

Les rituels à l'école enfantine: conceptions d'enseignantes

Mémoire de fin d'études à la HEP-VS

Auteure :

Mélanie Tissières

Directrice de mémoire :

Danièle Périsset

Saint-Maurice

5 septembre 2016

REMERCIEMENTS

Ce travail n'aurait pas pu voir le jour sans l'aide, le soutien et l'encouragement de plusieurs personnes.

Nous tenons donc à remercier sincèrement les personnes suivantes :

- Mme Danièle Périsset, notre directrice de mémoire, pour ses apports scientifiques et ses précieux conseils tout au long de ce travail.
- Les deux enseignantes qui nous ont chaleureusement accueillie dans leur classe, qui nous ont permis d'observer leurs pratiques et qui nous ont accordé un peu de leur temps libre.
- Notre famille et nos amis pour leur relecture, leur soutien et leurs encouragements au cours de l'élaboration de ce mémoire.

AVERTISSEMENT

Ce travail a été rédigé à la première personne du pluriel, soit le « nous » de modestie, ceci selon les usages en vigueur. Il ne concerne cependant que l'étudiante citée ci-dessus.

RÉSUMÉ

Notre travail de mémoire est une recherche en pédagogie qui s'intéresse aux rituels d'accueil à l'école enfantine. Cette recherche part du constat, soulevé par la littérature, que la notion de rituel est une notion floue pour les enseignants à l'école enfantine. En effet, s'ils réalisent des rituels au sein de leur classe, bien souvent ils n'en connaissent pas vraiment les objectifs. Les enseignants ne seraient ainsi pas au clair avec cette notion. Nous nous sommes alors demandé si la façon dont ils percevaient les rituels pouvait influencer leur pratique. De ce fait, nous avons orienté notre recherche dans ce sens. Ce travail a pour objectif de définir les liens qui existent entre les conceptions des enseignants concernant les rituels, leur niveau réflexif et la manière dont ils mettent en œuvre les rituels d'accueil.

Pour entreprendre cette recherche, nous nous sommes penchée sur les éléments théoriques concernant les rituels scolaires. Ainsi nous avons mis en évidence les concepts principaux liés aux rituels : leur définition, leurs fonctions, leur sens ainsi que des exemples concrets de rituels d'accueil. Cela a été réalisé dans le but d'analyser au mieux les conceptions et les pratiques des enseignantes.

Pour mener notre recherche, nous avons observé et filmé les rituels d'accueil dans deux classes de 1-2 HarmoS. Nous avons ensuite mené un entretien en autoconfrontation, avec chacune des deux enseignantes.

Suite à cela, nous avons analysé les conceptions des enseignantes ainsi que leur niveau réflexif, à l'aide de l'analyse de contenu. Nous avons lié ces conceptions avec les éléments théoriques développés dans la première partie de ce travail ainsi qu'avec les observations menées, c'est-à-dire à leur manière de mettre en place les rituels.

Au terme de l'analyse, nous pouvons affirmer que le niveau de réflexivité, les conceptions et la mise en œuvre des rituels sont liés. De ce fait, la pratique des rituels diffère d'un enseignant à l'autre. Grâce à ce travail, nous avons pu démontrer que le niveau de réflexivité de l'enseignant va influencer ses conceptions concernant les rituels ce qui aura un impact sur leur mise en pratique.

MOTS-CLÉS

Rituels scolaires – accueil – école enfantine – 1-2H – conceptions – pratique réflexive – niveau réflexif

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION	5
1. Problématique.....	6
1.1. Contexte et orientation de la recherche.....	6
1.2. L'école enfantine, une sphère de transition.....	6
1.3. Les rituels scolaires : définitions, fonctions et sens	7
1.3.1. Histoire du terme rituel.....	7
1.3.2. Les rituels scolaires	8
1.3.3. Fonctions des rituels.....	9
1.3.3.1. Fonction sociale.....	10
1.3.3.2. Fonction chronogénétique et topogénétique	10
1.3.3.3. Fonction contractuelle.....	11
1.3.3.4. Fonction intégrative	12
1.3.4. Le sens des rituels.....	12
1.4. La pédagogie institutionnelle.....	13
1.5. Les rituels d'accueil les plus courants	14
1.5.1. L'appel.....	14
1.5.2. Le comptage des absents.....	15
1.5.3. Le calendrier.....	16
1.5.4. La météo	17
1.5.5. L'emploi du temps	18
1.5.6. Le quoi de neuf ?.....	18
1.6. Tableau récapitulatif de la problématique.....	19
2. Cadre conceptuel.....	20
2.1. Différence entre conceptions et représentations	20
2.2. Définition des conceptions	21
2.3. Influence des conceptions sur les rituels et leur mise en place	22
2.4. La pratique réflexive.....	23
2.5. Tableau récapitulatif du cadre conceptuel.....	24
3. Question de recherche	25
4. Méthodologie	26
4.1. Les méthodes utilisées	26
4.1.1. L'entretien en autoconfrontation	26
4.1.1.1. Points forts et limites de la méthode	27
4.1.2. L'analyse de contenu.....	28
4.1.2.1. Points forts et limites de la méthode	28
4.2. Choix de l'échantillon	29
4.3. Protection des données et considérations éthiques	29

5. Analyse des données et discussion.....	29
5.1. Définition, fonctions, sens et activités rattachées aux rituels	30
5.2. Organisation des rituels	33
5.3. Rituels d'accueil observés.....	34
5.3.1. Comptage des absents.....	34
5.3.2. Calendrier.....	36
5.3.3. Rituel d'accueil pour s'asseoir	38
5.3.4. Calendrier et météo	39
5.4. Synthèse des résultats.....	41
6. Conclusion	42
6.1. Rappel de la démarche	43
6.2. Apports et limites de la recherche	43
6.3. Prolongements et perspectives	44
7. Références bibliographiques.....	45
LISTE D'ANNEXES	47
ATTESTATION D'AUTHENTICITÉ	48

TABLE DES FIGURES

Figure 1 : Iceberg des conceptions (Giordan & Pellaud, 2001 in Pellaud, Eastes & Giordan, 2005).....	21
--	----

TABLE DES TABLEAUX

Tableau 1 : Récapitulatif de la problématique	20
Tableau 2 : Récapitulatif du cadre conceptuel	25
Tableau 3 : Échantillon	29

INTRODUCTION

Le terme de « rituel » est massivement utilisé dans les écoles et plus encore à l'école enfantine. Nous avons pu l'entendre au cours de multiples discussions avec nos praticiennes-formatrices, des enseignants ou encore avec nos collègues. C'est ainsi que notre intérêt pour le thème des rituels scolaires est né. Différentes questions ont alors jailli de ce constat : que recouvre réellement le terme de rituel ? À quoi servent ces rituels ? Est-ce que les professionnels de l'enseignement qui pratiquent les rituels connaissent vraiment les objectifs qui en découlent ? Est-ce que ce terme est employé à bon escient ?

Nous avons également pu observer, au cours de nos stages, que nos praticiennes-formatrices utilisaient le terme « rituel » pour parler de différentes réalités, que d'une praticienne-formatrice à l'autre cette dénomination pouvait prendre une autre tournure. L'observation de leurs rituels nous a également permis de mettre en évidence des différences de pratique. C'est ainsi que d'autres questions se sont ajoutées aux précédentes : pourquoi tel ou tel enseignant réalise tel ou tel rituel et pas d'autres ? Y a-t-il une seule manière de réaliser correctement ces rituels ? Y a-t-il une liste précise des activités considérées comme rituels ? Sur quels critères se base-t-on pour considérer une activité de rituel ?

En tant que future enseignante, destinée aux degrés élémentaires, il nous a donc paru nécessaire de nous pencher sur ce thème des rituels scolaires, afin d'en connaître les enjeux et de pouvoir en parler en toute connaissance de cause. Suite à nos interrogations, nous nous sommes alors questionnée sur les liens qu'il y avait entre l'enseignant et la manière dont il réalise les rituels. Nous avons ainsi formulé une première question de recherche : *quels sont les liens entre les conceptions des enseignants concernant les rituels et leur mise en place ?* Après réflexion sur le choix de la méthode pour cette recherche, nous avons opté pour l'entretien en autoconfrontation. Avec ce type de méthode, la pratique réflexive des personnes interrogées est sollicitée. Nous avons donc trouvé judicieux d'inclure ce paramètre à notre question de recherche. Ainsi la formulation finale de notre question de recherche est la suivante : *quels sont les liens entre les conceptions des enseignants concernant les rituels, leur niveau de réflexivité et la mise en place de ces rituels ?*

Dans un premier temps, la présente étude abordera le contexte de celle-ci, ainsi que la définition du concept central de rituel, ses fonctions, son sens et ses formes les plus courantes. Les concepts en lien avec les rituels seront alors détaillés. À leur tour, les notions de conception et de pratique réflexive seront approfondies. Nous présenterons ensuite le questionnement qui découle des éléments mentionnés dans la partie théorique. Les aspects méthodologiques seront également abordés afin d'expliquer la démarche choisie pour ce travail. Puis les résultats de notre recherche seront présentés à travers l'analyse des données recueillies dans le but de répondre à notre question de recherche. Finalement, une conclusion présentera les apports et les limites de la recherche ainsi que les possibilités de prolongement de ce travail.

1. PROBLÉMATIQUE

1.1. Contexte et orientation de la recherche

Pour notre recherche, nous nous focaliserons sur les rituels scolaires dans les degrés élémentaires et plus précisément à l'école enfantine. Nous avons choisi ce contexte, car même si les rituels restent présents dans la suite de la scolarité, c'est à l'école enfantine qu'ils sont les plus nombreux et les plus porteurs de sens.

Étant donné que le terme rituel englobe une multitude d'activités et que nous ne sommes pas en mesure de toutes les traiter dans notre travail de recherche, nous avons choisi de nous focaliser sur les rituels d'accueil qui se déroulent le matin ou l'après-midi, lorsque les élèves arrivent en classe. Nous avons choisi ce moment, car l'accueil est le moment de transition par excellence. Il permet à l'enfant de passer de la sphère familiale à la sphère scolaire. De plus, les rituels symbolisent et ritualisent cette transition entre le statut d'enfant et celui d'élève (De Wit Soler & Roucoules, 2012).

Pour notre travail, nous nous basons sur différentes recherches, principalement françaises. C'est pourquoi nous retrouverons aussi bien le terme d'« école maternelle », faisant référence à la France que celui d'« école enfantine » se référant à la Suisse romande. En France, l'école maternelle recouvre une plus large tranche d'âge que l'école enfantine. En effet, l'école maternelle est destinée aux enfants de 2-3 ans à 5 ans, tandis que l'école enfantine accueille des enfants de 4 à 6 ans. Cependant, les enjeux de scolarisation restent similaires.

Notre mémoire est une recherche en éducation. Nous étudions donc à la fois la mise en place des rituels d'accueil du matin ou de l'après-midi par les enseignants ainsi que leur niveau de conscientisation de ces rituels.

Autrement dit, notre recherche souhaite mettre en évidence une possible influence des conceptions des enseignants concernant les rituels scolaires et de leur niveau réflexif sur la manière dont ils mettent en place ces rituels.

1.2. L'école enfantine, une sphère de transition

Après avoir présenté l'orientation de la recherche et son contexte, nous allons maintenant nous intéresser aux raisons qui font que les rituels à l'école enfantine sont les plus porteurs de sens, en nous basant sur les missions de l'école enfantine.

Le plan d'étude actuellement en vigueur (le PER) cite les trois enjeux essentiels de l'école enfantine, qui sont : la socialisation, la construction des savoirs et la mise en place d'outils cognitifs (CIIP, 2010). La mission de transition entre la famille et l'école au cycle 1 est également mise en avant. En effet, l'enfant arrive à l'école avec les habitudes et les valeurs de sa famille et de sa communauté et pour qu'il devienne élève, il va devoir construire des instruments qui favorisent ses apprentissages et son intégration dans le milieu scolaire (CIIP, 2010). Comme le dit le PER, « Le cycle 1 fournit le cadre, les conditions et les moyens adéquats pour que cette transition soit vécue harmonieusement dans le respect des exigences posées par le développement psychomoteur, psychologique et affectif de l'enfant » (CIIP, 2010, p.24). Cette transition permet la socialisation de l'enfant au contexte scolaire. Nous retrouvons également cet objectif dans les objectifs de formation générale au cycle 1. Mais la socialisation ne peut se faire sans la construction des savoirs et donc la mise en place d'outils cognitifs. Ces trois aspects

sont étroitement liés et sont travaillés communément lors des moments de rituels notamment.

C'est donc à ce moment de la scolarité que les rituels sont les plus porteurs de sens. Ils permettent une transition plus harmonieuse entre la sphère familiale et scolaire. Les rituels permettent à l'enfant de mieux vivre ce passage d'un espace à un autre, de le sécuriser et de faciliter les apprentissages. Ils jouent également un rôle considérable dans la découverte des pratiques, des tâches, des codes, des règles, des usages et des coutumes auxquels sont confrontés les enfants, à l'entrée à l'école maternelle (Caffieaux, 2011).

Dans la déclaration du CDIP (2005) concernant « *les horaires blocs généralisés dans les écoles enfantines et primaires* », l'importance de la rythmicité de l'enseignement durant le cycle 1, soit durant l'école enfantine et les deux premières années de l'école primaire est prônée. Le CDIP distingue deux enseignements : les activités dirigées et les activités libres. Il préconise que « ces deux formes d'enseignement doivent être pratiquées tous les matins d'école et être soignées comme un rituel, familier aux enfants, qui leur permet de s'orienter (assumer ses propres responsabilités et celle d'autrui), mais aussi de s'y accrocher (liberté de revendiquer une activité personnelle) » (CDIP, 2005, p.42).

Même si le terme rituel n'est pas clairement cité et défini, bon nombre d'éléments décrits dans le PER et la déclaration du CDIP y sont relatifs. Cela prouve l'importance des rituels au cycle 1 et encore plus à l'école enfantine, mais relève également du paradoxe. En effet, comme le relève Briquet-Duhazé (2015), le terme rituel est utilisé massivement par les enseignants, surtout à l'école maternelle, mais il est presque inexistant dans la documentation officielle, pédagogique ou scientifique.

