Revue française de pédagogie*, volume 96, n°1, p. 5-15.
- RIVIERE C. (1995), *Les rites profanes*, Paris, Presses Universitaires de France.
- ROGOFF B., PARADISE R., MEJIA ARAUZ R., CORREA-CHAVEZ M. & ANGELILLO C. (2003), « Firsthand learning through intent participation », *Annual Review of Psychology*, volume 54, p.175-203.

ROGOFF B., TOPPING K., BAKER-SENNETT J. & LACASA P. (2002), « Mutual Contributions of Individuals, Partners and Institutions: Planning to Remember in Girl Scout Cookie Sales », *Social Development*, volume 11, n°2, p.266-289.

ROGOFF B. (1996), « Developmental transitions in Children's Participation in Sociocultural Activities », *The five to seven Shift: The Age of reason and responsibilities*, A.J. Sameroff & M.M. Haith (dir.), Chicago, University of Chicago Press.

ROGOFF B. (1995), « Observing sociocultural activity on three planes: Participatory participation, guided participation, and apprenticeship », *Sociocultural studies of mind*, J.V. Wertsch, P. Del Rio & A. Alvarez (dir.), New York, Cambridge University Press, p.139-164.

ROGOFF B., BAKER-SENNETT J., LACASA P. & GOLDSMITH D. (1995), « Development through participation in sociocultural activity », *New Directions for Child and Adolescent Development*, volume 1995, n°67, San Francisco, Jossey-Bass, p.41-44.

SEGALEN M. (2009), *Rites et rituels contemporains*, Paris, A. Colin.

SENSEVY G., MERCIER A. & SCHUBAUER-LEONI M.L. (2000), « Vers un modèle de l'action didactique du professeur : caractérisation de certains éléments de cette action dans La course à 20 », *Recherches en Didactique des Mathématiques*, n°3, p. 263-304.

SCHANK R. & ABELSON R. (1977), *Scripts, Plans, Goals and Understanding*, Hillsdale, Erlbaum.

VYGOTSKI L.S. (1978), *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*, Cambridge, Harvard University Press.

WULF C. (2006), « Towards a historico-cultural anthropology of education », *European studies in education*, volume 23, p.199-209.

WULF C. (2003), « Le rituel : formation sociale de l'individu et de la communauté », *Spirale*, volume 31, p.65-74.

ZERBATO-POUDOU M.-T. (2001), « Évolution des conceptions institutionnelles du rapport au savoir en maternelle », « Les pratiques enseignantes : contributions plurielles », *Revue internationale des sciences de l'éducation*, Presses Universitaires du Mirail, n°2001, volume 5, p.125-134.

Les conditions psychologiques et didactiques du développement de l'activité personnelle des élèves de maternelle au cours des rituels du matin

Marielle Purdy & Maryvonne Merri¹

Résumé

L'école maternelle offre aux enfants de cinq ans un premier contact avec les savoirs en organisant une interaction avec un monde qui n'est plus seulement vécu, mais également étudié. Il s'agit d'une occasion de développement pour l'enfant par sa participation active au sein des situations mises en place (Rogoff, 1990 ; Rogoff et al., 2005 ; St. Clair, 2008). Cependant, l'élève doit non seulement comprendre l'intention de transmission du maître au sein des activités, mais également le nouveau rôle à tenir tant dans ses composantes sociales, qu'intellectuelles et affectives. La spécificité de l'école maternelle rend centrale la question du partage des significations de l'activité conjointe par le maître et ses élèves (Grossen, 2014 ; Moro, Muller Mirza & Roman, 2014). Cet article propose une lecture des rituels du matin en définissant les conditions psychologiques et didactiques qui sont associées à l'intégration de l'enfant à la forme scolaire caractérisée tant par de nouvelles formes sociales que par de nouvelles formes de pensée (Moro & Rodriguez, 2014).

En organisant une interaction avec un monde qui n'est plus seulement vécu mais également étudié, l'école maternelle offre à l'enfant de cinq ans ses premiers contacts avec les savoirs et attend de lui, en retour, une activité intellectuelle personnelle (Bautier-Castaing & Robert, 1988). Cette nouvelle posture est exigeante pour le jeune élève. En effet, ce dernier doit abstraire un savoir sous-jacent et remobilisable dans les tâches réalisées ici et maintenant, en allant au-delà des seules exigences procédurales et immédiates (Bonnéry, 2008). De même, il doit comprendre que, bien plus que des indices de bonne conduite pour l'enseignant, sa sagesse et son attention sont des conditions pour sa propre activité intellectuelle (Houart & Romainville, 1998).

Dès lors, pour que tous les élèves puissent compter sur « l'école pour apprendre l'école » (Bonnéry, 2006), un examen des dispositifs pédagogiques les plus courants en maternelle doit être mené. Parmi ces dispositifs inscrits dans le genre professionnel (Clot, 2007) des enseignants de maternelle, les rituels du matin sont porteurs de régularité et de rencontre répétée des savoirs. Ils sont mis en œuvre par les enseignants de maternelle – qu'ils soient québécois (Morin, 2002), français (Briquet-Duhazé & Quibel-Périnelle, 2009), belges (Caffieaux, 2011) – qui regroupent les enfants de la classe au début de la journée. Aussi, cet article adoptera une lecture des rituels du matin, en définissant les conditions psychologiques et didactiques associées à l'intégration de l'enfant à la forme scolaire caractérisée tant par de nouvelles formes sociales que par de nouvelles formes de pensée (Moro & Rodriguez, 2004).

1. Le script comme représentation cognitive de séquences d'actions récurrentes

Les enseignants de l'école maternelle mettent en place des dispositifs offrant des situations régulières dans le temps et dans l'espace, désignés comme « routines » au Québec (Morin, 2002) et comme « rituels » en France (Briquet-Duhazé & Quibel-Périnelle, 2009) et en Belgique (Caffieaux, 2011). Par exemple, dans un rituel d'appel observé par Garcion-Vautor (2003), les

¹ Marielle Purdy, candidate au doctorat en psychologie et Maryvonne Merri, professeur au département de psychologie de l'éducation, Laboratoire ADESP, Université du Québec à Montréal.

élèves de maternelle placent leur étiquette-photo sur le tableau dès qu'ils arrivent le matin puis, collectivement, ils comptent les étiquettes des élèves absents placées le long d'une bande numérique. Le nombre obtenu est ensuite reporté par l'enseignante dans son « grand cahier », c'est-à-dire le cahier d'appel de la classe.

La première condition d'intégration de l'enfant à la forme scolaire repose sur sa capacité à repérer la régularité dans la situation mise en place par l'enseignant. Les recherches en psychologie cognitive étudiant la représentation des situations scolaires font appel au concept de script de Schank et Abelson (1977) (Fivush, 1984 ; Loranger & Arsenault, 1989 ; Loranger, Arsenault, & Plante, 1989 ; Myles-Worsley, Cromer, & Dodd, 1986 ; Reifel, 1988 ; Verrier, 1997). L'efficacité du script, structure cognitive correspondant à la représentation en mémoire à long terme d'une catégorie de situations, varie au cours de l'enfance.

■ **Une représentation de la régularité des actions, des objets et des personnes**

Schank et Abelson (Schank, 1989) étudient la compréhension des récits et des situations vécues. Leurs questions, spécifiées ici pour les enfants d'âge préscolaire, sont les suivantes : « (1) Comment [les enfants passent-ils] de la compréhension d'actions isolées à celle de séquences et de situations engageant le comportement complexe des personnes ? (2) Comment [synthétisent-ils] les similarités des situations afin d'éviter une grande partie des inférences nécessaires à la compréhension des situations nouvelles ? »

Schank et Abelson font l'hypothèse que les actions et les événements sont organisés comme un « script », c'est-à-dire sous une forme temporelle, ordonnée strictement ou partiellement, dans la mémoire à long terme (Nelson, 1986 ; Schank & Abelson, 1977).

Certains éléments de la séquence temporelle du script doivent être réalisés, tandis que d'autres ne reviennent que dans certaines occurrences (Brubacher, 2011 ; Loranger & Arsenault, 1989). Le script de l'« appel du matin », par exemple, contient des éléments nécessaires, tels que le positionnement de son étiquette-photo sur le tableau, l'installation sur le tapis, le dénombrement, le report du nombre d'absents dans le cahier d'appel, et des éléments qui sont optionnels, tels que l'épellation des premières lettres des prénoms des enfants absents. Ces derniers éléments offrent une grande flexibilité puisqu'ils peuvent être substitués sans altérer la compréhension (Loranger & Arsenault, 1989).

De plus, des liens s'installent entre ces éléments du script pour qu'ils suivent un ordre causal ou conventionnel (Abelson, 1981). Dans l'ordre temporel causal, un élément du script ne peut être produit sans la réalisation des autres éléments qui s'enchaînent par voie de conséquence, tandis que dans l'ordre temporel conventionnel, les éléments du script suivent un ordre établi selon des conventions sociales. De ce fait, le script rend compte de la répétition des situations et il est également, pour les enfants, le support de la représentation de relations causales et/ou conventionnelles entre des objets, des événements et des personnes.

Enfin, le concept de script rend compte de la simplification du monde par identification rapide et prévisible des objets, des personnes et des événements rencontrés (Brubacher, 2011 ; Nelson & Gruendel, 1986). Le script est un outil de planification permettant aux élèves de prévoir les événements, de guider leurs attentes et leurs comportements, et ainsi, de faciliter leur adaptation aux situations nouvelles (Reifel, 1988).

■ **Le développement du script chez les enfants**

Le script rend compte de la création en mémoire d'une représentation des événements quotidiens afin d'anticiper ces derniers. Cette capacité représentative est développée dans l'enfance (Bauer & Hertsgaard, 1993 ; Bauer & Thal, 1990 ; Fivush & Mandler, 1985 ; Nelson & Gruendel, 1986 ; O'Connell & Gerard, 1985 ; Schank & Abelson, 1977 ; Verrier, 1997) selon quatre dimensions.

- L'ordre temporel : dès l'âge de treize mois, les enfants peuvent rappeler l'ordre temporel d'évènements, qu'ils soient familiers ou nouveaux, à condition que le script ne comporte que deux ou trois actions (Bauer & Hertsgaard, 1993 ; Bauer & Thal, 1990). Par ailleurs, la nécessité causale est maîtrisée avant la nécessité conventionnelle dans le développement. En effet, les enfants de trois à six ans rapportent avec plus de facilité les actions qui suivent un ordre causal et logique que celles qui sont liées de façon conventionnelle et arbitraire (Fivush, Kuebli, & Clubb, 1992 ; Murachver, Pipe, & Gordon, 1996).
- La flexibilité : à l'âge de quatre ans, les enfants n'ont pas encore de représentation généralisée d'un évènement (Farrar & Goodman, 1992) et ne rapportent que peu d'informations détaillées (Hudson & Nelson, 1983 ; Myles-Worsley & al., 1986 ; Nelson & Gruendel, 1986). Ils s'appuient, la plupart du temps, sur leur mémoire épisodique en restituant des expériences concrètes et récentes. À partir de six ans, les enfants développent une connaissance plus générale d'un évènement. Les actes rapportés sont également plus variés, les enfants pouvant évoquer des actes optionnels, conditionnels et alternatifs (Abelson, 1981 ; Fivush, 1984). Ils s'appuient davantage sur les connaissances générales qu'ils ont d'un évènement et sur leur mémoire sémantique, ce qui rend leurs scripts plus flexibles (Myles-Worsley & al., 1986).
Les enfants ayant un langage plus développé peuvent décrire un évènement avec plus de détails et avec plus de précision. Pourtant, il apparaît que la représentation des jeunes enfants peut être tout aussi développée que celui des enfants plus âgés si des méthodes non verbales sont employées (par exemple, des gestes, des dessins, des maquettes Playmobil®, etc.) (Bauer & Thal, 1990 ; Fivush & al., 1992 ; Friedman, 1990 ; O'Connell & Gerard, 1985 ; Price & Goodman, 1990 ; Verrier, 1997).
- La fidélité : les scripts d'enfants de trois à cinq ans comportent plus d'erreurs et d'oublis que ceux d'enfants de sept et huit ans (Baker-Ward et al., 1993 ; Maggitti, 1989). Cependant, une expérience vécue, plutôt qu'observée ou présentée dans une histoire, augmente le niveau de fidélité du script rapporté par les enfants plus jeunes (Murachver & al., 1996).
- La vitesse de rappel : selon Maggitti (1989), les enfants de cinq et six ans mettent plus de temps à raconter leur script que les enfants de huit et neuf ans. À neuf ans, les enfants atteignent un plafond dans le développement de leur script (Fivush & Mandler, 1985 ; Klahr, Chase & Lovelace, 1983).

■ **La représentation de la régularité :
une condition nécessaire et non suffisante**

Ainsi, les enfants de cinq et six ans sont déjà capables de rappeler l'ordre temporel d'évènements bien que leur rappel des éléments du script soit plus lent que celui des enfants plus âgés. À cet âge, les enfants peuvent également éprouver certains oublis, de même que des erreurs dans le rappel des activités. Enfin, ils ont plus de difficultés à généraliser les actions d'un évènement.

La représentation de la régularité par les élèves, modélisée par le script, est une condition de leur co-activité avec le maître pour deux raisons. En premier lieu, cette représentation associe dans une même unité la suite temporelle des actions et des buts, les rôles tenus par les personnes (enseignant, élèves) et les objets utilisés. En second lieu, la situation scolaire est ainsi différenciée d'autres situations sociales présentes dans l'expérience des élèves.

Pourtant, si le concept de script rend compte, par la structure temps-rôles-objets, d'une condition cognitive nécessaire pour acquérir la forme scolaire, il s'avère cependant insuffisant (Loranger & al., 1989²). En effet, la plupart des travaux sur les scripts caractérisent la capacité de l'enfant de

² Loranger et alii. ne constatent pas de relation entre la représentation des scripts « journée d'école » et le niveau de réussite scolaire (performant, moyen, en difficulté scolaire, en difficulté d'adaptation) d'élèves plus âgés (de 10 à 16 ans). Nous n'avons pas trouvé de recherches portant sur des élèves plus jeunes.

les créer et de les rappeler, sans étudier l'importance des dispositifs institutionnels, l'étaiyage fourni par l'adulte et la participation des élèves. Or, le script est non seulement une condition mais également le produit de la situation scolaire par l'adoption de nouveaux rôles, de nouveaux rapports aux objets, rôles et objets évoluant au cours du temps. Plus encore, les seules actions et buts déclarés par les élèves ne rendent compte ni de la signification sous-jacente des objets et des actions ni de la négociation *in situ* de ces objets et de ces rôles.

2. L'enjeu du partage des significations entre le maître et les élèves dans les rituels

L'école maternelle introduit de nouveaux types de situations en rupture, au moins partielle, avec l'expérience antérieure de l'enfant, tant du point de vue des rôles des protagonistes que des normes en vigueur ou encore du nouveau rapport aux objets culturels. Il s'agit là d'une occasion de développement pour l'enfant par sa participation active au sein des situations mises en place (Rogoff, 1990 ; Rogoff & al., 2005 ; St. Clair, 2008).

Dès 1934, Vygotski souligne que l'enfant d'âge préscolaire se situe entre deux statuts différents : celui d'enfant et celui d'élève. En tant qu'enfant, il apprend de façon spontanée et en tant qu'élève, il apprend de façon réactive selon un programme proposé. L'enfant d'âge préscolaire est donc capable d'apprendre dans la mesure où le programme proposé par l'enseignant devient son propre programme (Vygotski, 1934). Cette tension entre les deux types d'apprentissage nécessite un enseignement spécialisé, permettant aux élèves de développer un nouveau rapport à l'activité quotidienne (Moro & Rodriguez, 2004). Ainsi, Brossard (2001) décrit la situation éducative à l'école maternelle comme étant semi-formelle, c'est-à-dire qu'elle se différencie de la situation quotidienne, tout en véhiculant des savoirs qui se rapprochent des situations connues des enfants. En effet, « *le mouvement d'appropriation [...] se renverse graduellement pour devenir un mouvement allant de la connaissance de l'objet à son usage, comme cela est le cas dans le cadre scolaire (i.e. en situation formelle)* » (Tapparel, 2014, p.144). Les rituels du matin sont les prototypes de ces situations semi-formelles.

L'enseignant étaye, tant par la conception de dispositifs appropriés que dans les interactions, la transformation de compétences inter-individuelles en compétences intra-individuelles (Vygotski, 1985). En effet, en tant que personne plus habile, il entreprend de partager, au moins partiellement, une signification conforme au nouveau rapport à l'objet. Pour cela, il s'ajuste aux élèves, en interagissant dans la *zone de proche développement* de l'enfant (Vygotski, 1985), mais aussi en permettant ou en ne permettant pas, par l'application de règles, telle ou telle conduite. L'élève doit non seulement comprendre l'intention de transmission du maître mais également le nouveau rôle à tenir tant dans ses composantes sociales que dans ses composantes intellectuelles et affectives. Ainsi, la spécificité de l'école maternelle, comprise comme un ensemble de situations spécifiques et nouvelles – dont les rituels sont des prototypes – rend centrale la question du partage des significations de leur activité conjointe par le maître et ses élèves (Grossen, 2014 ; Moro, Muller Mirza & Roman, 2014). Ce partage peut être hypothéqué car il est fondé sur des données venant de « l'extérieur » (Bruner, 2000), c'est-à-dire les mots prononcés et les conduites mises en œuvre par les protagonistes.

Dès lors, la maternelle apparaît comme le lieu du premier décrochage ou plutôt du « *non-accrochage* » de l'élève à son rôle et à son activité personnelle (Amigues & Zerbato-Poudou, 2000). Ainsi, des entretiens menés auprès d'élèves de maternelles françaises (Passerieux, 2003) révèlent que si une partie des élèves rend compte d'une activité menée « à la première personne » (« *je regarde tout ce que j'ai fait* », « *je me rappelle ce qu'on a dit* »), une autre partie n'emploie le pronom « je » que pour dire : « *je ne sais pas* », en se maintenant dans une relation de dépendance au maître (« *je demande à la maîtresse* », « *je fais ce qu'on m'a dit* »). Ces élèves « *passifs récepteurs* » ne perçoivent ni le but de l'activité ni les finalités de l'apprentissage. Ils demeurent dans l'exécution de tâches successives et affirment que, pour bien apprendre, il faut « *travailler, écrire, lire des cahiers, jouer, etc.* » (Passerieux, 2003).

Dans une recherche sur la représentation des élèves d'une classe de maternelle de l'activité personnelle qu'ils doivent mener au sein des rituels, nous avons mis en œuvre des entretiens individuels impliquant un matériel symbolique (une école et des figurines *Playmobils*®) (Purdy, 2015). Le chercheur s'est entretenu trois fois avec chaque élève au cours de l'année. L'analyse longitudinale de leurs représentations met en évidence que la majorité des élèves interrogés exprime les attentes comportementales et les savoirs mis en œuvre par l'enseignante, sans toutefois expliciter l'activité cognitive personnelle requise. À aucun moment de l'année scolaire, les élèves ne rapportent leur activité intellectuelle personnelle. Ainsi, une élève, Léa, explique que le calendrier sert à apprendre les chiffres et elle élabore également la distinction entre la fin de la semaine et les jours d'école : « *Pour savoir c'est... c'est où on est rendu. Par exemple (en pointant sur les cases du calendrier), le un, le deux... le trois c'est la fin de semaine, après le quatre c'est la fin de semaine. Le cinq on revient (à l'école), on revient (en pointant le 6), on revient (en pointant le 7). Et aussi, pour nous apprendre les chiffres* ». Malgré l'invitation du chercheur à développer sa réflexion, Léa ne précise que des postures d'obéissance aux consignes : « *Parler bien aux amis, faire bien les choses correctement* ».

En définitive, la « rencontre entre les esprits » (Muller Mirza, 2014) n'a pas eu lieu dans la classe observée (Purdy, 2015). Muller Mirza (2014) rapproche cette non-rencontre des esprits des phénomènes de « malentendus didactiques » décrits par l'équipe d'Élisabeth Bautier (2006), comme non-correspondance de la définition de la situation par le maître et par ses élèves. Les pratiques enseignantes peuvent favoriser comme rendre opaque le partage de significations au sein de la classe (Bautier, 2006).

3. Trois conditions du partage des significations dans les rituels : la sélection, la symbolisation et la variation

Nous proposons, dans cette partie, une catégorisation des gestes de l'enseignant, fondée sur la littérature didactique et psychologique relative au développement des significations dans les rituels, en particulier Moro et Rodriguez (2004) et Garcion-Vautor (2000). Trois catégories sont relevées : la sélection des discours et des conduites, la symbolisation et la variation.

■ La sélection des discours et des conduites

Dans une recherche comportant l'observation de situations rituelles de lecture d'albums à la maternelle, Moro et Rodriguez (2004) mettent en évidence que les élèves ne sont autorisés à tenir une parole simultanée à la lecture magistrale de l'enseignante que si celle-ci contribue à clarifier la signification de la situation, c'est-à-dire à comprendre les images ou articuler les étapes du récit.

De tels gestes de sélection permettent une convergence des conduites vers la signification à partager. Ils opèrent pour les élèves une centration sur les caractéristiques déterminantes (Bruner, 1983) tant sociales que cognitives de la situation.

■ La symbolisation : moyen et produit de l'étagage

Au cours des interactions, l'enseignant instaure des temps d'attente et les accompagne de gestes (rester immobile devant les enfants, faire des mouvements de la main pour les apaiser, etc.) ou d'un discours (« *chut* », « *regardez bien !* ») ou encore laisser un geste en suspens (Moro & Rodriguez, 2004). Il fait ainsi advenir chez les élèves une attention volontaire et nécessaire. Ainsi, la tension de l'attente est contenue par le rituel en étant objectivée, par les actes et par les mots, et transformée en exigence d'attention. À ce niveau « *L'adulte protège l'enfant contre les distractions [...]. L'adulte doit faire en sorte que l'enfant ait l'occasion d'établir des relations entre les signes et les événements.* » (Bruner, 1983, p.288)

Une telle mise en relation est également observée par Garcion-Vautor (2000). Ainsi, l'enseignante observée lors d'un rituel du matin appuie ses actions par une *routine conversationnelle* (Jungwirth, 1993) qui accompagne le script. L'enseignante ponctue les étapes par « *alors* », « *voilà* » et la procédure de dénombrement repose sur la séquence *prénom-nombre* : « *Geneviève, cela fait 1, Sophie, cela fait 2.* »

■ **La variation : condition pour apprendre à la fois des contenus et des modes de participation sociale**

L'analyse des travaux didactiques sur les rituels (Amigues & Zerbato-Poudou, 2000 ; Bautier, 2006 ; Garcion-Vautor, 2000, 2003 ; Marchive, 2007) conduit à insister sur l'importance de la variation du rituel. Les didacticiens distinguent, en effet, trois genèses : la *chronogenèse*, la *topogenèse* et la *mésogenèse* (Sensevy, 2001). La *chronogenèse* est liée à la création du temps didactique, c'est-à-dire à l'avancée du savoir au sein d'une institution (Sensevy, Mercier & Schubauer-Leoni, 2000). La *topogenèse* fait référence aux places occupées par l'enseignant et les élèves au sein de l'activité. En effet, les acteurs accomplissent un ensemble de tâches dont certaines sont liées spécifiquement à la position de l'enseignant et d'autres à la position de l'élève (Sensevy, 2001). Au cours de l'année scolaire, les rôles occupés par les différents acteurs varient de sorte que l'enfant prenne davantage en charge son activité. Enfin, la *mésogenèse* est liée aux savoirs qui sont en jeu. Il s'agit plus particulièrement de variations au niveau des contenus et des contextes pour permettre aux enfants de généraliser leurs connaissances et de les mobiliser dans des situations différentes.

Garcion-Vautor (2000) illustre ces variations à partir d'observations menées lors des rituels du matin au sein d'une classe de maternelle. L'enseignante permet la définition de l'ancien, c'est-à-dire de ce que les enfants connaissent, et met en place les variations nécessaires pour introduire le nouveau, ce qui est à apprendre. Par exemple, lors du rituel du calendrier, l'enseignante tente de mettre en place une nouvelle technique, plus économique, pour identifier la date. L'ancienne technique, connue par les enfants, est celle de la suite numérique, dans laquelle les élèves comptent à partir du premier jour du mois jusqu'à ce qu'ils atteignent le nombre qui représente la date ciblée. La nouvelle technique, installée par la variation, implique l'identification du nombre qui représente le jour qui précède pour être en mesure d'identifier le nombre qui suit, correspondant à la date concernée :

Enseignant : Écoute-moi Bianca, on en est là (montre la case d'aujourd'hui), quel nombre on va écrire dans cette case ? Qu'est-ce qu'il faut regarder ?

Bianca (élève) : (Bianca compte avec son doigt chaque case du calendrier) 18.

Enseignant : Alors, ce ne peut pas être 18, c'est déjà écrit 18.

Bianca (élève) : 19.

Enseignant : Oui, c'est celui qui vient tout de suite après. Est-ce qu'on est obligé de faire ça comme j'ai vu faire Bianca ? Regardez, elle a dit « 4, 5, 6, 7, 8... » (compte en pointant avec son doigt chaque case du tableau). Il y a un moyen plus rapide, c'est quoi ?

Dans cet extrait, l'enseignant propose une variation des connaissances déjà acquises par les élèves afin de faire évoluer l'activité. Les trois types de variations présentés ci-haut sont présents : les connaissances quant à l'identification de la date évoluent au sein de la classe (*chronogenèse*) et une nouvelle technique est acquise pour effectuer une même activité (*mésogenèse*). Pour cela, l'enseignant fait varier les rôles en faisant appel au collectif pour instaurer la nouvelle technique (*topogenèse*). Ces variations ont pour objectif l'élaboration d'une représentation des attentes de l'école relative aux savoirs, aux rôles et à l'engagement personnel au sein des activités scolaires.

Par ailleurs, Garcion-Vautor (2000), ainsi que Moro et Rodriguez (2004), relèvent chez les enseignants observés un même geste de simulation de l'erreur. Ainsi, lors de la lecture magistrale (Moro & Rodriguez, 2004), l'enseignant présente la couverture de l'album à l'envers. Les élèves doivent expliquer ce qu'il faut faire pour placer le livre à l'endroit. Cet acte *topogénétique* de l'enseignant conduit les élèves à élaborer une pratique discursive pour dégager

les invariants essentiels de la situation (mésogénèse). Il en est de même lorsque l'enseignant sollicite les élèves pour qu'ils reconstruisent le récit et établissent des liens entre les événements, les personnages et les objets de l'histoire.

Enfin, certains gestes de l'enseignant ont pour fonction de dissocier le *traitement matériel et le traitement épistémique des tâches* pour éviter que les élèves ne privilégient les traits de surface. Dans ce cas, l'enseignant agit sur la composante chronogénétique de la situation pour mettre en exergue le savoir. Ainsi, dans la réalisation du rituel de l'appel décrite par Garcion-Vautor (2000), la manipulation matérielle des étiquettes-photos est strictement délimitée dans le temps et dans l'espace avant la phase de dénombrement des absents. Un second geste chronogénétique observé par Garcion-Vautor (2000) permet d'attribuer une signification au geste d'écriture par son importance dans le futur. Ainsi, à la suite d'un dénombrement à l'aide des doigts, l'enseignante fait une demande de représentation écrite du nombre : « *Comment cela s'écrit à la grande école ?* », ce qui établit la variation du système représentatif et le statut institutionnel de l'écriture.

Cet ensemble des variations observées au cours des rituels en maternelle et conceptualisées par le triplet (chronogénèse, topogénèse, mésogénèse) en didactique apparaît congruent avec l'importance accordée, cette fois en psychologie, à la variation pour un partage des significations. En effet, selon Rogoff (Rogoff, 1990 ; Rogoff & al., 2005), pour qu'il y ait acquisition conjointe des contenus et des rôles, la variation est nécessaire. Plus particulièrement, la part de responsabilité attribuée au rôle de l'enfant dans une structure de participation augmente avec le temps et l'expérience tout en maintenant l'interaction dans la zone de proche développement de l'enfant (Rogoff, 1990). Les variations dans la participation permettent même un renversement des rôles : l'enfant acquiert un niveau d'expérience suffisamment élevé dans l'activité pour pouvoir remplir des responsabilités qui, au départ, étaient réservées au rôle de l'adulte (Rogoff, 1990).

Cette condition de variation est également mise en avant-plan dans le concept de format développé par Bruner (1983) et emprunté à Catherine Garvey (1977). Un format est caractérisé par une structure profonde permanente, que l'on peut rapprocher du script, telle que l'alternance apparition/disparition dans le jeu du « *Coucou ! Je te vois !* » (pratique désignée par « Peek-a-boo » en anglais). Cette structure profonde coexiste avec une structure superficielle de rôles, ces derniers pouvant être *in fine* interchangeables, l'enfant se cachant alors lui-même derrière un écran. Ainsi, la structure profonde du jeu est internalisée en même temps que les variations des rôles, des intonations, du temps d'attente et de l'écran. L'enfant apprend alors non seulement à participer mais également à mener une activité personnelle.

4. L'enjeu de la « rencontre des esprits » : l'accès à la tâche intellectuelle au-delà de la tâche matérielle

En définitive, à l'école maternelle, comme dans la suite du parcours scolaire, les exigences ne sont que partiellement rendues explicites et l'élève ne peut y accéder que de l'extérieur. Pour étayer ce partage de significations, l'adulte crée simultanément, en intervenant dans la zone de proche développement des enfants, des conventions d'interaction et des conditions d'apprentissage. Cette création est permise par la médiation de signes évoluant de la simple mise en acte au langage scientifique. L'adulte met également en place des moyens pour agir juste au-delà des possibilités des enfants. Pour cela, il met en acte et reformule les mimiques, les gestes et les propos des enfants, tout en introduisant des éléments nouveaux qu'ils sont capables de reconnaître. L'adulte surinterprète alors les compétences actuelles des enfants pour les situer dans leur potentiel. Il revient alors à l'élève de saisir que son activité présente requiert des postures et des savoirs qui seront à réinvestir dans ses activités futures (Amigues & Zerbato-Poudou, 2000 ; Bautier, 2006 ; Bonnéry, 2007).

Conclusion

À la maternelle, les rituels mettent en scène les attentes cognitives et langagières de l'école (Bautier, 2006). Au courant de l'année, les élèves doivent développer une conscience de ces attentes et les traduire dans leur activité personnelle. Faute d'un tel engagement intellectuel « à la première personne », les élèves ont le sentiment d'être seulement « agis » par l'enseignant. Cet article a permis d'élaborer les conditions psychologiques et didactiques relatives à cet enjeu crucial pour la suite de la scolarité des enfants.

Cette construction nous a amenées à examiner des approches scientifiques variées tant en psychologie (psychologie du traitement de l'information, psychologie historico-culturelle) qu'en didactique. Le système conceptuel construit a, selon nous, une retombée méthodologique. En effet, une méthodologie d'étude du développement de l'activité personnelle doit être longitudinale car la représentation, par les enfants, des attentes scolaires présentes dans les rituels du matin se construit par répétition et variation pendant toute l'année scolaire.

