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

What do teachers think about when we talk to them about rituals?

Marie-Paule Vannier et Maryvonne Merri

Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/ree/9769>

DOI : 10.4000/ree.9769

ISSN : 1954-3077

Éditeur

Nantes Université

Édition imprimée

Date de publication : 1 septembre 2015

Référence électronique

Marie-Paule Vannier et Maryvonne Merri, « À quoi pensent les enseignants quand on leur parle de rituels ? », *Recherches en éducation* [En ligne], HS8 | 2015, mis en ligne le 01 septembre 2015, consulté le 25 janvier 2022. URL : <http://journals.openedition.org/ree/9769> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ree.9769>

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.

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, *Rituels72*², 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></div> <div> 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>	<div></div> <div> 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 </div>

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)
- Aviez-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'acception 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 stigmat : 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.