1.3. Les rituels scolaires : définitions, fonctions et sens

Nous allons à présent aborder le terme central de notre recherche, celui de rituel, en explicitant son origine, son utilisation actuelle ainsi que les fonctions et le sens qui lui sont attribués.

1.3.1. Histoire du terme rituel

Le terme rituel, très fortement rattaché à celui de rite, provient du latin « ritus » qui désigne un culte, une cérémonie religieuse et plus largement une coutume (Maisonneuve, 1988). Les rituels ont d'abord été étudiés par Arnold Van Geenep (1981) sous un angle ethnologique. En effet, il s'est intéressé aux rites de passage, c'est-à-dire les rituels qui marquent le passage d'un statut, d'un état à un autre à travers une cérémonie particulière. Il a également mis en évidence que la signification des rituels est définie par ce qui se passe avant et après ceux-ci. Pour démontrer sa théorie sur les rites de passage, il s'est penché sur les rituels accompagnant les différentes étapes du cycle de vie de l'Homme, soit les rites de grossesse, de naissance, d'initiation, de mariage et de mort. Il a notamment étudié le rite de passage de l'état d'enfant à celui d'adulte, en Afrique et en Amérique. Pour Van Geenep (1981), les rites de passage sont donc synonymes de changements plus ou moins profonds, **répétés** plusieurs fois durant la vie de l'Homme et **délimités dans le temps et l'espace**. Bourdieu (1982) s'est ensuite focalisé sur les rituels d'un point de vue social. Il s'est intéressé aux personnes qui subissent les rituels et celles qui ne les subissent pas. Ainsi, il parle de rite ou d'acte d'institution, c'est-à-dire un **acte de communication** qui a pour but de signifier à quelqu'un son identité face aux autres, en lui notifiant avec autorité ce qu'il est et ce qu'il doit être (Bourdieu, 1982). Pour

lui, le rite ne fait donc pas passer un individu d'un statut à un autre, mais il instaure un nouvel ordre. Dans sa fonction sociale, le rite vise donc à **définir les rôles sociaux au sein d'un groupe** (Bourdieu, 1982).

D'après ces auteurs, plusieurs caractéristiques des rites peuvent être mises en évidence. Ce sont des actes **répétitifs** qui se caractérisent par un **espace**, une **temporalité**, des **comportements** et un **langage** spécifiques. De plus, ils permettent de renforcer le **sentiment d'appartenance** à la communauté subissant le rituel et de réaffirmer l'**ordre** établi et le **statut social** de chacun (Torreborre, 2013).

1.3.2. Les rituels scolaires

Maintenant que nous connaissons le sens du terme rite/rituel, nous pouvons nous demander si ce qui est communément appelé rituel par les enseignants correspond à la réalité sociale et ethnologique décrite précédemment.

Le terme de rituel scolaire, dans son sens commun, est utilisé pour marquer le côté répétitif des activités. Ainsi cette acception large des rituels englobe des activités très diverses (regroupement du matin, habillage, déplacements dans l'école, récréation, lectures, comptines, anniversaires...). Selon la recherche de Suchaut (1996, cité par Briquet-Duhazé & Quibel-Périnelle, 2006), les activités scolaires représentent en moyenne 14,2 heures par semaine alors que les activités sociales, c'est-à-dire les rituels dans leur acception large, occupent en moyenne 12,8 heures. La place des rituels est donc non-négligeable dans les classes enfantines.

Dans les faits, les rituels scolaires recouvrent une réalité beaucoup plus complexe et il ne suffit pas qu'une activité soit répétée dans le temps pour qu'elle soit qualifiée de rituel. Il existe une multitude de définitions pour les rituels scolaires. Elles varient quelque peu en fonction des auteurs. Nous en avons choisi deux, afin d'illustrer toute la complexité de ces rituels :

« Mode d'organisation **régulier** lié à une intention de l'ordre de l'**éducation**, de l'**apprentissage** ou de l'**enseignement** en milieu scolaire et qui est d'ordre **collectif** » (Dumas, 2008, p.7).

« Cadres de fonctionnement **collectifs** qui **se répètent** dans le but de produire des **effets psychiques durables** chez des individus soumis à un **ordre didactique** » (Amigues & Zerbato-Poudou, 2007, p.116).

De plus, comme le soulignent Briquet-Duhazé & Quibel-Périnelle (2006), ces rituels « sont établis en fonction de plusieurs paramètres : l'**espace** et le **temps**, des **compétences** et des **objectifs** précis, un **matériel** à manipuler » (p.13).

Ainsi, une très grande importance est accordée à la notion de temps. En effet, les rituels sont des moments qui rythment la journée et servent de repères temporels, spatiaux, sociaux et cognitifs afin que l'enfant puisse construire son identité en même temps que des compétences (Doly & De Rosa, 1999). Il y a donc une « régularité du fonctionnement de ces moments » et une « répétitivité des gestes, des paroles, des codes mis en place, avec des contraintes fortes, mais une évolution des formes liée aux centres d'intérêts et aux capacités d'assimilation des élèves [...] » (Alban-Arrouy, Marchesan, & Schmitt, 2009, p.18). Cette régularité est à distinguer des routines. Les routines, telles qu'elles sont définies par Gioux (2000), sont des ensembles d'habitudes bien établies qui créent un climat d'apathie, une absence de vitalité, d'innovation, de progrès, qui poussent les personnes vivant ces routines à redouter le changement et les modifications susceptibles

de déranger leurs habitudes. Les rituels, quant à eux, présentent une régularité qui rythme les journées et qui contribue à une préparation positive des élèves à la venue du nouveau (Gioux, 2009). De plus, contrairement aux routines, ils sont réfléchis dans une intention de l'ordre de l'éducation, de l'apprentissage ou de l'enseignement et ils progressent dans le temps. Les rituels sont donc à distinguer des routines.

L'espace joue également un rôle non négligeable dans les rituels. En effet, comme le relèvent Amigues & Garcion-Vautour (2002) : « C'est parce que le milieu est aménagé tous les jours de la même façon avec seuls les contenus qui changent (date, nombre d'absents...) que les élèves peuvent comprendre ce qu'on attend d'eux par rapport à leur usage intellectuel » (p.66). Zaberto-Poudou (2010, citée par De Wit Soler & Roucoules, 2013) « précise l'importance particulière que l'enseignant doit accorder aux lieux où se déroulent les activités dans l'espace de la classe, la place occupée par chacun, aux attitudes à observer, aux choix des outils et des supports spécifiques, aux rythmes des activités » (p.37). Ces lieux sont donc réfléchis, aménagés et adaptés. Un lieu de regroupement, par exemple, est défini suffisamment grand pour accueillir tout le monde et pour permettre l'utilisation de supports visibles de tous.

Briquet-Duhazé & Quibel Périnelle (2006) affirment que les compétences et les objectifs visés par les rituels sont rattachés à une intention de l'ordre de l'éducation, de l'apprentissage ou de l'enseignement. Comme le soulignent Doly & De Rosa (1999) les rituels visent deux objectifs : le développement affectif et intellectuel de l'élève. D'après ces deux auteures, les enfants ont besoin de situations problèmes pour apprendre à anticiper. Il est donc nécessaire que l'enseignant les renouvelle constamment afin que les élèves puissent accéder à de nouvelles compétences, lors qu'ils en ont déjà intégré d'autres. De plus, le fait de répéter ces situations dans différents contextes permet une plus grande anticipation et donc une meilleure autonomie.

En ce qui concerne le matériel à manipuler, il est spécifique à chaque rituel. Il doit être simple, visible de tous, fonctionnel et adapté à l'âge des enfants. Cela est très important puisqu'à cet âge-là les enfants ont besoin de manipuler pour apprendre.

Lorsqu'on parle de rituels, les éléments langagiers et sonores sont également mis en avant. Ils peuvent signaler le début ou la fin des rituels, par exemple à travers une phrase ou une comptine. Durant les rituels, les élèves sont aussi amenés à adopter un comportement langagier adapté à la situation.

Grâce à ces définitions et ces explications, nous pouvons dire que le terme de rituel scolaire colle à la définition scientifique du rituel décrite précédemment. En effet, le **caractère répétitif** de ces actes et leur **régularité** sont mis en avant. De plus, ils sont délimités dans le **temps** et l'**espace**. Ils mettent en jeu des **objets de savoir** et, à travers le contrat didactique mis en place, ils font appel à des **comportements** et à un **langage spécifiques**. Pour terminer, ces rituels permettent de renforcer le **sentiment d'appartenance** au groupe-classe et de rappeler le **statut** de chacun.

1.3.3. Fonctions des rituels

Comme le dit Gioux (2000), le fait de faire tous les jours, à la même heure, des rituels, cela devient, à long terme, du conditionnement opérant. Les rituels se transforment alors en routines, qu'il faut repenser. Elle précise qu'il est important d'apporter des régularités, mais que celles-ci ne doivent pas demeurer identiques durant toute la maternelle. Briquet-Duhazé & Quibel-Périnelle (2006) affirment en effet que les rituels « ne jouent pleinement leurs rôles et leur existence n'est justifiée que s'ils font l'objet d'une réflexion approfondie

de la part de l'enseignant afin que leur exécution ne soit pas uniquement l'objet d'une tradition de la pédagogie à l'école maternelle » (p.140). Il est donc nécessaire de connaître les fonctions des rituels afin de prendre conscience des enjeux qui les touchent et de les réaliser de manière efficace.

Amigues & Zerbato-Poudou (2007) attribuent cinq fonctions aux rituels: la fonction sociale, la fonction chronogénétique, la fonction topogénétique, la fonction contractuelle et la fonction intégrative. Ces différentes fonctions, ensemble, contribuent à l'apprentissage du métier d'élève (Amigues & Zerbato-Poudou, 2007). Ces rituels ont donc un rôle de socialisation ainsi qu'un rôle de production de savoirs et de schèmes de pensées. Nous allons nous baser sur les fonctions décrites par Amigues & Zerbato-Poudou (2007), puisque la majorité des auteurs actuels se basent sur ceux-ci pour décrire les différentes fonctions des rituels scolaires.

1.3.3.1. Fonction sociale

La première fonction que distinguent Amigues & Zerbato-Poudou est la fonction sociale. C'est celle qui permet de transformer n'importe quel enfant en élève (Amigues & Zerbato-Poudou, 2007). Cette fonction découle de la transition entre la sphère familiale et scolaire et le comportement attendu de l'enfant dans ces différents milieux. Les rituels permettent de délimiter le temps et l'espace et de distribuer les places et les rôles des acteurs, ce qui réduit les tensions sociales et constitue des dispositifs cognitifs efficaces (Amigues & Zerbato-Poudou, 2007). Ils instaurent un cadre sécurisant et rassurant pour les élèves afin de leur permettre de partager et confronter leurs expériences et de prendre des risques. C'est dans ce contexte que les apprentissages peuvent s'effectuer. Comme le précisent Doly & De Rosa (1999), les rituels constituent le connu nécessaire à la prise de risque exigée par l'apprentissage en zone proximale (distance entre ce que l'enfant peut faire seul et ce qu'il peut faire avec de l'aide). À travers les rituels scolaires, l'enfant développe la notion de temps et d'espace. De plus, une transformation corporelle et intellectuelle s'effectue vis-à-vis d'objets culturels et de leur transmission (Amigues & Zerbato-Poudou, 2007). En effet, durant les activités rituelles, on demande aux élèves une certaine discipline corporelle, par exemple, de lever le doigt pour parler et de se taire quand un camarade ou le maître parle. Les élèves sont donc amenés à adopter des postures, des gestes et des attitudes conventionnels propices aux apprentissages. Cela favorise les rapports entre le corps et l'esprit, entre l'affect et la cognition (Amigues & Zerbato-Poudou, 2007).

Ainsi, les rituels marquent un passage. C'est pour cela qu'ils sont plus fréquents en début de journée à travers l'appel, le comptage des absents, le calendrier, la météo, l'emploi du temps ou encore le *Quoi de neuf ?*. Ils marquent en effet le passage entre la sphère familiale et scolaire. Les rituels sont donc une « frontière franchie – physique et symbolique – à partir de laquelle l'élève doit se comporter différemment » (Amigues & Zerbato-Poudou, 2007, p.117).

1.3.3.2. Fonction chronogénétique et topogénétique

Amigues & Zerbato-Poudou (2007) décrivent ensuite deux fonctions des rituels, qui vont de pair : la fonction chronogénétique et topogénétique. Celles-ci « sont simultanément engendrées et entretenues par les rituels » (Amigues & Zerbato-Poudou, 2007, p.123).

La chronogénèse règle les apprentissages. C'est le fait que l'enseignant amène de nouveaux objets lorsque les élèves maîtrisent les techniques correspondantes ou lorsqu'il

veut les faire évoluer (Amigues & Zerbato-Poudou, 2007). Cette évolution temporelle, qu'on appelle « progression pédagogique » fait référence à un savoir qui avance et non uniquement à du temps qui passe (Amigues & Zerbato-Poudou, 2007). C'est l'enseignant qui organise cette progression, c'est-à-dire « les conditions dans lesquelles les élèves rencontrent les objets de savoirs et dans lesquelles évoluera le rapport à ces objets » (Amigues & Zerbato-Poudou, 2007, p.121). Toutefois, les élèves participent à cette progression, en prenant conscience qu'ils apprennent de nouvelles choses et qu'ils progressent.

C'est la chronogénèse, la progression pédagogique qui permet aux rituels de préserver leur sens et leur efficacité. C'est une fonction essentielle. Le maître doit porter une attention particulière aux rituels afin qu'ils ne se transforment pas en routine, se déroulant quotidiennement et toujours de la même manière.

La topogénèse, quant à elle, est le cadre dans lequel les apprentissages ont lieu. Elle désigne « les places respectives du maître et des élèves dans le rapport au savoir » (Amigues & Zerbato-Poudou, 2007, p.122). À travers le terme de « places respectives », on entend également les rôles qui sont assignés à chacun par rapport au savoir enseigné. Si l'enseignant ne remplit pas son rôle, l'enfant ne peut pas tenir celui d'élève (Amigues & Zerbato-Poudou, 2007).