Bibliographie

- ABELSON R.P. (1981), « Psychological status of the script concept », *American psychologist*, n°36, p.715-729.
- AMIGUES R. & ZERBATO-POUDOU M.-T. (2000), *Comment l'enfant devient élève. Les apprentissages à l'école maternelle*, Paris, Retz.
- BAKER-WARD L. GORDON B.N., ORNSTEIN P.A., LARUS D.M. & CLUBB P.A. (1993), « Young children's long-term retention of a pediatric examination », *Child development*, n°64, p.1519-1533.
- BAUER P.J. & HERTSGAARD L.A. (1993), « Increasing steps in recall of events: factors facilitating immediate and long-term memory in 13.5- and 16.5-month-old », *Child development*, n°64, p.1204-1223.
- BAUER P.J. & THAL D.J. (1990), « Scripts or scraps: reconsidering the development of sequential understanding », *Journal of experimental child psychology*, n°50, p.287-304.
- BAUTIER E. (2006), *Apprendre à l'école, apprendre l'école. Des risques de constructions d'inégalités dès la maternelle*, Lyon, Chronique Sociale.
- BAUTIER-CASTAING E. & ROBERT A. (1988), « Réflexions sur le rôle des représentations métacognitives dans l'apprentissage des mathématiques », *Revue française de pédagogie*, 8 n°4, p.13-20.
- BONNERY S. (2006), « À propos de la crise de la transmission scolaire », *Pensée plurielle*, n°1, p.75-82.
- BONNERY S. (2007), *Comprendre l'échec scolaire : élèves en difficultés et dispositifs pédagogiques*, Paris, La Dispute.
- BONNERY S. (2008), « Les usages de la psychologie à l'école : quels effets sur les inégalités scolaires? », *Sociologies pratiques*, n°17, p.107-120.
- BRIQUET-DUHAZE S. & QUIBEL-PERINELLE F. (2009), *Les rituels à l'école maternelle*, Paris, Nathan.
- BROSSARD M. (2001), « Situations et formes d'apprentissage », *Revue Suisse des sciences de l'éducation. Thema : Éclairage sur la « cognition située » et modélisations des contextes d'apprentissage*, n°23, p.423-439.
- BRUBACHER S.P. (2011), *Understanding children's representation and recall of individual occurrences of repeated events*, Wilfrid Laurier University, Thesis.
- BRUNER J.S. (1983), *Le développement de l'enfant. Savoir faire, savoir dire*, Paris, Presses Universitaires de France.
- BRUNER J. (2000), *Culture et modes de pensée : l'esprit humain dans ses œuvres*, Paris, Retz.
- CAFFIEAUX C. (2011), *Faire la classe à l'école maternelle. Réflexions sur la construction des inégalités scolaires*, Bruxelles, De Boeck.

- CLOT Y. (2007), « De l'analyse des pratiques au développement des métiers », *Éducation en didactique*, n°1(1), p.83-94.
- FARRAR M.J. & GOODMAN G.S. (1992), « Developmental changes in event memory », *Child development*, n°63, p.173-187.
- FIVUSH R. (1984), « Learning about school: the development of kindergartners' school scripts », *Child development*, n°55, p.1697-1709.
- FIVUSH R.? KUEBLI J. & CLUBB P.A. (1992), « The structure of events and event representations: a developmental analysis », *Child development*, n°63, p.188-201.
- FIVUSH R. & MANDLER J.M. (1985), « Developmental changes in the understanding of temporal sequence », *Child development*, n°56, p.1437-1446.
- FRIEDMAN W.J. (1990), «Children's representations of the pattern of daily activities», *Child development*, n°61, p.1399-1412.
- GARCION-VAUTOR L. (2000), *Les conditions d'entrée dans le contrat didactique à l'école maternelle : étude du rôle du rituel dans la mise en place d'un milieu pour apprendre*, Thèse de doctorat, Université Aix-Marseille I.
- GARCION-VAUTOR L. (2003), « L'entrée dans l'étude à l'école maternelle. Le rôle des rituels du matin », *Ethnologie française*, n°2, p.141-148.
- GARVEY C. (1977), *Play: the developing child*, London, Open Books.
- GROSSEN M. (2014), « L'intersubjectivité dans l'étude du processus d'enseignement-apprentissage : difficultés et ambiguïtés d'une notion », *L'intersubjectivité en questions. Agrégat ou nouveau concept fédérateur pour la psychologie ?*, C. Moro, N. Muller Mirza, P. Roman (Eds.), Lausanne, Éditions Antipodes, p.139-160.
- HOUART M. & ROMAINVILLE M. (1998), « Être ou ne pas être dans la lune, telle est l'attention... », *Le point sur la recherche en éducation*, n°5, p.43-59.
- HUDSON J.A. & NELSON K. (1983), « Effects of script structure on children's story recall », *Developmental psychology*, n°19, p.625-635.
- JUNGWIRTH H. (1993), « Routines in classroom discours: an ethnomethodological approach », *European journal of psychology of education*, n°8(4), p. 357-387.
- KLAHR D., CHASE W.G. & LOVELACE E A. (1983), « Structure and process in alphabetical retrieval », *Journal of experimental psychology: learning, memory, and cognition*, n°9, p.462-477.
- LORANGER M. & ARSENAULT R. (1989), *Le script classe et le script école de l'enfant et de l'adolescent. Rapport final*, Ste-Foy, École de psychologie, Université Laval.
- LORANGER M., ARSENAULT R. & PLANTE C. (1989), « Une étude du script classe », *Canadian journal of education*, n°14, p.277-294.
- MAGGITT M.A. (1989), *Script organization in children and adults*, Temple University, Thesis.
- MARCHIVE A. (2007), « Le rituel, la règle et les savoirs », *Ethnologie française*, n°37, p.597-604.
- MORIN J. (2002), « La maternelle. Histoire, fondements, pratiques », *Québec, Gaëtan-Morin*.
- MORO C., MULLER MIRZA N. & ROMAN P. (2014), « L'intersubjectivité en questions. Introduction », *L'intersubjectivité en questions. Agrégat ou nouveau concept fédérateur pour la psychologie ?*, C. Moro, N. Muller Mirza, P. Roman (éd.), Lausanne, Éditions Antipodes, p.7-32.
- MORO C. & RODRIGUEZ C. (2004), « Formes sociales, (re)construction des significations et situations éducatives. Une entrée développementale », *Situation éducative et significations*, C. Moro & R. Rickenmann (éd.), Bruxelles, De Boeck, p.221-245.
- MULLER MIRZA N. (2014), « La «rencontre entre les esprits», une condition pour apprendre? », *L'intersubjectivité en questions. Agrégat ou nouveau concept fédérateur pour la psychologie ?*, C. Moro, N. Muller

Mirza, P. Roman (éd.), Lausanne, Éditions Antipodes, p.161-184.

MURACHVER T., PIPE M. E. & GORDON R. (1996), « Do, show, and tell: children's event memories acquired through direct experience, observation, and stories », *Child development*, n°67, p.3029-3044.

MYLES-WORSLEY M., CROMER C.C. & DODD D.H. (1986), « Children's preschool script reconstruction: reliance on general knowledge as memory fades », *Developmental psychology*, n°22, p.22-30.

NELSON K. (1986), « Event knowledge and cognitive development », *Event knowledge. Structure and function in development*, K. Nelson (éd.), New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates, p.1-19.

NELSON K. & GRUENDEL J. (1986), « Children's scripts », *Event knowledge. Structure and function in development*, K. Nelson (éd.), New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates, p.21-46.

O'CONNELL B.G. & GERARD A.B. (1985), « Scripts and scraps: the development of sequential understanding », *Child development*, n°56, p.671-681.

PASSERIEUX C. (2003), *Réussir dès l'école maternelle*. Repéré le 20 août 2014, à http://www.changement-egalite.be/spip.php?article99&lang=fr#.U_Tstksmbwl

PRICE D.W.W. & Goodman G.S. (1990) « Visiting the wizard: Children's memory of a recurring event », *Child development*, n°61, p.664-680.

PURDY M. (2015), « Description et sources de malentendus relatifs à l'activité personnelle chez les élèves de maternelle : une étude des rituels du matin au cours d'une année scolaire », Thèse de doctorat en psychologie non publiée, Université du Québec à Montréal.

REIFEL S. (1988), « Children's thinking about their early education experiences », *Theory into practice*, n°27, p.62-66.

ROGOFF B. (1990), *Apprenticeship in thinking. Cognitive Development in Social context*, New York, Oxford University Press.

ROGOFF B., MOORE L., NAJAFI B., DEXTER A., CORREA-CHAVEZ M. & SOLIS J. (2005), « Children's development of cultural repertoires through participation in everyday routines and practices », *Handbook of socialization*, J. G. P. Hastings (éd.), New York, Guilford.

SCHANK R. (1989), « An early work in cognitive science », *Current Contents*, n°38, p.14.

SCHANK R.C. & ABELSON R.P. (1977), *Scripts, plans, goals, and understanding*, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates.

SENSEVY G. (2001), « Théories de l'action du professeur », *Théories de l'action et éducation*, J.M. Baudouin & J. Friedrich (éd.), Bruxelles, De Bœck, p.203-224.

SENSEVY G., MERCIER A. & SCHUBAUER-LEONI L. (2000), « Vers un modèle de l'action didactique du professeur à propos de la course à 20 », *Recherches en didactique des mathématiques*, n°20, p.263-304.

ST. CLAIR R. (2008), « Social scripts and the three theoretical approaches to culture », *Intercultural communication studies*, n°XVII, p.171-183.

TAPPAREL S. (2014), « Se développer en situation éducative dans une institution de la petite enfance : le rôle de l'objet matériel en situation primaire », *Sémiotique, culture et développement psychologique*, C. Moro & N. Muller Mirza (éd.), France, Presses Universitaires du Septentrion, p.141-158.

VERRIER N. (1997), *Développement des représentations de l'école et du soi scolaire : étude longitudinale à la maternelle*, Thèse de doctorat, Université de Nantes.

VYGOSTKI L. (1934), « Apprentissage et développement à l'âge préscolaire », *Vygotsky, une théorie du développement et de l'éducation. Recueil de textes et commentaires*, F. Yvon & Y. Zinchenko (éd.), Moscou, Faculté de psychologie de l'Université d'État de Moscou Lomonossov, p.203-220.

VYGOTSKI L. (1985), *Pensée et langage*, Paris, Messidor/Éditions sociales.

La petite société à l'image de la grande ? L'appartenance fondée dans le mérite ou le droit

Maroussia Raveaud¹

Résumé

Les rituels à l'école participent de la définition du métier d'élève et sont au centre du vécu de l'enfant à l'école. Une comparaison empirique d'écoles primaires en Angleterre et en France fait ressortir le caractère socialement déterminé des pratiques scolaires, et la contribution des rituels scolaires à la construction d'un mode spécifique d'appartenance de l'enfant au groupe. Par leurs rituels constitutifs de l'appartenance au groupe, les écoles anglaises et françaises sont porteuses de rapports distincts de l'individu au groupe, qui reflètent les modèles civiques qui ont cours au-delà de l'univers de l'école.

Les rituels à l'école sont omniprésents, et constituent un aspect fondamental du vécu de l'écolier et de la définition même du métier d'élève (Perrenoud, 1994). Certains rituels relèvent d'une fonction intégrative institutionnalisée à dessein pour fédérer les élèves dans un collectif (Amigues & Zerbato-Poudou, 2000), et apparaissent à ce titre dans des instructions officielles². Par ailleurs, l'espace scolaire est fortement empreint d'une « *ritualité au quotidien* » que Marc Augé (1987, p.74) distingue du rite au sens fort. Cette ritualité du quotidien ne relève pas nécessairement d'un projet pédagogique construit, raisonné et explicite. En effet, les pratiques des professeurs sont également déterminées par l'habitus enseignant (Bourdieu & Passeron, 1970), par les traditions scolaires, ou encore par les pratiques que les enseignants ont vécues en tant qu'élève, et qui se cristallisent en pratiques intuitives (Atkinson & Claxton, 2000) façonnées par un savoir professionnel implicite (Schön, 1983). Ce savoir professionnel implicite n'a rien d'un invariant universel car il est profondément ancré dans la culture d'une société donnée (Bruner, 1996). De ce fait, les pratiques de classe ne prennent tout leur sens qu'en situation, dans un cadre social et culturel particulier. Comme le note le comparatiste britannique Robin Alexander, « *Bien qu'il existe sans doute des continuités interculturelles et des universaux dans la pensée et les pratiques éducatives, aucune décision ou action observée dans une classe particulière, aucune politique éducative, ne peut être comprise si ce n'est en référence au maillage d'idées et de valeurs héritées, aux habitudes et aux coutumes, aux institutions et aux représentations qui distinguent un pays, une région ou un groupe d'un autre.* » (Alexander, 2000, p.5, traduction personnelle).

Pour aborder les rituels dans le réseau de valeurs et le contexte qui leur donne sens, nous adoptons ici une entrée empirique comparative. Afin de mettre en lumière des pratiques professionnelles reposant sur un savoir tacite, l'observation en classe est en effet plus adaptée qu'une approche indirecte des pratiques par un questionnaire ou entretien. Et la comparaison de deux contextes culturels est particulièrement féconde pour saisir la dimension socialement située des pratiques scolaires. La France et l'Angleterre constituent une comparaison intéressante dans la mesure où ces deux pays sont similaires par leur taille, leur situation géographique et économique, mais relèvent de traditions éducatives fortement contrastées. Qui plus est, ce sont deux pays dont je parle la langue et dans lesquels j'ai été scolarisée, permettant ainsi une certaine symétrie dans mon regard de chercheuse. Les observations portent sur des enfants âgés de quatre à sept ans, au début de leur scolarité, au moment où s'apprend le « *métier d'élève* ». Quatorze classes dans les deux pays ont été observées pendant deux semaines

¹ Maître de conférences en anglais, University of Bristol (Royaume-Uni) & Université du Maine (France).

² On lit ainsi dans les *Instructions officielles de l'école maternelle* en 2002 : « L'appropriation des règles de vie passe par la répétition d'activités rituelles (se regrouper, partager des moments conviviaux...) ». (*Qu'apprend-on à l'école maternelle ?*, CNDP / XO Éditions, 2002, p.97).

chacune entre 1999 et 2008, utilisant une grille commune d'observations³. La tranche d'âge retenue correspond au premier cycle de l'enseignement primaire anglais (*key stage 1*) et permet, pour la France, de couvrir le passage de l'école maternelle au cours préparatoire (CP), première classe de l'école élémentaire. Les données ont été recueillies lors d'observations participantes⁴. Par cette entrée empirique et comparative, ce chapitre s'attache à étudier comment des situations parallèles à première vue, observées dans des petites classes anglaises et françaises, constituent des rituels aux fonctions distinctes dans les deux pays. Une étude de cas portant sur les « *responsabilités* » dévolues aux élèves illustre comment celles-ci contribuent à définir l'écolier, et à forger un rapport de l'enfant au groupe spécifique, enraciné dans une tradition historique, sociale, politique et culturelle.

1. Construire la compatibilité

Dans ce travail, la comparaison n'est pas conçue comme la confrontation d'entités (écoles, classes) ou de procédés (enseignement, rituels) qui existeraient sans ambiguïté dans la réalité et n'auraient plus qu'à être rapprochés. Il faut au contraire, selon les termes de Daniel Robin, « *construire la comparabilité* » : « *Les faits au centre des réflexions comparées sur les systèmes éducatifs ne sont jamais en eux-mêmes comparables. Chaque fois la comparabilité est à construire : construction des concepts, de structures, de relations et de fonctions dont la seule utilité est de rendre comparable des situations d'un certain point de vue, dans une organisation spécifique de l'information dont on dispose.* » (Robin, 1994, p.28)

Dans ce chapitre nous nous intéressons à la façon dont une situation collective similaire est porteuse de fonctions et de sens spécifiques suivant les classes observées. En effet, le choix de « *responsables* » pour accomplir une tâche ou une responsabilité particulière relève d'objectifs pratiques, pédagogiques, sociaux et symboliques distincts.

Comme le montre Laurence Garcion-Vautor, le moment de l'accueil matinal, souvent appelé « *rituels du matin* » comporte des éléments symboliques contribuant à la socialisation scolaire, et participe de la création d'un « *espace commun de signification* » (Amigues & Zerbato-Poudou, 2000). Les rituels observés comprennent des moments liés à la gestion administrative (l'appel, le registre de la cantine), aux mouvements de la classe (mise en rang) ainsi que des procédures quotidiennes telles que la mise à jour de calendriers, la discussion du temps qu'il fait, la répartition en groupes pour certaines activités, etc. L'accueil en début de journée pour faire l'appel et, selon les classes, faire un moment de parole libre, travailler sur la date, échanger des informations, etc. comporte beaucoup d'éléments de rituel. Or dans les classes observées, ce ne sont pas partout les mêmes éléments qui sont ritualisés. L'appel lui-même peut revêtir un aspect cérémonial et protocolaire, par exemple dans une classe où les enfants choisissent chaque jour une langue différente (français, espagnol, allemand). Il peut au contraire n'être qu'une procédure habituelle accomplie de façon machinale, auquel cas il s'agit d'une simple routine.

L'investissement par ritualisation d'une dimension particulière de l'appel sert des fins aussi distinctes que l'apprentissage du calcul ou la mise en ordre des corps. Et il ressort de nos observations, comme d'autres travaux comparatifs (Alexander, 2000), que des procédures rituelles similaires à première vue revêtent des fonctions et un sens différents en Angleterre et en France, participant à l'apprentissage d'une collectivité aux règles de fonctionnement et aux

³ L'étude initiale (une thèse de doctorat sur la socialisation, Raveaud, 2002) allait au-delà des seuls rituels. Les dimensions pertinentes de la grille d'observation comprennent l'agencement spatial de la classe (plan des écoles, utilisation de l'espace de la classe, espaces communs et personnels, décoration et affichages) ; les règles de la vie collective (règlements, règles et normes, participation des enfants à leur élaboration et leur mise en œuvre) ; les « *responsabilités* » (tâches attribuées aux enfants, mode d'attribution) ; les règles de prise de parole ; et les rapports au corps.

⁴ Mon rôle et mon statut différaient dans les deux pays : j'étais plus « *observatrice* » en France et « *participante* » en Angleterre. Dans les classes françaises, une place m'était généralement assignée et il était entendu que je n'en bougerais guère. J'ai donc vu plus de nuques que de visages dans plusieurs classes françaises. Dans les classes anglaises, j'étais qualifiée d'« *aide* » (*helper*) et invitée à participer à la vie de la classe. Mais même lorsque j'étais impliquée dans les activités d'un groupe d'enfants, je me définissais comme observatrice avant tout, et l'enregistrement de données restait prioritaire par rapport à l'activité en cours.

conditions d'appartenance particulières. C'est le cas notamment des « *responsabilités* » attribuées aux enfants.

2. Une étude de cas : les « *responsabilités* »

Dans la plupart des petites classes, des tâches à accomplir sont confiées aux élèves, allant de la distribution des cahiers à la sonnerie de la cloche de récréation en passant par l'inventaire des gommes ou l'arrosage de plantes. L'attribution de responsabilités aux élèves est plus qu'une initiative personnelle de la part des enseignants, puisqu'elle correspond à des instructions officielles dans les deux pays⁵. Cependant les textes en restent à un grand niveau de généralité et ne disent rien des modalités concrètes de la participation des élèves. De fait, la nature des tâches, la mise en scène dont elles font l'objet et leur mode d'attribution laissent penser qu'elles sont investies de rôles différents suivant les classes.

Lorsque surgit un imprévu, ou si l'enseignant est occupé, un élève peut être chargé ponctuellement d'accompagner un blessé, de distribuer une lettre à ses camarades, de ramasser du matériel, etc. Outre ces tâches attribuées au coup par coup, certaines responsabilités revêtent un aspect plus systématique et organisé, et sont déléguées aux enfants selon des modes d'attribution précis. Selon les classes, elles portent le nom de « *responsabilité* », de « *métier* » (*job*), de « *service* », et les enfants qui s'en occupent deviennent des « *responsables* », des enfants « *de service* » et, en Angleterre, des aides (*helpers*). Celles auxquelles on s'intéresse ici sont les tâches qui reviennent aux enfants de manière régulière à la suite de procédés codifiés. Des responsabilités ainsi définies existent dans douze des quatorze classes observées au total, les exceptions étant deux classes françaises (une grande section de maternelle, un CP).

Les responsabilités observées peuvent être distinguées par le fait que la tâche à accomplir relève de besoins pratiques, d'objectifs cognitifs ou qu'elle est de caractère honorifique. Une première série de responsabilités est liée aux besoins de fonctionnement de la classe. Il s'agit notamment de distribuer du matériel ou de veiller à son bon rangement. Dans une classe de pédagogie Freinet, il existe au total quatorze responsabilités de ce type, portant chacune le nom du matériel qu'il s'agit de garder en ordre (pâte à modeler, tampons, gros feutres, petits feutres, etc.). Des enfants peuvent également être chargés d'une zone de la pièce, par exemple le coin bibliothèque. Effacer le tableau ou nourrir les animaux sont d'autres exemples de responsabilités qui incombent aux enfants de manière systématique dans certaines classes. Chacune de ces tâches correspond à un besoin réel ; il faut quelqu'un pour les accomplir. Soit l'enseignant s'en charge, soit il peut les déléguer à des enfants. Les tâches existent, du simple fait du fonctionnement de la classe, et peuvent ou non faire l'objet d'une mise en scène protocolaire et systématique, et d'un investissement symbolique.

Un deuxième ensemble de responsabilités est composé des tâches développées par les enseignants pour favoriser des apprentissages scolaires. Elles peuvent correspondre à des besoins pratiques, mais ce qui les distingue des précédentes, c'est qu'une dimension cognitive y est volontairement intégrée. Ce type de responsabilité a principalement été relevé dans des classes françaises de maternelle, et a retenu l'intérêt de chercheurs français (Amigues, 2000 ; Garcion-Vautor, 2003). Lors de l'appel des présents, les enfants se comptent, repèrent des chiffres, font des additions et des soustractions. Une responsabilité liée au goûter en moyenne section consiste à compter le nombre d'enfants présents et à préparer le nombre correspondant de gobelets. C'est un service à haute valeur pédagogique dans la mesure où, d'une part, il permet à des enfants de quatre ans d'établir un lien entre la comptine des nombres et une réalité mathématique. Il sert, d'autre part, aux enseignants pour évaluer les compétences et les progrès de chaque enfant en dénombrement. De même, la mise à jour des calendriers de la classe aide

⁵ « *Pupils should be taught [...] to take and share responsibility (for example, [...] by looking after pets well)* » (DfEE, 1999, p.138). « *L'enfant devient ainsi un acteur dans la communauté scolaire : il doit y assumer des responsabilités à sa mesure [...]* ». (MEN, 1995, p.21). NB : les programmes cités ici sont ceux qui étaient en vigueur lors de la majeure partie des observations.

les enfants à se repérer dans le temps et à se familiariser avec ses différentes représentations (linéaire, cyclique) ; permet la révision des jours de la semaine ou celle de l'orthographe du jour. Ces activités constituent des rites, se succédant tous les matins selon un protocole immuable et pouvant durer dix minutes. Ce type de responsabilité pourrait exister dans les classes anglaises : il y a aussi des enfants à compter et des calendriers à mettre à jour, mais les enseignantes observées n'en font pas un rituel, pas plus qu'elles n'exploitent ces situations dans un sens pédagogique. Ainsi dans une classe de *Reception* (quatre ans), la mise à jour du calendrier mural est effectuée par un enfant. Mais cette tâche n'a rien de systématique, elle est souvent oubliée et il arrive qu'une date erronée passe inaperçue de l'enseignante et des camarades.

Si les responsabilités favorisant les apprentissages sont le propre de classes françaises, le fait qu'elles revêtent une dimension honorifique est une spécificité anglaise. Selon les classes, la terminologie varie : l'enfant peut être « *child of the day* », « *special child* », « *whizzkid* » ou « *leader* ». Ces responsabilités honorifiques ne peuvent être définies initialement que par une formule tautologique : elles se caractérisent précisément par la distinction qu'elles confèrent. Les tâches auxquelles elles correspondent (être chef de rang, porter le registre d'appel au secrétariat) ne sont pas nécessairement valorisantes en tant que telles. Ainsi s'il y a un rang en France il doit bien avoir un enfant à sa tête, mais il n'en est pas le « *chef* » pour autant : cette position n'est assortie d'aucun caractère honorifique, d'aucune obligation ni de droits sur ses camarades⁶. C'est donc bien le prestige qui entoure la position qui la distingue en Angleterre et qui la rend porteuse d'un sens distinct de celui qu'elle revêt en France.

3. Posture, responsabilité et mérite

Au-delà de la tâche concrète à laquelle la responsabilité correspond, les conditions de participation des enfants à ces responsabilités surtout distinguent l'expérience des écoliers anglais de celle de leurs camarades français. Les modes d'attribution gouvernant la répartition des responsabilités et les procédures pour désigner un responsable contribuent en effet à construire l'élève et à définir le rôle de l'enfant au sein du groupe, renouant là avec un rôle classique du rituel séculier dans l'anthropologie (Maisonneuve, 1988).

En Angleterre, un clivage significatif sépare l'attribution des tâches fonctionnelles et celle des responsabilités honorifiques. Pour les tâches ayant un simple caractère pratique, la répartition des responsabilités est peu systématisée. En revanche, les responsabilités honorifiques s'entourent d'un rituel et de critères de sélection codifiés. Elles donnent lieu à une mise en scène immuable au sein de chaque classe. Tous les matins, la désignation du chef de rang et du ou des responsable(s) pour porter le registre d'appel au secrétariat se déroule selon un scénario identique. En *Reception* (à quatre ans) la classe se métamorphose au moment où l'enseignante s'apprête à désigner le responsable du jour : l'agitation cesse subitement, les murmures s'interrompent, et les enfants rivalisent de perfection dans leur tenue, levant le doigt aussi haut que possible pour attirer sur eux l'attention de leur maîtresse. Pendant quelques instants, le silence est total et l'immobilité parfaite, comme si le temps avait suspendu son vol⁷. La tension se relâche dès qu'un enfant a été choisi et que l'enjeu a disparu. Les corps se détendent, les mouvements et les chuchotements reprennent. Un scénario similaire est observé dans la plupart des classes anglaises.

Le critère de sélection employé, à quatre-cinq ans, tient essentiellement à la posture : les responsabilités honorifiques sont attribuées à un enfant qui se tient assis dans la position du tailleur, les bras croisés ou le doigt sur la bouche, et le dos très droit (Raveaud, 2005). Ce critère de sélection est souvent appelé : « *Qui se tient bien ? C'est lui que je vais choisir* ». La posture

⁶ Le terme de « *chef de rang* » n'est employé que dans une classe française de l'échantillon. Le plus souvent en France, bien que la position soit convoitée par les enfants, l'accès à celle-ci n'est pas organisé ou déterminé par l'enseignant : personne n'est désigné pour être à l'avant du rang.

⁷ Le degré de maîtrise de soi est d'ailleurs remarquable, les enfants de cette école de quartier favorisé ayant appris à réprimer les cris et bruits divers. Par contraste, au même âge dans un secteur moins favorisé, ce silence total n'a jamais été observé lors du choix d'un enfant : certains ne parviennent pas à s'empêcher de crier « *moi ! moi !* ».

semble être prise comme témoin de rectitude morale. À mesure que les enfants grandissent, les qualités personnelles et un comportement exemplaire deviennent les critères explicites : « *À qui puis-je faire confiance ?* », « *J'ai besoin de quelqu'un de raisonnable* ». Le fait de se tenir droit et immobile, dans la position du tailleur, joue en quelque sorte le rôle de la parole donnée chez les plus grands. La posture est interprétée comme un reflet de maîtrise de soi, de fiabilité, d'intégrité. C'est alors de la valeur personnelle de l'enfant qu'il est question, celle-ci pouvant être mesurée à l'aune de sa capacité à adopter la posture attendue. Et la sélection d'un responsable sert à imposer la norme scolaire au corps dans la logique disciplinaire que décrit Michel Foucault (1975).

Puisque la responsabilité est un honneur, son accomplissement est assorti d'obligations. Avant de laisser partir des enfants pour le secrétariat, une enseignante demande d'un ton solennel : « *Puis-je vous faire confiance pour y aller et revenir sagement ?* ». La rectitude physique qui a montré que l'enfant était digne de se voir octroyer la responsabilité doit être maintenue tant qu'il/elle n'a pas accompli son devoir. Ainsi, s'il n'est jamais permis de courir lorsque la classe se déplace en rang, cet écart est encore moins pardonnable pour le chef de file. L'enseignante peut à la rigueur fermer les yeux en temps normal sur le fait que Alice coure dans les couloirs, mais qu'elle le fasse alors qu'elle est le « *leader* » lui vaut une vive réprimande. Elle a failli à son devoir et trahi la confiance qui avait été placée en elle.

L'accession aux responsabilités honorifiques par le mérite pourrait laisser penser qu'un certain nombre d'enfants en sont *de facto* exclus. Pourtant, les enseignants anglais font en sorte que ce ne soit pas le cas en intégrant un élément de roulement dans le choix des responsables. Deux enseignantes tiennent une liste des enfants qui ont été chef de rang, et ceux-là ne doivent pas être choisis à nouveau jusqu'à ce que tous les autres l'aient été. De même, afin d'inclure même les enfants les plus difficiles, une amélioration dans leur comportement sera l'occasion saisie pour leur attribuer une responsabilité. Toutefois, il est significatif que les enfants ne perçoivent pas ces éléments de roulement et de relativité, et que le discours entourant la sélection reste axé sur le seul mérite.

D'autres manières d'attribuer des responsables honorifiques existent mais sont peu présentes dans nos observations. Une jeune stagiaire dans une classe de *Year 2* (six ans) introduit une variante dans la sélection au mérite : elle nomme un enfant comme « *enfant spécial* » (*special child*) sans référence à sa posture ou à son comportement, puis la classe doit énoncer trois de ses qualités. Ce système rompt avec la logique du mérite tout en maintenant la personnalisation de la sélection. En effet, c'est toujours au nom de qualités personnelles, quel que soit l'étalon employé, que l'enfant accède à l'honneur d'être le responsable du jour. Dans la situation la plus habituelle, c'est l'enseignant qui se prononce sur la valeur de l'enfant en le désignant ; par le système de cette stagiaire, ce sont ses camarades qui doivent mettre en avant ses qualités. Mais dans tous les cas, c'est au nom de ses caractéristiques personnelles que l'enfant devient le responsable du jour. La participation doit se mériter par la manifestation d'adhésion aux valeurs et à l'ordre social.

4. Impliquer les enfants : chacun son tour

Alors que l'utilisation des responsabilités comme récompense est une caractéristique partagée de toutes les classes anglaises que nous avons observées, cette pratique n'existe dans aucune des classes françaises de notre échantillon. Faire des responsabilités une récompense, « *c'est horrible* », s'écrie une enseignante. Le principe des responsabilités honorifiques, si répandu outre-Manche choque : « *Jamais je ne pourrais faire ça !* » Là où les enseignants anglais ont surtout recours au *mérite*, leurs collègues français s'appuient, dans l'ensemble, sur des systèmes tenant du *roulement*.

