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

Rituals at stake in the education relationship: severing links, sustaining links, establishing new links

Christiane Montandon

Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/ree/9802>

DOI : 10.4000/ree.9802

ISSN : 1954-3077

Éditeur

Nantes Université

Édition imprimée

Date de publication : 1 septembre 2015

Référence électronique

Christiane Montandon, « Les rituels en question dans la relation éducative : rupture des liens, maintien du lien, instauration de nouveaux liens », *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/9802> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ree.9802>

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

Christiane Montandon¹

Résumé

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2. Choix des lieux d'observations et méthodologie

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

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

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

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

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

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

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

■ *La liaison école/collège*

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

■ Contexte de la recherche

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

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

■ Niveau microsociologique

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Conclusion

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

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

Bibliographie

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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