Pour Amigues & Zerbato-Poudou (2007), « les rituels scolaires constituent en quelque sorte une « mise au pas » de l'élève qui est soumis à un rythme d'exécution collective. La fonction symbolique du rituel se montre très efficace pour rompre avec le rythme spontané de l'élève » (p.123). Les rituels sont donc liés aux apprentissages fondamentaux de l'école enfantine : le métier d'élève et les savoirs.

1.3.3.3. Fonction contractuelle

Amigues & Zerbato-Poudou (2007) évoquent ensuite la fonction contractuelle des rituels, qui « se réalise dans et par l'accomplissement de l'action collective » (p.123). Cette fonction des rituels peut être assimilée au « contrat didactique ». Ce dernier désigne « le processus qui règle les rapports entre l'intention du professeur et celle des élèves, relativement à un objet de savoir » (Brousseau, 1986, cité par Amigues & Zerbato-Poudou, 2007). C'est grâce à ce contrat que l'enseignant et les élèves savent ce qu'ils doivent faire, comment et quand. Celui-ci permet également d'instaurer des règles de conduite. Chacun connaît donc son rôle dans le rapport au savoir, rôle qui peut changer ou évoluer. Le contrat établi fournit un cadre sécurisant afin que les rituels génèrent des techniques de travail pour l'élève et des habitudes collectives de travail pour le groupe-classe (Amigues & Zerbato-Poudou, 2007).

Le contrat est amené à évoluer dans le temps sous l'effet des actions respectives de l'enseignant et des élèves (Amigues & Zerbato-Poudou, 2007). Le contrat n'est donc pas sous le seul contrôle de l'enseignant. Cependant, il peut tout de même agir sur celui-ci, en introduisant des « ruptures de contrat », c'est-à-dire des changements qu'il provoque et qui mettent le contrat à l'épreuve. Ce sont des moments où l'enseignant délègue sa responsabilité et donne l'initiative à l'enfant pour montrer les choses, dire le « vrai » ou le « faux ». Ainsi l'élève est amené à agir « à la place » de l'enseignant alors qu'il pensait que son rôle d'élève était d'écouter attentivement en silence (Amigues & Zerbato-Poudou, 2007). Le cadre des rituels permet de gérer ces ruptures, car un seul élément change, le reste du contrat demeure identique. Ces ruptures interviennent avec l'évolution des rituels et donnent la possibilité à l'enfant de prendre des risques et des initiatives (Amigues & Zerbato-Poudou, 2007).

1.3.3.4. Fonction intégrative

Pour terminer, la dernière fonction qu'Amigues & Zerbato-Poudou (2007) attribuent aux rituels scolaires est la fonction intégrative. C'est une fonction qui est double. En effet, un travail d'intégration au niveau instrumental et social est nécessaire afin d'obtenir des conditions propices aux apprentissages scolaires lors des rituels. Cette fonction vise à montrer que la classe construit un savoir commun, partagé par tous par « l'extériorisation » et l'« objectivation » des manières de faire et des techniques mises en œuvre (Amigues & Zerbato-Poudou, 2007). « Le travail des rituels consiste à transformer des activités collectives en routines de classe et ces routines en schèmes d'action incorporés et exprimables de façon singulière ou individuelle » (Amigues & Zerbato-Poudou, 2007, p.127). Ces rituels permettent également d'intégrer les élèves dans un collectif de travail. C'est donc fortement lié à la socialisation : on construit des comportements collectifs, on se cale sur un même rythme de travail afin d'obtenir une meilleure autonomie.

1.3.4. Le sens des rituels

Dans la majorité des ouvrages, on nous expose le fait que la notion de rituel est une notion floue pour les enseignants, que les enseignants de maternelle ne savent ni pourquoi ils réalisent les rituels ni à quoi ils servent, mais ils le font quand même, car selon eux s'ils ne le faisaient pas ils n'arriveraient pas au même résultat (Garcion-Vautor, 2003). En effet, comme le soulignent Amigues & Zerbato-Poudou (2007), « ces rituels pratiqués à l'école maternelle ne fondent pas de convictions professionnelles fortes chez les enseignants » (p.129). Selon ces auteurs, les avis sur le sujet divergent. Certains y voient une obligation, d'autres, une manière de démarrer la journée, mais dénudée d'apprentissage ou d'autres au contraire y voient un lieu fondamental d'apprentissage (Amigues & Zerbato-Poudou, 2007).

Paradoxalement, dans la totalité des ouvrages, l'importance du sens attribué à la pratique des rituels est mise en évidence. Ainsi, De Wit Soler & Roucoules (2012) mettent en avant « l'importance de la réflexion que les enseignants doivent accorder aux rituels pour ne pas tomber dans une routine et pour permettre d'accéder aux apprentissages » (p.38). En effet, l'enjeu de ces rituels est de ne pas tomber dans la routine, mais de rester dans des rituels chargés de sens (Gioux, 2000). Il faut faire de l'enfant un acteur dans des rituels qui ont du sens à long terme et non pas le conditionner à des tâches brèves, ponctuelles et insignifiantes (Gioux, 2000). Pour ce faire, les rituels doivent être réfléchis. Gioux (2000) avance également le fait qu'il ne faut surtout pas mettre en place des rituels qui se transforment en routine et qui forment une sorte de barrière qui permet aux enfants de se protéger de l'imprévu et qui les poussent à percevoir la vie comme dangereuse au moment de bouleversement qu'est l'entrée à l'école. Cela empêcherait les enfants d'accéder aux sens des apprentissages (Gioux, 2000).

De ce fait, la signification que les enseignants accordent aux rituels qu'ils réalisent est primordiale. Elle permet de ne pas tomber dans une routine dénuée d'intérêt et de rester dans des rituels qui permettent l'accès aux sens des apprentissages. Il est également nécessaire de faire évoluer ces rituels afin de permettre aux élèves de progresser.

1.4. La pédagogie institutionnelle

Avant d'aborder les différents rituels d'accueil, il est nécessaire de s'intéresser à la pédagogie institutionnelle qui traite également des rituels scolaires et de leur importance. Elle s'est notamment penchée sur un rituel en particulier, celui du *Quoi de neuf ?*

La pédagogie institutionnelle a été développée en 1958, par Jean Oury, psychiatre et Fernand Oury, instituteur (Héveline & Robbes, 2010). Celle-ci prolonge et approfondit la pédagogie de Freinet qui visait à mettre en relation les apprentissages scolaires et les besoins réels des élèves (Barré, 1996). En effet, Jean Oury a adapté les techniques de Freinet au milieu urbain dans lequel il se trouvait, en cherchant des solutions aux problèmes auxquels il était confronté : entassement des élèves et discipline de caserne visant à soumettre les élèves. Il a donc créé d'autres outils favorisant la parole et le règlement des conflits. La causerie, le conseil, les lois de la classe, les ceintures, la monnaie intérieure en sont des exemples (Héveline & Robbes, 2010). Nous n'allons pas nous attarder sur ces aspects dans le présent travail, puisque ce n'est pas le sujet de notre recherche.

Selon l'ouvrage d'Oury et Vasquez (1998), « La pédagogie institutionnelle est un ensemble de techniques, d'organisations de méthodes de travail, d'institutions internes, nées de la praxis de classes actives » (p.245). L'école place les enfants ainsi que les adultes dans des situations nouvelles et variées, souvent anxiogènes à cause du travail réel, de la limitation de temps et de pouvoir. Ces situations débouchent sur des conflits, qui non résolus empêchent l'activité commune et le développement affectif et intellectuel. C'est pourquoi il est nécessaire d'utiliser des outils conceptuels et des institutions sociales internes, en plus des outils matériels et des techniques pédagogiques, car ils permettent de résoudre ces conflits par la facilitation des échanges matériels, affectifs et verbaux.

C'est donc une pédagogie active qui tient compte des sciences humaines, de la psychologie sociale et de la psychanalyse. Elle possède une force de cadrage et d'organisation qui fait d'elle une pédagogie de contention de la violence et de protection des personnes. Elle autorise et libère l'apprentissage, la formation et le travail (Pain, 2009). Elle prône également que « *des Lieux, des Limites, des Lois partagées permettent un Langage commun* » (Pain, 2009, p.4).

Trois éléments confèrent à la pédagogie institutionnelle son équilibre et sa stabilité, ce sont : les techniques, le groupe et l'inconscient (Héveline & Robbes, 2010).

- Les techniques : ce sont des outils (imprimerie, fichiers, documents) qui permettent une pédagogie active. Ces techniques sont l'apport de la pédagogie de Freinet, qui a démontré l'importance du matériel.
- Le groupe : dans chaque groupe-classe, il y a toujours des phénomènes de dynamiques (phénomènes de leader, de prise de pouvoir, ou comportement de suiveur, de soumission, de bouc-émissaire, etc.). Ceux-ci sont soit bénéfiques pour le groupe-classe ou soit source de conflits. Ces éléments doivent être élucidés. Oury a notamment mis en place un outil permettant de constituer des équipes coopérantes bénéfiques au développement du sujet et du groupe.
- L'inconscient : l'enseignant doit accueillir les élèves tels qu'ils sont, aménager des lieux d'expression (texte et dessin libre), de parole (*Quoi de neuf?*, conseil...) et permettre aux sujets d'exister à part entière dans la classe (métiers, chefs d'équipes, ceintures de comportement et de compétences...).

En ce qui concerne les rituels, la pédagogie institutionnelle affirme qu'ils permettent de constituer une référence commune pour le groupe. Cela permettra à ce groupe de devenir de plus en plus efficace dans ses décisions et ses actions. De plus, les rituels permettent

à chacun d'investir des lieux, des techniques, des objets qui prennent sens et sur lesquels chacun peut transférer des affects et du désir (Héveline & Robbes, 2010).

Afin que les rituels soient efficaces et qu'ils permettent à la classe de le devenir également, il faut que les institutions, c'est-à-dire les outils, les lieux et les objets, soient suffisamment stables et repérables pour être pensés par les élèves (Héveline & Robbes, 2010). Il faut donc mettre en place des rituels qui structurent l'espace et le temps afin que les enfants puissent intégrer leur fonctionnement.

Pour terminer, les aspects fondamentaux qui doivent être travaillés lors des rituels selon cette pédagogie sont : le temps, l'espace et le matériel (Héveline & Robbes, 2010). Ainsi les rituels que cette pédagogie met en avant sont : le calendrier, l'emploi du temps, l'appel et le *Quoi de neuf ?*

Le calendrier et l'emploi du temps permettent de travailler le temps qui passe. L'appel, quant à lui, est important dans cette pédagogie, car les absences sont considérées comme signifiantes. Alors que le *Quoi de neuf ?* permet de favoriser la transition entre la maison et l'école. Ces rituels seront développés dans le point suivant.

1.5. Les rituels d'accueil les plus courants

Dans ce chapitre, nous allons nous intéresser aux différents rituels d'accueil, en les décrivant et en expliquant de quelle manière ils peuvent être réalisés pour être optimaux. Nous avons choisi de nous baser sur les rituels mis en avant par la pédagogie institutionnelle soit : l'appel, le calendrier, l'emploi du temps et le *Quoi de neuf ?* Nous avons joint à ceux-ci, le comptage des absents et la météo que nous avons retrouvés dans plusieurs ouvrages. Il est important de préciser qu'il existe une multitude de manières de réaliser les rituels développés ci-dessous. Ils représentent donc un exemple de mise en place parmi tant d'autres. Étant donné le peu de littérature existante au sujet de la réalisation des rituels à l'école enfantine ou maternelle, nous nous sommes basée sur les trois ouvrages suivants pour illustrer ces rituels : Alban-Arrouy, Marchesan & Schmitt (2009), Dumas (2009) et Briquet-Duhazé & Quibel-Périnelle (2006). Ce sont les seuls ouvrages pertinents que nous avons trouvés sur le sujet.

Nous rappelons que ces rituels ne sont efficaces que si l'enseignant les a réfléchis en fonction des besoins des élèves et qu'il les fait évoluer au cours de l'année selon les apprentissages construits par les élèves. La mise en place des rituels ainsi que leur progression est donc propre à chaque classe et à chaque enseignant. Les rituels développés ci-dessous ne sont que des exemples et doivent être adaptés en fonction du contexte de chaque classe.

1.5.1. L'appel

Le rituel d'appel permet à l'enseignant de connaître le nombre exact d'enfants présents et absents. Cela fait partie de son cahier des charges. Même si cette tâche peut être faite par le maître seul, il peut également être réalisé de manière à ce que ce soit un moment d'apprentissage pour les élèves.

Ce rituel favorise le passage entre le milieu familial et l'école et permet la construction de l'identité en tant qu'élève. C'est donc un travail sur l'identité individuelle ainsi qu'un travail symbolique sur la présence en classe. À travers cette activité, chaque enfant est invité à

intégrer son appartenance à un groupe social construit, qui est celui du groupe-classe (Alban-Arrouy, Marchesan & Schmitt, 2009).

Nous avons choisi une progression proposée par Alban-Arrouy, Marchesan & Schmitt (2009) pour illustrer ce rituel. Nous l'avons également adaptée en fonction des ouvrages de Dumas (2009) et Briquet-Duhazé & Quibel-Périnelle (2006).

La progression décrite ici permet de travailler, en plus de ce qui a été cité plus haut, la reconnaissance des lettres, leur identification et leur verbalisation. C'est le seul rituel qu'il est conseillé de réaliser en individuel, lors de l'arrivée en classe de l'élève, accompagné de l'enseignant. Mais il peut également être effectué en plénum.

Au début de l'année, il est bien que chaque élève possède une étiquette avec sa photo et son prénom. L'enseignant peut installer deux grands panneaux : l'un représentant une maison et l'autre l'école. Ces panneaux doivent être accrochés à la hauteur des enfants. Ainsi lorsque l'enfant arrive le matin il peut déplacer lui-même son étiquette du panneau « maison » à celui d'« école » (De la Cruz, 2005). Cet acte favorise le passage entre le milieu familial et scolaire et la construction de l'identité de soi en tant qu'élève. Il permet également à l'enseignant d'avoir un contact individualisé avec chaque enfant à son entrée en classe (Alban-Arrouy., Marchesan et Schmitt, 2009).