Nous venons de voir qu'un élément de roulement pouvait exister même pour les responsabilités attribuées au mérite dans les classes anglaises. Mais dans sa forme la plus pure, le roulement

conduit à une distribution des responsabilités auprès des membres du groupe indépendamment de la nature de la tâche et des caractéristiques des individus. Un tel système n'a pas été observé dans les classes anglaises de l'échantillon. Il fonctionne par contre dans certaines classes françaises. Dans une classe de moyenne section (quatre ans), l'attribution de certaines responsabilités suit l'ordre alphabétique. L'enseignant n'a aucune décision à prendre pour savoir qui sera le responsable : pour connaître son nom, il suffit de consulter la liste affichée en permanence au mur. Aucune obligation ne pèse sur les enfants pour accéder à la responsabilité. Elle constitue à la fois un droit et un devoir, indépendants des volontés individuelles. La simple appartenance au groupe est la condition nécessaire et suffisante à la participation aux responsabilités dans la classe.

Le roulement n'est pas une pratique universelle dans les classes françaises. Ici un critère de capacité est pris en compte (savoir compter les gobelets pour le goûter par exemple). Ailleurs le volontariat prend le pas sur le roulement. À une exception près, un principe fondamental affirmé par tous les enseignants est celui de l'importance de l'implication et de la responsabilisation de chaque élève⁸. Une enseignante de grande section a renoncé depuis quelques années au roulement qu'elle a longtemps employé pour le ramassage des cartables, le nettoyage du tableau, etc. Les enfants ne lui semblaient pas motivés par leurs responsabilités : « *le gamin ne se sentait pas forcément intégré dans la responsabilité qui lui était confiée* ». De plus, la participation des uns se fait, selon elle, au détriment des autres : « *le système du tableau [du roulement] met les autres en retrait pendant six jours, quinze jours* ». Pour autant, cette enseignante accorde beaucoup d'importance à la responsabilisation des enfants. Seulement, elle estime que le système du roulement n'est pas le meilleur moyen de parvenir à cette fin. Son rejet du roulement, loin d'être un refus d'impliquer les enfants, se comprend au contraire comme une démarche dont l'objet est de mieux promouvoir la responsabilité et en faire une expérience qui ait du sens aux yeux des enfants. Pour cette enseignante, la responsabilité est indissociable de l'envie de participer. Et elle estime que l'implication ne peut venir que de l'enfant lui-même : s'il a pris l'initiative de faire quelque chose, il se sentira plus concerné que si la responsabilité lui est imposée. La responsabilisation des enfants reste donc un de ses objectifs principaux.

Par ailleurs, la procédure d'attribution des responsabilités engage la classe entière. Tandis que les écoliers anglais qui n'ont pas été retenus se désintéressent des responsabilités s'ils n'ont pas été choisis pour les accomplir, toute la classe est appelée à jouer un plus grand rôle dans les classes françaises. L'exécution des services se déroule sous le regard attentif des camarades, et éventuellement avec leur participation⁹. Même si la participation peut n'être qu'indirecte, comme spectateur, toute la classe est mobilisée, ce en quoi on renoue avec une fonction primordiale du rituel consistant à unifier les individus d'une société (Turner, 1969).

Tout comme leurs camarades anglais, les responsables français apprennent que des obligations très particulières sont liées à leur statut. En début de CP, une enseignante doit ainsi réprimer certains comportements. S'apercevant que les responsables du ramassage des cartables vont d'abord chercher ceux de leurs amis, et que des enfants refusent de donner leur cartable au premier responsable qui se présente, elle proteste : « *Dites donc, c'est pas l'heure des copains. Les responsables font leur travail. Leur travail, c'est de ramasser tous les cartables de la rangée. Alors on commence par un bout de la rangée et on ramasse tous les cartables. La question n'est pas de savoir si c'est un copain ou une copine. Ça, c'est à la récréation. D'accord les enfants ?* »

Dans l'accomplissement de sa responsabilité, l'enfant doit en effet faire preuve d'impartialité. La responsabilité lui a été attribuée pour des raisons indépendantes de ses caractéristiques personnelles ; son accomplissement doit se dérouler dans le même esprit. L'allocation d'une responsabilité à l'écolier français, loin d'être une récompense octroyée à une personne particulière pour ses caractéristiques personnelles, est l'apprentissage d'un rôle fondé sur la

⁸ L'enseignante qui rejette l'idée des responsabilités renvoie à un objectif d'efficacité : elle estime que moins de temps est perdu si c'est elle qui ramasse les cahiers, efface le tableau ou nettoie les tortues. Mais elle admet que son manque d'enthousiasme pour le roulement, « *c'est aussi une question de personnalité, ça ne m'intéresse pas dans l'idée* ».

⁹ C'est par exemple aux enfants de réagir si le curseur n'est pas placé sur le bon jour de la semaine ou si le responsable enlève trop de feuillets du calendrier mobile. Et lorsque le responsable prépare le nombre de gobelets correspondant au nombre de présents, il compte à voix haute et ses camarades sont chargés de lui dire « *stop* » quand il doit s'arrêter.

distinction que trace Rousseau dans le *Contrat Social* (1762) entre l'homme agissant au nom de ses intérêts privés ou particuliers, et le citoyen qui prend en compte la volonté générale et guide son action par le souci du bien commun. La participation, conçue comme une récompense au mérite individuel dans les classes anglaises, fait figure de droit et de devoir d'ordre civique dans les classes françaises.

5. L'appartenance : entre adhésion et participation de plein droit

En France, le recours aux récompenses a largement disparu, et les enseignants ont moins de moyens à leur disposition qu'en Angleterre pour valoriser certains comportements. Seule l'attribution de notes fournit des signes tangibles de réussite. Mais les notes mesurent le résultat d'un travail, indépendamment de toute caractéristique personnelle. L'absence de récompenses institutionnelles distinguant le mérite des enfants dans des domaines autres que ceux des apprentissages ne signifie pas que les enseignants soient démunis pour valoriser un geste altruiste ou des progrès dans le comportement, par exemple. Cependant, à la différence de ce qui se passe en Angleterre, la valorisation prendra seulement la forme d'une félicitation verbale de l'enseignant, sans conduire à des distinctions particulières. Car, lorsque des mécanismes institutionnels interviennent dans les classes françaises, ils n'ont pas pour objectif de mettre en avant les qualités personnelles et les différences individuelles, bien au contraire. La participation n'a rien d'une récompense, certains enseignants en parlent même comme d'une « *corvée* ». L'obtention de responsabilités et de récompenses au mérite ou, au contraire, le droit et le devoir de participation, reflètent deux idées distinctes de la relation entre membres du groupe que constitue la classe ou l'école.

Le rôle de l'enseignant, tout d'abord, dépend du procédé de désignation d'un responsable. Dans le choix au mérite, son rôle est évidemment central, puisque c'est lui qui établit les critères suivant lesquels le mérite sera mesuré, et c'est ensuite lui qui juge, départage et sélectionne. À l'opposé, l'existence d'un roulement fait disparaître toute idée de choix : la responsabilité revient à un enfant parce que c'est son tour, d'après des règles préexistantes. Le rôle de l'enseignant français se limite alors à faire respecter la procédure. La relation entre l'enseignant et les élèves d'une part, et entre élèves de l'autre, s'en trouve également affectée.

Dans les classes anglaises, l'attribution des responsabilités est en grande partie une affaire personnelle entre l'enseignant et l'élève désigné : le reste de la classe n'intervient à aucun moment dans le processus de décision, et aucune contestation n'a été entendue. Le seul lien entre enfants à ce moment est à la rigueur un lien de concurrence puisqu'il s'agit d'être plus méritant que le voisin. Le modèle du roulement introduit, à l'inverse, une scission entre l'enfant comme personnalité et l'enfant comme membre du groupe. La responsabilité lui revient automatiquement, indépendamment de la nature de la tâche et de ses caractéristiques personnelles. C'est en vertu de sa seule appartenance qu'il accède aux responsabilités : c'est en tant que membre du groupe, et non en tant qu'individu qu'il agit alors.

Tandis que la sélection au mérite différencie les enfants et valorise le caractère unique de chacun, l'attribution de responsabilités par roulement conduit à la mise à distance des relations affectives et interpersonnelles au profit de la reconnaissance d'un statut – celui de membre d'un groupe, avec les droits et les devoirs qui en découlent.

Conclusion La petite société à l'image de la grande

Le fondement de la vie en groupe repose ainsi sur des prémisses différentes. Côté français c'est le modèle civique qui s'impose à l'école à travers l'attribution de responsabilités. Outre-Manche,

c'est l'adhésion aux valeurs de l'école qui est attendue. La participation raisonnée attendue de l'écolier français peut être contrastée à l'engagement affectif et moral attendu de son petit camarade anglais.

Les textes officiels apportent un éclairage sur la conception de l'appartenance de l'enfant au groupe. Dans les programmes anglais, les responsabilités (dont la nature n'est jamais précisée) sont présentées comme des *occasions* à saisir (*opportunities*) (*Department for Education and Employment*, DfEE, 1999, p.138) ; en France, elles prennent la forme de *devoirs* (l'enfant « *doit y assumer des responsabilités à sa mesure* », ministère de l'Éducation nationale, MEN, 1995, p.21) ou de *capacités* à acquérir (« *l'enfant doit être capable de prendre des responsabilités au niveau de la classe et de l'école* », MEN, 1995, p.119). La participation de l'écolier anglais doit être désirée : « *Les élèves témoignent d'un sentiment d'appartenance et d'une volonté grandissante de participer* » (DfEE, 1999, p.20). Certes, l'écolier anglais « *participe* » à l'existence du groupe par le simple fait qu'il y appartient. Mais la « *participation* » dont il est question ici est d'un autre ordre, puisqu'elle fait intervenir la reconnaissance de l'existence d'un groupe spécifique, et la volonté d'en faire partie. L'appartenance au groupe doit être affichée (*to display*) ; il ne s'agit pas seulement d'en être un membre *de facto* mais d'éprouver un sentiment d'appartenance, et de le revendiquer. Le fait de porter un uniforme à l'insigne de l'école peut être rattaché à cette exigence. La « *participation* » à la vie de la classe et de l'école passe également par une « *bonne* » conduite (c'est-à-dire conforme aux normes de l'école) : les comportements exemplaires valent non seulement l'approbation à leur auteur, mais ils sont aussi considérés bénéfiques pour la classe ou l'école entière et rapportent de ce fait des points, certificats ou médailles, délivrés en public. Le dépassement de soi apparaît comme une forme reconnue et valorisée de participation au groupe. Le mérite, sous une forme ou une autre, ne conditionne pas seulement l'accès aux récompenses et la participation aux responsabilités mais aussi l'appartenance pleine au groupe.

L'idée d'un effort ou d'une volonté de la part de l'enfant pour devenir un membre à part entière du groupe est absente des textes français. La dimension affective de l'appartenance n'est pas non plus mise en avant ; l'implication affective apparaît plus comme une conséquence indirecte d'une intégration réussie que comme la mesure de cette dernière. L'insistance porte surtout sur le statut que revêt l'enfant en tant qu'écolier, du seul fait qu'il appartient désormais au monde scolaire : « *Il découvre progressivement son "métier d'écolier" sans perdre son statut d'enfant* » (MEN, 1995, p.21). Ce n'est pas l'attachement témoigné au groupe ou des actes particuliers qui garantissent son appartenance, mais un apprentissage de droits et de devoirs : « *L'enfant devient ainsi un acteur dans la communauté scolaire : il doit y assumer des responsabilités à sa mesure, expliquer ses actions, écouter le point de vue de l'autre. Il apprend à discuter des problèmes qui se posent dans la vie quotidienne. [...] Il apprend à accepter et à respecter les règles de la vie en société.* » (MEN, 1995, p.21). Droits, devoirs et responsabilités découlent automatiquement de l'appartenance à l'école. Ils sont une partie intégrante du statut d'écolier, et n'ont pas à être mérités. La participation est ainsi dissociée de toute caractéristique personnelle et même d'une réelle adhésion affective.

L'apprentissage des droits et devoirs, ainsi que la participation active des enfants en tant que membres de la classe ressortent comme des objectifs communs aux enseignants de part et d'autre de la Manche. Mais la forme de cette participation diffère. L'enfant n'est pas considéré de la même façon dans les deux cas. En France, la figure générique de « *l'écolier* » s'applique à tous, et conditionne le traitement de l'enfant par l'école. Au-delà des formes d'individualisation qui se développent par ailleurs à l'école, le modèle civique demeure fortement présent. Là où les textes anglais rapprochent l'école de l'univers domestique et familial par l'attente d'engagement affectif et d'adhésion, les textes français précisent que les apprentissages que font les écoliers sont ceux des mécanismes qui rendent possible la vie en société. Rompant avec les « *relations de dépendance* » qui régissent la famille, dépassant des liens fondés principalement sur les sentiments, l'écolier doit prendre part à la vie du groupe en exerçant ses droits et en assumant des responsabilités. Même s'il est important qu'il se sente en confiance dans sa classe, les apprentissages qu'il fait ont vocation à dépasser les murs de l'école et à rompre avec l'univers familial : l'élève « *commence à s'approprier [...] les valeurs constitutives de notre société* » (MEN,

1995, p.38). L'enjeu des rituels liés aux responsabilités est donc bien celui de l'éducation du citoyen. Or s'il s'agit en France de faire naître un citoyen abstrait de l'enfant concret, en Angleterre ce sont des dispositions morales qui sont vues comme le fondement de la participation à la sphère publique.

Bibliographie

ALEXANDER R. (2000), *Culture and Pedagogy*, Oxford, Blackwell.

AMIGUES R. & ZERBATO-POUDOU M.-T. (2000), *Comment l'enfant devient élève. Les apprentissages à l'école maternelle*, Paris, Retz.

ATKINSON T. & CLAXTON G. (2000), *The Intuitive Practitioner. On the value of not always knowing what one is doing*, Oxford, Oxford University Press.

AUGE M. & FABRE D. (1987), « D'un rite à l'autre. Entretien entre Marc Augé et Daniel Fabre », *Terrain*, volume VIII, p.71-76.

BOURDIEU P. & PASSERON, J.-P. (1970), *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Éditions de Minuit.

BRUNER J. (1996), *The Culture of Education*, Cambridge, Harvard University Press.

DEPARTMENT FOR EDUCATION AND EMPLOYMENT (DfEE) (1999), *National Curriculum*, London, HMSO.

FOUCAULT M. (1975), *Surveiller et Punir. Naissance de la prison*, Paris, Gallimard.

GARCION-VAUTOR L. (2003), « L'entrée dans l'étude à l'école maternelle. Le rôle des rituels du matin », *Ethnologie française*, volume XXXIII, n°1, p.141-148.

MAISONNEUVE J. (1988), *Les Rituels*, Paris, Presses Universitaires de France.

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE (MEN) (1995), *Programmes de l'école primaire*, Paris, CNDP-Hachette.

PERRENOUD P. (1994), *Le métier d'élève et le sens du travail scolaire*, Paris, Éditions Sociales Françaises.

RAVEAUD M. (2002), *L'enfant, l'écolier et le citoyen. Apprendre à appartenir et à participer. La socialisation des 4-7 ans à l'école primaire publique en Angleterre et en France* (thèse de doctorat inédite), Université Paris VII.

RAVEAUD M. (2005), « La mise en ordre des corps à l'école en Angleterre et en France », *La modernisation de l'école en contexte*, E. Brisard & R. Malet (dir.), Paris, L'Harmattan, p.111-128.

ROBIN D. (1994), « Construire la comparabilité », *Revue Internationale d'Éducation de Sèvres*, volume I, p.27-34.

ROUSSEAU J.-J. (1762), *Du Contrat Social*, Paris, Gallimard.

SCHÖN D. (1983), *The Reflective Practitioner. How professionals think in action*, New York, Basic Books.

TURNER V. (1969), *Le Phénomène rituel. Structure et contre-structure*, Paris, Presses Universitaires de France.

Les rituels en question dans la relation éducative : rupture des liens, maintien du lien, instauration de nouveaux liens

Christiane Montandon¹

Résumé

La déritualisation contemporaine, corrélative d'un agir social de plus en plus individualisé, met en évidence la fragilisation du lien social au sein des établissements scolaires. Aussi, des dispositifs d'accueil ou d'accompagnement, qui peuvent être interprétés comme ersatz de rituels, sont instaurés. Ils sont autant de médiations, qui donneraient aux établissements une assise de repères stables, facilitant l'inscription de chacun dans le collectif de travail. À cette conception statique du rituel qui ancre les conduites individuelles dans un institué social s'oppose une conception dynamique des processus de ritualisation où se mettent en place habitus, comportements attendus, prise de rôles à partir d'un cadre. Deux propriétés sont essentielles à de tels processus : capacité mimétique et performativité. La structure paradoxale de ce nouveau paradigme en fait son caractère dynamique, en articulant permanence et changement, évolution malgré et grâce à la stabilité de repères fixes.

Le recours aux rituels dans le champ de l'éducation et de la formation, en France en particulier, se raréfie : suppression des rituels de distribution des prix, dans le primaire et dans le secondaire à la fin des années soixante, disparition de l'entrée solennelle des universités, de la remise des diplômes aux étudiants de master, comme cela se fait dans la tradition anglo-saxonne². Ces cérémonies accompagnaient le passage d'un lieu à un autre, d'un statut à un autre, à une nouvelle définition de soi. Aussi, Martine Segalen (2005) a pu parler d'un phénomène contemporain de déritualisation, corrélatif d'un agir social de plus en plus individualisé. Ce déclin des rituels, tant des rituels de contact, des rituels de passage (Van Genneep, 1981) ou des rites de séparation (Goffman, 1974), signe la fin d'une conception statique de cet ancrage des conduites individuelles sur un institué social. Ce déficit de rituels se fait d'autant plus sentir dans une société de plus en plus complexe, confrontée à une mondialisation qui induit mobilité dans l'espace, accélération du temps, et confrontation répétée aux différences.

Face à ces expériences de rupture des liens, de discontinuité dans les différents espaces-temps du système éducatif, à divers niveaux des apprentissages et de la formation, une inflation de dispositifs d'accueil ou d'accompagnement sont institués dans l'Éducation nationale. Bien qu'ils puissent être envisagés comme des amorces de ritualisation, le terme *rituels* est, le plus souvent, absent dans les discours institutionnels. Ce sont les chercheurs qui réintroduisent cette notion, dans leur lecture des processus formels et informels d'apprentissage ou pour interpréter des phénomènes de la relation éducative (Montandon & Delory-Monberger, 2005).

L'absence de rituels ou la mise en place de simples dispositifs peuvent générer des désarrois et des difficultés à vivre ensemble et à s'engager dans les apprentissages. L'objet de cet article est d'étudier les mesures prises dans des écoles et des collèges pour remédier à ces épreuves de discontinuité et de fragilisation du lien social. En effet, la dimension purement institutionnalisée et formalisée des rituels laisse place à des microprocessus informels, et non formels, qui sous-tendent la mise en place progressive des savoirs incorporés, constitutifs des attitudes mentales et physiques des élèves et des manières de vivre au sein d'un collectif de travail.

¹ Professeure émérite en sciences de l'éducation, Laboratoire interdisciplinaire de recherche sur les transformations des pratiques éducatives et des pratiques sociales (LIRTES), Université Paris Est Créteil.

² Se reporter à l'article du Monde de l'éducation du 29/05/2012 : « la remise des diplômes à l'américaine : le retour de la solennité » : www.lemonde.fr/.../la-remise-de-diplomes-a-l-americaine-le-retour-de-la-solennite_1708239_1473685.html

1. Des rituels aux processus de ritualisation : émergence d'un nouveau paradigme

Une conception statique du rituel ancre les conduites individuelles dans un institué social et définit celui-ci comme une disposition mobilisée par un groupe pour gérer les interactions entre ses membres et les contacts avec d'autres groupes. Ainsi, Thomas insiste sur l'efficacité symbolique des rites pour gérer l'émotionnel qui accompagne toute expérience de perte, de séparation ou de rupture : « *Les rites sont la forme indispensable pour exprimer et entretenir des liens, susciter le partage des émotions, solenniser ou valoriser des situations, faire circuler les biens, bref pour assurer et renforcer la cohésion sociale* » (Thomas, 1985, p.15). Van Gennep (1981) introduit, avec la notion de rites de passage, une structuration en trois temps : le temps de la séparation d'avec l'ancien groupe, le temps de la marge, et le temps de l'agrégation au nouveau groupe. Cette structuration du temps relève d'un institué social caractérisé par des éléments de stabilité établissant une prédictibilité des comportements.

L'anthropologie historique de Christoph Wulf (2005) inaugure une conception dynamique des procédures de ritualisation où les processus créateurs des acteurs sociaux suscitent, dans une réciprocité mimétique des relations, de nouvelles formes de vivre ensemble. La fonction mimétique des processus concerne la capacité des individus à se référer à des modèles existants qui sont façonnés à toute nouvelle occurrence. La performativité, comme efficience à faire émerger des nouvelles formes d'agir social, est tributaire de la fonction mimétique à construire de nouveaux modèles de sociabilité dans cette reprise incessante du même et de l'autre dans un renouvellement toujours inédit. À contrario, l'appauvrissement d'un rituel, vidé de son sens symbolique et de sa dimension imaginaire, tel qu'il peut être assimilé à certains dispositifs d'accueil dont nous allons étudier les modalités d'instauration, l'apparente à une routine, envahie par une rationalité instrumentale, unidimensionnelle.

Cette modification du regard anthropologique porté sur ces phénomènes se traduit par un changement de posture épistémologique : la dimension institutionnalisée et formalisée des rituels laisse place à des microprocessus formels, informels, et non formels. Un tel changement de paradigme appelle les remarques suivantes :

- les microprocessus sous-tendent les stratégies des acteurs, appréhendées non seulement en termes d'actions et de cognitions situées mais également en termes de gestes, interactions paraverbales et infraverbales, à la charnière entre le corps et le psychisme. Ce paradigme implique donc une redéfinition et une reformulation des gestes professionnels des adultes qui interviennent activement dans le fonctionnement de l'école ;
- la structure mimétique de ces processus ritualisés présuppose la référence à une causalité circulaire, énoncée par Bateson (1980), où habitus de l'élève, gestes professionnels de l'enseignant sont tout à la fois produits et producteurs de ces interactions ritualisées. Le caractère performatif de ces pratiques scolaires quotidiennes réside dans l'articulation d'arrangements scéniques structurant différents espaces-temps et dans le recours à des médiations matérielles utilisant des objets symboliques.

Une dernière caractéristique concerne l'opposition contenus/contenant, dans une perspective psychanalytique, où le cadre, ici le rite (Douglas, 1992), remplit la fonction *contenant*. Le cadre est en effet cet ensemble de constantes à partir desquelles s'observe l'émergence des processus psychiques (Bleger, 1979). Ainsi le cadre fournit les conditions d'émergence des processus de ritualisation en créant un environnement sécurisant grâce à des arrangements scéniques et des objets symboliques. D'après Marie Douglas (1992), il favorise le développement des processus psychiques individuels suivants : concentration de l'attention et focalisation sur un événement, stimulation de la mémoire, moyen de dominer notre expérience en structurant la perception et en médiatisant notre rapport au monde.

Un tel cadre théorique permet de comprendre comment une absence de repères stables, dans le réseau des relations, lors du passage du primaire au secondaire, ou lors d'un changement de statut, peut susciter des déséquilibres importants et en quoi le recours à des processus de ritualisation vise à lutter contre cette labilité du lien social en fournissant un cadre sécurisant.

2. Choix des lieux d'observations et méthodologie

Les documents appuyant notre analyse sont, en premier lieu, des écrits consultés sur des sites académiques du ministère de l'Éducation nationale, ou encore des études sur la liaison école/collège et sur les dispositifs institués.

La seconde partie du corpus de données concerne une recherche menée pendant trois ans (2010-2013) à l'école collège Decroly, dans le cadre d'une recherche-action nationale intitulée *FESPIPOOL* subventionnée par la Fondation de France (FESPI, 2013). Depuis 2010, l'équipe de l'école, membre de la Fédération des Établissements Scolaires Publics Innovants (FESPI), mène un travail de réflexion sur les principes pédagogiques communs aux enseignants. Cet engagement est né d'un besoin de redéfinition de l'identité de l'école, à la fois à l'interne, pour clarifier les principes qui sous-tendent sa pratique et aussi à l'externe, pour gagner en visibilité face à l'institution. En tant que chercheur, membre de cette équipe, j'ai mené des observations dans plusieurs classes et lieux d'apprentissages informels (cour de l'école, promenade au bois), participé aux réunions de concertation hebdomadaires des enseignants du primaire et du secondaire, et conduit des entretiens auprès des enseignants de l'école et du collège. J'ai également assisté à des réunions entre parents et enseignants, organisées en réponse à des demandes de parents sur les questions éducatives qui se posent en cours d'année. Les réunions hebdomadaires ont donné lieu à l'enregistrement des échanges et à la retranscription de certains passages selon la demande du collectif, des entretiens menés auprès de presque tous les enseignants ont fourni des données sur les représentations et les options axiologiques partagées par la communauté éducative, quant aux modalités du vivre ensemble de l'établissement (Montandon, 2015). Cette volonté de redéfinir les *incontournables* de la pédagogie Decroly a permis la rédaction d'un livret d'accueil pour les nouveaux enseignants ; certains de ces principes concernent les modalités de ritualisation des activités partagées de l'ensemble des acteurs. Ces textes faisaient l'objet d'une discussion et d'une validation lors des réunions de régulation. Enfin l'observation et l'enregistrement audio et vidéo de certaines séquences d'enseignement ont permis de recueillir des éléments sur la dynamique d'intervention des enseignants et sur l'étayage ritualisé du traitement des interactions en cas de désaccord ou de tension dans la classe (Montandon, 2013).

3. Les dispositifs d'accueil : ersatz des rituels ou ébauches de ritualisation ?

Force est de constater le recours à de nombreux dispositifs d'accueil, dans des situations de rupture du lien, d'accès à un nouveau statut, que ce soit pour les élèves ou les jeunes enseignants. Ces dispositifs, institués par les recteurs, les inspecteurs, les proviseurs ou principaux de collège sont à considérer comme autant de palliatifs du déficit institutionnel de rites de passage. Il s'agit, plus particulièrement :

- des dispositifs d'accueil, lors de la rentrée scolaire, qui renouent dans une perspective anthropologique avec des besoins de ritualisation ;
- la liaison école/collège, imposée par le ministère de l'Éducation nationale, avec des concertations sur les contenus disciplinaires, les méthodes préconisées, les règles de fonctionnement pédagogiques pour une continuité entre primaire et secondaire, concerne le passage CM2/6^{ème} ou encore le passage du collège au lycée, qui provoque chez certains adolescents déséquilibres cognitif, relationnel et affectif ;

- le dispositif d'accompagnement d'entrée dans le métier du néo-titulaire, mis en place par l'Académie de Créteil, les enseignants du secondaire vivant une expérience professionnelle difficile dans une académie inconnue.

L'épreuve de ce passage d'un espace institutionnel dans un autre s'inscrit dans une logique de l'hospitalité. En effet, le moment inaugural de l'accueil vise à combiner ce qui, dans le nouveau venu, renvoie encore à son sentiment d'être étranger avec un processus d'affiliation qui transforme l'individu accueilli en un membre à part entière de la communauté d'accueil (Montandon, 2004). Ces dispositifs visent tous à conférer un environnement sécurisant aux individus entrant dans une nouvelle activité, dont le caractère, difficilement transmissible de façon formelle à travers un simple discours, nécessite le recours à un système de relations plus complexes. Selon la manière dont ils sont institués et dont les acteurs s'en emparent, selon qu'ils sont imposés ou bien que tous les acteurs participent à leur mise en œuvre, nous examinerons ces divers paramètres pour juger de leur efficacité symbolique et de leur performativité.

■ *La liaison école/collège*

D'un point de vue cognitif, toute expérience d'apprentissage s'accompagne d'un vécu de déséquilibre qui peut se teinter d'angoisse, de peur de l'inconnu, de refus d'apprendre (Boimare, 2004). De même, certains élèves vivent ces passages d'un lieu à un autre comme autant de ruptures du lien, sans trouver les ressources pour pallier les déséquilibres psychiques, cognitifs, relationnels. Les études sur le décrochage scolaire mettent en évidence la fragilisation de certains quand ils quittent l'école primaire pour le collège ou quand ils arrivent en seconde (Montandon & Buvat, 2012). Plus particulièrement, le passage en sixième pose pour certains élèves de graves difficultés dans l'acquisition de nouveaux modèles de comportement au point que diverses académies ont instauré des modalités de liaison école/collège tant au niveau des enseignants du primaire et du secondaire qu'au niveau des directions et des élèves.

Ainsi, dans l'Académie de Reims, des injonctions ministérielles mobilisent directeurs d'école, inspecteurs, conseillers pédagogiques, principaux de collège, enseignants pour se rencontrer et aménager des passerelles entre CM2 et 6^{ème}. Les trois tentatives pour instaurer du lien sont la visite du collège organisée par les collégiens pour accueillir les élèves de CM2, des réunions de concertation professeurs des écoles et enseignants de collège pour construire des passerelles disciplinaires, enfin l'observation réciproque des collègues dans leurs classes.

Seule s'est mis en place, à ce jour, la première phase du dispositif de manière à peu près régulière dans certains établissements. Pendant un après-midi, des élèves de CM2 sont accueillis dans leur futur collège par des collégiens pour visiter les lieux et se familiariser à ce nouvel espace culturel mais ces visites sont effectuées ponctuellement, et avec un nombre limité d'acteurs.

Les réunions de concertation, entre enseignants du primaire et enseignants du secondaire, se caractérisent par une grande disproportion et une trop grande différence d'implication de part et d'autre. On constate, en effet, refus et résistance de la part des enseignants du collège à coopérer lors des réunions de concertation avec les enseignants du primaire si on ne leur a pas laissé l'initiative de les organiser. Un tel dispositif, regroupant acteurs de statuts différents, objectifs divergents, attentes hétéroclites, ne concourt nullement à générer les processus de ritualisation attendus. En effet, ces tentatives de mise en relation ne s'accompagnent pas d'un sentiment de reconnaissance institutionnelle (Hourblin-Leclair, 2008) et d'une marge suffisante d'autonomie des acteurs, qui n'ont pas la possibilité d'instituer, au niveau symbolique, des manières de faire et d'intervenir susceptibles d'alimenter un arrangement scénique caractéristique d'un agir collectif.

