Les fonctions du rituel scolaire selon différentes sciences humaines et sociales

The functions of school ritual in different social and human sciences

Myriam Bertrand et Maryvonne Merri

Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/ree/9777>

DOI : 10.4000/ree.9777

ISSN : 1954-3077

Éditeur

Nantes Université

Édition imprimée

Date de publication : 1 septembre 2015

Référence électronique

Myriam Bertrand et Maryvonne Merri, « Les fonctions du rituel scolaire selon différentes sciences humaines et sociales », *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/9777> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ree.9777>

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.

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'explicitier, 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 différé, 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 QUEBECOISE 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.