Dans un deuxième temps, l'enseignant peut mettre l'accent sur le prénom, en encourageant l'élève, une fois son étiquette en main, à expliciter les critères sur lesquels il s'appuie pour affirmer que celle-ci lui correspond (mis à part la photo). L'enseignant guide l'élève afin qu'il travaille sur la reconnaissance des lettres, leur identification et leur verbalisation. Il est là pour l'aider à progresser dans ses acquis langagiers et pour l'accompagner dans ses tâtonnements. L'enseignant peut ensuite modifier la police d'écriture du prénom des élèves, en utilisant une écriture cursive.

Lorsque l'enfant est capable de reconnaître seul son prénom et qu'il est d'accord, l'enseignant peut couper la photo, en laissant uniquement l'étiquette avec le prénom de l'enfant. Suite à cette étape, les élèves peuvent réaliser le rituel en autonomie. Ils entrent dans la classe et vont eux-mêmes positionner leur prénom sur le tableau prévu à cet effet.

Le passage d'une étape à l'autre peut évoluer selon les compétences individuelles de chaque élève. En effet, certains élèves pourront déjà passer à l'étape suivante alors que d'autres auront besoin de plus de temps avant de le faire. Le rôle de l'enseignant est d'accompagner chaque élève dans sa progression jusqu'à ce qu'ils parviennent à réaliser l'exercice de manière autonome.

Le tableau peut également évoluer. En début d'année on privilégiera un panneau représentant la transition entre la maison et l'école, puis petit à petit, on peut introduire un tableau où l'élève doit déposer sa photo sur la photocopie de celle-ci, puis son étiquette-prénom sur la photocopie de celle-ci. Ensuite, on peut opter pour un panneau où les élèves positionnent leur prénom selon leur initiale sous la lettre similaire à celle-ci. Ainsi ils s'exercent à rechercher une place précise selon un critère et à comparer deux éléments (photo, nom ou initiale).

1.5.2. Le comptage des absents

Le rituel du comptage des absents, tout comme celui de l'appel, permet à l'enseignant de connaître le nombre exact d'enfants présents et absents. Le comptage des absents peut se faire à l'aide du matériel utilisé lors de l'appel.

Pour ce rituel, nous proposons une progression s'effectuant en complément du rituel d'appel et se déroulant en plénière. Ainsi réalisé, il permet aux élèves de prendre leur place dans le groupe-classe et de travailler la connaissance des nombres dans une situation ayant du sens (prendre conscience du mot nombre, dénombrer, apprendre le tracé des chiffres) (Briquet-Duhazé & Quibel-Périnelle, 2006; Dumas, 2009). Ce moment permet également à l'enseignant d'évaluer les compétences numériques des élèves.

Dans un premier temps, l'enseignant, un élève désigné ou plusieurs élèves peuvent compter le nombre d'enfants demeurant sur le panneau « maison », ce qui correspond au nombre d'absents. Les enfants peuvent ensuite le signaler sur une bande numérique. Ils peuvent effectuer la même chose pour les élèves présents. Un exemple serait d'utiliser une pince à linge pour les élèves présents, une pour les absents et de les accrocher sur une bande numérique. Des modifications peuvent aussi se faire : une pince pour les filles présentes, une pour les garçons présents et une pour les enfants absents (Briquet-Duhazé et Quibel-Périnelle, 2006).

L'enseignant accompagne les élèves dans leur progression : il aide l'enfant à compter et à placer le nombre sur la bande numérique jusqu'à ce qu'il soit capable de le faire seul.

L'enseignant peut introduire, au fil de l'année, des tableaux à double entrée avec les jours d'un côté et soit les présents/absents, soit les filles/garçons de l'autre. Il peut ainsi délaissier la bande numérique et inciter les élèves à écrire le nombre d'absents/présents, de filles/garçons dans les différents tableaux (Briquet-Duhazé et Quibel-Périnelle, 2006).

1.5.3. Le calendrier

Comme nous l'avons précédemment expliqué, la notion de temps est centrale lors des rituels. Avec le calendrier, elle l'est encore plus. Le calendrier est un rituel où les élèves apprennent à utiliser des repères temporels, que ce soit les jours de la semaine, les dates, les mois, les années, les saisons ou encore les notions d'aujourd'hui, d'hier et de demain. Cette activité permet aux enfants de conscientiser le plus tôt possible les différentes manières de symboliser le temps qui passe (Briquet-Duhazé & Quibel-Périnelle, 2006).

Selon Briquet-Duhazé & Quibel-Périnelle (2006), il est important d'utiliser différents calendriers, par exemple des éphémérides, des présentations hebdomadaires, mensuelles, avec des connecteurs temporels (hier, aujourd'hui, demain), avec les saisons, les anniversaires, les événements marquants de la vie de la classe ou de l'école, etc. Il est également judicieux de varier l'organisation, l'écriture, les couleurs, les dimensions et les formes de ces calendriers. Cela permet aux élèves de se familiariser avec différents systèmes de représentation temporelle, d'utiliser un lexique approprié et de progresser (Briquet-Duhazé & Quibel-Périnelle, 2006). Les auteures proposent d'employer trois calendriers simultanément afin de répondre aux différents besoins des enfants.

Nous présentons ci-dessous, quatre calendriers tirés des ouvrages de Briquet-Duhazé & Quibel-Périnelle (2006) et d'Alban-Arrouy., Marchesan, & Schmitt (2009). Cependant, il existe une multitude d'autres calendriers.

- Les arbres à habiller selon les saisons : il permet de prendre conscience des différentes saisons, de reconnaître le caractère cyclique de certains phénomènes et d'utiliser des repères relatifs à l'année. Pour ce faire, un petit arbre (les branches uniquement) peut être déposé dans la classe et les élèves l'habillent en fonction des saisons qui passent (feuilles vertes pour l'été, feuilles orange et

rouges pour l'automne, nu pour l'hiver et feuilles vertes et bourgeons pour le printemps). Ces différents habillements peuvent être réalisés en pâte à modeler ou en papier. Ce calendrier ne s'effectue pas tous les jours et peut être utilisé dans le cadre du rituel de la météo.

- Le jeudi nounours va au marché: ce calendrier permet d'utiliser des repères relatifs aux jours de la semaine et de situer les événements les uns par rapport aux autres. Chaque jeudi, deux élèves sont désignés pour habiller l'ours en peluche (t-shirt, salopette, par exemple) afin qu'il aille au marché. C'est également un moment qui permet aux élèves de faire un bilan de ce qu'ils ont fait, de ce qu'il s'est passé à l'école depuis le dernier jeudi et de comparer ce jour précis aux autres. Ce calendrier peut également être fait en lien avec le rituel de la météo, en habillant l'ours en peluche en fonction du temps.
- Les jours de la semaine: ce type de calendrier permet d'utiliser des repères relatifs au rythme de la semaine. Pour cela, il faut des supports visuels tels que : un train des jours, un disque de la semaine ou un tableau vertical des jours, un tableau avec les dates et une pince à linge. Au début, l'enseignant aide les élèves par ses questions et ses reformulations à retrouver le jour. Il explique également le déplacement de la pince à linge (week-end, vacances...).
- Les mois de l'année: ce calendrier vise les mêmes objectifs que celui des jours de la semaine. Afin de le réaliser, il faut une chenille des mois ou toute autre progression de l'année. L'enseignant questionne les élèves sur le mois ou sur le changement de mois, les incite à se repérer sur la chenille afin de percevoir les mois passés et ceux à venir. Les anniversaires des élèves ou les photos d'activités passées réalisées à l'école, placées sur les différents mois peuvent être un moyen d'aider les élèves à structurer le temps déjà écoulé.

1.5.4. La météo

Le rituel de la météo consiste à relever régulièrement les informations sur le temps qu'il fait. Cette activité représente « une aide à la structuration de la succession (matin/après-midi) et à la symbolisation (nuage, orage, vent...), dont les représentations sont difficiles (vent) et arbitraires (nuage) » (Briquet-Duhazé & Quibel-Périnelle, 2006, p.70). De plus, elle permet de situer le présent par rapport au passé et au futur, en constatant les changements dans le temps, en fonction des lieux et en faisant des liens avec les prévisions météorologiques. Ce rituel donne également l'occasion aux enfants de prendre leur place dans une discussion.

Plusieurs supports peuvent être utilisés pour ce rituel : des thermomètres, des baromètres, des pluviomètres, un appareil photo, le journal local, un panneau représentant la météo, etc.

Briquet-Duhazé & Quibel-Périnelle (2006) proposent la progression ci-dessous pour réaliser ce rituel :

- Habiller une poupée en fonction du temps qu'il fait.
- Utiliser des images symbolisant la météo du jour et les coller à côté de chaque jour du calendrier afin de pouvoir observer le temps global du mois à la fin. Cela met en évidence les saisons.
- Comparer la météo du matin et de l'après-midi afin de décrire les changements repérables.
- Comparer ce qui était prévu dans le journal et le temps qu'il fait, notamment au niveau de la température. Cela permet d'accéder petit à petit à l'anticipation.

1.5.5. L'emploi du temps

Le rituel de l'emploi du temps, tout comme celui du calendrier, aborde la notion de temps. L'emploi du temps peut être journalier ou hebdomadaire. L'emploi du temps journalier permet de travailler les notions de matin/après-midi, de nuit/jour, d'école/temps libre, tandis que l'hebdomadaire permet de travailler d'autres repères et de situer les événements qui reviennent (exemple : piscine tous les jeudis) et ceux qui sont exceptionnels (exemple : le conteur vient trois vendredis de suite en classe) (Briquet-Duhazé & Quibel-Périnelle, 2006). L'emploi du temps permet de donner des repères temporels journaliers ou hebdomadaires et d'acquérir la notion de succession des événements d'une journée, d'une semaine (Briquet-Duhazé & Quibel Périnelle, 2006).

Au début de l'année, l'enseignant peut lui-même présenter le déroulement de la semaine, chaque lundi et le déroulement de la journée, chaque jour. Puis, lorsque les élèves ont suffisamment acquis l'ordre des activités d'une journée, l'enseignant peut aborder cet aspect avec eux. Le rituel proposé par Briquet-Duhazé & Quibel Périnelle (2006) est le suivant : les élèves disposent de différentes étiquettes « activités » (accueil, récréation, dîner, retour à la maison...) qu'ils doivent placer sur un tableau de la semaine. Ils peuvent également essayer de positionner des événements qui se répètent chaque semaine (gymnastique, piscine...). L'enseignant place ensuite lui-même les activités prévues pour la semaine en question. Au fil de l'année, il peut inscrire les heures sur l'emploi du temps afin d'aborder la notion de temps sous un autre aspect.

1.5.6. Le *Quoi de neuf ?*

La description de ce rituel se basera uniquement sur les apports de la pédagogie institutionnelle. Celle-ci prône l'importance des lieux de parole qui permettent de traiter les problèmes de violence au sein de la classe et de favoriser l'apprentissage de la citoyenneté chez les élèves. Les lieux de parole sont des espaces symboliques définis quant à leur durée, leur objet, leur périodicité et leur place dans l'emploi du temps (Héveline & Robbes, 2010). Ils garantissent un temps où chacun peut s'exprimer et être écouté. Ils permettent de « différer la parole des enfants pour mieux l'entendre : aucune demande ne sera traitée dans l'urgence, aucune parole ne sera entendue dans un lieu qui ne lui est pas réservé » (Héveline & Robbes, 2010, p.53).

Le *Quoi de neuf ?* est donc un exemple de lieu de parole personnelle. Il existe aussi le *ça va, ça va pas* ou encore le conseil. Il donne la parole aux enfants qui peuvent raconter ce qu'ils veulent pour autant que ce soit vrai. Ils ont également le droit de se taire (Héveline & Robbes, 2010). Ce moment de parole permet de faire la transition entre la maison et l'école et d'entraîner la parole (s'exprimer, se faire entendre, échanger et se taire).

Il est donc conseillé de réaliser le *Quoi de neuf ?* tous les jours, 15 à 30 minutes (Héveline & Robbes, 2010). L'enseignant définit le temps qu'il souhaite accorder à ce rituel. Une fois ce temps défini, il doit impérativement s'y tenir et ne pas déborder. Ce rituel nécessite un président. Au début, ce sera l'enseignant, puis au fil de l'année, le rôle peut être endossé par un élève. Le président note les inscriptions (le nom des élèves qui souhaitent s'exprimer) et distribue la parole pour permettre les échanges et la communication (Héveline & Robbes, 2010). Il intervient également pour rappeler les règles et pour expliciter ou commenter les propos confus d'un élève. À la fin du temps imparti, les élèves qui n'ont pas pu s'exprimer sont inscrits en priorité au prochain *Quoi de neuf ?* (Héveline & Robbes, 2010). Le président a aussi pour rôle d'ouvrir et de fermer le *Quoi de neuf ?* afin qu'il soit délimité dans le temps.

Les premières fois que le *Quoi de neuf ?* est mis en place, il faut expliquer les règles suivantes aux élèves :

- Chacun peut raconter ce qu'il veut pour autant que ce soit vrai ou se taire.
- Ceux qui veulent parler lèvent la main afin de s'inscrire, après ils ne peuvent plus le faire.
- Chacun son tour s'exprime. Lorsqu'un enfant parle, les autres l'écoutent en silence.
- Ceux qui souhaitent des précisions peuvent poser des questions à celui qui s'est exprimé.

1.6. Tableau récapitulatif de la problématique

Le tableau qui suit est une synthèse des éléments de notre problématique. Il reprend les concepts principaux développés dans cette partie et délimite ainsi le contexte de notre recherche.