L'académie de Créteil a lancé en octobre 2011 « *la mallette des parents* »³, disponible pour tous les principaux de collège. Elle fournit une boîte à outils (DVD, fiches supports) pour les aider à animer les rencontres avec les parents ; en particulier il s'agit de les préparer à mieux se

³ <http://www.ac-creteil.fr/academie-actualite-video-mallette.html>

représenter dès le départ ce qui est attendu chez leurs enfants de la part du corps enseignant. « *Ce dispositif, qui s'adresse aux parents d'élèves de 6^e, vise à consolider le dialogue entre les familles et les équipes éducatives, à l'occasion de débats se déroulant au collège.* » Il met à disposition diverses configurations de réunions avec les parents pour mieux répondre aux questions suivantes : « *Comment aider les parents à se saisir de la scolarité de leur enfant ? Comment aider ce dernier à passer du statut d'écolier à celui de collégien ? Comment rendre le collège "lisible" et "accessible" à tous ?* » En effet, si l'enfant est parfois, en début de sixième, dérouté par le fonctionnement de son collège, les familles expriment souvent, elles aussi, un réel désir d'information à ce sujet. Ce dispositif d'accueil affiche comme objectif d'ouvrir les parents sur la connaissance de l'établissement scolaire, « *en visitant le collège et en s'y sentant à l'aise, pour rompre avec un lien trop officiel* » entre parents et école.

Si ces modalités d'accueil, comme principe organisateur fondamental pour articuler deux espaces institutionnels discontinus, s'avèrent des moments stratégiques, peut-on pour autant y voir à l'œuvre des processus de ritualisation ? L'analyse de ces différents discours et textes officiels met en exergue la notion de dispositif, comme configuration privilégiée pour réunir des acteurs de statuts hétérogènes, visant à leur faire embrasser un même objectif. Jamais il n'est fait allusion à la notion de rituel. L'idée est d'accueillir les parents « *d'une façon originale, d'une façon positive, de recevoir les parents sur un plan d'égalité* »⁴, affirme Marc Dreyfus, professeur de la vie scolaire. « *Ce n'est plus l'institution, le collège qui parle aux parents, mais c'est véritablement les parents qui sont accueillis et qui échangent de façon la plus directe, la plus conviviale et la plus sympathique avec des adultes qui représentent l'établissement scolaire* ». En ce sens cette volonté de convivialité pourrait fournir des conditions pour que se développent des processus de ritualisation à partir d'activités partagées régulières, ce qui n'est pas le cas, puisque cet accueil reste très ponctuel.

■ **Le dispositif d'accompagnement d'entrée dans le métier des néo-titulaires**

Van Genneep a souligné l'importance des rites de passage qui aident l'étranger ou le néophyte à s'agréger à la communauté d'accueil et à acquérir son nouveau statut. Un rapport au ministre de l'Éducation nationale, *Enseigner, un métier pour demain*, présenté par Jean-Pierre Obin en mars 2002, fait état des critiques des jeunes professeurs sur « *la manière dont on les y a accueillis : en général aucun représentant du ministre ou du recteur lors de l'entrée en stage ou au moment de la première affectation pour marquer l'entrée dans la fonction publique. Ce rôle semble impartir aux seuls représentants syndicaux* ». De telles lacunes conduisent l'auteur à préconiser la mise en place de dispositifs d'accueil systématiques. Aussi, l'académie de Créteil propose un dispositif d'accompagnement d'entrée dans le métier des enseignants nouvellement nommés en région parisienne. Ces derniers ont besoin que le corps enseignant leur permette de lutter contre le découragement, les méfaits du repli sur soi, pour partager des valeurs de solidarité, d'initiative, de créativité avec les anciens, pour faire, en un mot, du collège ou du lycée, un établissement hospitalier. Les discours institutionnels détaillent l'accueil dans ses aspects aussi bien matériels que psychologiques et organisationnels : « *Tout en vous préoccupant de garantir l'accueil le plus efficace des enseignants nouvellement nommés dans l'académie, y compris sur le plan de leur logement, vous devrez organiser cet accompagnement à des périodes échelonnées, par le biais de journées programmées à différents moments de l'année, afin de créer une dynamique propice à une démarche alternant pratique dans la classe et approfondissement de la réflexion par des échanges* ». On assiste ainsi à la recrudescence de mesures pour les accueillir au sein du corps enseignant, et ce sous l'impulsion d'abord de la hiérarchie. « *Cette institutionnalisation de l'accueil semble témoigner des difficultés d'intégration des néo-titulaires, dues en particulier aux profonds bouleversements du métier d'enseignant qu'exige le public des nouveaux lycéens.* » (Circulaire de la DESCO de juillet 2001)⁵.

⁴ <http://www.ac-creteil.fr/academie-actualite-video-mallette.html>

⁵ Pour l'analyse de ces changements à la fois du public et des pratiques enseignantes, voir François Dubet (1991), *Les lycéens*, Paris, Seuil.

Recevoir les nouveaux venus en leur attribuant un professeur référent chargé de les initier au fonctionnement de leur nouvel établissement, leur proposer des coordinateurs pour les accompagner dans leur prise de poste, les mettre en relation avec des enseignants volontaires, chevronnés, plus anciens, les insérer dans un réseau, toutes ces démarches et ces stratégies d'information témoignent d'une instrumentation des opérations de l'accueil, qui visent à majorer leur efficacité « réelle » et à minimiser la place des rituels d'accueil et de leur dimension symbolique. On définit des fonctions, un système d'attribution des rôles aux différents acteurs pour rendre opérationnel le processus d'intégration au détriment peut-être de la dimension informelle, relationnelle et affective de cette période de transition, où l'expérience professionnelle est difficilement transmissible de façon uniquement rationnelle.

L'importance accrue des préconisations du ministère de l'Éducation nationale d'accueillir les néo-titulaires pour faciliter leur intégration et « créer un sentiment d'appartenance à l'institution à tous les niveaux » met en évidence plusieurs facteurs :

- la nécessité de consolider des repères identificatoires lors de l'entrée dans le métier dans la mesure où celui-ci réclame des changements de comportement qui impliquent un remaniement identitaire et une dynamique de professionnalisation progressive ;
- l'inscription du professeur dans un rapport à la formation continue différent de celui qu'il avait à la formation initiale, qui inaugure un processus d'affiliation à une véritable culture d'entreprise qui veut promouvoir des habitudes de partenariat et de démarches de projet et de travail en équipe ;
- cette institutionnalisation de l'accueil des nouveaux enseignants est d'autant plus nécessaire que l'équilibre instable du groupe accueillant, en tant que système ouvert, est fragilisé quantitativement, dans certains établissements, par un renouvellement incessant des enseignants par les demandes de mutations.

Avec la réforme du recrutement des enseignants, ces dispositifs d'accueil⁶ se sont multipliés en 2010. La présence d'un référent, d'un tuteur, pour aider l'enseignant stagiaire à construire sa nouvelle identité professionnelle pourrait à certaines conditions rejoindre certains aspects des rituels tels que les définit Christoph Wulf (2005). Or, ces rituels *créateurs d'identification*, ou *inducteurs de processus mimétiques* ne peuvent contribuer à donner un sentiment d'appartenance à une communauté que si c'est un véritable collectif de travail qui accueille. En effet, la structure paradoxale de tout rituel vient de ce qu'il fait converger individu et collectif, de ce qu'il allie rationalité instrumentale et vécu affectif et émotionnel. Telle est la différence entre de tels dispositifs, imposés d'en haut par l'institution, et l'instauration progressive par une communauté d'acteurs de pratiques ritualisées.

4. Processus de ritualisations, importance du cadre et structure d'emboîtement à trois niveaux

Aussi, les processus de ritualisation que je vais présenter ici concernent des pratiques pédagogiques innovantes, conçues par des enseignants qui s'inscrivent dans une tradition d'expérimentation pédagogique et qui ressentent le besoin de refonder à intervalles réguliers les principes fondamentaux de la pédagogie dont ils se réclament.

Pour analyser les éléments sous-jacents à ces processus, je me propose d'explorer les diverses médiations matérielles et symboliques observées à l'école-collège Decroly. En explorant à quelles conditions s'instaurent de tels processus de ritualisation performatifs, je voudrais montrer comment ce qui se passe au niveau microsociologique, dans la classe, ne devient effectif que si ces pratiques ritualisées sont relayées au niveau méso et macrosociologiques, au niveau de l'établissement scolaire et d'une communauté éducative, se réclamant de valeurs fondamentales communes.

⁶ <http://www.education.gouv.fr/cid50946/menh1005426c.html>

■ **Contexte de la recherche**

L'école Decroly est un établissement public expérimental qui existe depuis 1945. L'école accueille des enfants de trois à quinze ans (maternelle-primaire-collège). Située à Saint-Mandé, en bordure du bois de Vincennes, l'école s'appuie sur les principes du docteur Ovide Decroly (1871-1932). Ce fondateur, qui appréhende l'école comme un lieu de vie, a livré dans ses écrits les principes fondamentaux d'une éducation globale de l'enfant en partant de ses intérêts et en respectant son rythme de développement. Il insiste sur l'importance d'un climat relationnel sécurisant et d'un environnement riche et stimulant pour considérer l'enfant, qui est à la fois un être singulier et un être social, comme un individu à part entière, qui s'épanouit dans un réseau de relations avec des adultes et des enfants d'âges différents.

La pédagogie Decroly présente des moments de ritualisation qui peuvent se rapprocher de ceux de la Pédagogie Institutionnelle, tout en s'en différenciant par un vocabulaire spécifique ou une conception propre. Ainsi, au lieu du *Quoi de neuf*, il y a la *surprise*, et le *conseil*, qu'on retrouve aussi en Pédagogie Institutionnelle, prend des formes différentes à l'école primaire ou au collège.

■ **Niveau microsociologique**

Le rituel de la surprise assure la transition temporelle entre le monde extérieur et l'intérieur de la classe, au démarrage de la journée de classe. Il n'a pas lieu tous les jours, il dépend de l'initiative d'un enfant qui a apporté un objet, enveloppé et caché dans un papier. Il s'appuie sur une mise en scène toujours identique, il s'agit pour les autres enfants de la classe de deviner en posant des questions. Il implique une répartition des rôles, celui qui a apporté l'objet mène le débat, distribue la parole et répond aux questions. La maîtresse intervient aussi, souvent, de différentes manières :

- pour rappeler les règles à respecter, (lever la main pour demander la parole, les questions doivent s'appuyer sur des catégories, taille, volume, grandeur, poids, etc., déjà utilisées pour classer les objets du musée) ;
- pour reformuler ce qu'a dit un enfant, ce qui permet aux autres de se focaliser sur l'indice demandé, mais aussi d'apporter une précision dans la question et enrichir le vocabulaire ;
- la maîtresse fait des synthèses partielles pour récapituler, périodiquement, l'essentiel de ce qui s'est dit d'important pour trouver l'objet.

Dans la classe de CE2 observée, l'objet à trouver ce matin-là était du corail. Une fois nommé, l'objet circule entre toutes les mains. À travers le commentaire qu'en donne l'enfant, on mesure que les processus de ritualisation s'appuient sur des objets symboliques porteurs d'une histoire personnelle, culturelle, affective : *« c'est mon grand-père qui l'a trouvé, il l'a ramassé, après il l'a mis dans une lampe, et puis quand on a vendu la maison, on a eu le droit de prendre un coquillage, maman a pris un coquillage, une huître, je crois, on a mis le savon dedans, et moi j'ai pris ce corail »*.

Les enfants acquièrent, par des processus mimétiques langagiers, des règles concernant la manière de poser les questions, dans la mesure où celles-ci doivent se rapporter au classement déjà effectué dans le musée de la classe. L'enseignant a ici un rôle important, et paradoxal, car il s'agit de laisser émerger toutes les idées, sans les censurer, d'accepter des points de vue erronés pour mieux pouvoir les discuter, et en même temps de maintenir un objectif bien défini, celui d'apprendre à catégoriser. Savoir se positionner dans un débat c'est saisir le cadre dans lequel il s'inscrit et donc intégrer peu à peu ce qui se joue du point de vue du sujet de l'énonciation ; il s'agit pour chacun d'apprendre à savoir d'où il parle, à qui il s'adresse, en quoi leur intervention est ou non pertinente ; une telle activité dialogique développe donc des processus cognitifs mais aussi relationnels, où s'amorce une pratique de la citoyenneté. L'enjeu porte à la fois dans le maniement de la langue et dans une certaine qualité de l'écoute des autres, qui nécessite de développer l'attention et la mémoire des interventions précédentes. Michel Fabre (1999), qui oppose la pédagogie du problème, où c'est l'enseignant qui pose la

question et l'élève qui y répond, à une pédagogie de la problématique, a bien montré l'intérêt de ce retournement.

Le démarrage de la matinée peut également s'ouvrir par le rituel de la lecture de l'emploi du temps de la journée. Un tel rituel assure une transition entre l'extra-scolaire et le scolaire, d'autant plus important le lundi, où l'interruption du week-end appelle ce recours à un support symbolique, l'écriture des différentes activités qui vont être proposées pendant toute la journée. Ce passage vise à maintenir et réintroduire une continuité entre la semaine précédente, l'avant et maintenant. Le fait d'afficher clairement les différents moments de déroulement de la journée permet, de plus, aux enfants d'anticiper, de se représenter l'ensemble de la journée, ce qui du point de vue cognitif joue le rôle d'une médiation par le code écrit, symbolisant l'entrée dans la culture scripturo-scolaire. Une telle activité représentationnelle renforce le sentiment d'avoir une certaine prise, une certaine maîtrise de sa journée, et peut développer l'autonomie ; l'enfant n'est pas dépendant du seul rythme de l'adulte, qui, lui, détient la conception des diverses étapes de la journée : en lisant cet emploi du temps, chaque enfant, à tour de rôle, participe à la construction temporelle de la journée.

Une autre forme de cette ritualisation des apprentissages se concrétise dans une lecture collective, où la maîtresse lit une histoire apportée par un enfant, lecteur débutant. L'histoire est longue, cette lecture collective prend plusieurs jours, avec l'intérêt de construire une continuité d'un jour à l'autre. Cette continuité narrative et temporelle s'accompagne d'une mise en condition au début ; on se détend, on s'installe confortablement, on se remémore ce qui s'est dit la veille. La maîtresse interrompt à certains moments sa lecture pour poser des questions, susciter des anticipations dans les représentations qu'ont les enfants de la suite de l'histoire ou pour en vérifier la compréhension. Cette articulation entre le temps de la narration, le temps social de l'école, et le temps vécu, subjectif de l'enfant, requiert la plasticité des processus de ritualisation. Cette alternance d'attitudes, d'écoute, de questionnement, de formulation d'hypothèses, ce passage répété d'un rôle à un autre, d'auditeur, d'intervenant, familiarisent les enfants à la dimension symbolique d'entrée dans l'univers de l'écrit et des codes de la narration mais aussi à des postures métalinguistiques, d'énonciation de métadiscours. Les interruptions répétées où la maîtresse fait « *un arrêt sur image* » pour recueillir les représentations des enfants sur ce qui vient d'être dit, ou leur demande de continuer l'histoire, s'inscrivent dans un climat de coopération, pour donner un sentiment d'appartenance de ces apprentis lecteurs à la communauté de la « *littératie* ».

On ne peut séparer ce cadre du rituel de la lecture collective du processus de ritualisation complémentaire qui réside dans l'impulsion dynamique de l'enfant qui a apporté ce livre et demandé de le lire. L'acte de l'enfant déclenche ici les processus de ritualisation dans la mesure où chacun connaît les règles de participation à la vie de la classe ; il met en évidence le rôle performatif des objets et leur pouvoir mimétique, créateurs d'usages linguistiques toujours renouvelés.

■ ***Du niveau micro au niveau méso et macrosociologique***

Le *conseil* est à la charnière entre les niveaux méso et microsociologique. Toutes les classes du primaire et du secondaire y ont recours, mais avec des variantes dans leur déroulement tout en lui reconnaissant des objectifs communs. Une réunion avec les enseignants a retenu les caractéristiques suivantes comme étant les plus importantes :

- le conseil est un moment institutionnalisé, même s'il ne se tient pas chaque semaine ;
- c'est un espace de parole réflexif et distancié par rapport à des problèmes vécus trop passionnellement et dont l'objet, même d'origine individuelle, doit pouvoir se présenter comme une question générale ;
- il a une fonction de régulation du vivre ensemble au sein de la classe ;
- ses objectifs sont relationnel (apprendre à écouter les autres, découvrir l'exercice de la démocratie) et organisationnel (décider des modalités d'organisation du travail pour les jours à venir).

Les processus du déroulement ritualisé du conseil se déclenchent à l'initiative d'un acteur de la communauté éducative, adulte ou enfant. Selon l'âge des élèves, le cahier de conseil est tenu par l'enseignante ou par un élève, pour laisser des traces sur ce qui a été dit et décidé. On retrouve dans cette dimension de ritualisation le rôle performatif et la fonction mimétique des objets symboliques (cahier, bâton de parole chez les plus petits), des prises de rôles différenciés, des gestes et des expressions linguistiques ritualisés, comme autant de repères communs à une communauté éducative. Les modalités organisationnelles du conseil fournissent un cadre, format d'interactions fait de routines conversationnelles, qui déclenchent des processus langagiers et des interventions susceptibles de multiples variations, mais la décision prise est toujours formulée à la fin.

Au niveau méso cette fois, la continuité école/collège est assurée par la transversalité de ces pratiques ritualisées et de ces règles de vie, et par le partage de mêmes objets symboliques et de références théoriques communes. La promenade au bois qui concerne l'ensemble des enfants de l'école élémentaire et du collège, en est l'exemple paradigmatique.

Située en milieu de journée, après le repas, elle constitue une transition entre les moments d'apprentissage formel et informel, puisque chaque jour, un groupe de soixante enfants, accompagnés par deux adultes, à tour de rôle, se forme au son de la clochette pour partir au bois de Vincennes. Ce rituel de la promenade témoigne sous divers aspects du mode de gestion des relations dans cette école. Non seulement par la réaffirmation de l'importance du rapport à la nature, ou par la perpétuation de la tradition d'une responsabilité intergénérationnelle, les enfants plus âgés se responsabilisant par rapport aux plus jeunes, mais parce que se joue l'intériorisation de limites symboliques. Là encore, un objet, symbole du rassemblement, la clochette, inaugure les gestes rituels de mise en rang par deux, d'appropriation de l'espace où il s'agit d'attendre les autres, de respecter les limites. Au-delà de l'espace physique, c'est la construction d'un espace mental et symbolique du rapport à la loi que chacun intériorise. Une enseignante décrit ainsi l'enjeu de ces processus de ritualisation : « *Les enfants ne dépassent pas les limites de l'espace de jeu qui est repéré non par des clôtures mais par un chemin, un gros arbre, un banc...* »

Les réunions hebdomadaires des enseignants présentent une grande plasticité de l'ordre du jour en fonction des urgences. Grâce à un cadre théorique qui en fournit les repères fondamentaux, le travail de reformulation s'engage parce que le désaccord devient source de coopération, l'échange collectif assurant que chacun peut trouver sa place et être écouté. Ainsi s'est engagé depuis février 2011 un travail de réécriture des *incontournables*, désormais en cours de publication. Le besoin de l'équipe de reformuler ce qui est fondamental dans leurs rapports avec les enfants, dans leur manière d'aborder la question des apprentissages et du développement de l'autonomie, dans la manière de définir le climat spécifique de l'école Decroly, a conduit à dégager une dizaine de thèmes correspondant à des groupes de réflexion, de rédaction et de mise en commun. Ce texte de référence a un double objectif : écrire un document d'accueil pour que les nouveaux enseignants puissent se repérer et bénéficier d'un cadre de références stables ; échanger pour partager et se donner des normes communes, du fait de l'hétérogénéité des modes de fonctionnement des enseignants du primaire et du secondaire.

L'équipe pédagogique revisite l'instauration inaugurale du cadre par une explicitation volontaire, réitérée des règles de fonctionnement de tout l'établissement. En rendant lisibles les repères, symboliquement garants de la loi, elle se donne des références communes portées par une mémoire collective, mais s'autorise une marge d'interprétation personnelle qui admet des variations dans les pratiques. Ainsi est facilité l'étayage des processus de ritualisation sur des invariants fondateurs, partagés par l'ensemble de la communauté éducative, enseignants, parents, enfants.

Conclusion

En décrivant, dans un premier temps, les dispositifs mis en place par l'Éducation nationale en direction des enseignants néo-titulaires, des élèves et des parents, nous avons montré que ces

dispositifs échouent le plus souvent à fonder une ritualisation de l'accueil, par leur aspect ponctuel, ou faute, pour les acteurs, de pouvoir les investir affectivement et identitairement. Notre second exemple, celui de l'École Decroly, a montré, par contre, comment l'ensemble des acteurs de l'école recourt à un agir ritualisé en assurant la permanence des références fondamentales, la confirmation des rôles respectifs de chacun mais aussi en contribuant à faire évoluer pratiques et comportements en fonction du renouvellement des acteurs de la communauté éducative. Ce double mouvement de transmission, endogène, des pratiques, des gestes, des savoirs, entre enfants et adultes, et exogène, en direction des parents et des nouveaux enseignants, assure une fonction sécurisante de maintien des liens et l'ouverture vers de nouveaux liens.

Bibliographie

BATESON G. (1980), *Vers une écologie de l'esprit*, Paris, Seuil.

BLEGER J. (1979), « Psychanalyse du cadre psychanalytique », *Crise rupture et dépassement*, R. Kaës (dir.), Paris, Dunod.

BOIMARE S. (2004), *Les enfants et la peur d'apprendre*, Paris, Dunod.

DELORY-MONBERGER C. (2005), « Espaces et figures de la ritualisation scolaire », *Hermès*, volume XLIII, n°3, p.79-85.

DOUGLAS M. (1992), *De la souillure*, Paris, La Découverte.

DUBET F. (1991), *Les lycéens*, Paris, Seuil.

FABRE M. (1999), *Situations-problèmes et savoirs scolaires*, Paris, Presses universitaires de France.

FEDERATION DES ETABLISSEMENTS SCOLAIRES PUBLICS INNOVANTS (FESPI) (2013), *Au collège, accompagner et soutenir des équipes enseignantes dans la prévention du décrochage scolaire au moyen de recherches actions/formations* (Rapport du Programme de recherche-action-formation 2010-2013, dans le cadre de l'appel à projet 2010 de la Fondation de France : Aidons tous les collégiens à réussir ! Ensemble contre le décrochage scolaire).

GEBAUER G. & WULF C. (2004), *Jeux, rituels, gestes. Les fondements mimétiques de l'action sociale*, Paris, Anthropos.

GOFFMAN E. (1974), *Les rites d'interaction*, Paris, Éditions de Minuit.

HOURBLIN-LECLAIRE B. (2008), *La liaison CM2-Collège. Les stratégies d'acteurs* (thèse de doctorat inédite), Université Paris-Est Créteil.

KHERROUBI M. (2008), *Des parents dans l'école*, Ramonville-Saint-Agne, Erès.

MONTANDON C. (2004), « Accueil », *Le livre de l'hospitalité. Accueil de l'étranger dans l'histoire et les cultures*, A. Montandon (dir.), Paris, Bayard, p.1648-1669.

MONTANDON C. (2005), « Règles et ritualisations dans la relation éducative », *Hermès*, volume XLIII, n°3, p.87-92.

MONTANDON C. & BUVAT F. (2012), « Le décrochage scolaire : une question qui ne se pose pas à l'école Decroly », *La Nouvelle Revue de l'adaptation et de la scolarisation*, n°56, p.127-142.

MONTANDON C. (2012), « Engagement et réussite », *Réussir à l'école, certes mais y réussir quoi...* La Bouture (dir.), Lyon, Chronique sociale, p.205-217.

MONTANDON C. (2013), « Analyse des modes de construction de l'objet de savoir à l'École Decroly : une étude de cas. », *Fabrique de la recherche en éducation*, D. Groux (dir.), Paris, L'Harmattan, p.235-244.

MONTANDON C. (2014), « Pour une épistémologie de la notion de dispositif », *Les institutions à l'épreuve des*

dispositifs. Les recompositions de l'éducation et de l'intervention sociale. M. Becquemin & C. Montandon (dir.), Rennes, Presses Universitaires de Rennes, p.29-54.

MONTANDON C. (2015), *Formation clinique des enseignants à la posture réflexive : enjeux épistémologiques et dispositifs d'action-formation-recherche*, Paris, L'Harmattan.

OBIN J.-P. (2002), *Enseigner, un métier pour demain*, Rapport au Ministère de l'Éducation Nationale, Paris, Documentation française.

SAINSAULIEU R. (1977), *Identité au travail*, Paris, Presses de la fondation nationale des sciences politiques.

SEGALEN M. (2005), « L'invention d'une nouvelle séquence rituelle de mariage », *Hermès*, volume XLIII, n°3, p.159-168.

THOMAS L.-V. (1985), *Rites de mort. Pour la paix des vivants*, Paris, Fayard

VAN GENNEP A. (1981), *Les rites de passage*, Paris, Picard.

WULF C. (2005), « Introduction. Rituels. Performativité et dynamique des pratiques sociales », *Hermès*, volume XLIII, n°3, p.9-20.

Les rituels dans la classe de Claire : d'une pédagogie inspirée de TEACCH à celle inspirée du Floor Time : quels changements ?

Delphine Odier-Guedj¹

Résumé

Dans ce texte, j'aborderai le rituel comme « un mouvement corporel avec un début, une fin et une direction précise. Il assigne ainsi une position déterminée aux participants. Les mouvements du corps pendant le rituel provoquent des émotions qui sont par la suite, à l'origine d'une modification de ce rituel » (Wulf, 2003). L'objet de cet article est de questionner la double orientation « créer une stabilité » et « la mettre en mouvement » au travers de l'expérience d'une enseignante en classe spécialisée accueillant des élèves ayant un Trouble Envahissant du Développement (TED)², accompagnée au long cours lors d'un de mes projets de recherche. Son changement de perspective d'enseignement, lorsqu'elle a quitté une pratique inspirée de l'approche TEACCH³ pour introduire du Floor Time dans sa pédagogie souligne, à plusieurs titres, un glissement de sens à propos des rituels. Après avoir brièvement présenté ce que sont les troubles envahissants du développement et les deux approches utilisées successivement par Claire, je développerai trois aspects liés à ces rituels : la mise en contrainte du corps de l'enfant, l'appropriation d'une temporalité interne, le cadre de l'apprentissage.

Dans ce texte, j'aborderai le rituel comme « un mouvement corporel avec un début, une fin et une direction précise. Il assigne ainsi une position déterminée aux participants. Les mouvements du corps pendant le rituel provoquent des émotions qui sont par la suite, à l'origine d'une modification de ce rituel » (Wulf, 2003). Les échanges reposent en effet sur des séries d'actions, de règles langagières et corporelles, de manières d'être qui permettent, facilitent, voire régissent la vie en collectivité dont celle à l'école. Les enseignants ordonnent ces rituels et il est attendu de chaque élève qu'il manifeste des « signes actifs de sa présence, en montrant dans son corps, dans sa parole, dans son mode de relation aux façons d'être et de faire de l'école, l'adhésion qu'il donne (ou qu'il concède, qu'il feint) à l'agir rituel » (Delory-Momberger, 2005). Toutefois, au sein de ce cadre proposé, les sujets doivent pouvoir garder un espace singulier d'agencements des gestes, des mots, des attitudes, d'actions dans des contextes finalement toujours renouvelés par cette dimension d'ajustements (Montandon, 2005). L'objet de cet article est de questionner cette double orientation « créer une stabilité » et « la mettre en mouvement » au travers de l'expérience d'une enseignante en classe spécialisée accueillant des élèves ayant un Trouble Envahissant du Développement (TED), accompagnée au long cours lors d'un de mes projets de recherche.

Son changement de perspective d'enseignement, quittant une pratique inspirée de l'approche TEACCH pour introduire du *Floor Time* dans sa pédagogie souligne, à plusieurs titres, un glissement de sens à propos des rituels. Après avoir brièvement présenté ce que sont les troubles envahissants du développement et les deux approches utilisées par Claire, je développerai trois aspects liés à ces rituels : la mise en contrainte du corps de l'enfant, l'appropriation d'une temporalité interne, le cadre de l'apprentissage.

¹ Professeure au département d'éducation et formation spécialisée, Université du Québec à Montréal (UQAM).

² Depuis l'introduction d'une nouvelle nomenclature dans le DSM V, les troubles envahissants du développement sont plus connus sous le nom de Troubles du Spectre de l'Autisme. Toutefois, du fait de la nouveauté et l'usage encore fréquent du terme TED, j'ai choisi de conserver cette appellation.

³ *Treatment and Education of Autistic and related Communication handicapped Children*

1. TEACCH et *Floor Time* dans les classes d'aide pour enfants ayant des troubles envahissants du développement

Le témoignage de Claire auquel je me réfère⁴ a été recueilli au moment d'un entretien sur son changement de pratique en février 2012. Depuis trois ans, cette enseignante avait fait appel à moi par l'intermédiaire d'un centre ressource, pour un accompagnement dans le cadre d'un projet de recherche qui vise à soutenir les enseignants volontaires dans le questionnement de leurs pratiques d'enseignement auprès d'élèves qui ont notamment un trouble envahissant du développement. (Odier-Guedj & Normandeau, 2012). Au Québec, un grand nombre d'enfants ayant ce type de troubles sont mis à l'écart de l'école ordinaire et ce même s'ils sont scolarisés à temps plein dans les classes d'aide notamment du fait de l'utilisation d'une approche dite TEACCH qui ne peut pas être installée en milieu ordinaire. Les troubles envahissants du développement sont un regroupement de cinq troubles (syndrome d'Asperger, autisme, syndrome de Rett, syndrome désintégratif de l'enfance et trouble envahissant non spécifié) dont les caractéristiques majeures sont des difficultés d'interactions sociales, de communication et des intérêts restreints et stéréotypés. Dans le cas de l'autisme on distingue celui dit de « *haut niveau* », sans déficience intellectuelle et celui dit de « *bas-niveau* » avec déficience intellectuelle associée et souvent un accès plus complexe au langage articulé. Les élèves de la classe de Claire ont un autisme de bas-niveau. De nombreuses théories soulignent la particularité des manifestations et des attitudes des personnes qui ont un TED⁵. Je relèverai ici les traits les plus marquants qui permettent de comprendre les orientations éducatives prises par les concepteurs des deux approches. D'après Kanner, les traits constants de l'autisme sont principalement la solitude et l'immuabilité (Causse & Rey-Flaud, 2011). La plupart des personnes qui peuvent s'exprimer au sujet de leurs difficultés expliquent un « *fonctionnement autistique* » original mais qui tend avec l'âge à devenir plus adapté à celui des sociétés dans lesquelles ils vivent : manière spécifique de considérer les détails plus que l'ensemble des situations, utilisation des sens très originale, difficulté à évoquer des expériences personnelles, angoisse face à l'inconnu et aux relations sociales nouvelles etc. Toutefois, Temple Grandin raconte, par exemple, à quel point sa pensée « *est entièrement visuelle* » alors qu'il lui est difficile de retenir des informations sonores. Donna Williams dans son témoignage, *Si on me touche, je n'existe plus*, évoque, par contre, une attirance identique pour les deux sens : « *je rejetais tout contact physique qui immanquablement anéantissait la sécurité et le réconfort que j'obtenais en me perdant dans les couleurs, les sons, les formes et les rythmes.* » (Grandin, 1994). Différents témoignages montrent ainsi combien les manifestations sont différentes d'une personne à l'autre.

