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

Maryvonne Merri et Marie-Paule Vannier

Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/ree/9765>

DOI : 10.4000/ree.9765

ISSN : 1954-3077

Éditeur

Nantes Université

Édition imprimée

Date de publication : 1 septembre 2015

Référence électronique

Maryvonne Merri et Marie-Paule Vannier, « De l'affaiblissement au renouvellement des rituels dans les institutions scolaires », *Recherches en éducation* [En ligne], HS8 | 2015, mis en ligne le 01 septembre 2015, consulté le 24 janvier 2022. URL : <http://journals.openedition.org/ree/9765> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ree.9765>

Recherches en éducation est mise à disposition selon les termes de la Licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

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 stigmat : 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.