Concepts	Dimensions	Indicateurs
Rituels scolaires	Définition	Régularité ; intention éducative, d'apprentissage ou d'enseignement ; objets de savoir en jeu ; en milieu scolaire ; d'ordre collectif ; délimités dans le temps et l'espace ; comportements et langage spécifiques ; matériel.
	Sens	Importance de la réflexion ; sens à long terme ; accès aux apprentissages et à leurs sens ; évolution et progression
	Selon la pédagogie institutionnelle	Constituent une référence commune ; permettent plus d'efficacité (décisions et actions) ; outils, lieux et objets stables et repérables ; structuration de l'espace et du temps ; travail sur le temps, l'espace et le matériel ; calendrier, emploi du temps, appel, <i>Quoi de neuf ?</i>
Fonctions des rituels scolaires	Sociale	Transition famille – école ; cadre sécurisant ; délimitation du temps et de l'espace ; distribution des places et des rôles ; appropriation des postures, gestes, attitudes d'apprentissages ; métier d'élève
	Chronogénétique et topogénétique	<i>Chronogénétique</i> : évolution et progression des savoirs <i>Topogénétique</i> : définition des places dans le rapport au savoir
	Contractuelle	Contrat élèves-enseignant ; cadre sécurisant pour générer des techniques individuelles de travail et des habitudes collectives de travail ; définition et redéfinition des rôles dans le rapport au savoir (ruptures de contrat)
	Intégrative	Construction d'un savoir commun ; intégration au niveau instrumental (extériorisation et objectivation des manières de faire et des techniques) et social (comportements et rythme de travail collectifs)
Les rituels d'accueil les plus courants	Appel	Présents et absents ; transition famille – école ; construction de l'identité d'élève ; appartenance au groupe-classe
	Comptage des	Présents et absents ; place dans le groupe ; travail des

	absents	compétences numériques
	Calendrier	Utilisation de repères temporels ; symbolisation du temps qui passe ; structuration
	Météo	Temps qu'il fait ; structuration de la succession et symbolisation ; changements ; discussion
	Emploi du temps	Succession des événements ; travail sur les repères temporels ; journalier, hebdomadaire
	Quoi de neuf ?	Transition maison-école ; parole ; expression ; écoute ; échanges ; apprentissage de la citoyenneté

Tableau 1 : Récapitulatif de la problématique

2. CADRE CONCEPTUEL

Dans cette partie, nous allons définir et développer les concepts qui nous permettront d'analyser par la suite la pratique des rituels chez les enseignants. Ces concepts sont les suivants : les *conceptions* et la *pratique réflexive*. Cette approche des rituels a été choisie, car très peu de chercheurs (Caffieaux (2011), Garcion-Vautour (2003), Torreborre (2013)) se sont penchés sur les conceptions des enseignants concernant les rituels et l'influence sur leur mise en place. La notion de *conception* va à présent être abordée, sur la base des recherches menées par Clément (1994), Pellaud, Eastes & Giordan (2005) et Caffieaux (2011). La pratique réflexive sera, quant à elle, explicitée grâce aux travaux de Buysse (2011).

2.1. Différence entre conceptions et représentations

Avant de définir les conceptions, nous souhaitons d'abord expliquer pourquoi nous préférons l'utilisation de ce terme à celui de *représentation*.

Le terme de *représentations* est né avec le courant constructiviste (Clément, 1994). Il en existe deux acceptions. « D'une part des structures de connaissance stabilisées en mémoire à long terme ; (ce concept) est alors utilisé pour signifier que ce sont des conceptions du sujet qui ne correspondent pas aux connaissances scientifiques » et, « d'autre part "les représentations au sens strict", qui sont des structures transitoires, élaborées dans le cadre de tâches, correspondant à ce qu'on appelle habituellement compréhension » (Richard, 1990, cité par Clément 1994, p.19).

Ce terme s'est ensuite imposé en sciences sociales avec le concept de *représentation sociale* (Clément, 1994). Celle-ci est définie comme étant « une forme de connaissance, socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social » (Jodelet, 1994, p.36).

Dans les années 70, plusieurs recherches autour des représentations des apprenants ont vu le jour. Peu à peu, ces recherches ont délaissé le terme de *représentation* au détriment de celui de *conception* (Clément, 1994). Puis, Giordan & de Vecchi (1987) et Giordan & Martinand (1988) ont proposé aux didacticiens des sciences expérimentales d'utiliser le terme de *conception* à la place de celui de *représentation*, car celui-ci était devenu trop polysémique et qu'il créait des confusions avec les représentations graphiques d'objets (Clément, 1994).

C'est donc pour cela que nous employons le terme de *conception* et non celui de *représentation* dans notre travail.

2.2. Définition des conceptions

Dans leurs travaux, Giordan & de Vecchi (1987, cité par Clément, 1994) proposent une définition originale de la notion de *conception*, en juxtaposant les deux acceptions du terme *représentation* : « ensemble d'idées coordonnées et d'images cohérentes, explicatives, utilisées par les apprenants pour raisonner face à des situations-problèmes [...]. Cet ensemble traduit une structure mentale sous-jacente responsable de ces manifestations contextuelles » (Giordan & de Vecchi, 1987, cité par Clément, 1994, p.21). De plus, Giordan (1996, cité par Pellaud, Eastes & Giordan, 2005) précise que « la conception n'est pas le produit de la pensée, elle est le processus même de l'activité mentale. Elle devient une stratégie, à la fois comportementale et mentale, que gère l'apprenant pour réguler son environnement » (p.3). Les conceptions permettent donc d'identifier des situations en activant les savoirs antérieurs (Pellaud, Eastes & Giordan, 2005).

Selon Clément (1994), il serait absurde de postuler que nos structures mentales s'organisent spontanément, séparant ce qui est scientifique de ce qui ne l'est pas. En effet, « nos conceptions forment un tout où se mêlent connaissances scientifiques, croyances, idéologies, fonctionnalités sociales, dimensions rationnelles et esthétiques, émotionnelles, affectives... Ces conceptions sont en permanence confrontées par nos pratiques humaines donc sociales (dont la réussite ou l'échec scolaire, l'insertion familiale...) » (Clément, 1994, p.28). L'univers conceptuel de chaque personne, que ce soit des apprenants, des chercheurs ou des enseignants comprend donc tous ces aspects, que nous pouvons schématiser par le modèle de l'iceberg des conceptions, ci-dessous.

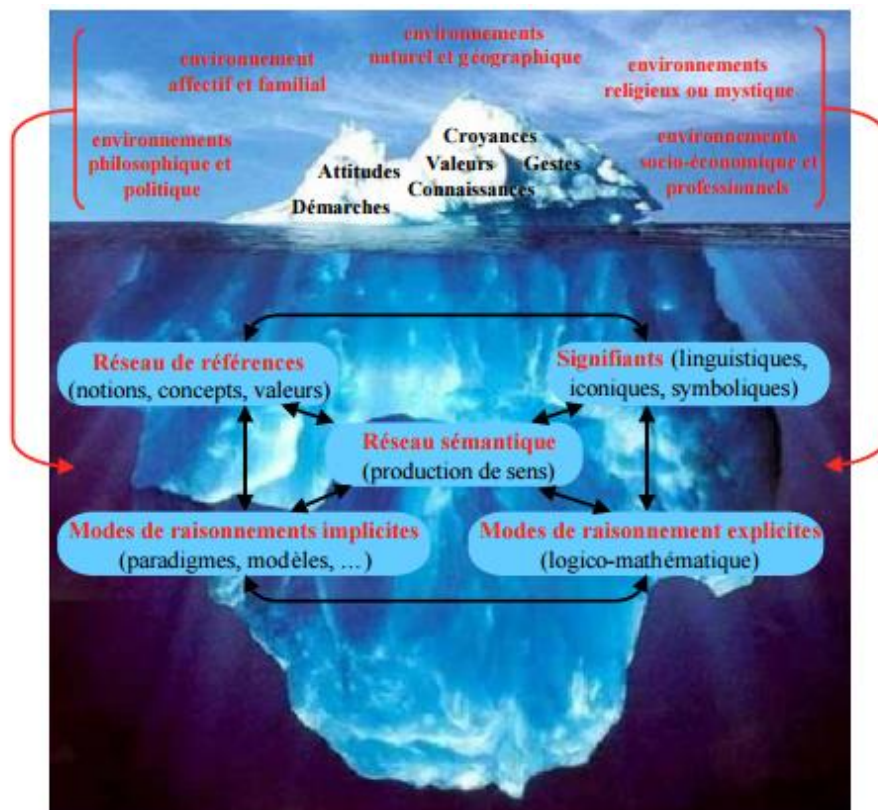


Figure 1 : Iceberg des conceptions (Giordan & Pellaud, 2001 in Pellaud, Eastes & Giordan, 2005)

Ce modèle nous montre d'abord que seule une partie des conceptions émerge. Ainsi la partie immergée représente les composantes des conceptions. Les conceptions font appel, comme illustré par le schéma à des modes de raisonnement (implicites et explicites), à des réseaux de références, à des réseaux sémantiques et à des signifiants variés (Pellaud, Eastes & Giordan, 2005). Ces éléments sont issus du vécu de chacun et sont influencés par les multiples environnements dans lesquels nous évoluons et dont les aspects affectifs vont souvent jouer un rôle déterminant (Pellaud, Eastes & Giordan, 2005). Ces conceptions sont rarement exprimées explicitement, mais peuvent se révéler à travers des gestes, des attitudes, l'expression de valeurs, de croyances ou de connaissances, qui peuvent apparaître au cours d'une discussion, d'une réponse à une question ou d'un dessin » (Pellaud, Eastes & Giordan, 2005). Ces informations proviennent de nos environnements (culturel, philosophique et politique, affectif et familial, naturel et géographique, religieux et mystique, socio-économique et personnel) et influencent nos modes de raisonnement explicites ou implicites, nos signifiants et notre réseau de références. Tout cela définit un réseau sémantique, qui est à la base de toute production de sens (Pellaud, Eastes & Giordan, 2005). Ainsi, les conceptions sont le résultat de toutes ces interactions. Elles sont également un savoir en place et un filtre pour les nouvelles informations. Ce schéma ne représente qu'une conception, mais nous en possédons une multitude sur divers thèmes. « Chacune d'entre elles est reliée à beaucoup d'autres par des liens plus ou moins solides, au sein d'un réseau complexe et mouvant [...]. » (Pellaud, Eastes & Giordan, 2005, p.4).

2.3. Influence des conceptions sur les rituels et leur mise en place

Comme nous l'avons précédemment expliqué, les conceptions sont influencées par les environnements (culturel, philosophique et politique, affectif et familial, naturel et géographique, religieux et mystique, socio-économique et personnel) de chaque individu. De ce fait, les perceptions varient d'une personne à l'autre. Ainsi, les professionnels de l'enseignement ne saisissent pas tous les rituels de la même manière, cela dépend de leurs conceptions. Le terme rituel peut donc évoquer des choses très différentes d'un enseignant à l'autre. Pour parler de ces conceptions liées aux rituels, nous allons nous baser sur la recherche menée par Caffieaux (2011).

À travers sa recherche, Caffieaux (2011) a étudié les rituels en posant l'hypothèse suivante : « l'enseignant élabore et gère cette pratique particulière qu'est le rituel en tenant compte des différents rôles qu'elle joue. Si l'enseignant n'en a pas conscience ou en perd conscience, l'activité tombe dans des simulacres de rituels et perd une grande partie de son intérêt » (p.67). Afin de vérifier son hypothèse, elle a observé les rituels dans des classes et mené des entretiens avec les enseignants pour comprendre quelles fonctions ils leur attribuaient. Caffieaux (2011) a donc remarqué que les enseignants n'accordaient pas tous les mêmes rôles à ces rituels. Ainsi, certains les considèrent « comme une **répétition quotidienne qui se suffirait à elle-même pour favoriser l'adaptation des élèves aux situations scolaires** » (p.68). D'autres attribuent à ces rituels une **fonction sociale** et les perçoivent comme un **lieu d'apprentissage**. Pour d'autres encore, ils semblent avoir une **fonction organisationnelle, sociale et affective**. Une enseignante quant à elle a mis en avant les fonctions organisationnelle, sociale et affective, mais a également insisté sur l'importance de **se poser des questions** sur les raisons qui font que nous réalisons tel ou tel rituel et ne pas uniquement faire pour faire. Elle avance également le fait qu'elle essaie d'injecter des apprentissages dans ces rituels afin qu'ils ne deviennent pas ennuyeux et ne restent pas figés. D'ailleurs, Caffieaux (2011) a relevé, lorsqu'elle a observé cette enseignante dans sa classe, qu'elle réalisait les rituels d'une manière quelque peu différente des autres enseignants. En effet, « elle avait tendance, au sein des rituels, à « montrer » aux élèves « la manière de

raisonner » » (Caffieaux, 2011, p.69). Caffieaux (2011) a donc pu constater qu'il y avait des différences entre les pratiques des enseignants suivant les fonctions qu'ils attribuaient à ces rituels. L'auteure en arrive à la conclusion qu'il est important de savoir pourquoi nous répétons tel ou tel rituel, pourquoi de cette manière et pas d'une autre, et cela dans le but de pouvoir introduire de la diversité dans les objectifs d'apprentissage et de pouvoir proposer aux élèves des moments de réflexivité.

Cette étude nous permet de voir combien il est important que les enseignants prennent conscience des conceptions qu'ils possèdent concernant les rituels et qu'ils travaillent sur celles-ci afin qu'ils puissent donner du sens aux rituels. Ainsi, ils ne perdront pas leur intérêt. La réflexion est donc un point essentiel dans la pratique des rituels à l'école enfantine.

2.4. La pratique réflexive

Pour la suite de notre travail et dans le but de permettre l'analyse du discours des enseignants, il est maintenant intéressant d'aborder le thème de la réflexivité. En effet, avec la méthode que nous avons choisie, les sujets sont amenés à utiliser la pratique réflexive pour analyser leur pratique. Cela permet également de faire émerger leurs conceptions concernant les rituels. De plus, cette pratique est indispensable dans le cadre des rituels, afin que les enseignants y mettent du sens.

Selon Buysse (2011), la réflexivité est un retour de la pensée sur elle-même permettant de résoudre des problèmes et de créer des savoirs professionnels. La pratique réflexive est donc perçue comme « le catalyseur de la reconstruction dialectique suite à l'intériorisation de savoirs académiques et des régulations pratiques nécessaires face à des événements imprévisibles, fonctionnant en quelque sorte comme des expériences cruciales » (Buysse, 2011, p.7). Le praticien réflexif est, selon Buysse (2011) « un professionnel, en activité ou en formation, qui utilise la réflexion sur et dans l'action en vue de résoudre les problèmes se posant dans l'exercice de son métier ou en vue d'être conscient des solutions qu'il apporte » (p.8).