De même, les chercheurs qui ont effectué des observations en milieu naturel soulignent que les manifestations langagières observées sont variées et différentes selon les contextes et/ou selon les personnes : d'un mutisme total à une expression plus élaborée (Causse & Rey-Flaud, 2011). Il est donc possible de considérer les manifestations comme des données génériques neurodéveloppementales, sorte de carte d'identité qui prévaut à la subjectivité de chaque sujet, ou comme des manières d'être au monde, chaque fois renouvelées pour des sujets dont les manifestations objectives ne sont pas ambassadrices de leur identité (Tabouret-Keller, 1997). Les concepteurs des deux approches, TEACCH et *Floor Time*, adoptent respectivement la première et la seconde perspective. En effet, les auteurs du programme TEACCH considèrent que les manifestations témoignent d'une culture de l'autisme, qui est définie par des caractéristiques précises telles des focalisations sur des détails, une manière de considérer le sens des mots « dans la culture des autistes, les mots ne veulent dire qu'une seule chose (traduction libre) », celui du temps, etc. La culture s'exprime par des manifestations telles qu'un attachement aux routines, des habiletés réduites pour le jeu etc. Les enfants sont ce que les observations objectives de leur comportement indiquent d'eux-mêmes, formant un groupe à part

⁴ Le projet de recherche est basé sur un accompagnement au long cours de type ethnographique, j'ai donc passé de nombreuses heures avec Claire, au sein de sa classe avec les élèves, à étudier les conditions de faisabilité du changement de pratique (comment, à partir de quoi, pourquoi).

⁵ Il est important de souligner que ces théories se basent sur des manifestations observables et qu'aucune étiologie n'a clairement été identifiée (confirmée par plusieurs études et concernant l'ensemble des cinq troubles).

entière, sorte de micro-société caractérisée par un fonctionnement cognitif spécifique, observé par les chercheurs, voire raconté par ceux qui ont accès au langage : « *La culture dans le sens anthropologique strict est apprise : les gens pensent, ressentent et se comportent de certaines façons en raison de ce que d'autres dans leur culture leur ont enseigné. Il est bien entendu que l'autisme n'est pas vraiment une culture ; c'est un trouble développemental causé par le dysfonctionnement neurologique. Cependant l'autisme affecte les manières dont les individus pensent, mangent, s'habillent, travaillent, occupent leur temps de loisir, comprennent leur monde dans lequel ils vivent, communiquent, etc. et ces personnes autistes ont tendance à être dévaluées à cause de leurs différences. Dans un sens, l'autisme peut être pensé en tant que culture, dans laquelle se retrouvent des caractéristiques et les modèles prévisibles de pensée et de comportements pour des individus dans cette condition (traduction libre)* » (Mesibov & al., 2005). D'un autre côté, Greenspan, le concepteur de l'approche DIR-Floor Time, considère que l'autisme est « *Un trouble lié à un développement complexe impliquant retards et problèmes dans les liens sociaux, l'interaction, la langue et une gamme variée de capacités émotionnelles, cognitives, motrices, sensorielles (traduction libre)* » (Greenspan & Wieder, 2006). Pour lui, les manifestations comportementales sont liées à un problème développemental et ne peuvent pas être pensées de façon statique car elles se réfèrent à un bouleversement émotionnel et relationnel singulier à chaque enfant selon les liens qu'il tisse avec son environnement : « *Un trait statique est fixé – l'enfant sera ainsi peu importe l'environnement, le contexte, ou les circonstances. Les yeux bleus d'un enfant ne vont pas probablement changer au fil du temps ou en raison des circonstances changeantes : la couleur d'œil est un trait relativement fixe. Des traits dynamiques, associés à beaucoup de facteurs, y compris des sentiments et des émotions, sont variables* » (Greenspan & Wieder, 2006).

Les deux approches dont nous parlons dans cet article, utilisent les mêmes données issues de la recherche sur les particularités cognitives, émotives et langagières des enfants pour justifier l'intérêt de leurs programmes. Les modalités d'intervention sont liées à la prise en compte ou non de la singularité de l'enfant au-delà du trouble lui-même.

Chaque programme va ainsi proposer des interventions en conformité avec son épistémologie sur la place du sujet au monde et dans son apprentissage. Pour les concepteurs de TEACCH, l'apprentissage pour les élèves ayant un TED doit se réaliser en minimisant le langage et les émotions. De fait, de nombreuses situations d'apprentissage sont mises de côté : situations problèmes, mises en situation naturelle, travail de groupe collaboratif, projets par compétences. De même, plusieurs stratégies d'apprentissage qui se réalisent essentiellement par et dans le langage ne seront pas utilisées : anticipation, identification verbale de ses difficultés, évocation de ses émotions face au bouleversement de l'apprentissage, partage de ses incompréhensions, résolution en groupes des problèmes rencontrés dans la réalisation d'une activité, apprentissage par les pairs, etc. Tant les déplacements dans l'espace, l'organisation temporelle de la journée, que les situations d'apprentissage sont dites « *ritualisées visuellement* » afin de permettre à l'élève de comprendre ce qu'il a à faire sans avoir recours au langage ou à l'adulte.

Les rituels sont considérés comme des stratégies d'apprentissage au même titre que l'utilisation du visuel. Ils aident les enfants à « *comprendre et prévoir les événements autour d'eux, et [ils] diminuent généralement l'agitation et aident dans le développement d'habiletés* » (Mesibov & al., 2005) afin d'éviter que l'enfant utilise ses propres rituels « *less adaptive or acceptable* »⁶.

Les rituels font donc partie intégrante des cinq principes de l'approche : l'organisation physique de l'environnement, l'utilisation du visuel, la prédictibilité des actions, un système structuré pour l'apprentissage, des activités structurées visuellement.

L'orientation de base du *Floor Time* repose, quant à elle, sur l'engagement de l'enfant et de ses proches (parents, éducateurs, enseignants) dans des interactions par la combinaison de trois

⁶ Beaucoup de personnes ayant un TED ont des rituels particuliers tels que « *aligner des voitures avec des gestes et un ordre précis* », « *mettre un objet sur sa tranche et le poser ensuite à plat* », « *se laver les mains en commençant par mettre le savon puis se mouiller les mains et jamais les sécher* », etc.

orientations : 1) s'assurer de construire des interactions spontanées 2) auxquelles sont rattachées tous les intérêts de l'enfant et ses émotions car, pour Greenspan, l'émotion vient toujours avant le geste ou l'action 3) façonner le plus possible les modalités des interactions auprès de l'enfant (Greenspan & Wieder, 2006). L'approche se base donc principalement sur le développement des interactions via le langage (et les supports visuels ou 3D pour soutenir la compréhension) en tenant compte du niveau d'implication de l'enfant dans les échanges. Les interactions de l'adulte visent à aider l'enfant à passer d'un stade émotionnel à l'autre et ce, en suivant les initiatives de l'enfant et en respectant sa singularité en termes d'intérêts mais en visant l'élargissement culturel. La plupart des situations vécues avec l'élève sont fortement ritualisées car il s'agira, dans un premier temps, de jouer en parallèle de l'enfant avec un matériel similaire au sien, de s'introduire ensuite progressivement dans son jeu en faisant de petites intrusions, d'élaborer par les gestes et les mots un sens à l'activité en cours et d'encourager la bi-directionnalité des échanges en laissant l'enfant prendre l'initiative d'imiter l'adulte plutôt que de lui demander d'imiter. Si l'enfant refuse le lien, l'adulte n'insistera pas, c'est par la fréquence de l'accueil de l'enfant que se tisse le lien dans le temps.

Lors d'un des entretiens ethnographiques, Claire souligne la place que prenait la ritualisation dans ces deux approches.

Je décrirai ici trois types de rituels évoqués par Claire. Mon propos sera de souligner à partir du discours de Claire, que les rituels mis en place dans sa classe au travers de l'approche TEACCH n'étaient pas tant structurants pour l'enfant.

2. Des déplacements ritualisés : le corps sous contrainte

La classe TEACCH de Claire était organisée visuellement en différentes zones : chaque espace était réservé à un type d'activité (travail individuel avec l'enseignant, cubicule de travail autonome, coins de jeux, coins de regroupement etc.). Cette structure ressemblait à celle proposée en maternelle, à la différence qu'afin d'éviter que l'enfant soit dérangé par les stimulations environnantes (langage, couleur, objets), il travaillait la plupart du temps dans des cubicules qui l'isolaient du reste de l'environnement physique et humain. Les coins étaient souvent délimités par des paravents ou des objets hauts qui cloisonnaient les enfants du reste de l'espace-classe. Ce sont les difficultés à se concentrer, l'attirance pour les détails de l'environnement qui étaient évoquées pour justifier ce dépouillement.

Figure 1 - Coin dans une classe TEACCH de Claire



Les déplacements au sein de la classe étaient ritualisés en allant de pair avec l'organisation temporelle. Tous les repérages dans le temps et dans l'espace se faisaient par le biais d'un système visuel. Les élèves avaient, par exemple, un horaire individuel illustré pour les aider à prévoir chaque action à venir. Les enfants, prenaient le pictogramme qui leur indiquait leur action et allaient le paier à l'endroit prévu dans la classe.

Dans la nouvelle classe d'inspiration *Floor Time*, Claire utilise toujours un horaire du même type pour aider au repérage spatial et temporel et à l'appropriation de différents codes liés à l'espace et aux différents types d'apprentissage auxquels ils se réfèrent (Amigues & Zerbato-Poudou, 2000 ; Garcion-Vautour, 2003b). Par contre, l'espace a été repensé. Il est toujours clairement délimité visuellement mais les zones sont séparées par des meubles bas ; étant donné que les adultes doivent suivre les mouvements de l'enfant dans l'espace, aucun paravent ne fait obstacle. Les cubicules ont été enlevés, les enfants travaillent sur des tables basses dans des aires ouvertes.

Figure 2 - Coin dans la nouvelle organisation de classe de Claire



Claire raconte que, dans sa première organisation de classe, les déplacements étaient contraints. L'enfant n'avait pas le droit de se rendre dans une zone qui n'était pas indiquée à son horaire, car il pouvait gêner un autre élève qui se trouvait dans ce dit coin, entrer en contact avec lui et donc le perturber au niveau des tâches qu'il avait à produire. Ses mouvements étaient totalement orchestrés. Les espaces dans lesquels il se rendait étaient, eux-aussi, limités structurellement de telle sorte que chaque geste d'expansion était arrêté par un meuble, un paravent ou un adulte. Les rencontres étaient rares, les expériences se vivaient seuls, sans contact. À ce titre, nous pourrions dire que l'horaire et la structuration physique devenaient une modulation stricte et rigide des comportements et du mouvement du corps. Depuis qu'elle enseigne à partir de l'approche *Floor Time*, Claire évoque le changement de sens des déplacements des élèves en lien avec leur horaire.

« J'essaie de leur montrer à respecter les coins par exemple, par exemple tu sais les coins, la motricité fine, y aiment pas ça les jeunes parce que ça demande beaucoup d'efforts, donc je le mets à l'horaire. Je le mets là puis je lui dis : "regarde il faut que tu restes dans ton petit coin, tu partiras pas pour t'en aller en sensoriel... dans la vie on fait pas toujours c'qu'on veut". Puis, là-dessus, y'a une certaine rigidité, mais à travers cette rigidité-là, j'vais dire, si on est en coin mettons "motricité fine" et puis j'sais que mettons Mathilde⁷, elle aime moins ça ben on va l'accompagner là-dedans, puis on va y aller sous forme de jeu, pour l'amener à aimer ça, pour essayer de découvrir qu'est-ce qui pourrait l'attirer là. »

⁷ Prénom fictif.

L'adulte utilise ainsi un cadre structurant pour aider l'élève à s'approprier un passage complexe : apprendre à trouver des ressources personnelles pour accepter la frustration, pour co-construire du sens dans une situation sociale qui, au départ, ne semble pas satisfaisante, mais sans le lui imposer de façon hétéropsychique au sens de Devereux. Pour cet auteur, l'éducation participe à la formation de l'identité dès lors qu'elle met en sens des processus biologiques et sociaux en leur permettant d'être matière autopsychique (cela fait sens dans sa propre histoire). L'identité est ici entendue sous la forme d'un arrangement unique de multiples éléments et traits significatifs qui appartiennent à tous. La constitution de l'identité passe par la complémentarité et la réciprocité de trois pôles : se comprendre (connaître sa propre identité), comprendre le monde externe, être compris (avoir une identité connue). La compréhension est rendue possible si les êtres humains ou les choses présentent des uniformités mais il ne s'agit pas de les assimiler. Certes, l'être humain, pour s'adapter, doit comprendre son environnement, or ce dernier pour être compris doit répondre à des lois ou tout au moins à des régularités. « *On sait quoi faire si un chien aboie ; on resterait désemparé devant un chat qui aboierait* » précise Devereux (2009). En quelque sorte, c'est la société qui permet la régulation de l'imprévisibilité des comportements humains en établissant des coutumes, des principes régulateurs. Mais au sein de ce cadre structurant, l'enfant devra procéder à la différenciation des multiples traits par enrichissement, par accumulation ou par appauvrissement de ces attributs. Il ne peut vivre comme étant une réplique fidèle d'un autre. Ce processus de différenciation personnelle ne peut le faire pour lui. Ce qui est repéré comme similitude, renvoie au dissemblable. Dès lors que je repère un trait qui m'identifie à un autre, je peux aussi le percevoir comme un des traits qui m'en distingue. Le tri entre ces traits du même et du différent est purement subjectif. L'identité intégrée (la construction du sens d'un soi-même à partir d'éléments disparates) s'acquiert progressivement et elle « *est sujette à bien des péripéties et des hasards* » (Devereux, 2009, p.45). Elle se constitue sur deux niveaux : l'espace (cohérence des choses et des corps dans l'espace) et le temps (continuité dans le temps), tous les deux imbriqués et en lien avec des pulsions et des désirs. Favoriser l'appropriation de ces traits disparates requiert d'être convaincu de la capacité de l'enfant à comprendre et faire sens de ses expériences même avec un handicap sévère. À l'inverse, l'éducation peut aussi contraindre la formation de l'identité en repoussant ces processus aux confins d'un matériel hétéropsychique⁸ sans aucun lien avec les désirs de l'enfant (un ordre à exécuter immédiatement sans explication par exemple). De fait, une rupture dans la continuité de soi se crée et la demande restera un matériau étranger, voire repoussé : « *une grande partie de l'éducation nie effectivement l'identité autonome de l'enfant, et ignore son besoin de se constituer un soi-même structuré et invariant dans le temps.* » (Devereux, 2009, p.62)

Constatons alors une première différence quant à la possibilité de constitution de l'identité. Dans la première situation décrite par Claire, l'enfant est invité à se déplacer et à se mouvoir pour être seul avec lui-même, faire face à un mur, à un paravent, à un meuble, il y est seul de longues heures durant, très rarement mis en situation de vivre des expériences avec ses semblables. Son corps s'inscrit dans une temporalité et une spatialité de l'isolement. Si l'on considère que le premier désir est celui de l'autre, de son regard, de son attachement, (Hatchuel, 2007), on pourra se questionner sur le sens de cet isolement. Si, de plus, on voit pour l'enfant une difficulté d'ordre relationnel, l'isoler de l'espace-temps des autres, semble être une manière extrême de le confiner dans sa difficulté à être au monde. Son corps est sous contrainte.

Dans la seconde proposition pédagogique que fait Claire, des rituels visuels indiquent où l'enfant doit se déplacer. Il s'agit bien d'un cadre : l'enfant regarde l'image et se rend dans le lieu qui correspond. Mais le corps de l'enfant est accepté dans sa variation et sa difficulté, les repérages spatiaux sont pensés pour faciliter l'orientation (comme un plan ou une carte), sa difficulté à tisser des liens avec son entourage est acceptée et, loin de chercher à lui imposer une rencontre, celle-ci est rendue possible par la disposition spatiale et l'attitude signifiante de l'adulte. L'enfant est libre de ses mouvements, de ses gestes, de son chemin tout en étant dirigé dans des zones qui appellent des apprentissages (ici pour les casse-têtes, là pour le français, etc.). Le balancement entre stabilité et mise en mouvement est rendu possible. Au-delà du corps vivant l'expérience, l'élève s'inscrit dans une temporalité interne que la routine du matin caractérise relativement bien.

⁸ Qui appartient aux autres et qui est imposé par les autres comme s'ils étaient adressés à des machines.

3. La routine du matin : s'approprier une temporalité interne

La « *routine du matin* » est effectuée à l'arrivée des élèves. Elle consiste, dans la classe de Claire, en une séquence apprise de façon précise : se déshabiller seul, puis déposer son manteau, sa tuque (son bonnet), ses gants, son écharpe, ses bottes dans son casier à une place précise, mettre ses chaussures, prendre son sac d'école, entrer dans la classe, déposer sa boîte à lunch dans un bac, son agenda dans un autre, poser son sac sur un crochet identifié, aller s'asseoir à une table commune pour se préparer au petit-déjeuner pris en classe. Ces actions participent à la soudure entre l'école et la maison (Garcion-Vautor, 2003b) et spécifient une organisation spatio-temporelle classique. Voici toutefois ce qu'en dit Claire lorsqu'elle compare cette routine conservée dans sa nouvelle approche *Floor Time* :

« Le TEACCH amenait une structure rigide et il fallait que ça soit fait là tout de suite parce qu'il y avait quelque chose qui s'en venait après et que si on passait tout droit, ça décalait tout, ça allait pas bien, tandis que là, la structure est là. J'ai la routine d'arrivée pareille, c'en est une de structure sauf que j'avais dit, si quand qu'ils arrivent mes jeunes ils doivent apprendre à se déshabiller, à faire ça tout seul à ranger leurs affaires parce que c'est autonomie fonctionnelle. Il faut bien qu'ils apprennent ça dans la vie, ils auront pas papa maman à côté d'eux autres, le moins possible mais quand ils rentrent en classe disons qu'avec TEACCH y'avait comme cinq minutes ou dix minutes de planifier dans l'horaire, pour le déshabillage parce qu'après y'avait d'autres choses. Là moi, c'est tu veux prendre une demi-heure, prends là ta demi-heure, c'est pas grave. Pour moi, ce que ça a amené (la nouvelle approche), ça découle bien moins de stress, j'veux dire moi qu'il saute le déjeuner ou qu'il saute l'atelier que j'avais mis, aire de groupe, regarde, y'en aura bien d'autres dans la journée mais moi je vais me concentrer sur lui, mon jeune qui veut pas se déshabiller pour quelque raison que ce soit ou qu'arrive pas à se déshabiller. Je vais prendre le temps de le travailler. Avec TEACCH on poussait beaucoup nos enfants, « allez dépêche » ils étaient rodés, ils étaient bien encadrés, faut être dans le système, roule sinon ça marche pas. Tandis que là avec cette approche là on⁹ les a nos routines, mais on prend le temps, on observe plus, on a plus le temps d'observer, Je les observe mes jeunes... je prends le temps de les regarder... »

Le choix pédagogique d'utiliser l'approche *Floor Time* introduit la parole, celle qui s'adresse à un sujet et qui reconnaît l'adulte dans sa singularité. Avec TEACCH, la continuité temporelle de l'enfant n'est prise en compte que de façon minimale aussi bien du fait que les exigences qui lui sont adressées le sont sans explication et sans médiation par le langage (il s'agit alors d'un matériau brut et discontinué qui fait irruption dans le psychisme de l'enfant sans y faire sens), mais aussi du fait que le temps de l'adulte est ramené à celui de l'enfant, comme s'ils étaient sur un niveau identique. Il est éloquent de voir à quel point deux dialectiques s'opposent au travers d'une routine dont le cadre est sensiblement le même : les types de gestes à effectuer semblent identiques, la fonction attribuée au rituel est celle d'avoir des gestes fonctionnels de l'habillage et du déshabillage afin d'être autonome dans la vie quotidienne. C'est donc bien plus par son attitude en se reconnaissant elle-même comme sujet parlant et désireux que l'enseignante laisse « *une place singulière* » à l'élève. Avant, elle « *pilotait* »¹⁰ l'enfant, il est maintenant accueilli dans ses désirs contextuels. Pour autant cette seconde attitude n'induit pas un délaissement de l'objectif académique.

Ce deuxième exemple permet donc de souligner deux situations opposées : une routine avec le *Floor Time* où le cadre (gestes et attitudes de celui qui l'ordonne) est structurant et permet à l'enfant de vivre sa continuité temporelle en faisant des rencontres et, de l'autre côté, la même routine vécue au temps de TEACCH qui reposait sur l'injonction d'actes et qui ne laissait aucune marge de liberté.

⁹ L'enseignante travaille de pair avec une technicienne en éducation spécialisée (à ce titre elle emploie le pronom « on »).

¹⁰ Terme qu'elle emploie elle-même.

A ce titre précisément, il me semble difficile de qualifier cette situation de « *rituelle* » tel que le fait remarquer Marchive (2007) dans le contexte de l'enseignement ordinaire où certaines activités ressemblent plus à des actes quasi routiniers qui n'ont plus rien à voir avec le rituel « *sauf à limiter celui-ci à la stricte ordonnance des règles et à la pure et simple répétition de comportements plus ou moins codifiés* » (p.602).

4. Des rituels pour apprendre

Enfin, le discours de Claire permet d'identifier un dernier aspect, celui du cadre permettant l'apprentissage lors d'activités disciplinaires. Claire évoque que, suite à sa formation TEACCH, elle avait adopté les propositions faites par les formateurs quant à la forme que devait prendre l'activité d'apprentissage. Elle devait être illustrée par un support visuel (selon les enfants, il s'agira d'objets 3D, de photographies, de pictogrammes). Ce support devait être immédiatement accessible à l'enfant, c'est-à-dire qu'il puisse le comprendre sans avoir recours au langage. Chaque activité s'effectuait dans un temps délimité, visualisé le plus souvent par un *time-timer*¹¹. Il y avait alternance entre des moments collectifs (la collation, des ateliers de bricolage, des jeux de motricité globale dans des salles de stimulation), des moments de travail autonome en cubicule, un moment de travail individuel avec elle, un ou des moments de détente, et de jeux. Les activités s'enchaînaient dans un ordre prédéterminé pour chaque élève en lien avec son horaire de travail. La progression des apprentissages était basée sur les grilles proposées par les concepteurs et si l'élève arrivait à réaliser X fois l'activité seul, une nouvelle tâche pouvait être proposée : « *Tu te posais pas la question de savoir si ce qu'ils faisaient en TEACCH correspondaient bien à leur besoin, tu sais le prof ou le technicien*¹² *pouvait dire : "je pense que ça devrait l'aider, il devrait". On n'allait pas nécessairement vérifier. "On pense que". On mettait le matériel en place et l'enfant devait répondre à ça. [...] Parce que de tel âge à tel âge ils doivent apprendre ça, donc on va mettre ça en application, mais si lui il va plus vite, tu le brimes, tu l'arrêtes là quand même parce que tout le reste va se décaler, tu peux pas te permettre ça dans TEACCH parce que tout est contrôlé.* »

Ainsi se ritualise l'acte d'apprendre : dans un premier temps, l'enfant apprend à effectuer une tâche visuelle avec l'enseignant dans son temps d'« *enseignement* » (environ trente minutes par jour par enfant au grand maximum). Claire raconte qu'il s'agissait de prendre un matériel en 3D (parfois un papier-crayon mais c'était plus rare) et d'observer comment l'enfant le « *manipulait* » et comment « *il travaillait le pairage* ». Son rôle était d'aider l'enfant en lui montrant comment faire le geste, soit en demandant à l'enfant d'imiter le geste soit en faisant « *du main à main* » au début pour guider le geste. Puis, ce même matériel devait être mis en application dans son travail dit « *autonome* » au moment du travail en cubicule. Chaque élève avait alors un panier de travail composé de différentes tâches à réaliser, chacune était identifiée par une lettre, une image, un objet, lui-même reporté sur une bande qui séquentialisait l'ordre des tâches à effectuer. L'enfant regardait donc ce qu'indiquait la bande séquence, prenait la tâche correspondant à l'image fixée sur sa bande, l'effectuait, et passait à la suivante en s'aidant de ce repère visuel. Dans l'image ci-dessous, on peut voir la boîte des bonbons utilisés comme renforçateurs alimentaires.

¹¹ Horloge visuelle.

¹² Technicien en éducation spécialisée (aide l'enseignante).

Figure 3 - Enfant en travail autonome avec renforçateur alimentaire



L'élève devait se conformer à un ordre et une séquence strictement déterminée pour éviter le trouble de l'élève devant l'inattendu (*que dois-je faire ensuite ?*). Pour pallier l'angoisse¹³ de l'imprévisibilité (perçue comme une difficulté centrale pour les enfants), ce sont des matériaux totalement hétéropsychiques qui étaient proposés aux élèves : tout prévoir, tout rendre prévisible, ne permettre aucune variation. Le rituel lié à l'apprentissage pourrait alors ici conduire l'enfant à un état de dépendance, l'empêchant de devenir autonome et de grandir, c'est-à-dire de « substituer progressivement à la dépendance absolue de l'enfance à des objets réels et plus fiables, car issus de [lui] et de [ses] propres réalisations » (Hatchuel, 2007, p.47)

« Avec TEACCH c'est comme en arrière, tu travailles toujours comme en shadow (de l'enfant) » Claire raconte que dans l'approche *Floor Time*, les activités d'apprentissage passent par le jeu et par le fait de suivre l'élève dans ses initiatives (même si celles-ci ne sont pas toujours véhiculées par le langage). Dans chaque aire de travail (aire de motricité fine, des casse-tête, des jeux symboliques, du français, etc.), l'enfant choisit ce qu'il veut faire parmi le matériel qui est mis à sa disposition. L'enseignant rejoint l'enfant¹⁴ et part de ses initiatives pour l'aider à bâtir du sens dans ses actions. L'arrivée de l'enseignant près de l'élève et le fait qu'il se saisisse d'une peluche, d'un stylo ou de tout autre objet est une sorte de marqueur conventionnel (Goffman, 1974) qui délimite l'espace-temps et annonce un moment de partage pour apprendre. L'adulte-enseignant laisse cependant le temps à l'enfant d'entrer en liens pour apprendre selon son propre rythme. Au sein du jeu, s'installe un travail qui ne contraint pas le corps. Claire spécifie qu'elle accepte les variations du corps de l'enfant (y compris ses gestes violents) comme faisant sens dans la situation. Elle établit une liste de compétences à viser au niveau des interactions et des activités académiques, de la motricité, etc. quel que soit le matériel utilisé. C'est à partir de ces orientations qu'elle suit l'enfant pour l'aider à cheminer, en l'observant.

« Dans le coin des casse-tête, c'est certain qu'avec TEACCH c'était décidé ce qu'ils étaient pour faire, là maintenant c'est y'a des plateaux, euh non ce sont pas des plateaux, c'est des paniers de jeux qu'y a là, j'essaie qu'y en ait pour tous les niveaux.

Sauf la différence c'est que "un Marc" qui est capable de faire un casse-tête de 48 morceaux, puis sur son horaire il doit aller dans le coin, l'atelier casse-tête, s'il veut prendre des casse-tête d'encastrement je vais le laisser faire, avec TEACCH ça aurait été "non", parce qu'il aurait eu sa bande et puis il aurait eu déjà tout programmé d'avance. Que ça y tente que ça y tente pas, c'est ça qu'il aurait fallu qu'il fasse parce que il est rendu à 48 morceaux, il doit faire 48 morceaux.

¹³ Plutôt que de l'accepter et de la considérer comme un des fondements du rapport au savoir.

¹⁴ Pendant que certains enfants jouent seuls, l'enseignant va auprès de chaque élève à tour de rôle (ou auprès de plusieurs quand il s'agit d'activités de groupe).

Et pourquoi tu le laisses faire ?

Je le laisse faire parce que je me dis, j'va rattraper sur d'autres choses, avec le Floor Time, j'vais prendre le temps de m'asseoir avec, puis il va faire des encastrements d'animaux donc "lets go" on fait un encastrement d'animaux. On fait des bruits, on fait des sons puis à un moment j'en sors pleins d'autres puis des 50 morceaux. J'mets le casse-tête à terre, puis là il lâche les encastrements de bébé puis il s'en vient avec moi. J'ai pas de crises puis il va venir à bout de les faire son casse-tête de 50 morceaux puis je le laisse là à terre. Et au lieu d'aller chercher un encastrement, il va le faire le casse-tête. Je suis arrivée au même résultat sans crise et puis avec du plaisir. »

On retrouvera cette même attitude chez Claire pour les apprentissages plus académiques. Les images suivantes illustrent une situation d'apprentissage autour des mots du corps. Dans tous les coins de la classe, des objets et des images permettent de parler du corps. Claire a mis à disposition un matériel varié dans le coin des tableaux (tableaux, feutres de différentes couleurs, objets à déplacer, magnets, cubes magnétiques etc.).

Figure 4 - Création pour apprendre les mots du corps



Le jeune enfant commence un dessin. L'enseignante en fait un en parallèle sur le même support que lui. Elle raconte qu'elle dessine un bonhomme avec différentes parties du corps. Elle utilise des *magnets* pour faire la tête de son bonhomme et dessine les parties du visage dessus. Peu à peu le dessin s'organise à deux : chacun son tour et ensemble. Les initiatives de l'enfant sont utilisées pour apprendre un nouveau mot, pour raconter une nouvelle histoire, pour apprendre des mots, tel qu'en témoigne la photo ci-dessus. « *On peut créer des liens et en même temps l'apprentissage passe* » explique Claire. Un peu plus loin dans l'entrevue, elle souligne que « *Ça doit sûrement changer l'enfant sa vision qu'il a par rapport à moi aussi, j'suis pas nécessairement juste la personne qui passe son temps à le pousser dans l'dos, que même s'il est pas capable il faut qu'il le fasse* ». La relation pédagogique est aussi basée sur une temporalité différente.

« La relation que tu développes avec le jeune, j'ai beaucoup plus de moments avec eux autres, que t'sais comment je pourrai bien dire ça c'est difficile à expliquer, parce que c'est dans c'est comme... par exemple le matin t'sais il veut pas enlever ses bottes, c'est bien banal, moi aussi j'les ai mes bottes, j'suis avec eux autres, ben, j'vais m'asseoir, j'vais lui dire, viens, viens enlever les bottes à Christiane, je peux prendre le temps, je peux faire un jeu de rôle, sauf que TEACCH y'avait jamais de jeux de rôles. »

Par l'usage de ce troisième exemple, apparaît la place capitale du mode de relation à l'enfant et au plaisir de l'apprentissage au sein d'un rituel. Dans le premier temps de sa carrière, Claire au travers de TEACCH utilise une perspective cognitive de l'apprentissage qui minimisait la relation à l'autre dans le processus même de l'apprentissage. L'autre approche qu'elle a choisie s'inscrit dans une visée psycho-émotionnelle (West, 2010) qui met au centre même du processus d'apprentissage le bouleversement opéré par le changement, par le passage du connu à la nouveauté par le biais d'une relation intersubjective qui, même si elle se tisse aux confins des histoires de chacun, appelle l'être à advenir. Ce passage peut se réaliser de façon subjective et autopsychique grâce au cadre fixe mais qui rend possible la transgression.

Conclusion

Les quelques exemples issus de la pratique de cette enseignante soulèvent la question de la prise en compte de la singularité de l'enfant au-delà de son trouble quand celui-ci nous renvoie à l'impossibilité d'être en lien facilement avec lui, autrement dit quand cela nous renvoie à la fragilité de notre propre existence. L'école lorsqu'elle est un espace social structurant peut faciliter l'intégration temporelle et spatiale de l'enfant vers le trilogue « *se comprendre (connaître sa propre identité) - comprendre le monde externe,- être compris (avoir une identité connue)* » quelle que soit la difficulté de l'enfant. Pour cela, il faut, me semble-t-il, accueillir ce petit d'homme dans sa propre faculté à vivre par lui-même et pour lui-même, avec nous. Or, les dits rituels TEACCH vécus par Claire dans sa classe installaient l'enfant dans l'ombre de l'adulte, à la merci de la manière dont celui-ci orchestre sa vie pour lui, dans un espace figé, dans une temporalité externe de calendrier, dans un contexte d'apprentissage où les savoirs sont imposés : matériaux totalement hétéropsychiques. À l'école, les corps se meuvent ou se rencontrent, le temps défile ou s'incorpore, la relation à l'autre se tisse ou se fuit dans un jeu de places définies et proposées à l'autre adulte ou enfant. Mais ces places que les rituels participent à rendre reconnues, si elles restent « *inerte(s) au lieu d'être un potentiel de déplacement* » (Sibony, 1995), empêchent l'enfant de prendre la mesure de son action sur et dans le monde. Pour advenir, même avec un diagnostic d'autisme, l'enfant doit trouver ses propres ressources, en lien avec son histoire et celle des siens, pour prédire par lui-même, anticiper, être en attente, désirer : attitudes que l'organisation TEACCH¹⁵ vise justement à substituer par une prédictibilité et un contrôle externe. Je terminerai ce texte en citant Sibony (1995) : « *Avoir du temps, c'est avoir la sensation d'une secousse d'être imminente, d'un certain tremblement d'être qui s'appelle événement, et qui promet d'arriver, de se détacher du bloc de temps disponible ; ou plutôt le grand Temps inconscient où il a ses racines, pour venir prendre place dans le temps disponible, pour venir le percuter. Sinon, si rien ne doit arriver, si l'on est de ceux qu'angoisse l'événement par ce qu'il a d'incontrôlable, alors ce temps devient un pur encombrement* » (p.229).

Bibliographie

- AMIGUES R. & ZERBATO-POUDOU M.-T. (2000), *Comment l'enfant devient élève. Les apprentissages à l'école maternelle*, Paris, Retz.
- CAUSSE J.-D. & REY-FLAUD H. (2011), *Les paradoxes de l'autisme*, Ramonville Saint-Agne, Erès.
- DELORY-MOMBERGER C. (2005), « Espaces et figures de la ritualisation scolaire », *Hermès*, volume XLIII, n°3, p.79-85.
- DEVEREUX G. (2009), *La renonciation à l'identité. Défense contre l'anéantissement*, Paris, Payot.
- GARCION-VAUTOR L. (2003), « L'entrée dans l'étude à l'école maternelle. Le rôle des rituels du matin », *Ethnologie française*, volume XXXIII, n°1, p.141-148.
- GOFFMAN E. (1974), *Les cadres de l'expérience*, Paris, Les éditions de Minuit.
- GRANDIN T. (1994), *Ma vie d'autiste*, Paris, Odile Jacob.
- GREENSPAN S. & WIEDER S. (2006), *Engaging Autism. Using the Floortime approach to help children Relate, Communicate, and Think*, Boston, Da Capo Lifelong Books.
- HATCHUEL F. (2007), *Savoir, apprendre, transmettre*, Paris, La Découverte.
- MARCHIVE A. (2007), « Le rituel, la règle et les savoirs : ethnographie de l'ordre scolaire à l'école primaire », *Ethnologie française*, volume XXXVII, n°4, p.597-604.

¹⁵ Telle qu'elle est pensée par les concepteurs de l'approche et mise en lumière par l'application proposée par Claire.

MESIBOV G.-B., SHEA V. & SCHOPLER E. (2005), *The TEACCH approach to autism spectrum disorders*, New York, Kluwer Academic/Plenum Publishers.

MONTANDON C. (2005), « Règles et ritualisations dans la relation éducative », *Hermès*, volume XLIII, n°3, p.87-92.

ODIER-GUEDJ D. & NORMANDEAU S. (2012), « Le Cerfa : un projet pilote pour soutenir l'élaboration de communautés d'apprentissage dans le contexte de l'enseignement auprès d'élèves ayant un trouble du développement », *Développement Humain, Handicap et Changement Social*, volume XX, n°1.

SIBONY D. (1995), *Le corps et la danse*, Paris, Seuil.

TABOURET-KELLER A. (1997), *La maison du langage. Questions de sociolinguistique et de psychologie du langage*, Montpellier, Presses universitaires de la Méditerranée.

WEST L. (2010), « Apprendre et le sujet "apprenant". Point de vue psychanalytique dans la recherche auto/biographique », *Revue Cliopsy*, numéro IV, p.21-35.

WILLIAMS D. (1992), *Si on me touche, je n'existe plus*, Paris, Robert Laffont.

WULF C. (2003), « Le rituel : formation sociale de l'individu et de la communauté », *Spirale - Revue de Recherche En Éducation*, numéro XXXI, p.65-74.

Les rituels : des espaces de marge pour construire sa place

Françoise Hatchuel¹

Résumé

L'article distingue les rituels dits « de passage » des rituels d'interaction et des rituels religieux, tout en soulignant leurs points communs : efficacité performative permettant le lien et le passage (vers un nouveau statut, une nouvelle situation, un monde surnaturel) et espaces de marge qui les distinguent des procédures desubjectivantes. Après avoir repéré quelques travaux sur les rituels scolaires, l'auteure se centre, d'une part, sur les rituels d'interaction dans l'apprentissage, d'autre part sur les rituels de passage à l'âge adulte qui garantissent au jeune qu'il a une place dans la société adulte tout en lui offrant une protection pour vivre les émotions qui lui permettront d'occuper cette place. En lien avec la théorisation de la psychanalyste Piera Aulagnier, l'ensemble la conduit à proposer le terme d'« anthropologisation » pour définir le processus qui conduit l'enfant à prendre place dans la société des humains sans forcément savoir quelle fonction il y occupera (processus de socialisation).

1. Repères sur les rituels

■ Se relier à l'autre, à un autre soi-même inconnu, au surnaturel

Polysémique, le terme de « rituels » exige quelques clarifications. D'autres articles de ce dossier reprennent la façon dont ce terme est entré dans le discours scolaire, relié tantôt aux routines, aux codes ou aux règles. Pour ma part, je considère que c'est un terme qui recouvre trois registres : les rituels quotidiens (dits « d'interaction », à la suite de Goffman) ; les grands moments qui marquent des passages importants, individuels ou collectifs (ceux qu'on appelle communément, à la suite des travaux d'Arnold Van Gennep, 1998, les rites « de passage ») ; enfin, les rituels religieux au sens large (incluant chamanisme et sorcellerie), c'est-à-dire toutes les situations où il s'agit de se référer à des éléments surnaturels. Les points communs de ces différentes situations me semblent résider dans le fait qu'il s'agit, à chaque fois, de faire avec de l'inconnu et de négocier un lien et un passage vers du « différent », que ce « différent » soit constitué par la part incompréhensible du monde (rites religieux), par un autre soi-même (rites de passage) ou par une nouvelle situation (rituels d'interaction). Ces derniers marquent ainsi ce que l'on pourrait qualifier de « micro-passages » : début ou fin d'une conversation, marquage d'entrée ou de reconnaissance d'une communauté (comme le montre le beau travail dirigé par Christoph Wulf & al., 2004), etc. Mais certains de ces liens et de ces passages sont labiles quand d'autres, garantis par le corps social, excluent tout retour en arrière. Je pose alors l'hypothèse, que je m'efforcerai d'étayer dans ce texte en montrant comment elle opère, qu'une des fonctions principales des rituels consiste, dans chacune de ces trois situations, à faciliter l'appropriation psychique et l'élaboration de ce passage en jouant à la fois sur l'existence d'un espace d'entre-deux et sur certains éléments de stabilité.

■ Rituels et performativité

Plusieurs travaux sur les rituels d'interaction (Wulf & al., 2004 ; Austin, 2002 ; Bourdieu, 1982), nous permettent de définir les rituels comme représentations corporelles performatives et instituant, en considérant qu'il existe deux dimensions dans la performativité de l'énoncé

¹ Maître de conférences HDR en sciences de l'éducation, Centre de Recherches en Éducation et Formation (CREF) – Équipe « savoir, rapport au savoir et processus de transmission », Université Paris Ouest Nanterre La Défense.

gestuel : d'une part, le geste peut faire sens par lui-même, d'autre part, la mise en scène corporelle constitue la condition du sens que prendra l'énoncé, qu'il soit verbal ou non. Trois enfants décidant de « *jouer au mariage* » ne rendront pas pour autant le mariage valide, les conditions d'âge et de statut des protagonistes n'étant pas réunies. Même si les personnes sont appropriées, par exemple si un-e élu-e local-e prononce les paroles rituelles mais en-dehors du lieu adéquat, sa parole sera également dénuée de valeur. De même, le froncement de sourcil d'un-e enseignant-e alertant le cancre sur la nécessité de regarder sa copie et non celle de son voisin ne prendra pas le même sens que le même froncement de sourcil de cet-te enseignant-e devant un acte répréhensible de son propre enfant ou d'un-e élève en-dehors du contexte scolaire. Je conçois donc les rituels comme des organisations temporelles et spatiales récurrentes qui permettent à la parole, verbale ou non, de prendre sens. La dimension rituelle apparaît lorsque les individus engagés dans une action semblent y reconnaître un schéma d'action déjà éprouvé et réagir en fonction de et avec ces expériences antérieures.

Dans ce cadre, je m'intéresse particulièrement à ce qui va permettre au sujet de grandir, sachant que j'entends par là, en m'appuyant sur la théorisation de Piera Aulagnier (nous y reviendrons) le fait de soutenir la « *capacité à investir* » (Hatchuel, 2012). C'est-à-dire que je considère que les rituels permettent non seulement, comme le montrent si finement les travaux cités de Christoph Wulf, d'éprouver et de partager valeurs et délimitation de la communauté, mais aussi de se construire comme sujet au sein de cette communauté. J'entends ici le terme de sujet au double sens de sujet freudien, divisé par son inconscient, et de sujet d'un collectif engagé dans un processus d'autonomisation au sens de Cornelius Castoriadis (1975), c'est-à-dire engagé dans la définition de ses propres règles d'action. Je regarde donc comment l'école peut ou non contribuer à cette définition du sujet.

Dans un premier temps, nous étudierons les rituels en classe. Sourires, mimiques, gestes de tendresse ou de colère, d'avancées ou de reculs, regards, attention ou ignorance sont autant de signaux que l'enfant recevra de son adéquation ou non au désir de l'adulte et qui le feront exister. C'est bien le corps qui dit le soutien ou le refus, la présence ou l'abandon, la confiance ou la peur. Pour appréhender la façon dont l'école peut être comprise comme une institution rituelle contribuant à la construction de soi des élèves, il nous faudra donc regarder comment elle organise et façonne les corps et les énoncés, comment ceux-ci sont perçus et quels effets ces dispositions produisent sur les psychismes. Dans cette optique, la dimension du savoir, axe organisateur de l'institution scolaire, ne saurait être oubliée. C'est en effet par ce qu'ils savent, ou doivent savoir, que les individus sont définis dans le cadre scolaire. Je m'engagerai ensuite dans une réflexion sur les rites de passage pour aboutir à une définition de ce que j'appelle « *l'anthropologisation* » ou réception du sujet dans la communauté des humains, entre éléments de stabilité et jeu d'entre-deux.

■ **Quelques exemples en milieu scolaire**

L'école est, sans aucun doute, une organisation extrêmement ritualisée. Dans son étude sur les scènes scolaires dans la littérature, Claude Pujade-Renaud (1986) prononce le terme pour chacun des thèmes qu'elle choisit comme caractéristiques de la vie scolaire : macro-rituels institutionnels (rentrée, emploi du temps, examens, distribution des prix, visite de l'inspecteur), activités scolaires elles-mêmes (exemple de la dictée) ou formes prises par la rébellion. Jacques Testanière (1967) avait ainsi montré comment, des deux formes de chahut, ritualisé ou anémique, ce dernier étant bien plus déroutant pour les enseignant-e-s. Immobilité, contrôle de soi, attention à la parole magistrale, découpage en séances, évaluations régulières... : l'apprentissage du « *métier d'élève* » (Perrenoud, 1994) exige l'incorporation d'un habitus particulier où chacun et chacune apprend quand et comment il doit penser pour satisfaire les exigences de l'institution. La prise de parole est tout aussi régulée en fonction notamment de la position socio-scolaire de l'élève et des attentes de l'enseignant-e (Sirota, 1988).

Mais les rituels instituent également des valeurs en termes de savoirs. Par exemple, une étude sur le certificat d'études montre que les écoliers et écolières des années 20 faisaient moins d'erreurs lors des dictées que ceux de 1995, mais que leurs rédactions en comportaient

davantage. L'auteur interprète cela comme un effet de la forte ritualisation de la dictée, où il devient essentiel de se montrer vigilant-e à l'orthographe, conçue comme une valeur en soi et non comme un outil de communication. Pour lui, « *ce que les élèves des années 20 auraient surtout maîtrisé, intériorisé, c'est la forme de la dictée, sa haute discipline, la partie littéralement rituelle de l'école* » (Cabanel, 2003). « *Les hommes ne réalisent dans les rituels que ce qui est vrai et important* » (Gebauer & Wulf, 2004, p.112).

Une importante fonction des rituels consiste à marquer la séparation des temps et des espaces en instituant notamment les limites entre l'école et la maison. Comme le montrent Marie-France Doray & al. (1997), le soin apporté pour ce moment particulier que constitue la rentrée montre le sens que la famille donne à la scolarité, de même que Bernadette Tillard (2002) montre, par exemple, que les mères des familles populaires qu'elle a interrogées à propos de la naissance ritualisent le chemin de l'école, qui occupe une part importante de leur temps et marque leur insertion dans la communauté, en apportant notamment un soin tout particulier au landau dans lequel elles emmènent le dernier-né lorsqu'elles accompagnent les plus grands. Laurence Garcion-Vautor (2003) montre ainsi comment les « *rituels du matin* », à l'école maternelle, centrés sur l'appel et l'énoncé de la date, réinstituent quotidiennement les enfants en élèves en rappelant les règles de comportement, de concentration, de prise de parole et en signifiant l'entrée dans l'écrit et dans les activités scolaires. La rigidité de la séparation est toutefois atténuée par les aménagements et tolérances, notamment autour de la circulation des objets entre la maison et la classe (Iserby, 2002). L'école devient ainsi un lieu à s'approprier, où l'enfant doit faire sa place, y compris parmi ses camarades. Car du côté des enfants, les rituels, notamment en matière de jeux, contribuent à construire une culture commune et à adapter les valeurs adultes au monde enfantin (Delalande, 2001).

L'exemple du harcèlement entre pairs ou « *mobbing* » (Schlund, 2002) nous montre ainsi comment les jeunes harceleur/ses se disent eux et elles-mêmes entraîné-e-s dans une spirale où la ritualisation du harcèlement les fait surenchérir les un-e-s sur les autres au mépris de la souffrance d'autrui. Nous pouvons interpréter cette ritualisation comme une forme de « *refoulement du doute* » au sens où l'entend Christian Geffray (2001) : c'est probablement pour refouler leur propre peur de ne pas être intégré-e-s ou de subir eux ou elles-mêmes le harcèlement que les enfants insistent sur la forme ritualisée (la répétition des actes harceleurs) qui vient masquer le fond (la souffrance de l'enfant harcelé). En matière d'éducation peut-être encore plus que dans d'autres domaines, on peut interpréter les rituels comme des façons de « *contenir* », au sens où l'entend le psychanalyste Bion (voir Blanchard-Laville, 1996), les émotions et notamment la peur. Nous y reviendrons.

2. Rituels d'interaction et apprentissage

Mes propres travaux se sont efforcés, dans un premier temps, de montrer la façon dont les moments d'interaction entre l'élève et l'enseignant-e pouvaient être ritualisés, et les conséquences qui pouvaient en résulter pour l'apprentissage des élèves. Les premiers travaux sur ces interactions, notamment ceux de Régine Sirota (1988) raisonnent en termes essentiellement quantitatifs, ce qui laisse sous-entendre qu'une durée d'interaction plus longue sera bénéfique à l'élève. Or, deux résultats viennent infirmer cette hypothèse : Mohammed Cherkaoui (1979) montre que, sous certaines conditions, les enfants d'origine populaire réussissent mieux dans des classes plus nombreuses, tandis que, selon une étude de l'Association pour une école efficace (APFEE) (1995), les classes à double-niveau sont plus efficaces que les classes à simple niveau. Dans les deux cas, on peut supposer que les élèves disposent de moins de temps avec les enseignant-e-s. Ces résultats, reliés à mes précédents travaux sur l'engagement d'élèves dans des ateliers mathématiques (Hatchuel, 2000) m'ont incitée à faire l'hypothèse de la difficulté, pour certains élèves, à développer leur propre pensée lorsqu'ils et elles sont sous le regard de l'enseignant-e, ou, plus probablement, sous un certain type de regard que les rituels vont nous permettre de mieux comprendre, en nous appuyant sur la notion d'espace transitionnel telle que la définit Winnicott (2002).

J'ai en effet pu montrer, en interrogeant des élèves sur leur pratique des mathématiques dans des ateliers, c'est-à-dire un espace situé hors de la classe et de ses contraintes, comment la liberté qui leur était laissée dans la façon d'organiser leurs recherches permettait à ceux et celles qui en étaient capables de s'en emparer pour trouver, comme le disait elle-même l'une des élèves interviewées, « *leur propre façon de faire* », investissant l'atelier comme un véritable espace transitionnel au sens de Winnicott.

La question se pose alors de ce qui pourrait faciliter un tel investissement chez des jeunes moins capables de le faire par eux/elles-mêmes. Par leur fonction mimétique, c'est-à-dire par la capacité que les jeunes ont de s'en emparer en les transformant, les rituels peuvent y contribuer. Encore faut-il pour cela qu'ils restent ouverts à cette fonction mimétique et que l'enseignant-e qui les instaure permette un minimum de jeu avec la classe. Nous avons montré que ce n'est pas toujours le cas en analysant une séquence de cours de mathématiques en classe de 5^e (Broccolichi, Hatchuel & Mosconi, 2003) et, en particulier, le temps que passe au tableau une élève prénommée « *Mélanie* ». La notion de temps de latence, c'est-à-dire de temps qui est laissé à l'élève pour réfléchir après une question, nous semble une variable particulièrement pertinente dans ce repérage. Lorsque Mélanie est au tableau, elle est littéralement bombardée de questions ou de reproches, ne disposant d'aucune possibilité de réflexion propre, et toujours soupçonnée de se tromper. À plusieurs reprises auparavant, l'enseignant avait envoyé des élèves au tableau simplement pour noter une réponse qu'il dictait, ce qui m'avait conduite à qualifier ces élèves de « *porte-craie* ». Si l'on considère (Wulf & al., 2004) que le tableau est un espace sacré, territoire de l'enseignant, on peut donc considérer qu'avec cet enseignant, certain-e-s élèves ne peuvent y pénétrer qu'à condition de se plier strictement au schéma qu'il imagine pour eux et elles. C'est ce j'appelle la « *tentation du clone* », où les élèves deviennent en quelque sorte un double ou un prolongement de l'enseignant, le délivrant de la tâche d'écrire et lui permettant ainsi d'être à la fois au tableau et au fond de la classe, qu'il contrôle par le panoptisme de son regard autant que par sa voix.

À l'opposé, la pédagogie institutionnelle (voir par exemple Imbert, 1998) insiste depuis longtemps sur l'intérêt des rituels pour faire exister l'individu dans sa singularité, qu'il s'agisse des « *métiers* » attribués à chaque enfant-élève, de l'importance accordée aux procédures de nomination et de reconnaissance, de la distribution rigoureuse de la parole dans les différentes instances de la classe (conseil, moment d'expression libre), etc. Nous voyons donc que les rituels donnent des places ; mais cette attribution fait courir le risque d'assigner le sujet à des places trop étroitement définies. Toute la question est donc de savoir comment le sujet pourra contribuer à définir « *sa* » place, en lien avec celle que lui donne le collectif. Or ce jeu, permis ou non, avec les places attribuées, est incarné par des personnes et va donc dépendre de leurs enjeux psychiques respectifs, en fonction de ce que l'adulte rendra possible pour l'enfant et de ce que l'enfant s'autorisera, dans une dialectique croisant son histoire personnelle avec les signaux précédemment reçus de la part de l'adulte qu'il/elle a en face de lui/elle. Comment se construire sa place en fonction de celle que nous donnent les autres, de la façon dont ils nous « *interprètent* », pour reprendre le terme de Piera Castoriadis-Aulagnier (1975) ? La question renvoie à celle de l'intimité et de la délimitation du territoire psychique propre à chacun et chacune de nous, à la façon dont nous avons pu construire ce territoire et dont les signaux extérieurs viennent ou non « *envahir* » ce territoire.

L'enseignant de Mélanie et Charles donne un assez bon exemple de rituels ne laissant aucun espace aux jeunes : lorsque Mélanie fait un calcul dans un ordre différent du sien, il l'accuse immédiatement d'avoir oublié un terme, parce qu'elle ne l'a pas mis là où lui l'aurait mis, sans attendre qu'elle ait fini pour vérifier qu'effectivement elle ne le met pas, par exemple, en fin de calcul. Lorsqu'il lui indique d'entourer les termes qu'elle va simplifier en rouge « *pour que la compréhension se fasse bien chez certains* », on a l'impression que si Mélanie n'a qu'une craie verte à sa disposition tout le dispositif tombera à l'eau et que le Dieu savoir ne descendra pas sur la classe. C'est ce que j'ai appelé un « *rapport magique au savoir* » et qui nous renvoie aux rituels religieux, ceux qui nous relient à la part incompréhensible du monde, mais dans une

version en quelque sorte « *simplifiée* » où toute l'épaisseur du rituel a disparu². En imposant un rituel qui lui est propre, qui n'est pas le résultat de l'élaboration d'un collectif, l'enseignant tend à la procéduraliser. Le numéro 79 de la revue *Connexion* (2003) sur les procédures montre ainsi comment les procédures, initialement « *ensembles de prescriptions destinées à fixer les rôles, droits et devoirs des acteurs* » (Fablet, 2003, p.8) pour codifier, par exemple, l'agrément des assistantes maternelles ou des interventions en établissement, peuvent vite se transformer en une liste interminable de prescriptions qui définissent entièrement l'action du sujet quel que soit par exemple son interlocuteur : alors qu'un rituel de politesse « *ordinaire* » tient compte du statut et des liens antérieurs de la personne à laquelle on s'adresse, les procédures stéréotypées enseignées aux caissières de supermarché (Diet, 2003) transforment inexorablement en « *client* » décervelé le moindre sujet qui passe, en prétendant permettre aux caissières de faire l'économie de savoir à qui elles ont affaire, ce qui fait dire à Jürgen Habermas (1978) que les procédures servent avant tout à masquer les rapports de domination. Dans ce cas, les procédures ne *guident* plus l'action, elles la *définissent*.

3. Le rite de passage : garantir une nouvelle place

■ Un passage irréversible

Pour mieux comprendre comment les rituels peuvent échapper à cette procéduralisation et quelle fonction ils peuvent remplir, nous allons à présent étudier les plus archétypiques d'entre eux : les rituels communément appelés « *de passage* » à la suite des travaux fondateurs d'Arnold Van Gennep (1998), qui marquent les grandes étapes de la vie : naissance (où le passage est à la fois celui de l'enfant inaugurant sa vie parmi les humains et celui des jeunes parents, surtout s'il s'agit d'un premier-né), entrée dans l'âge adulte, mariage, mort. Victor Turner (1990) a montré qu'ils étaient garants de la cohésion sociale dont ils étaient à la fois le produit et la source.

Si nous regardons par exemple les différents rites de naissance à l'œuvre dans de nombreuses sociétés (voir par exemple Bonnet & Pourchez, 2007), nous constatons qu'il s'agit toujours à la fois de prévenir les dangers qui guettent le nouveau-né (et donc de contenir l'angoisse des adultes quant à sa fragilité) et de l'instituer comme sujet appartenant à la communauté des humains, communauté qui le reçoit comme tel et atteste de cette appartenance. Si bien que les rites de passage m'apparaissent comme de puissants étayages psychiques, permettant de (ré)instituer chacun-e dans son « *droit à vivre* ». Or ce « *droit à vivre* » constitue sans doute, comme le montre Sophie de Mijolla (1999), le questionnement originel de tout sujet et je crois qu'il est réactualisé à chaque changement de statut. Dans une société traditionnelle, ce « *droit à vivre* » et à vivre avec un nouveau statut, est garanti par la communauté. Certes, le sujet n'est pas forcément accueilli dans sa singularité, mais, en tant que membre du groupe, il saura quels sont ses droits et ses devoirs. Et le rite de passage accompagnera les émotions et les doutes liés à cette incertitude fondamentale, même si cet accompagnement se fait souvent, dans le rite traditionnel, sous une forme que nous pourrions rapprocher du conditionnement.

Signifier à l'enfant dans un premier temps qu'il est reçu dans la communauté des humains puis que, dans une organisation sociale donnée, une place lui adviendra par laquelle il contribuera à l'effort de production de la communauté devrait constituer la garantie minimale offerte à tout nouveau membre d'une communauté. Chaque institution éducative aura donc à trouver des modalités de régulation et d'attribution des différentes places possibles. Du point de vue de la société, le système mis en place doit en garantir la pérennité. Une société qui ne trouverait pas comment faire en sorte que ses enfants contribuent à la reproduire ne serait pas destinée à un très grand avenir...

² Je renvoie ici à la réflexion d'Edgar Morin (2005), qui distingue le simplisme, qui nie la complexité, de la simplicité, qui en est en quelque sorte l'épure, la trace, une fois que la complexité a travaillé.

■ **Déliier l'affichage du résultat du processus :
une mise à l'abri de l'intériorité psychique garante de l'« anthropologisation »**

À chaque étape, les rituels de passage signifient donc que changer de statut est une opération difficile, non dénuée de risques, mais que tout humain doit s'y confronter. Comme le souligne Mireille Cifali (1994, p.153) : « *l'autonomie relève pour chacun de sa capacité réflexive, de son pouvoir de transformer les événements surprenants de sa vie, d'affronter l'incertitude de la mort, les changements éventuels et l'insécurité inhérente à toute aventure* ». Les rituels ne réduisent pas l'errance, n'améliorent pas le résultat : ils rendent simplement possible cette traversée, parce que l'on est accompagné-e, *a minima* symboliquement (et ce n'est pas rien) pour cela, et que l'on dispose d'un espace pour le faire (la fameuse phase de marge, particulièrement étudiée par Victor Turner, 1990). Comme le souligne Marthe Coppel (1991) à propos d'autres rituels (de politesse), la garantie d'une norme de comportement permet à chacun-e, pourvu qu'il ou elle s'y conforme, de mettre ses sentiments et émotions personnels à l'abri du jugement d'autrui. Le souci vient avec l'injonction contradictoire qui demande non seulement d'adapter son comportement mais aussi, sous couvert de ne pas être « *hypocrite* », d'agir en conformité avec ce que l'on ressent : ceci revient alors à devoir mettre en scène et à figer ce qui n'est que doute et élaboration, dans une insupportable emprise du social sur le psychique.

Le rituel de passage traditionnel est donc un processus qui transforme un cheminement émotionnel complexe et incertain qui appartient en propre au sujet en un résultat social visible, stable et connu d'avance. L'intime et le visible sont déliés, ainsi que la façon dont le sujet négocie l'épreuve (modalités qui n'appartiennent qu'à lui) et son résultat qui lui est l'affaire de tous et toutes. Les rituels traditionnels signifient, à chaque passage, que le sujet entre de plein droit dans la nouvelle catégorie humaine qui le caractérise. Il me semble qu'ils contribuent à la constitution de ce que Piera Aulagnier (1975) appelle des « *points de certitude symboliques* ». C'est pourquoi je considère qu'ils constituent de puissants soutiens à ce que j'appelle « *l'anthropologisation* », c'est-à-dire le sentiment d'appartenance à la société des humains. Dans une société traditionnelle, ce phénomène est concomitant à la socialisation, c'est-à-dire l'insertion dans une société donnée, à une place précise, pressentie en fonction notamment du lignage de ses parents et de ce que Bourdieu appelle leur « *capital social* ». Bien entendu, une société, aussi codifiée soit-elle, autorise toujours un certain « *jeu* » dans les places que les sujets pourront occuper et les rituels de passage à l'âge adulte constituent un des temps où ce jeu pourra se percevoir. Mais ils garantissent néanmoins qu'une place existera, dont on peut se faire raisonnablement une idée préalable. Rien de tel dans nos sociétés hypermodernes : non pas que le capital social ne soit plus efficient, mais plutôt que la société devenant elle-même incertaine, avoir une relative garantie d'être en position haute ne dit rien de ce à quoi ressemblera sa vie, sans parler de ceux et celles dont la position de départ préfigure plutôt une position basse. Les sujets ne peuvent donc plus se projeter dans un avenir à peu près imaginable pour se rassurer sur la possibilité pour eux de vivre. Il me semble qu'il y a là un changement fondamental : là où la société traditionnelle pense dans le même mouvement à la fois la possibilité de vivre et la forme de cette possibilité, je crois que nos sociétés exigent aujourd'hui de déliier les deux et garantir au sujet qu'il aura une place même si on ne peut encore prédire quelle forme elle prendra (Hatchuel, 2010).

■ 4. Les obstacles au passage

■ **Circulation d'enjeux psychiques :
déli de la mort et co-pouvoir entre générations**

Il me semble que cela demande d'apprendre à s'assumer à la fois dans la filiation (et donc dans la continuité) et dans l'égalité (c'est-à-dire dans la prise en compte des différentes singularités). La philosophe Geneviève Fraisse (1998) montre, à propos des (in)égalités hommes-femmes, à quel point nous confondons égalité (de droit) et similitude, comme s'il fallait, pour avoir les

mêmes droits, se penser identiques. Florence Giust-Desprairies (2003b) souligne, de son côté, à quel point cette « *égalité* » négatrice d'identité constitue un des mythes fondateurs de notre École. Nous pouvons alors appliquer la même grille aux relations entre générations, en la complexifiant du fait de l'enjeu de transmission. Car transmettre, c'est aussi lutter contre la mort. En effet, si nous admettons l'idée qu'il y va de la survie de la société (une société qui ne transmettrait pas mourrait effectivement), et donc fantasmatiquement de celle des adultes éducateurs, alors l'éducation s'avère une défense redoutablement efficace contre l'angoisse de mort. Il semblerait donc que nous soutenons psychiquement l'idée d'une éducation qui ne saurait échouer parce que c'est ce qui nous soutient dans l'idée que nous ne saurions mourir, ou en tout cas pas totalement. L'éducation se soutient d'un ensemble de représentations imaginaires, sous forme à la fois de mythes et de rôles dévolus à chacun-e pour, d'une part parvenir à son but, d'autre part ne pas être pensée comme pouvant échouer. L'enfant, porteur de valeurs, d'attentes et de capacité d'agir futures sera donc investi par des adultes qui parviendront, grâce à cet investissement et à ce qui le soutient socialement, à le mener à une place sociale de compromis entre les différents enjeux des sujets en présence et les exigences sociales. Nous retrouvons ici la « *tentation du clone* », qui est à la fois celle de la génération qui transmet et celle de la jeune génération qui se voit ainsi rassurée sur la possibilité d'une insertion (être identique à la génération précédente rassure sur la possibilité de trouver une place).