À la base de toute activité réflexive qui recherche les causes des résultats de l'action, il y a une conscientisation faite des expériences vécues et des savoirs de référence préalablement acquis (Buysse, 2011). Il existe deux types de savoirs, les savoirs de référence et les savoirs expérientiels qui forment l'ensemble des savoirs professionnels. Les savoirs de référence sont les savoirs théoriques et scientifiques issus de recherches, les discours institutionnels qui proviennent de textes prescriptifs, de règlements, de référentiels qui régissent la profession enseignante ainsi que les propositions que font les établissements et les enseignants accueillant des stagiaires sur leurs pratiques, leurs fondements, leurs normes et leurs manières de faire. Les savoirs expérientiels, quant à eux, sont issus de la conscientisation de l'expérience qui se fait grâce à l'articulation entre la pratique et la théorie.

La pratique réflexive incite la mise en route d'un processus de régulation du problème afin de rétablir un certain équilibre (Buysse, 2011). Certaines régulations peuvent avoir été effectuées suite à une simple prise de conscience, sans qu'il n'y ait eu de réflexivité. Cependant, la réflexivité engendre toujours une volonté de régulation. L'enseignant peut alors agir dans l'immédiateté, sur l'action elle-même ou alors de manière plus élaborée en remettant en question ses valeurs personnelles (Buysse, 2011). Pour réguler une action ou une activité, nous pouvons donc agir sur : notre action elle-même (régulation de l'activité), les conceptions qui fondent nos actions (régulation des conceptions) ou les conceptions implicites sous-jacentes qui déterminent notre comportement professionnel

(régulation des sous-jacents). Selon Buysse (2011), les conceptions des enseignants et des apprenants guident les régulations de leur pratique et de leur appropriation des savoirs.

Il existe différents **niveaux réflexifs** (Buysse, 2011) : les niveaux technique, contextuel et critique. Ces niveaux nous permettront de décrire la manière dont les enseignants parlent de leur pratique. Ils mettent en évidence les différences concernant l'étendue des savoirs et des informations impliqués dans les discours réflexifs.

« Le **niveau technique** de réflexivité passe par une interrogation sur l'efficacité des moyens utilisés par l'enseignant pour atteindre un but fixé » (Buysse, 2011, p.13). Lorsque les enseignants se situent dans ce niveau, ils se focalisent sur les moyens à mettre en œuvre pour transmettre le savoir visé, sans prendre en compte le contexte, les besoins des élèves et les objectifs eux-mêmes (Buysse, 2011). L'enseignant se trouvant dans un niveau technique de réflexivité met donc l'accent sur le comportement des élèves, le contenu de la leçon et les compétences. Il décrit également la situation de manière simplifiée.

Le **niveau contextuel**, quant à lui, porte sur l'analyse de l'enseignement, de ses finalités et de ses moyens en fonction des élèves et des situations particulières. En effet, l'enseignant interprète sa pratique et établit des liens entre la théorie et la pratique en prenant en compte et en évaluant le résultat de ses actions, de ses conceptions et de leur influence. Ce niveau est centré sur la pédagogie, plus particulièrement sur l'articulation entre la théorie et la pratique. Certains éléments peuvent paraître non-problématiques au niveau technique, mais à un niveau contextuel, ce sont des problèmes, et ceux-ci proviennent des croyances et des conceptions de l'enseignant. Dans ce niveau, le savoir ainsi que le contexte et les besoins des élèves sont pris en considération pour analyser l'enseignement (Buysse, 2011).

Pour terminer, l'enseignant se situant dans le **niveau critique** de réflexivité va toucher des enjeux éthiques, moraux ou sociopolitiques et va chercher à comprendre, voir à remettre en question le système scolaire. Il va chercher à optimiser ses démarches d'enseignement et d'apprentissage, en prenant en compte tous les éléments du système éducatif. La réflexion est plus large et l'action est analysée en fonction d'enjeux sociopolitiques. Ainsi, ce niveau requiert une attitude critique envers les systèmes sociaux et éducatifs.

2.5. Tableau récapitulatif du cadre conceptuel

Voici une synthèse du cadre conceptuel développé ci-dessus. Elle permet d'avoir un aperçu général des différents concepts qui ont été abordés.

Concepts	Dimensions	Indicateurs
Conceptions	Définition	Mélange de connaissances scientifiques, croyances, idéologies, fonctionnalités sociales, dimensions rationnelles et esthétiques, émotionnelles et affectives
	Expression	Gestes, attitudes ; démarches ; expression de valeurs, de croyances ou de connaissances ; apparition dans des discussions, des réponses à des questions, des dessins
	Sous-jacents	Composantes des conceptions ; modes de raisonnements (implicites et explicites) ; réseau de

		références ; réseau sémantique; signifiants variés
	Environnements	Influencent les sous-jacents et l'expression des conceptions ; environnements culturel, philosophique et politique, affectif et familial, naturel et géographique, religieux et mystique, socio-économique et personnel
	Liens avec les rituels (Caffieaux, 2011)	Différentes perceptions des fonctions des rituels (sous-jacents) impliquent différentes pratiques des rituels (expression) ; importance de la réflexion sur les rituels dans le but de diversifier les objectifs et de proposer des moments de réflexivité
La pratique réflexive	Définition	Réflexion sur et dans l'action ; résolution de problème ; remise en question ; conscientisation ; création de savoirs professionnels ; engendre un processus de régulation (de l'activité, des conceptions ou des sous-jacents)
Niveaux réflexifs	Technique	Moyens utilisés ; but et savoir visé ; comportement des élèves ; contenu de la leçon ; compétences ; description simplifiée
	Contextuel	Analyse de l'enseignement selon le savoir, le contexte et les besoins des élèves; liens théorie-pratique ; évaluation du résultat des actions, des conceptions et de leur influence ; centré sur la pédagogie
	Critiques	Enjeux éthiques, moraux ou sociopolitiques ; recherche d'optimisation des démarches d'enseignement et d'apprentissage; réflexion large ; compréhension et remise en question du système scolaire ; attitude critique envers les systèmes sociaux et éducatifs

Tableau 2 : Récapitulatif du cadre conceptuel

3. QUESTION DE RECHERCHE

La problématique et le cadre conceptuel précédemment présentés mettent en avant les enjeux des rituels à l'école enfantine. En effet, c'est le moment de transition par excellence entre la famille et l'école, entre l'enfant et l'élève. Les rituels, eux, ont un rôle non négligeable dans cette transition. De par leur régularité, ils offrent un cadre sécurisant dans lequel l'élève peut s'épanouir et devenir plus autonome. C'est également dans ce cadre que le groupe-classe peut construire un savoir commun et des habitudes collectives de travail. Les rituels permettent à l'enfant de prendre conscience de la notion de temps et d'espace. Ils définissent également les rôles respectifs de l'enseignant et des élèves, notamment dans leur rapport au savoir et établissent les règles qui organisent la vie en collectivité. De plus, ils sont source d'apprentissages, en permettant à l'élève d'acquérir des savoirs, des savoirs-faire et des savoirs-être. Nous ne pouvons donc contester l'importance de ces rituels en début de scolarité. Malgré cela, comme nous l'avons également relevé, plusieurs recherches tendent à montrer que le terme *rituel* reste une notion floue, à laquelle les enseignants ont de la difficulté à attribuer de véritables fonctions. Ainsi, les conceptions concernant les rituels ne sont pas similaires chez tous les professionnels de l'enseignement. Celles-ci sont le résultat des croyances, des connaissances, des attitudes, des démarches et des gestes des enseignants ainsi que des éléments sous-jacents (réseau sémantique, signifiants, réseau de références, modes

de raisonnement implicites et explicites), qui sont influencés par des facteurs environnementaux (naturel et géographique, affectif et familial, culturel, philosophique et politique, religieux et mystique, socio-économique et professionnel). De plus, la pratique réflexive permet à l'enseignant de prendre conscience de ses conceptions. Ainsi, le niveau réflexif dans lequel se situe l'enseignant permet de faire émerger ses conceptions à travers les savoirs mobilisés. Tous ces éléments sont donc susceptibles d'influencer la pratique des rituels chez les enseignants.

Suite à ce constat, il nous semble intéressant de nous pencher plus en profondeur sur le sujet, en posant la question de recherche suivante:

Quels sont les liens entre les conceptions des enseignants concernant les rituels, leur niveau de réflexivité et la mise en place de ces rituels ?

4. MÉTHODOLOGIE

Le type de mémoire que nous avons choisi pour aborder le thème des rituels scolaires à l'école enfantine est un mémoire de recherche. L'approche utilisée est quant à elle une approche qualitative. En effet, afin de répondre à notre question de recherche, nous allons recourir à l'entretien en autoconfrontation. Puis pour analyser les données récoltées, nous emploierons l'analyse de contenu.

Dans ce chapitre, nous allons donc décrire les méthodes utilisées, leurs avantages et leurs inconvénients ainsi que l'échantillon concerné. Nous clorons cette partie par un bref rappel des considérations éthiques liées à cette recherche.

4.1. Les méthodes utilisées

4.1.1. L'entretien en autoconfrontation

Afin d'observer l'influence des conceptions des enseignants sur leur pratique des rituels, l'entretien en autoconfrontation est une option intéressante. C'est la méthode que nous avons choisie pour le recueil des informations. C'est un type d'entretien de recherche qui « consiste à présenter aux personnes observées les traces les plus nombreuses possibles de leur comportement et à leur demander de les commenter » (Theureau, 1997, cité par Boubé, 2012, p.2). L'origine de cette méthode est attribuée à Bloom, au début des années 50 et à Nielsen, dans les années 60 (Boubé, 2012). En effet, Bloom l'a utilisée en tant que méthode ethnographique pour confronter les étudiants au film de leur activité en classe (Yinger, 1986, cité par Boubé, 2012). Nielsen, quant à lui, a donné son nom définitif à la méthode. Celle-ci se déroule en trois phases (Clot, Faïta, Fernandez & Scheller, 2000).

La première phase est un travail d'**observation**. Ici, nous observerons de manière **directe** les rituels d'accueil, soit en début de matinée ou d'après-midi, et plus précisément quels rituels sont réalisés et de quelle manière. Cette partie sera filmée, ce qui nous permettra d'avoir un support concret pour ensuite en parler. Nos sujets sont observés dans des situations aussi proches que possible (accueil du matin ou de l'après-midi) afin de pouvoir comparer les façons de faire (Clot, Faïta, Fernandez & Scheller, 2000). Cette observation durera de quinze à trente minutes.

Dans un deuxième temps, nous nous intéresserons à nos enregistrements vidéo. Nous réaliserons ce que l'on appelle une **autoconfrontation simple** où un seul sujet est confronté à sa propre activité. Cette autoconfrontation regroupe donc le sujet, le

chercheur et les images (Clot, Faïta, Fernandez & Scheller, 2000). Nous filmerons les commentaires des sujets confrontés à leur pratique des rituels. Durant cette phase, le sujet commentera et explicitera les démarches adoptées pour réaliser les rituels, en se voyant à l'écran, afin de révéler les processus cognitifs qui sous-tendent la description de cette activité. Dans notre cas, cela servira à mettre en évidence les conceptions des enseignants concernant les rituels. Le sujet répondra également à nos questions ou nos relances afin de ne pas s'égarer. Grâce au cadre théorique que nous avons élaboré et à l'observation menée, il sera possible de diriger cet entretien sur des aspects qui nous intéressent particulièrement ou de pousser le sujet à réfléchir plus loin. Nous pourrons ainsi faire des arrêts sur image ou des retours en arrière si une partie nous intéresse ou sur laquelle le sujet veut parler. Cette partie se déroulera un ou deux jours après l'observation afin que la situation filmée soit encore clairement présente dans la mémoire du sujet.

Pour terminer, une **analyse des données** à partir du matériel filmé sera réalisée. Les transcriptions constituent donc notre matériel de recherche.

4.1.1.1. Points forts et limites de la méthode

La méthode de l'entretien en autoconfrontation comporte plusieurs points forts. Sa principale force est le support vidéo. Il a l'avantage d'être un soutien visuel qui aide à se rappeler de la situation et qui permet de se décentrer. En effet, le sujet est amené à analyser sa propre activité, c'est donc une activité du type méta. Cela permet au sujet de prendre conscience de ses pratiques et de pouvoir les améliorer (Falzon & Mollo, 2004). Elle possède également les avantages des entretiens : pouvoir observer ce qui n'est pas observable et obtenir des réactions et des avis.

Cependant, la méthode est limitée dans certains domaines. C'est une méthode qui demande beaucoup de temps, principalement pour retranscrire les entretiens. De plus, lors de l'observation, une limite apparaît. C'est l'effet Hawthorne, soit le fait que les élèves et les enseignants se savent observés et filmés, ce qui va les pousser à modifier leur comportement. On peut aussi parler du biais de désirabilité sociale, qui consiste à vouloir montrer la meilleure facette de soi lorsque l'on est interrogé ou observé. Avec cette méthode, il ne faut pas que le temps qui s'écoule entre l'observation et l'entretien soit trop long, car l'autoconfrontation fait appel aux souvenirs du sujet. Le chercheur peut également être confronté à plusieurs limites pendant l'entretien : être trop souple, s'éloigner du thème, être redondant, induire des réponses, poser des questions trop fermées, ne pas parvenir à rebondir sur les observations de l'enseignant, ne pas l'amener vers un raisonnement plus poussé. Il est aussi nécessaire, durant ce type d'entretien, que la personne interrogée soit mise à l'aise afin qu'elle puisse exprimer ce qu'elle pense réellement. Il ne faut donc pas qu'il y ait de jugement de valeur de notre part. Cela est d'autant plus important dans notre recherche puisque nous nous intéressons aux rapports qu'il y a entre les pratiques de l'enseignant et ses conceptions.

Plusieurs critiques ont également été émises face à cette méthode. La première concerne son caractère introspectif, c'est-à-dire le fait qu'elle fasse appel à l'« observation méthodique, par le sujet lui-même de ses états de conscience et de sa vie intérieure »¹.