C'est pourquoi je conçois cette problématique comme très liée à la notion d'investissement : c'est parce que nous avons appris à investir un certain mode de faire³ comme rendant la vie possible pour nous que nous ne pouvons supporter qu'il disparaisse avec nous. Se situer à la fois dans l'égalité et la transmission, c'est alors accepter que ce qui est soutenant pour nous et nous a permis de « *faire grandir* »⁴ nos enfants ne sera pourtant pas forcément ce qui les soutiendra eux-mêmes, alors que dans une société traditionnelle, la personne qui transmet peut toujours s'illusionner sur ce qu'il advient de ce qu'elle aura transmis lorsqu'elle ne sera plus là.

C'est pourquoi la génération qui précède celle qui devient adulte doit légitimer ses actes et ses valeurs alors qu'elle ne dispose plus, pour ce faire, de l'appui de l'autorité. La problématique de la transmission et de l'éducation va donc être entachée d'un enjeu existentiel ne laissant que peu de place à l'autonomie du sujet : la nécessité pour chacun-e de justifier ses choix de vie, choix bien souvent coûteux, sans pouvoir faire appel à la tradition pour cela. Quel autre moyen alors que de demander à l'autre de confirmer ces choix en les adoptant ? « *Fais comme moi pour que je ne me sois pas trompé-e toute ma vie* ». Ce serait une des façons que nous aurions de placer les jeunes en position de « *refouler le doute* », au sens de Christian Geffray (2001), lorsque les structures sociales ne le font plus, ou moins bien. La transmission symbolique, ce pourrait être cela : ce que les humains se donnent comme raisons de vivre ou, plus exactement, comme étayages pour lutter contre l'angoisse de mort, c'est-à-dire contre l'angoisse d'être abandonnés par la puissance tutélaire, qu'on se la figure sous la forme des parents, de l'État, d'un dieu, du destin ou de la morale. Je fais « *ce qu'il faut* », quoiqu'il m'en coûte, car sinon je ne serai pas accepté-e comme sujet vivant (rappelons la question fondamentale : ai-je le droit d'être là ?) et je transmets « *ce qu'il faut* » pour justifier les efforts qu'il m'a demandé et savourer les bénéfices que j'en ai tirés. Cette hypothèse pourrait contribuer à comprendre cette « *tentation du clone* » où le sujet ne peut plus s'approprier ce qu'il reçoit parce que toute remise en cause du transmis serait psychiquement trop angoissante pour le transmetteur. Dans une société traditionnelle, les valeurs et les normes sont solidement « *portées* » par le monde extérieur, sur lequel chacun-e peut s'appuyer pour transformer une tradition suffisamment solide pour ne pas dépendre de la façon dont les sujets les incarnent. Dans une société « *liquide* » (Bauman, 2006), ce sont au contraire les sujets qui deviennent gardiens de la tradition, et l'imposeront ou non à autrui, dans un face à face incestuel sans médiation. C'est la différence entre des rituels, qui sont construits et garantis par le collectif, et des enjeux personnels. La question qui se pose sera donc celle de l'écart autorisé au discours parental, symbolisé notamment par la place autorisée par d'autres adultes, d'autres discours, auprès de l'enfant, la façon dont des passages, des changements,

³ J'insiste sur ce terme de « *mode* » qui regroupe pour moi les trois dimensions travaillées par Piera Aulagnier : pictogrammme, imaginaire et symbolique (voir ci-dessous).

⁴ J'emprunte l'expression à un dossier de la revue *Topique*, n°94, 2006.

seront possibles ou non pour lui ou elle. Et je pense que les rituels peuvent contribuer à garantir cela, notamment par la place qu'ils donnent au collectif.

■ **La mise au défi**

En effet, lorsque le collectif s'affaiblit, le risque devient grand de laisser les sujets en prise directe avec l'imaginaire d'autres sujets humains, dans une relation duelle non médiatisée par la garantie qu'offrent les cadres sociaux traditionnels. C'est une recherche collective sur *Le rapport au savoir de jeunes en difficulté* qui nous a fait saisir quelque chose de la façon dont cette absence de garantie de place renforçait le risque d'intrusion psychique, qui nous semble être caractéristique de nos mondes contemporains. J'y ai plus particulièrement approfondi (Hatchuel, 2009), à la suite d'une élaboration personnelle, ce que j'ai appelé « *mise au défi* », forme d'intrusion que je définis comme l'imposition à autrui des épreuves qu'il doit réussir pour se juger digne de valeur, doublée d'une très forte mise en doute de sa capacité à y parvenir. La mise au défi impose donc de l'extérieur le jugement sur lui-même du sujet, ce qui n'est pas très nouveau, mais le rôle qu'a toujours tenu le monde extérieur dans la constitution du psychisme est ici comme capté, dans l'interaction, par un seul sujet, et sans doute la nouveauté est-elle là. La mise au défi soupçonne d'emblée le sujet de ne pas pouvoir réussir les épreuves qui l'institueront comme sujet digne de vivre et le somme de prouver, à chaque instant et aux yeux de l'autre soupçonneux, le contraire. Le jeune doit alors projeter une image de lui à l'extérieur avant d'avoir eu le temps de la vivre intérieurement, contrairement aux rituels traditionnels qui instituent qu'à un moment donné, le sujet, parce que telle est la réalité sociale de sa situation, endossera un nouveau rôle qui lui donnera une nouvelle identité, sans en avoir le choix, mais pourra par contre trouver l'espace psychique qui lui permettra de trouver comment l'occuper. Dans nos sociétés hypermodernes au contraire, que je crois caractérisées par la diminution des « *points de certitudes symboliques* » (Castoriadis-Aulagnier, 1975), ceux-ci n'étant plus déposés dans le monde social, c'est au sujet de les réinstituer à chaque instant.

5. Une interprétation anthropologique de la fonction de l'école

■ **Il faut plus....**

Ce jeu de permanence et de changement nous semble s'inscrire dans une problématique anthropologique fondamentale au sein de laquelle l'école a toute sa place. « *Il faut plus qu'un homme et une femme pour faire un enfant* » nous dit Maurice Godelier (2007) à partir d'une étude des mythes concernant la naissance. Il souligne ainsi que, dans tous ces « *grands récits* » (pour reprendre les termes de Jean-François Lyotard, 1979), l'union d'un homme et d'une femme donne naissance à un fœtus, qui devra ensuite, selon les mythes, recevoir une âme, être investi par un esprit, accueillir la réincarnation d'un-e ancien-ne, etc. Les modalités peuvent différer mais, dans tous les cas, les deux parents donnent naissance à une entité biologique qui devra ensuite être « *humanisée* ». Je pense alors que la même formule peut être reprise pour le deuxième grand passage de la vie humaine : il faut plus qu'un homme et une femme pour faire un adulte, et aucune société n'est assez folle pour laisser les seuls parents s'acquitter de cette tâche. Toutes instituent, sous des formes diverses et parfois violentes, des processus de séparation et de médiation venant signifier que les forces à venir que constituent les enfants sont avant tout au service de la société qui doit se reproduire, les parents se voyant simplement confier une partie de la tâche éducative. L'ouvrage de Suzanne Lallemand (1993) donne un assez bon aperçu de la façon dont, par exemple, dans de nombreuses sociétés, les enfants vont circuler d'une famille à l'autre. Un cas extrême se rencontre chez les Inuit, où près d'un tiers des enfants, et notamment les aîné-e-s des jeunes couples, grandissent dans un foyer qui n'est pas celui de leurs parents biologiques. Bernard Saladin d'Anglure (1988) compare ce « *partage d'enfants* » au partage du gibier ou à l'échange rituel de conjoints, interprétant l'ensemble comme des outils au service de la cohésion du groupe.

On peut alors imaginer que l'école vient, à cet égard prendre la place, dans nos sociétés, de cette circulation d'enfants et qu'elle se positionne dans l'écart entre le désir parental et la place sociale. Grandir, ce n'est pas apprendre un métier, mais savoir quel adulte on sera. C'est le résultat d'un long processus de négociation au sens noble du terme où jeunes et adultes vont pouvoir se rêver et rêver l'autre, et mettre leurs rêves à l'épreuve de la réalité, dans le remaniement et non l'inhibition. C'est ce que j'ai appelé, à partir de la théorisation de Piera Aulagnier, « *soutenir Éros* » (Hatchuel, 2012).

■ « **L'anthropologisation** » : pistes pour une définition

C'est à partir de sa clinique de sujets psychotiques que cette auteure a élaboré une théorie du psychisme humain se développant en trois temps : l'originnaire, le primaire et le secondaire. À la conception usuelle qui place les processus primaires sous le signe du fantasme et associe les processus secondaires à la symbolisation, elle ajoute la notion d'« *originnaire* », qui lui est propre, et qu'elle conçoit comme une formation très archaïque du psychisme, résultant de ce qui lui est parvenu trop tôt pour pouvoir être mis en image ou en mot. Elle utilise alors le terme de « *pictogramme* » pour désigner ces éléments « *bruts* » qui restent comme enkystés dans le psychisme (Castoriadis-Aulagnier 1975). L'archétype du pictogramme se situe dans la rencontre « *bouche-sein* » et la façon dont elle est reçue par le nouveau-né, si bien que les processus originnaires seront déterminants pour soutenir ce qu'elle appelle la « *capacité à investir* », c'est-à-dire sa capacité à maintenir un Je désirant et vivant (Aulagnier, 1982), et ce d'autant plus que le sujet peut de moins en moins s'appuyer sur des éléments imaginaires et symboliques. C'est à partir de la façon dont il a été reçu, bercé, nourri, accueilli par les adultes mais aussi par le reste du monde extérieur (chaud, froid, bruyant, rapide, lent, fluide, heurté, etc.) que le sujet développera sa croyance à pouvoir se constituer en sujet humain susceptible de vivre au sein d'une communauté. C'est ce processus que je propose d'appeler « *anthropologisation* », placé sous le signe du pictogramme, alors que la socialisation serait de l'ordre du secondaire et du symbolique, et l'adhésion à l'imaginaire collectif⁵ de l'ordre du primaire.

Nous pouvons comprendre, semble-t-il, quelque chose de ce que serait l'anthropologisation à travers le beau travail d'observation d'un foyer de jeunes filles mené par l'anthropologue Éric Chauvier (2008), lorsqu'il évoque Joy, une adolescente qui l'a particulièrement touché : « *Joy est obstinément en dehors de la conversation. Je veux parler de l'intonation de sa voix et de son inefficacité fondamentale à suggérer la colère* » (p.37) et, pourrions-nous dire, la plupart des sentiments qu'elle cherche pourtant à inspirer. Joy « *n'est pas là* », et elle-même « *ne semble pas croire en "l'impression de réalité" que ses propos sont censés traduire et que tout locuteur se forme avant de prendre la parole* » (p.49-50). Si bien que « *la situation de Joy évoque les films d'épouvante* » (p.85) et que la personne même de Joy lui semble de l'ordre de l'énigme, fantomatique et absente au monde. Il me semble alors que ces sensations (voix, rythmes, tenue corporelle) par lesquelles passe ou non cet « *effet de présence* » ont exactement à voir avec ce que Piera Aulagnier appelle « *le pictogramme* » et que c'est bien là que se situe le travail d'anthropologisation. « *Anthropologiser* » un enfant ce serait donc le recevoir comme être humain digne de vivre et je crois que cette réception passe par un accueil corporel, indépendant de la demande qui lui sera faite, par exemple, de suivre des règles. L'un n'exclut pas l'autre et c'est sans doute cette alliance des deux que permettent les rituels authentiques, et non les rituels procéduralisés.

Bibliographie

ASSOCIATION POUR FAVORISER UNE ÉCOLE EFFICACE (APFEE) (1995), *École efficace, de l'école primaire à l'université*, Paris, Armand Colin.

AULAGNIER P. (1975) : voir CASTORIADIS-AULAGNIER.

AULAGNIER P. (1982), « *Condamné à investir* », *Nouvelle Revue de Psychanalyse*, volume XXV, p.309-330.

⁵ Voir par exemple Giust-Desprairies, 2003a.

- AUSTIN J. (2002), *Quand dire c'est faire*, Paris, Seuil.
- BAUMAN Z. (2006), *La vie liquide*, Rodez, Édition Le Rouergue/Chambon.
- BLANCHARD-LAVILLE C. (1996), « Aux sources de la capacité de penser et d'apprendre. À propos des conceptions théoriques de W.R. Bion », *Pour une clinique du rapport au savoir*, J. Beillerot, C. Blanchard-Laville & N. Mosconi (dir.), Paris, L'Harmattan, p.17-50.
- BONNET D. & POURCHEZ L. (2007), *Du soin au rite dans l'enfance*, Ramonville Saint-Agne, Erès.
- BOURDIEU P. (1982), « Les rites comme actes d'institution », *Actes de la recherche en sciences sociales*, volume XLIII, p.58-63.
- BROCCOLICHI S., HATCHUEL F. & MOSCONI N. (2003), « Rituels et différenciations », *Une séance de cours ordinaire. Tiens, Mélanie, passe au tableau*, C. Blanchard-Laville (dir.), Paris, L'Harmattan, p.117-158.
- CABANEL P. (2003), « Les savoirs du certificat d'études », *Sciences Humaines*, n°142, Paris, Éditions Sciences Humaines, p.34-36.
- CASTORIADIS-AULAGNIER P. (1975), *La violence de l'interprétation : du pictogramme à l'énoncé*, Paris, Presses universitaires de France.
- CASTORIADIS C. (1975), *L'institution imaginaire de la société*, Paris, Seuil.
- CHAUVIER E. (2008), *Si l'enfant ne réagit pas*, Paris, Allia.
- CHERKAOUI M. (1979), *Les paradoxes de la réussite scolaire*, Paris, Presses universitaires de France.
- CIFALI M. (1994), *Le lien éducatif : contre-jour psychanalytique*, Paris, Presses universitaires de France.
- COPPEL M. (1991), « L'éducateur, le psychanalyste et les mauvaises pensées », *Autrement*, série « Morales », n°2, Paris, Autrement, p.164-170.
- DELALANDE J. (2001), *La cour de récréation. Pour une anthropologie de l'enfance*, Rennes, Presses universitaires de Rennes.
- DIET A.-L. (2003), « Je ferai de vous des esclaves heureux », *Connexions*, volume LXXIX, p.69-80.
- DORAY M.-F. & al. (1997), « Rituels de rentrée scolaire et mise en scène de dogmes pédagogiques », *Ethnologie française*, volume XXVII, n°2, p.175-187.
- FABLET D. (2003), « Un obstacle au développement des pratiques d'intervention : l'absence de procédures codifiées », *Connexions*, volume LXXIX, p.81-97.
- FRAISSE G. (1998), « Entre égalité et liberté », *Égalité des sexes en éducation et formation*, N. Mosconi (dir.), Paris, Presses universitaires de France, p.35-44.
- GARCION-VAUTOR L. (2003), « L'entrée dans l'étude à l'école maternelle. Le rôle des rituels du matin », *Ethnologie française*, volume XXXIII, n°1, p.141-148.
- GEBAUER G. & WULF C. (2004), *Jeux, rituels, gestes. Les fondements mimétiques de l'action sociale*, Paris, Anthropos.
- GEFFRAY C. (2001), *Trésors. Anthropologie analytique de la valeur*, Paris, Arcanes.
- GIUST-DESPRAIRIES F. (2003a), *L'imaginaire collectif*, Ramonville Saint-Agne, Erès.
- GIUST-DESPRAIRIES F. (2003b), *La figure de l'Autre dans l'école républicaine*, Paris, Presses universitaires de France.
- GODELIER M. (2007), *Au fondement des sociétés humaines. Ce que nous apprend l'anthropologie*, Paris, Albin Michel.

- HABERMAS J. (1978), *La technique et la science comme « idéologie »*, Paris, Gallimard.
- HATCHUEL F. (2000), *Apprendre à aimer les mathématiques. Conditions socio-institutionnelles et élaboration psychique dans les ateliers mathématiques*, Paris, Presses universitaires de France.
- HATCHUEL F. (2009), « L'impossible intériorité et la mise au défi », *Cahiers de psychologie clinique*, n°33, p.121-138.
- HATCHUEL F. (2010), « L'école lieu de passage et de transmission : un regard anthropologique et clinique », *Nouvelle Revue de Psychosociologie*, n°9, p.105-120.
- HATCHUEL F. (2012), « Soutenir le travail : une posture psychique face au chaos », *Connexions*, volume XCVII, p.119-135.
- IMBERT F. 1998. *Vivre ensemble, un enjeu pour l'école*, Paris, ESF.
- ISERBY M. (2002), « La circulation des objets entre la maison et l'école. L'usage des objets transitionnels en grande section de maternelle », *Spirale*, n°30, p.11-26.
- LALLEMAND S. (1993), *La circulation des enfants en société traditionnelle. Prêt, don, échange*, Paris, L'Harmattan.
- LYOTARD J.-F. (1979), *La condition postmoderne : rapport sur le savoir*, Paris, Éditions de Minuit.
- MIJOLLA-MELLOR S. (1999), « Les mythes magico-sexuels autour de l'origine et de la fin », *Topiques*, volume LXVIII, p.19-33.
- MORIN E. (2005), *Introduction à la pensée complexe*, Paris, Seuil.
- PERRENOUD P. (1994), *Métier d'élève et sens du travail scolaire*, Paris, ESF.
- PUJADE-RENAUD C. (1986), *L'école dans la littérature*, Paris, ESF.
- SALADIN D'ANGLURE B. (1988), « Enfants nomades au pays des Inuit Iglulik », *Anthropologie et sociétés*, volume XII, n°2, p.125-166.
- SCHLUND F. (2002), « Le harcèlement à l'école. Un établissement français en Suède », *Spirale*, n°30, p.155-174.
- SIROTA R. (1988), *L'école primaire au quotidien*, Paris, Presses universitaires de France.
- TESTANIERE J. (1967), « Chahut traditionnel et chahut anémique », *Revue Française de Sociologie*, volume VIII, p.17-33.
- TILLARD B. (2002), « Le chemin de l'école », *Spirale*, n°30, p.175-187.
- TURNER V. (1990), *Le phénomène rituel. Structure et contre structure*, Paris, Presses universitaires de France.
- VAN GENNEP A. (1998), *Les rites de passage*, Paris, Picard.
- WINNICOTT D.W. (2002), *Jeu et réalité : l'espace potentiel*, Paris, Gallimard.
- WULF C. & al. (2004), *Penser les pratiques sociales comme rituels. Ethnographie et genèse des communautés*, Paris, L'Harmattan.

Le sens des rites scolaires

Denis Jeffrey¹

Résumé

Dans le cadre scolaire, nous nous intéressons aux rituels par lesquels les enseignants et les élèves se mettent en scène. En fait, un nombre impressionnant de rites, plus ou moins élaborés, plus ou moins codés, plus ou moins maîtrisés, rythment et ordonnent la vie scolaire des élèves et des enseignants. La pédagogie, depuis ses débuts, ne vise-t-elle pas à entretenir et à maintenir un certain ordre scolaire en fixant les comportements des élèves et des enseignants. Un enfant devient élève, en fait, en adoptant les comportements très ritualisés qui le font élève. On reconnaît aussi un enseignant aux rites qui le font enseignant. C'est dire qu'il y a des gestes, des savoir-être, des savoir-faire, une langue, un style vestimentaire, en fait, une composition de soi, qui révèle un individu comme enseignant ou comme élève. Dans cet article nous nous intéressons à ces rituels qui créent des identités.

« Supprimez une certaine forme de rite, et il réapparaît sous une autre forme, avec d'autant plus de vigueur que l'interaction sociale est intense. Sans lettres de condoléances ou de félicitations, sans cartes postales occasionnelles, l'amitié d'un ami éloigné n'a pas de réalité sociale. Il n'y a pas d'amitié sans rites d'amitié. Les rites sociaux créent une réalité qui, sans eux, ne serait rien. On peut dire sans exagération que le rite est plus important pour la société que les mots pour la pensée. Car on peut toujours savoir quelque chose et ne trouver qu'après les mots pour exprimer ce que l'on sait. Mais il n'y a pas de rapports sociaux sans actes symboliques » (Mary Douglas, 1971).

La rituelle poignée de main servie avec une émotion bien sentie ne manque ni de spontanéité, ni de naturel, ni d'authenticité. Ce type de comportement, que l'on retrouve dans toutes les sociétés, ne s'oppose pas à la libre expression des individus. Il conserve une grande souplesse même si les interlocuteurs savent qu'ils doivent respecter certaines règles. Le sociologue canadien Erving Goffman (1974) les a longuement étudiés. Il a notamment montré que les rites sociaux sont des modèles de comportement adaptés aux différentes situations de l'existence. La plupart des rites sociaux sont si bien intégrés à la vie quotidienne des individus qu'ils ne se voient pas. En fait, à l'exception des grandes célébrations rituelles qui font appel à des dispositifs complexes comme le mariage ou les funérailles, la plupart des ritualisations quotidiennes, telles les salutations et les civilités, se pratiquent sans que personne ne s'en rende compte. Pour le dire comme Pierre Bourdieu (1979, 1980), ils constituent un habitus commun, des manières de se comporter ou plus précisément des manières de performer des rôles sociaux. Goffman a particulièrement insisté sur la mise en scène de soi dans les diverses situations d'interactions sociales. À bien des égards, nous nous présentons à autrui à travers des ritualisations² qui rendent manifestes qui nous sommes : nos identités³, nos responsabilités, nos fonctions professionnelles, notre statut social, etc.

Si nous y regardons de près, nous découvrons que la moindre expression corporelle, dans une séquence de comportements, est minutieusement régulée et symbolisée. Les vêtements, la coiffure, les gestes, la démarche, le maintien et les mouvements corporels sont autant de

¹ Professeur titulaire, faculté des sciences de l'éducation, Université Laval, Québec, Canada. Chercheur au Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE).

² On se souvient que pour Mircea Eliade (1969), le rite est la mise en scène du mythe, c'est-à-dire que le rite est son actualisation, sa ritualisation. Pour le célèbre historien des religions, le mythe est la mémoire transmise de génération en génération d'une communauté qui partage la même identité. En d'autres mots, les personnes qui partagent la même mémoire ont la même identité. On pourra dire, en phase avec l'idée d'Eliade, que le rite met en scène des appartenances identitaires.

³ Le concept d'identité est utilisé pour indiquer les différentes appartenances identitaires (anthropologique, nationale, classe sociale, groupe d'âge, sexe, genre, état civil, orientation sexuelle, religieuse, groupe ethnique, fonction familiale).

« *signes rituels* » révélateurs des identités d'une personne ou d'un groupe de personnes. Pour donner cet exemple tiré de la sociologie du genre, on reconnaît un homme ou une femme aux ritualisations qui les mettent en scène (Goffman, 1977 ; Butler, 1990). Or, un individu peut jouer avec les ritualisations de son genre – les *drags queen* sont de bons représentants de ce phénomène – pour performer une identité androgyne.

Nous nous intéressons ici aux rituels par lesquels les enseignants et les élèves affirment leur identité. C'est un choix heuristique de chercher à connaître les rituels qui créent une identité particulière. Par exemple, un enfant devient élève parce qu'il pratique des rites qui l'identifient comme élève. Cette posture épistémologique permet de considérer une séquence précise de comportements comme mise en scène d'une facette de son identité. Telle séquence de comportement d'un enfant confirme, en fait, qu'il est vraiment un élève. Elle montre ce qui le distingue des autres qui ne sont pas des élèves, mais en même temps ce qui est semblable aux élèves. Tous les rites, pour le dire encore une fois comme Bourdieu (1986), instituent des distinctions identitaires. De plus, la prise en compte de la ritualisation des comportements, dans la lignée des travaux de Goffman, permet de comprendre comment un enfant se signale aux autres en tant qu'élève, quel rituel il adopte pour se faire reconnaître comme élève et comment il joue ses rôles d'élève.

En fait, un nombre impressionnant de rites, plus ou moins élaborés, plus ou moins codifiés, plus ou moins maîtrisés, rythment et ordonnent la vie scolaire des élèves et des enseignants. La pédagogie, depuis ses débuts, ne vise-t-elle pas à entretenir et à maintenir un certain ordre scolaire en fixant les comportements des élèves et des enseignants. Un enfant devient élève, en fait, en adoptant les comportements très ritualisés qui le font élève. On reconnaît aussi un enseignant aux rites qui le font enseignant. C'est dire qu'il y a des gestes, des savoir-être, des savoir-faire, une langue, un style vestimentaire, en fait, une composition de soi, qui révèle un individu comme enseignant ou comme élève.

Les historiens de la pédagogie ont montré que les rites scolaires que pratiquent les élèves et les enseignants se transforment dans le temps et varient selon les cultures et les contextes sociaux (Gauthier, 2005). En fait, les comportements en classe par lesquels on reconnaît les élèves et les enseignants fondent l'ordre scolaire⁴. Par conséquent, la civilisation de l'école, pour le dire à la manière de Norbert Élias (1974), tient à ces rites que pratiquent les maîtres et les élèves.

Dans ce texte, nous allons d'abord discuter des réserves qu'entretiennent les Modernes à l'égard des rites. Nous discuterons par la suite de la fonction de régulation des rites avant de donner quelques exemples de rites dans le cadre scolaire.

1. Rites anciens et modernes

L'analyse des comportements très ritualisés des élèves et des enseignants permet de comprendre les ratés et les réussites dans leurs interactions. Pourtant, nous constatons encore aujourd'hui la rareté des travaux sur les rites scolaires. Pascal Lardellier n'a pas tort d'écrire qu'on suspecte les chercheurs qui s'intéressent aux rites contemporains (2005, p.6). Il est vrai que les rites sont le plus souvent perçus, c'est un truisme de le dire, comme des conduites figées, aliénantes et contraires à la liberté des Modernes. Les auteurs de la contre-culture, à l'instar d'Allen Ginsberg, Timothy Leary, Harold Rosenberg et Herbert Marcuse, phares de la *Beat generation* et du mouvement hippies, défendaient avec ferveur l'émancipation des individus. Pour ces derniers, cette émancipation prenait le sens d'une libération des carcans rituels.

Les courants modernistes qui méprisent les rites forment une vague de fond qui, avec notamment les surréalistes, les situationnistes et les tenants du *Pop art*, au début du XX^e siècle, s'inspirent des idéaux des Lumières : apprendre à se servir de sa raison, penser par soi-même,

⁴ À distinguer de la forme scolaire qui réfère à son organisation matérielle. L'ordre scolaire réfère à son organisation symbolique.

se donner ses propres règles, préparer un futur meilleur, prendre sa place au soleil, voler de ses propres ailes, se délivrer des idées reçues, abattre les positions d'autorité, participer à la délibération pour les prises de décisions gouvernementales, etc. Chacune de ces formules porte, à la manière d'un hologramme, le projet de découvrir des nouvelles manières de vivre moins sclérosées par les traditions ancestrales. Ce mouvement historique est porté par l'idée-force de délaisser les vieilles mœurs et de partir à la quête de nouveaux modes de vie.

Les rites, dans le giron des idées modernistes, apparaissent comme les cordages du bateau moderne enroulés sur les bittes des anciennes traditions. Ils représentent les gestes répétitifs des cérémonies religieuses, les habitudes mortifères, les institutions pérennes et les manières bourgeoises de se conduire édictées dans les livres de bienséance. En somme, ils sont considérés comme des pratiques qui maintiennent les mentalités dans l'Ancien Monde. Pour prendre le large, selon les idéaux modernistes, soient-ils littéraires, artistiques, culturels ou politiques, il fallait réinventer l'humain. Or, créer un nouvel humain, c'est lui insuffler une nouvelle identité, et par conséquent, lui permettre des libertés au niveau de ses comportements. Par exemple, libérer les femmes de ses corsets patriarcaux, libérer les sexualités marginales, libérer les Noirs de la soumission blanche. Les divers mouvements de libération vont obligatoirement donner naissance à des nouveaux rites de mise en scène de soi.

Les révolutions modernistes ont complètement bouleversé nos mœurs : les femmes ont acquis l'égalité, les homosexuels sont sortis de leur garde-robe, les mariages ne sont plus arrangés, la religion s'est privatisée, le sexe s'est libéré et les élèves apprennent dès le primaire à faire usage de leur raison. L'individu moderne s'est émancipé, certes, mais il pratique encore des rites. En fait, il n'y a donc pas inadéquation entre la pratique des rites et les modes de vie modernes. On doit plutôt observer que certains rites sont disparus, d'autres rites sont apparus, mais que la plus grande majorité des rites ont été ajustés aux mœurs modernes. Ces nouveaux rites sont maintenant en phase avec les libertés individuelles acquises au courant du dernier siècle (Vattimo, 1987).

Certes, un individu performe un rite dans tel cadre social en fonction de son identité ou du moins d'un rôle social à assumer. Dans le cadre scolaire, un enfant devient élève. Il doit laisser à la maison ses comportements familiaux et s'adapter aux comportements ritualisés de l'école. Par exemple, il est appelé à montrer plus de retenue et de contenance, à lever le doigt pour demander la parole ou à se tenir d'une certaine manière sur sa chaise. Dans certaines écoles, des directions scolaires ont remis en cause ces conventions rituelles qu'ils considéraient liberticides. Ils voulaient donner aux élèves plus de liberté de choix. Or, pourquoi un enfant choisirait-il d'être élève, de se comporter comme un élève, c'est-à-dire de s'autodiscipliner pour étudier, pour apprendre, pour réussir ?

Il est toujours possible de réaménager les comportements rituels, de les rénover, de les gratifier d'une plus grande marge de manœuvre. Or, par économie psychique, les individus utilisent des rites déjà éprouvés plutôt que d'improviser des nouveaux comportements. En fait, inventer des nouveaux comportements – par exemple une formule pour les salutations ou une mise en scène très efficace pour des funérailles – est en soi plus compliqué que de se glisser dans un comportement déjà institué et reconnu. Toutefois, l'un n'empêche pas l'autre. Pour reprendre l'exemple du geste rituel de la poignée de main, soulignons que chacun peut proposer un geste de salutation qui le distingue. Thierry Goguel D'Allondans (2002) observe que les jeunes des banlieues parviennent à imposer leurs propres gestuelles de salutation. Cela montre avant tout que les conventions, en modernité, peuvent être revisitées. Toutefois, dans les situations plus formelles, la majorité des individus préfèrent moduler leurs comportements sociaux, par économie psychique, sur les conventions existantes. Cette économie consiste à éviter de dépenser des énergies psychiques pour inventer un comportement qui ne serait pas plus efficace que celui qui existe déjà.