¹ Introspectif. (s.d.). Dans *Dictionnaire Larousse en ligne*. Repéré à <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/routine/70117>, le 08.08.15

Cela est estimé peu scientifique. La seconde critique vise son caractère rétrospectif, soit le fait que l'autoconfrontation ait lieu après coup. Selon certains chercheurs, les verbalisations exprimées après l'action sont moins fiables que celles exprimées pendant l'action (Boubé, 2012). La troisième critique provient de l'ethnométhodologie qui réfute la validité des entretiens de recherche, car les comptes rendus sont effectués dans un contexte différent de celui de l'action auquel il se rapporte. (Boubé, 2012, p.3).

4.1.2. L'analyse de contenu

La plupart du temps, en recherche sociale, la méthode de l'entretien est associée à l'analyse de contenu. En effet, l'entretien permet de faire ressortir un maximum d'informations et de réflexions qui servent ensuite de matériel à l'analyse de contenu (Quivy & Van Campenhoudt, 2006).

L'analyse de contenu est l'une des catégories des méthodes d'analyse des informations, l'autre étant l'analyse statistique des données (Quivy & Van Campenhoudt, 2006). C'est une méthode qui « permet de traiter de manière méthodique des informations et des témoignages qui présentent un certain degré de profondeur et de complexité » (Quivy & Van Campenhoudt, 2006, p.202). L'analyse de contenu peut porter sur différents messages. Dans la présente recherche, elle portera sur les transcriptions des entretiens en autoconfrontation. Cette méthode convient tout à fait à l'étude de l'implicite, soit des conceptions, dans notre travail. Elle est basée sur des procédures techniques précises, car seule l'utilisation de méthodes construites et stables permet au chercheur de construire une interprétation qui ne prend pas appui sur ses propres valeurs et représentations (Quivy & Van Campenhoudt, 2006).

Il est courant de distinguer deux catégories de méthodes d'analyse de contenu : les méthodes quantitatives et les qualitatives. Cependant, les caractéristiques de ces méthodes ne sont pas clairement distinctes et celles-ci peuvent se recouper dans une même recherche (Quivy & Van Campenhoudt, 2006). C'est pour cela que Quivy & Van Campenhoudt (2006) proposent de discerner trois catégories de méthodes : les analyses thématiques, formelles et structurales.

Dans notre recherche, nous utiliserons les analyses structurales. Ce sont celles qui tentent « de mettre au jour des aspects sous-jacents et implicites du message » (Quivy & Van Campenhoudt, 2006, p.203). On peut distinguer l'analyse structurale proprement dite et l'analyse des co-occurrences. L'analyse structurale met en évidence ce qui organise le discours indépendamment du contenu dans le but de déceler un ordre caché du fonctionnement du discours. L'analyse des co-occurrences se focalise, quant à elle, sur les associations de thèmes dans la communication afin d'informer le chercheur sur les structures mentales, les idéologies ou les préoccupations latentes. Elle va donc nous permettre d'analyser les conceptions sous-jacentes des enseignants.

4.1.2.1. Points forts et limites de la méthode

Selon Quivy & Van Campenhoudt (2006), plusieurs points forts sont attribués à la méthode d'analyse de contenu. Tout d'abord, elle permet l'étude du non-dit, de l'implicite ainsi qu'un contrôle ultérieur du travail de recherche grâce au support écrit. De plus, elle force le chercheur à prendre du recul par rapport aux interprétations et à analyser les informations à partir de critères portant sur l'organisation interne du discours.

D'un autre côté, Quivy & Van Campenhoudt (2006) mettent en garde sur les limites de la méthode. Ils relèvent ainsi que certaines méthodes d'analyse de contenu, telle que l'analyse catégorielle, reposent sur des principes simplistes et qu'il est donc préférable de les coupler avec d'autres méthodes plus futées. Certaines méthodes, comme l'analyse évaluative, sont, quant à elles, très laborieuses et demandent énormément de temps. Pour finir, ils mettent en garde sur le champ d'application très réduit de certaines méthodes d'analyse de contenu.

4.2. Choix de l'échantillon

L'échantillon choisi s'étend à deux enseignantes de degrés similaires : 1-2 HarmoS. Il ne s'agit que de femmes, c'est pourquoi nous utiliserons la tournure féminine « enseignante-s » dans la suite de notre travail. Le tableau ci-dessous donne quelques informations supplémentaires sur les caractéristiques des enseignantes de notre échantillon. Les prénoms utilisés sont fictifs afin de préserver l'anonymat de chacune. Ils seront également repris par la suite.

Prénom fictif	Degrés	Années de pratique	Formation
Sonia	1-2H	24	École normale
Mathilde	1-2H	16	École normale

Tableau 3 : Échantillon

4.3. Protection des données et considérations éthiques

L'éthique constitue un point important dans toute recherche. Dans ce cadre, elle désigne le fait d'être respectueux avec autrui et d'éviter de lui faire du tort en adoptant des manières de faire et de dire adaptées (Martineau, 2007).

Lors de nos entretiens, tout sera mis en œuvre afin de respecter cette éthique. Nous garantissons une attitude de non-jugement de notre part vis-à-vis des personnes interrogées. De plus, l'éthique concerne également les enfants, puisque nous les filmerons. Une autorisation formelle de la direction et des parents a donc été obtenue.

Pour terminer, nous certifions que les données récoltées seront utilisées uniquement dans le cadre de ce travail de mémoire. Nous avons prêté attention à préserver l'anonymat de tout intervenant en modifiant leur nom et leur prénom. De plus, les traces audiovisuelles récoltées lors de nos observations et de nos entretiens seront détruites au terme de cette recherche.

5. ANALYSE DES DONNÉES ET DISCUSSION

Dans le chapitre qui va suivre, les données récoltées lors des entretiens en autoconfrontation vont être présentées et analysées. Cette analyse est issue de notre problématique et de notre cadre conceptuel, et vise les conceptions des enseignantes concernant les rituels. Les données retranscrites sont classées dans des tableaux en annexe I. Cela nous permet de mettre de l'ordre dans les thèmes traités durant les entretiens et d'être au clair avec ce qui sera mentionné dans ce chapitre.

5.1. Définition, fonctions, sens et activités rattachées aux rituels

Nous allons, dans un premier temps, nous intéresser à la définition, aux fonctions, au sens que les enseignantes attribuent aux rituels ainsi qu'aux activités auxquelles elles les rattachent. Nous analyserons d'abord les propos de Sonia puis ceux de Mathilde. Cette structure restera similaire pour les prochains points.

- Sonia

La première enseignante que nous avons rencontrée lie les rituels aux apprentissages faits en classe. En effet, ils lui permettent de donner du sens à ces apprentissages et de les renforcer. Pour elle, derrière chaque rituel se trouve un objectif précis tiré du plan d'études romand. Cela lui permet ainsi d'effectuer des évaluations dynamiques afin de savoir où se situent les élèves par rapport aux différents objectifs poursuivis par les rituels. Elle considère donc les rituels comme des moments d'apprentissage à part entière, c'est-à-dire qu'ils poursuivent un objectif, qu'ils peuvent être évalués et qu'ils mettent en jeu un savoir, une compétence.

Sonia : « [...] ça sert à, à, à donner du sens à ce qu'on fait en classe, surtout. »

Sonia : « [...] ça les met à jour de manière euh, comme si on était un petit peu dans la vraie vie quoi. »

Sonia : « [...] en fait j'ai essayé de, de lier ces rituels avec des, des activités qui étaient avec le PER [...] après le but c'est de savoir dans quoi est-ce que je le mets pour que je puisse l'évaluer [...] »

Sonia : « Je fais ça... c'est plus une évaluation un peu dynamique [...] »

De plus, Sonia attribue des fonctions différentes aux rituels en fonction du degré des enfants. Pour les élèves de deuxième HarmoS les rituels se situent dans les apprentissages spécifiques (langue 1, mathématiques, sciences, etc.) alors que pour ceux de première HarmoS, ils visent plutôt des objectifs de formation générale, notamment le fait de prendre sa place devant la classe. Ainsi elle perçoit une intention qui est plutôt éducative pour les 1H et plutôt de l'ordre de l'apprentissage pour les 2H. Elle met surtout en avant la fonction intégrative des rituels, visant la construction d'un savoir commun (structuration du temps, dénombrement...) ainsi que la fonction contractuelle qui fixe les rôles de chacun dans le rapport au savoir (ami du jour, autres élèves, enseignante). Elle fait également référence à la fonction chronogénétique et topogénétique des rituels lorsqu'elle parle de la progression des rituels et de leur sens. Elle saisit donc le sens de ces rituels : ils doivent permettre d'accéder aux apprentissages et à leur sens et ils doivent également évoluer afin que les élèves puissent progresser.

Sonia : « [...] pour les deuxièmes les rituels ils sont vraiment plus en lien avec les, les apprentissages tandis les premières, que pour les premières, les rituels c'est vraiment plus dans formation générale [...] le fait de prendre sa place devant les autres et pis de s'exprimer devant les autres [...] »

Sonia : « Il y a l'objectif des, des, des maths et puis en même temps il y a un autre objectif c'est, qui est plus dans formation générale, c'est plus de euh... vivre ensemble, euh, euh... prendre sa place en tant que euh... que, que nommé comme ami du jour [...] »

Sonia : « Oui, il est en lien avec SHS, c'est-à-dire euh... c'est important que les enfants ils prennent conscience du, du temps qui passe. Ça, c'est pour travailler cette notion de, de temps. »

Sonia : « Voilà, mais là on serait plus dans langue [...] »

Sonia : « [...] tu peux varier le rituel, tu peux, ouais, selon les besoins de la classe. [...] »

Sonia : « [...] tous les jours on fait ce rituel [...] Après on varie, je fais jamais le même rituel le matin et l'après-midi. [...] parce que ça aurait pas de sens de répéter euh, répéter des choses. »

Pour distinguer les rituels des autres activités, Sonia se base sur l'objectif qui s'y cache derrière. Bien qu'après les rituels d'accueil il y ait toujours une ronde ou un petit jeu, elle ne les considère pas comme des rituels. Pour elle, ce sont des activités de transition qui s'apparentent à des pauses actives.

Sonia : « Et puis à la fin du rituel, c'est une autre activité, on est dans corps et mouvements [...] »

Sonia : « C'est, c'est une activité de transition quoi, je me dis, là je me dis là on est dans corps et mouvement et pis euh qu'ils vont pouvoir bouger un petit coup... »

Elle nous explique qu'elle réalise également d'autres rituels au sein de sa classe. En début d'année, elle a plutôt tendance à favoriser les rituels en lien avec la formation générale, par exemple le fait que l'élève, nommé comme l'ami du jour, mette l'accent sur un effort à fournir au cours de la journée. Au cours de l'année, elle effectue des rituels plus en lien avec la langue 1, notamment le *Quoi de neuf ?*. Lorsque les genres de textes ont été abordés, elle modifie quelque peu le *Quoi de neuf ?* en mettant plus l'accent sur cet aspect. Ainsi elle encourage les élèves à s'exprimer sur des événements en lien avec ces genres de textes (blagues, devinettes, poésies, chansons...).

Sonia : « Oui des fois on fait des, on fait des choses plus par rapport à, à la langue avec les deuxièmes surtout. Des fois on prend la télévision [...] On demande si par exemple, il y a des enfants qui ont [...] quelque chose d'intéressant à dire euh à la maîtresse ou aux copains. »

Sonia : « Après quand on parle un petit peu des genres, des genres de textes [...] Alors des fois c'est vrai que dans la télévision on peut ou raconter quelque chose ou, ou, ou poser une devinette ou faire un gag ou des choses comme ça pour qu'ils se rendent compte qu'il y a différents... que voilà il y a différents, euh à l'oral on peut, on peut raconter des choses, on peut aussi questionner, on peut... Pis là c'est vrai que je fais plus attention à la syntaxe, si c'est une question bah qui soit dans la forme interrogative euh. [...] Alors c'est vrai que c'est plus quelque chose que, que je fais en cours d'année [...] au début on a pas tellement vu ces genres de textes, ces genres de choses. »

Sonia : « Bon après par rapport à formation générale euh, il, ça peut être très bien un rituel plus, un, un rituel qui a un objectif beaucoup plus social, surtout en début d'année. [...] des fois je demande à l'ami du jour de, de choisir euh un effort pour la journée [...] pis il va mettre l'effort au tableau [...] pis il va dire pourquoi est-ce qu'il trouve, il aimerait qu'on fasse cet effort, qu'est-ce qu'il trouve important. »

À travers ces propos, nous pouvons remarquer que Sonia se situe dans un niveau réflexif contextuel, car elle considère son enseignement non seulement par rapport aux savoirs, mais également par rapport aux élèves. De ce fait, les contenus de ses rituels sont adaptés au contexte et aux élèves. Nous pouvons même dire qu'elle se trouve dans un niveau réflexif critique puisqu'elle a effectué une réflexion approfondie sur les rituels : qu'est-ce qu'un rituel ? Quels sont les rôles de ces rituels dans les apprentissages et dans la vie de classe ? Pourquoi est-ce que je les réalise ? Quand est-ce que je les mets en place pour répondre au mieux aux besoins des élèves ? etc. Elle remet alors en question les finalités de ces rituels.

- Mathilde

La deuxième enseignante que nous avons rencontrée s'est renseignée sur les rituels avant notre entretien et a pris quelques notes afin de pouvoir mieux définir cette notion. Ainsi, cette première définition qu'elle nous donne des rituels est biaisée. Nous pouvons citer le biais de désirabilité sociale, qui consiste à vouloir montrer la meilleure facette de soi lorsque l'on est interrogé ou observé. C'est ce qui s'est produit dans cette situation. À travers cette explication, nous ne pouvons donc pas accéder aux véritables conceptions de Mathilde. Cependant au cours de la discussion plusieurs de ses propos sont venus appuyer ou nuancer cette première description.