Les rites, même les plus festifs, ne sont jamais entièrement improvisés. Ils sont des conduites sociales apprises et prévisibles. Ils remplacent, chez l'être humain, les réactions instinctuelles qu'ont les animaux (Cyrulnik, 2000). Bien avant les découvertes récentes des éthologues,

Malinowski (1969) voyait le rite comme une création de l'intelligence humaine pour pallier les déficiences de l'instinct. À la différence des rites animaliers, les humains inventent leurs rites, aucun n'est naturel. Nous nous transmettons ces rites, de génération en génération, en les adaptant à nos contextes de vie et aux aléas de l'inventivité humaine. À cet égard, tous nos comportements sociaux – du moindre geste à la moindre expression émotive – sont codifiés et par conséquent deviennent des actions symboliques, c'est-à-dire des rituels. Nous apprenons, dès la tendre enfance au contact des parents et des autres membres de l'entourage, les rites pour communiquer, pour marcher, pour manger et pour l'hygiène corporelle. Résumons cette idée en soulignant que nous naissons à notre humanité à travers des rites qui nous constituent comme humain.

Ainsi, le petit de l'humain devient un être social parce qu'il pratique des rites qui l'inscrivent dans l'« *agir corporel commun* » de sa société (Wulf & Zifas, 2004, p.409). Son identité sociale est rituellement déterminée. Il n'y aurait pas de société sans régulations rituelles qui génèrent un agir corporel commun. C'était le projet de Goffman d'étudier ce synchronisme corporel dans les rites d'interactions sociales. Le même type d'étude peut être mené en contexte scolaire pour identifier, observer et analyser les interactions sociales entre les enseignants et les élèves. À n'en point douter, le cadre scolaire génère des formes de ritualité qui lui sont propres.

2. Réguler les conduites dans le cadre scolaire

Depuis Erving Goffman (1973, 1974), nous savons que les interactions sociales sont régulées par des rites. Le sociologue de l'école de Chicago découvre trois règles à la base de cette ritualisation : la réciprocité des actes positifs, l'établissement d'une distance de respect entre les interlocuteurs et la maîtrise des expressions corporelles. La réciprocité positive s'inscrit dans la logique tripartite des échanges sociaux (donner-rendre-recevoir) soulignée par Marcel Mauss (1968). Dans les termes des morales anciennes, la réciprocité positive devient la règle d'or dont l'une des formulations très connues est celle-ci : ne fais pas à autrui ce que tu ne veux pas qu'on te fasse. Cette norme morale du donnant-donnant s'exprime par les rites de civilité et de politesse dans les interactions sociales. Nous sommes polis avec des personnes parce que nous nous attendons à la même politesse.

La distance de respect entre les personnes renvoie à cette espace nécessaire qui protège les uns et les autres contre les intrusions physiques et affectives. Nous ne pouvons toucher le corps d'autrui ni lui témoigner de l'affection sans passer par des rites qui rendent possibles ces actions.

Enfin, la maîtrise des expressions corporelles rappelle les normes de retenue, de pudeur, de réserve et de contenance préalables à tous rapports sociaux. Les émotions, sentiments et affects se communiquent donc à travers des régulations rituelles convenues qui deviennent autant de normes sociales.

Plusieurs chercheurs, contemporains de Goffman, ont également mis en lumière la fonction régulatrice des rites. Norbert Elias (1974) soutient notamment que la civilisation occidentale est fondée sur la capacité des individus de se discipliner, donc à s'autoréguler par le biais des rites de civilité. Il fonde sa position sur les fines analyses d'Érasme qui, dans *De la civilité puérile*, fait état des règles qui touchent au comportement extérieur du corps (*externum corporel decorum*). La civilité est une vertu des apparences note André Compte-Sponville (1995), mais elle procure un code commun de comportements. Ce précepte relevé par Élias dans le traité d'Érasme: « *Si l'accès de toux te prend, tâche de ne pas tousser dans la figure de l'autre* », est à l'origine du geste rituel de mettre sa main devant sa bouche avant d'éternuer. Sans nous en rendre compte, nous accomplissons la journée durant une myriade de petits gestes rituels qui témoignent de notre appartenance à une culture commune, par conséquent à une identité commune.

En fait, nous pourrions dire, dans la perspective des travaux de Goffman et Élias, qu'un rite est une règle en acte. Mais c'est surtout la règle dans laquelle se reconnaît un groupe ou une

communauté identitaire. Cette définition aurait plu à Mircea Eliade (1969) qui soutenait que le rite est l'actualisation d'un mythe. Le mythe, dans la version d'Eliade, est une sorte de parapluie identitaire sous lequel des individus qui partagent la même identité se tiennent. Pour l'historien des religions, un mythe présente, à travers un florilège de récits, les règles de vie très ritualisées à travers lesquelles une communauté se reconnaît. En somme, pour Eliade, les rites actualisent et donne vie aux règles d'une communauté identitaire.

Un rite est d'autant plus efficace qu'il fait partie de l'éthos d'une communauté, qu'il donne à vivre du sens à ceux qui le pratiquent. Il s'agit d'un sens vécu, ressenti plus ou moins intensément, qui n'a pas à être intellectualisé ou rationalisé. La seule participation à un rite dans lequel une personne se reconnaît génère du sens. Par ailleurs, les individus délaissent les rites qui ne font plus sens pour eux, dans lesquels ils ne se reconnaissent plus. À cet égard, la modernisation des mœurs a entraîné une transformation de plusieurs rites occidentaux. Notamment les rites quotidiens de drague et de rencontre ont connu des transformations inouïes avec l'émancipation des sexualités et le développement du Web (Lardelier, 2005). Or, les rites ne disparaissent pas, car il y aura toujours des règles pour civiliser la drague et les rencontres. En fait, chacun est appelé à connaître le code des comportements attendus pour se mettre en scène dans les diverses situations sociales de drague et de rencontre.

Dans nos sociétés où le moindre faux pas dans une situation de rencontre ou de séduction peut porter à la querelle, il est préférable de connaître les règles qui induisent un agir corporel commun. Ainsi, utiliser les mêmes gestes et les mêmes formulations qu'autrui pour le saluer, c'est lui montrer que je ne lui suis pas étranger. L'agir corporel commun lie des individus dans une communauté qui s'assemblent parce qu'ils se ressemblent. Le rite est un liant social très puissant pour le dire comme Michel Maffesoli (1979), parce qu'il met en scène des signes de reconnaissance. Attacher ses cheveux ainsi, porter un pantalon plutôt serré ou ample, utiliser un vocabulaire à la mode, porter une montre d'une telle marque ou d'une telle couleur, boire un Badoit rondelle plutôt qu'une eau Perrier constitue autant de manières rituelles efficaces d'exprimer son identité propre, mais aussi une identité commune aux siens.

Les règles pour les salutations, pour reprendre cet exemple, sont à cet égard paradigmatiques. Lorsqu'on sait faire la bise ou lorsqu'on sait comment donner la main, il n'y a plus besoin d'y penser. La règle est intégrée, incorporée pourrions-nous dire pour être plus précis. Un rite est d'autant plus efficace qu'il fait partie des manières d'être et de faire des individus. Pierre Bourdieu (1998) dirait que les rites manifestent l'identité sociale des individus, tandis que Bruno Bettelheim (1971) ajouterait qu'ils montrent aussi leur individualité et leur personnalité. En fait, il n'y a pas d'identité sans les rites qui la constituent, l'instituent et la représentent.

En somme, le rite régule les conduites humaines. Sa légitimité tient en premier lieu au fait que les personnes qui le pratiquent se reconnaissent une identité commune et que cela fait sens pour eux. Les multiples contestations et manifestations en France contre le mariage des conjoints de même sexe montrent la puissance des liens entre le rite, l'identité et le sens. Il existe d'autres types de régulation des conduites humaines comme la morale et le droit. Pour les distinguer, disons que la morale mise sur l'autonomie et l'autorégulation des individus pour agir en fonction d'un bien commun, alors le droit suppose l'hétéronomie et un système complexe d'hétérorégulation qui vise la justice. La morale, dans le sens moderne de Jean-Paul Sartre lie l'individu à la responsabilité de ses actes, alors que le droit implique un contrat social en vue du respect des lois. Les régulations rituelles ne s'opposent ni à la morale ni au droit. Toutefois, les régulations rituelles ne sont pas établies sur les mêmes fondements et n'ont pas les mêmes finalités. Un rite signale avant tout une appartenance à une communauté identitaire. Ce peut être une communauté de jeunes punks, de gays, d'Italiens à New York ou d'Occidentaux. Le terme de communauté a le sens de regroupement au sein d'une identité commune. Une personne peut se reconnaître dans plusieurs communautés identitaires. À bien des égards, une culture commune est préalable aux rites. En fait, un individu pratique en premier lieu des rites autochtones, puis d'autres rites allogènes auxquels il est initié au cours de son existence (Jeffrey, 2011). En termes de finalité, les rites ne possèdent pas, d'une manière intrinsèque, une visée morale. On peut rituellement pratiquer le bien ou le mal. On doit plutôt emprunter le point de vue anthropologique,

relevé notamment par Bourdieu, et comprendre que le rite vise explicitement à créer de l'identité et de la différence.

Revenons une nouvelle fois à une scène des salutations pour montrer comment le rite produit de l'identité. Une banale observation montre qu'il y a ceux qui, entre copains, font la bise et ceux qui donnent la main. Parmi ceux-là, nous pourrions distinguer des variations dans les bises et dans les poignées de main. Dans un groupe de personnes, le moindre écart à une manière de salutation peut être interprété comme un acte de dissidence. On reconnaît d'ailleurs une personne au fait qu'elle donne deux bises plutôt que trois et que ses lèvres touchent ou non la joue. Ce sont par les petits signes que les personnes se rappellent aux autres. On voit que les rites opèrent des distinctions qui permettent aux individus et aux sociétés de se différencier les uns des autres, mais aussi de se reconnaître les uns les autres. Par leurs ritualisations, les individus et les groupes affirment en même temps qui ils sont et qui ils ne sont pas. Le meilleur exemple à cet égard nous est donné par les rites, souvent stéréotypés, qui expriment les identités masculines et féminines. L'observation minutieuse d'un travesti met d'ailleurs en évidence des grappes de gestes très ritualisés utilisés pour transformer un homme en femme.

Ce dernier exemple montre avec évidence que les rites qu'une personne pratique régulent son agir corporel et la rendent identifiable. À moins que les signes rituels du genre soient brouillés par des marques androgynes, chacun a appris à différencier l'homme de la femme en observant la démarche, le maintien corporel, les vêtements, la coiffure et d'autres signes identitaires très ritualisés. Cette identification est requise, dans une situation d'interactions sociales, pour adresser les salutations et les formules de politesse de circonstance. Les rites proposent des modèles de comportement qui visent à ordonner et à aménager l'agir corporel dans les diverses situations de la vie sociale. Les salutations seront adaptées selon le niveau de familiarité des personnes en présence, selon leur genre, leur fonction et leur importance. La distance rituelle à conserver entre les personnes sera donc plus ou moins ouverte, plus ou moins fermée.

Comme Goffman l'a bien montré, les interactions avec autrui où il y a un toucher physique engagent des précautions rituelles. Dans la classe, un enseignant ne pourrait toucher le corps d'un élève sans lui indiquer ses visées éducatives. Attardons-nous sur les contacts physiques entre enseignants et élèves. La vie quotidienne de la classe, surtout avec les plus jeunes du primaire, révèle que les contacts physiques sont nombreux, variés et comportent plusieurs significations selon les cultures scolaires, les contextes et les situations. En fait, les contacts physiques avec les élèves devraient viser essentiellement des actions sociales, pédagogiques et sécuritaires : saluer, reconforter, encourager, féliciter, modeler un geste d'apprentissage, soigner, soutenir ou immobiliser. Il semble clair que tout contact physique entre enseignants et élèves doit être régulé, c'est-à-dire ritualisé. Il le sera dans la mesure où le geste posé ne porte aucune ambiguïté dans ses visées ; il devient une action symbolique clairement identifiable et fait alors partie du répertoire des gestes connus et acceptés des enseignants, des élèves et des parents. Par conséquent, il possède le même sens pour tous. L'élève ne pourrait le considérer comme un attouchement sexuel ou une voie de fait. À bien des égards, la professionnalisation des contacts physiques entre enseignants et élèves implique qu'ils soient bien définis, bien régulés, c'est-à-dire qu'ils s'inscrivent dans une pratique modèle.

Cet exemple montre comment on peut analyser les comportements des enseignants et des élèves en termes de rites scolaires. Étant donné que la relation éducative engage de constantes interactions sociales, on peut déjà analyser leur dimension rituelle à la manière du sociologue Erving Goffman. Christoph Wulf et ses collègues (2004) de l'Université libre de Berlin ont déjà relevé l'intérêt de mettre en lumière la dimension rituelle des actions éducatives dans le cadre scolaire. Ils ont fondé, à la fin du dernier millénaire, un nouveau champ de recherche sur les rites scolaires. Leurs travaux très stimulants sont uniques à bien des égards. Nous engageant dans cette jeune tradition de recherche, nous présentons, dans la prochaine partie, quelques exemples.

3. Rites scolaires et pression temporelle

Une trame infinie de rites, plus ou moins élaborés et plus ou moins explicites, rythme la vie de la classe. En plus des rites sociaux bien connus, dont font notamment partie les salutations, la politesse, la civilité, les repas, les fêtes d'anniversaire et calendaires, d'autres rites marquent les étapes de l'année scolaire : célébration de la rentrée, examens, remises de notes, remises de prix, bal de graduation, succès des équipes sportives, etc. D'autres rites encore préparent et opèrent les passages entre les thèmes d'enseignement et des projets pédagogiques plus importants. Sans oublier les rites scolaires qui ponctuent les activités types d'une journée d'école : accueil du matin, mise en rang, déshabillage, aménagement des temps d'apprentissage et de jeu, temps pour les pauses, toilettes, tests et examens, remise des notes, etc. Ce sont tous des rites qui entretiennent l'ordre scolaire et confirment l'identité des enseignants et des élèves. Plusieurs de ces rites n'existent que dans le cadre de la vie scolaire. Ils n'ont pas de pertinence hors de l'école.

Dans la classe, les rites ne sont jamais dénués de sens, même s'ils sont quasi invisibles. Ils offrent aux élèves un ordre rassurant et des repères pour se retrouver. Leur répétition les calme et les sécurise parce qu'ils peuvent anticiper la durée des activités en fonction de leurs difficultés. Le caractère répétitif des actions rituelles procure l'assurance d'appartenir à un monde connu qu'il est possible de maîtriser. Les élèves développent ainsi une confiance indispensable pour mener des nouvelles expériences d'apprentissage.

Gebauer et Wulf (2004) ont bien montré que les élèves apprennent par des rites à contrôler leurs expressions corporelles, à intérioriser les normes scolaires, à s'adapter aux rythmes temporels de la classe et à respecter les séquences d'apprentissage. Dès qu'ils entrent dans l'espace scolaire, les élèves subissent la pression temporelle. Le cadre scolaire crée un espace commun de significations temporelles. Les élèves doivent éviter les retards, accélérer le pas pour accéder à une salle de classe éloignée, restreindre le temps de socialisation avec les copains entre les cours, faire vite pour aller aux toilettes, terminer un devoir à la course, accélérer le rythme pour terminer un examen, respecter les échéanciers pour la remise d'un travail, etc. Ils entrent dans l'institution scolaire et en ressortent à des heures fixes, ce qui les initie à l'horaire des travailleurs. Les élèves savent que le temps scolaire est compté, ce qui contraste avec l'emploi du temps très libre de la maison et des vacances. L'appartenance au monde scolaire engage donc une socialisation à une temporalité qui lui est propre.

Le temps scolaire est régulé, mesuré, chronométré. La scolarisation est une organisation temporelle. Un enfant s'approprie la logique temporelle de l'école en devenant élève. Le temps devient la mesure de ses progrès et de ses retards. Dans la logique scolaire, tous les instants sont occupés. Même les temps libres sont déterminés à l'avance. À la maison, l'enfant peut se demander comment il va occuper son temps. À l'école, le temps ne lui appartient plus. Le temps de la maison et le temps de l'école ne sont donc pas vécus de la même manière. Ce qui est permis et interdit en termes de temps varie donc selon le cadre de la vie scolaire et les autres cadres de vie.

L'ordre temporel de l'école touche l'arrivée des élèves, les heures fixées pour le début et la fin de la classe, les séquences de temps allouées pour les activités d'apprentissage de la journée, les récréations, les pauses, les repas, les transitions, etc. Les activités réalisées par les élèves acquièrent un sens parce qu'elles se déroulent dans un ordre fixe à durée préalablement définie à l'avance. L'ordre chronologique crée des repères qui structurent la mémoire et l'identité des élèves. Il est générateur de sens. En se mettant en scène dans un rôle d'élève, les jeunes montrent qu'ils acceptent les règles du temps scolaire.

Toutefois, ils sont aussi capables de jouer avec le temps scolaire, de se mettre en position de décalage pour montrer qu'ils ne sont pas que des élèves obéissants, sans personnalité, sans subjectivité. Par conséquent, les élèves jouent avec les significations du temps pour montrer à la fois leur appartenance à la culture scolaire, mais aussi leur appartenance à d'autres cultures. À

cet égard, il est important de considérer comment les élèves adoptent l'ordre temporel de l'école tout en conservant leur quant-à-soi.

Derrière l'image des élèves qui acceptent docilement le cadre temporel imposé par l'école se cache une série de comportements qui révèlent une volonté de personnaliser leur rapport au temps (Lachance, 2012). Il s'avère que les contraintes de temps, comme les horaires imposés par l'école et les parents, sont relativisées sinon personnalisées par plusieurs élèves. On peut considérer leur désir de se distancier du temps institutionnel afin d'affirmer leur autonomie

Les élèves expérimentent régulièrement la désynchronisation en prenant du retard, en travaillant dans l'urgence, en procrastinant, en fait, en suivant leur propre rythme. La désynchronisation consiste à se dissocier des rythmes temporels de la majorité pour adopter des rythmes temporels personnels. La désynchronisation est un refus, parfois inconscient, de ne pas se plier pleinement à l'organisation du temps scolaire. Elle se manifeste autant par une accélération que par une décélération des actions engagées par l'élève, car accélérer le rythme pour devancer les autres ou décélérer le rythme en prenant du retard induit le même effet de ne plus être en phase temporelle avec le groupe. La désynchronisation se présente ainsi sous plusieurs figures : retard, perte de temps, terminer avant les autres, prendre trop de temps, tergiversation, précipitation, flânerie, travailler dans l'urgence, procrastination, papotage, etc.

À côté de l'ordre temporel de l'école, d'autres aménagements rituels initient les élèves à un grand nombre de règles spécifiques au cadre de l'école. Elles concernent l'hygiène corporelle, le code vestimentaire, les actes de communication, la civilité, la contenance, les déplacements dans la classe et hors de la classe, le niveau de langue exigé, la ponctualité, le travail en équipe, la tenue sur sa chaise, etc.

L'élève entre dans l'espace scolaire par la ritualisation. Des rites assurent le passage de la vie hors de l'école à la vie dans l'école. Dans la classe, les règles pour la contenance, la retenue, l'attente, la patience, la concentration, le silence, la pudeur et la décence sont plus resserrées qu'à la maison (Le Breton, 1990 ; Picard, 1995 ; Fumat, 2000 ; Jeffrey, 2013). C'est une particularité de l'ordre scolaire qui demande aux élèves une plus grande maîtrise de leurs expressions corporelles. Les élèves le constatent assez rapidement et s'y adaptent avec plus ou moins de facilité et de résistance. Ils savent qu'il y a des choses interdites à l'école, bien qu'elles leur soient permises à la maison. Dans la classe, les relations entre enseignants et élèves ne pourraient être calquées sur celles entre parents et enfants. Les rites qu'ils apprennent à l'école favorisent le passage de la culture familiale à la culture scolaire.

Le corps est le support privilégié des conduites rituelles. Les rites disciplinent le corps afin de faciliter les rapports sociaux et de créer un ordre sécurisant pour tous. Ils ancrent le corps des élèves dans l'agir corporel commun de l'école. En intériorisant l'ensemble des régulations du cadre scolaire, les enfants s'approprient leur identité d'élève. Dès qu'un enfant franchit le seuil de l'école, on lui demande de se comporter comme un élève. Considérons qu'un enfant ne sait pas d'emblée ce qu'est un élève, ni comment se comporter en classe. Il apprend son rôle d'élève dans les premières années de scolarisation. Les jeunes ne sont pas dupes à ce sujet. Ils savent qu'ils ont un rôle à tenir pour passer avec succès à travers le système scolaire. La socialisation à ce rôle devient donc un enjeu scolaire fondamental. Gebauer et Wulf (2004) montrent que les enfants s'approprient peu à peu les composantes normatives de leur identité d'élève en répondant aux demandes des enseignants. À partir de cette perspective, nous pouvons essayer de comprendre le succès ou l'échec scolaire en relation avec la socialisation à l'identité d'élève. On peut émettre l'hypothèse suivante : un enfant qui accepte de jouer ses rôles d'élève, tout en gardant son quant-à-soi, aura plus de facilité pour réussir son parcours scolaire. Par ailleurs, il pourrait être avantageux pour les enseignants de connaître la dimension rituelle dans les interactions pédagogiques afin de maintenir les élèves dans la culture de l'école.

Les traditions éducatives nous ont légué une ritualité très riche en ce qui a trait à la discipline et aux actes de communication. Plusieurs de ces rites concernent des actions minuscules, mais qui ont une très grande importance pour les élèves et les enseignants (Quantz & al., 2011). Les

élèves reconnaissent les gestes rituels de l'enseignant pour attirer l'attention, demander le silence, exprimer une réprimande, accorder la parole, etc. Un changement dans le ton de la voix, dans un regard ou dans une position des bras n'est pas insignifiant pour eux. Ils sont très sensibles aux signes non verbaux très ritualisés de l'enseignant.

Un élève apprend à l'école à lever le doigt pour demander la parole. Il accepte cette contrainte normative essentielle à la discipline dans la classe. Du coup, il est capable d'utiliser ce geste rituel dans un autre cadre que celui de l'école, mais s'en abstient dans le cadre familial ou lors de discussions avec les copains. Dans une discussion familiale, lever le doigt pour demander la parole ne lui semblerait pas approprié. Il va utiliser d'autres signes rituels pour indiquer qu'il veut prendre la parole. En somme, les enfants ajustent leurs conduites rituelles selon les situations sociales. Ils savent intuitivement comment faire usage des attitudes, gestes et expressions rituelles selon les circonstances. En fait, ils performant leurs conduites en tenant compte du cadre dans lequel ils se trouvent. Dès lors, cela montre qu'ils font un usage inventif et astucieux des gestes rituels.

Conclusion

Pour analyser sérieusement les rites scolaires, il est préférable de remiser quelques préjugés modernistes qui les réduisent à des actes aliénants. Nous pratiquons aujourd'hui des rites avec plus de liberté et d'inventivité. En revanche, nous devons considérer l'héritage des rites d'autrefois. Si nous savons aujourd'hui nous présenter devant autrui sans lui manquer de respect, c'est parce que nous consentons à des rites de civilité qui ont fait leur preuve.

Dans l'école, les formes rituelles pour le découpage du temps, l'organisation de l'espace, la définition des rôles de chacun, l'accueil, les pauses, les sanctions, les interactions pédagogiques entretiennent et font perdurer l'ordre scolaire. Il n'y aurait pas d'école sans l'institutionnalisation d'un ordre scolaire. Pour répondre aux intentions toujours renouvelées de l'œuvre éducative, cet ordre scolaire est continuellement redéfini, réajusté et reformulé.

De plus, on reconnaît un enseignant et un élève aux rites qu'ils pratiquent. Chaque individu révèle des parts de son identité par ses mises en scène très ritualisées. En fait, l'enfant dans le cadre scolaire et hors du cadre scolaire n'est pas exactement le même. Dans l'école, il doit se comporter comme un élève. D'ailleurs, c'est le défi de l'école de transformer un enfant en élève. Les signes identitaires de cette transformation se manifestent dans les comportements scolaires très ritualisés qu'il pratique.

En somme, les rites scolaires procurent aux élèves un code commun de comportements, un agir corporel commun. En devenant élève, l'enfant apprend des mises en scène de soi qui l'initie au monde scolaire. Il acquiert la capacité de s'incarner dans des rôles différents suivant les cadres de vie dans lequel il évolue.

Bibliographie

BETTELHEIM B. (1971), *Les blessures symboliques*, Paris, Gallimard.

BOURDIEU P. (1979), *La distinction : critique sociale du jugement*, Paris, Éditions de Minuit.

BOURDIEU P. (1980), *Le Sens pratique*, Paris, Éditions de Minuit.

BOURDIEU P. (1986), « Les rites comme actes d'institution », *Les rites de passage aujourd'hui*, P. Centlivres & J. Hainard (dir.), Lausanne, L'âge d'homme.

BOURDIEU P. (1998), *La domination masculine*, Paris, Seuil.

BUTLER J. (1990), *Trouble dans le genre*, Paris, La Découverte.

- COMPTE-SPONVILLE A. (1995), *Petit traité des grandes vertus*, Paris, Presses universitaires de France.
- CYRULNIK B. (2000), *Les nourritures affectives*, Paris, Odile Jacob.
- DOUGLAS M. (1967), *De la souillure*, Paris, Maspero.
- ELIAS N. (1974), *La civilisation des mœurs*, Paris, Pocket.
- ELIADE M. (1969), *Le mythe de l'éternel retour*, Paris, Gallimard.
- FUMAT Y. (2000), « La civilité peut-elle s'enseigner ? », *Revue Française de Pédagogie*, n°132, p.101-113.
- GAUTHIER C. (2005), *La pédagogie. Théories et pratiques, de l'Antiquité à nos jours*, C. Gauthier & M. Tardif (dir.), Montréal, Gaëtan Morin Éditeur.
- GEBAUER G. & WULF C. (2004), *Jeux, rituels, gestes. Les fondements mimétiques de l'action sociale*, Paris, Anthropos.
- GOFFMAN E. (1973), *La mise en scène de la vie quotidienne*, Tomes 1 et 2, Paris, Éditions de Minuit.
- GOFFMAN E. (1974), *Les rites d'interaction*, Paris, Éditions de Minuit.
- GOFFMAN E. (1977), « La ritualisation de la féminité », *Actes de la recherche en sciences sociales*, volume XIV, p.34-50.
- GOGUEL D'ALLONDANS T. (2002), *Rites de passage, rites d'initiation*, Québec, Presses de l'Université Laval.
- JEFFREY D. (2011), « Rites et ritualisations », *Rites et symboles contemporains*, J. Cherblanc (dir.), Québec, Presses de l'Université du Québec. p. 45-58.
- JEFFREY D. (2013), « Rites scolaires et identité d'élève », *Formation et profession*, volume XXI, n°1, p. 50-63.
- LACHANCE J. (2012), *L'adolescence hypermoderne*, Québec, Presses de l'Université Laval.
- LE BRETON D. (1990), *Anthropologie du corps et modernité*, Paris, Presses universitaires de France.
- LARDELIER P. (2005), *Les nouveaux rites*, Paris, Belin.
- MAFFESOLI M. (1979), *La conquête du présent*, Paris, Presses universitaires de France.
- MALINOVSKI B. (1969), *La sexualité et sa répression dans les sociétés primitives*, Paris, Payot.
- MAUSS M. (1968), *Sociologie et Anthropologie*, Paris, Presses universitaires de France.
- PICARD D. (1995), *Les rituels du savoir-vivre*, Paris, Seuil.
- QUANTZ R. A. & al. (2011), *Rituals and Student Identity in Education: Ritual Critique for a New Pedagogy*, New York, Palgrave Macmillan.
- VATTIMO G. (1987), *La fin de la modernité : nihilisme et herméneutique dans la culture post-moderne*, Paris, Seuil.
- WULF C. (2004), « Anthropologie historique nouvelles perspectives sur les fondements et les conditions de l'éducation », *L'orientation scolaire et professionnelle*, volume 33, n°4, p.571-586.
- WULF C. & ZIRFAS J. (2004), « La pratique sociale comme rituel », *Penser les pratiques sociales comme rituels*, C. Wulf (dir.), Paris, L'Harmattan, (Traduction par N. Heyblom), p.405-414.

Direction de la revue

Michel Fabre, directeur de publication et rédacteur en chef

Céline Chauvigné, rédactrice adjointe

Sylvie Guionnet, secrétaire d'édition

Membres du comité éditorial

Fabienne Brière-Guenoun (Université Paris-Est)

Edwige Chirouter (Université de Nantes)

Sylvain Doussot (Université de Nantes)

Nadine Fink (Haute école pédagogique Vaud - Suisse)

Christiane Gohier (Université du Québec à Montréal - Canada)

Pascal Guibert (Université de Nantes)

Magali Hersant (Université de Nantes)

Jean Houssaye (Université de Rouen)

France Jutras (Université de Sherbrooke - Canada)

Bruno Lebouvier (Université de Nantes)

Stéphane Martineau (Université du Québec à Trois-Rivières - Canada)

Christian Orange (Université Libre de Bruxelles)

Denise Orange Ravachol (Université de Lille 3)

André Pachod (Université de Strasbourg)

Thérèse Perez-Roux (Université de Montpellier)

Pierre Périer (Université de Rennes 2)

Marie Salaün (Université de Nantes)

Annette Schmehl Université de Nantes)

Denis Simard (Université Laval - Canada)

François Simon (Université de Nantes)

Marie Toullec Théry (Université de Nantes)

Isabelle Vinatier (Université de Nantes)

ISSN 1954 3077

<http://www.recherches-en-education.net>

Université de Nantes - UFR Lettres et Langage

Chemin de la Censive du Tertre - BP 81227 - 44312 Nantes Cedex 3 France

☎ 02 40 14 11 01 Fax : 02 40 14 12 11

recherches-en-education@univ-nantes.fr



Paternité - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 2.0 France
Vous êtes libres :

. de reproduire, distribuer et communiquer cette création au public

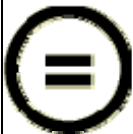
Selon les conditions suivantes :



Paternité. Vous devez citer le nom de l'auteur original.



Pas d'Utilisation Commerciale. Vous n'avez pas le droit d'utiliser cette création à des fins commerciales.



Pas de Modification. Vous n'avez pas le droit de modifier, de transformer ou d'adapter cette création.

- A chaque réutilisation ou distribution, vous devez faire apparaître clairement aux autres les conditions contractuelles de mise à disposition de cette création.

- Chacune de ces conditions peut être levée si vous obtenez l'autorisation du titulaire des droits.

Ce qui précède n'affecte en rien vos droits en tant qu'utilisateur (exceptions au droit d'auteur : copies réservées à l'usage privé du copiste, courtes citations, parodie...)

Ceci est le Résumé Explicatif du
[Code Juridique \(la version intégrale du contrat\).](#)

[Avertissement](#)



ISSN : 1954 - 3077

© CREN – Université de Nantes, 2006