Mathilde : « Alors un rituel euh... J'ai pris des notes, hein, tu vois, je me suis... En fait, on fait des rituels déjà pour euh rassurer les enfants, à l'école, pour leur permettre de se sentir un peu en sécurité, leur apprendre aussi à gérer le temps... Euh avoir des choses qui reviennent euh chaque jour euh bah ça leur apprend aussi à structurer euh bah la journée [...] Ça leur permet aussi d'avoir des moments où ils peuvent communiquer, entre eux, ils peuvent apprendre à se connaître [...] Et pis c'est aussi euh... dans le but de les rendre un peu plus autonomes. Si on fait des choses souvent, ils vont plus facilement arriver à les faire seuls. »

Nous avons remarqué que pour elle, les rituels sont des moments ludiques qui visent à responsabiliser les élèves et à leur permettre de développer des savoirs (mathématiques, langagiers, scientifiques) ainsi que des compétences (capacités transversales et formation générale). Ce sont des moments d'apprentissage. Elle met en avant la fonction sociale des rituels et plus particulièrement leurs missions de transition et de responsabilisation. En effet, la principale fonction qu'elle attribue aux rituels est celle de transition entre le jeu libre et les activités d'enseignement/apprentissage. Nous avons également pu relever qu'elle met en opposition les rituels et les activités construites. De ce fait, elle pense que les enfants apprennent plus à travers les activités construites que les rituels. Mathilde perçoit aussi l'enjeu lié à la fonction chronogénétique, soit le fait que les rituels doivent progresser même si elle ne cite pas les raisons qui motivent cette évolution.

Mathilde : « [...] pour apprendre à... d'une manière un peu plus euh rigolote [...] »

Mathilde : « Pis on travaille aussi les numéros [...] »

Mathilde : « Structurer le temps quoi, principalement. Connaître les jours de la semaine aussi. [...] Trouver surtout des repères euh temporels. »

Mathilde : « Euh... Beaucoup dans les... capacités transversales quand même, et formation générale, et tout ça, ouais. Ça fait vraiment partie euh... Le langage aussi, en quelque part hein aussi. C'est aussi euh des moments où ils peuvent parler. Ouais, ça rattache à beaucoup de choses. »

Mathilde : « [...] l'agenda ils le prennent depuis leur sac et ils doivent le ramener dans leur sac. Et ça pour les premières en début d'année c'est toute une organisation : savoir où il est son sac, le remettre au bon endroit euh penser à le prendre son agenda aussi, c'est un peu les responsabiliser et pis les préparer à l'école primaire. »

Mathilde : « C'est ce moment de transition. Entre ces moments ben ce jeu qu'on fait en début et là on fait le calendrier, on fait une chanson et après on sait qu'on fait une activité plus d'apprentissage. Plus structurée par l'enseignante aussi. »

Mathilde : « Mais on essaie de faire en sorte que ça évolue ouais. Sinon c'est, c'est euh [...] »

Pour Mathilde, le caractère prédominant d'un rituel est sa régularité, sa répétitivité. De ce fait, elle considère comme rituel, tout ce qui est fait de manière régulière, le matin ou

l'après-midi, et qui ne fait pas partie des activités dites construites. Il n'y a donc pas forcément d'apprentissage au sein des rituels, tels qu'elle les définit. Elle cite, parmi les rituels qu'elle réalise dans sa classe, celui de l'emploi du temps, du calendrier, de l'accueil des élèves, de la présentation des activités faites dans l'agenda au reste de la classe, de la manière de leur demander de s'asseoir (piano), de la lecture d'une histoire et du jeu libre.

Mathilde : « Après je dirais qu'on explique aussi chaque fois le... le déroulement d'la, d'la demi-journée. [...] Ça fait aussi partie des rituels et du temps qui passe, ouais. »

Mathilde : « C'est le, au piano quand on joue euh le, le, do sol mi do qui descend ça veut dire asseyez-vous, a-sse-yez-vous. Ou bien si, pour se lever on fait la gamme un peu en montant. Ouais c'est un petit rituel, ouais c'est quelque chose qu'on fait régulièrement [...] »

Mathilde : « [...] ils ont quasiment tous les jours, presque tous les jours on leur raconte une histoire [...] Ça fait aussi partie de nos rituels, de nos habitudes. »

Mathilde : « Le jeu, du matin il pourrait presque rentrer dans nos rituels aussi. Le jeu symbolique du, quand ils arrivent à l'école et... quelque part. Parce que c'est quelque chose qu'on fait vraiment, ça aussi on le fait tous les jours sauf cas exceptionnel euh [...] »

Mathilde : « Il y a des activités qu'ils peuvent aussi faire dans l'agenda avec leurs parents. Et pis après bah on présente ça rentre aussi dans ce moment de rituel [...] ils montrent aux autres ce qu'ils ont fait à la maison avec leurs parents, ils présentent. Ça leur permet de s'exprimer devant les, les copains euh de raconter des choses qu'ils ont faites avec leurs parents, avec leur frère, avec leur sœur. »

Elle emploie également le mot « habitude » comme synonyme de « rituel ». Cela indique qu'elle insiste sur le caractère répétitif voir routinier des rituels.

Mathilde : « Ça fait aussi partie de nos rituels, de nos habitudes. »

Lorsqu'elle s'exprime, Mathilde se trouve dans un niveau réflexif plutôt technique. En effet, elle se focalise sur les moyens, les contenus et les compétences, sans forcément prendre en compte le contexte et les besoins des élèves. Bien qu'elle se soit interrogée sur certains aspects des rituels, notamment sur leur définition, elle n'a pas poussé sa réflexion plus loin. Elle ne s'est pas questionnée sur l'intérêt de faire évoluer les rituels par exemple.

5.2. Organisation des rituels

En ce qui concerne l'organisation des rituels, chez les deux enseignantes, nous avons pu relever les points suivants.

- Sonia

Sonia nous a mentionné plusieurs éléments. Tout d'abord, chez elle, les rituels se déroulent toujours au même endroit, autour du tapis central, car cela lui permet d'avoir les enfants autour d'elle. De plus, les enfants se trouvent à proximité des outils utilisés (télécabines, train, bande numérique) et ceux-ci sont donc visibles par tous. L'enseignante, quant à elle, adapte sa position dans la classe en fonction des élèves (visibilité des outils, comportements des élèves). Cette organisation permet de réaliser les rituels en plénum.

Sonia : « [...] toujours au même endroit parce qu'autrement, je pense que c'est quand même pas mal de les avoir euh autour de, que de les avoir vers soi, vers les, vers aussi vers les, les outils là que ce soit les télécabines, le train. Après moi je me place toujours de côté pour que... Si je me mets devant ils voient plus en fait les, les différents outils qu'ils ont. Si je suis devant la chaîne numérique, c'est vrai qu'ils, après ils ont de la difficulté à... Alors moi j'essaie aussi de me placer euh, après des fois je, je change de place si je vois que, qu'il a des enfants qui, qui sont moins dans le rituel ou qui perturbent un peu des fois ça peut très bien, je peux très bien venir m'asseoir au milieu de, moi j'ai pas vraiment une place fixe dans le rituel. Moi j'ai pas de place fixe et pis eux sont assis à un endroit de manière à ce qu'ils voient euh... qu'ils aient un regard sur tout ce dont on va, dont on va parler. »

Ici encore nous percevons le niveau réflexif contextuel dans lequel elle se situe. En effet, son organisation est axée sur les besoins des élèves et varie en fonction du contexte de chaque situation.

– Mathilde

Mathilde, quant à elle, utilise l'espace de deux manières différentes pendant les rituels, en fonction du nombre d'élèves. Si toute la classe est présente, les élèves se placent en lignes et s'il n'y a qu'une moitié de classe, ils se mettent en demi-cercle. Elle favorise l'organisation en lignes pour le calendrier afin que les élèves soient en face de celui-ci. Tout comme Sonia, elle favorise cette organisation afin de pouvoir réaliser les rituels en plénum.

Mathilde : « D'habitude on les met en demi-rond hein, mais là vu qu'ils sont nombreux on avait pas la place pour... [...] C'est pour ça qu'on les a mis euh en lignes comme ça. »

Mathilde : « Bah c'est plutôt en lignes surtout pour l'agenda parce qu'ils sont en face du tableau. C'est aussi une question de... ils sont en face du calendrier aussi. Ils sont vraiment très serrés [...] »

À travers ces propos, Mathilde se trouve dans un niveau plutôt technique de réflexivité. En effet, pour choisir l'organisation de la classe pendant les rituels, elle se base plus sur des critères pratiques, tels que nombre d'élèves et la place disponible.

5.3. Rituels d'accueil observés

Nous allons maintenant nous intéresser au discours que les enseignantes tiennent sur les rituels qu'elles ont réalisés quand nous les avons observées. Lors de notre visite, les deux enseignantes n'ont pas effectué les mêmes rituels. Sonia a fait le rituel du comptage des absents ainsi que celui du calendrier, tandis que Mathilde a réalisé un rituel que nous n'avons pas décrit dans notre problématique, celui de l'accueil des enfants pour s'asseoir, celui du calendrier et celui de la météo. Nous allons donc, pour chaque enseignante, aborder les rituels réalisés.

– Sonia

5.3.1. Comptage des absents

Tout d'abord, Sonia attribue plusieurs fonctions au rituel du comptage des absents. D'un côté, il lui permet de vérifier la présence de chaque enfant. Il donne également la possibilité aux enfants de prendre conscience de qui est présent et de qui ne l'est pas.

D'un autre côté, elle lie ce rituel aux domaines des mathématiques (dénombrement) et de la formation générale (vivre ensemble, prendre sa place dans le groupe, faire des choix, prendre des décisions). Ainsi cette activité lui permet d'évaluer les compétences de dénombrement des enfants et de donner du sens à cet apprentissage.

Sonia : « Bah c'est lié avec MSN, avec les maths en fait. »

Sonia : « [...] ça m'permet aussi quand même de vérifier si, si tout le monde est là [...] »

Sonia : « [...] aussi pour les enfants qu'ils prennent conscience qu'il y a des enfants qui sont [...] ça permet de parler de [...] Voilà de qui est là aujourd'hui en classe et pis pourquoi. »

Sonia : « Il y a l'objectif des, des, des maths et puis en même temps il y a un autre objectif c'est, qui est plus dans formation générale, c'est plus de euh... vivre ensemble, euh, euh... prendre sa place en tant que euh... que, que nommé comme ami du jour [...] »

Sonia : « Je fais ça... c'est plus une évaluation un peu dynamique là [...] pis pour donner du sens et bah moi je leur demande s'ils peuvent vérifier que tout le monde soit là [...] ça peut prendre sens en vérifiant, voilà, que tout le monde est là, on doit, on doit compter, on doit apprendre à compter, on doit savoir [...] »

Ensuite, nous pouvons percevoir qu'elle a mené une réflexion autour de ce rituel et de sa réalisation. En effet, ce rituel est le premier qu'elle effectue, en début de journée afin que les élèves prennent conscience des présents et des absents et que cela ne perturbe pas par la suite les apprentissages. Ainsi les enfants sont informés et éviteront d'y penser durant la journée. De plus, c'est un rituel qu'elle réalise soit le matin avec toute la classe, soit l'après-midi lorsque seuls les 1H sont présents. Elle adapte cela en fonction des besoins des élèves, car le fait de réaliser ce rituel avec toute la classe permet de compter un nombre plus grand et cela est plus intéressant, surtout pour les 2H, lorsque les enfants ont déjà bien développé leurs compétences numériques.

Sonia : « Alors plutôt en début de journée parce que justement c'est en début de journée qu'on aime bien savoir qui est là et qui n'est pas là. [...] avec les premières ou avec toute la classe si on veut, si on veut compter un nombre plus grand. Parce que c'est vrai que... bon au deuxième semestre si on compte que les deuxièmes, c'est, c'est, c'est quand même moins intéressant au niveau du nombre parce qu'ils sont neuf [...] »

Sonia : « Je fais ça en premier comme ça euh... bah ils savent que tel et tel est malade, qu'est-ce qu'il a, parce qu'ils aiment toujours bien savoir qu'est-ce qu'il a, pourquoi est-ce qu'il est pas là nanana... ils sont assez curieux [...] »

Ensuite, elle fait évoluer ce rituel de différentes manières au cours de l'année. Il évolue par rapport à la manière de compter (filles/garçons), les enfants peuvent proposer d'autres critères (brun/blond, etc.) et s'ils ne le font pas, l'enseignante va le faire. Il évolue également en fonction des progrès des élèves, de leurs besoins ainsi que des apprentissages faits en classe. Lorsque de notre observation, l'ami du jour, celui qui compte les enfants présents, disposait d'une pince à linge pour les garçons, d'une pour les filles et d'une pour toute la classe, qu'il devait placer sur la bande numérique. Pour compter les filles, l'ami du jour demandait aux filles de se lever, de même pour les garçons et pour tous les élèves. Puis il allait vers chacun pour les compter. Cependant, Sonia nous a expliqué que lorsque les enfants n'ont plus besoin de demander aux autres de se lever pour compter, le rituel peut se dérouler de manière simplifiée, en comptant avec les yeux. Pour elle, c'est une autre manière de dénombrer plus complexe. Puis d'une fois que les élèves ont appris à écrire les chiffres ou lorsqu'ils le souhaitent, ils peuvent inscrire le nombre de filles et de garçons sous forme d'addition à trous avec les signes déjà marqués au tableau (filles + garçons = nombre d'élèves). Cette évolution dépend également de chaque enfant. Comme elle nous l'a mentionné, elle différencie et sa posture d'accompagnement change en fonction de l'ami du jour.

Sonia : « Des fois ils peuvent nous donner des critères, je sais pas, les filles, les, les garçons, les, les blonds, les... des choses comme ça [...] C'est eux qui peuvent amener, voilà. [...] Et puis si eux l'amènent pas bah peut-être qu'au bout d'un moment c'est moi qui vais dire euh... "Est-ce que t'aurais une autre idée à part les filles et les garçons ? Comment est-ce que... comment est-ce que tu pourrais vérifier si tout le monde est là ?" »

Sonia « Après, après des fois on le fait de manière plus simple parce que au lieu de compter, des fois on fait, on écrit les chiffres et puis on leur demande de compter avec les yeux tu vois parce qu'ils ont plus besoin de vraiment, de demander à toutes les filles de se lever, d'aller vers chaque fille, une, deux, trois, quatre. On leur dit bah tu comptes avec les yeux. C'est aussi une autre manière de, de dénombrer [...] à un niveau un peu plus élevé quoi [...] c'est eux qui écrivent le, le chiffre. Alors c'est vrai qu'on, ouais, qu'on différencie ouais [...] »

Sonia : « Mais c'est vrai que là au début de l'année comme ils ont encore pas écrit, appris à écrire les, les chiffres... Mais c'est vrai que des fois il y a aussi des enfants qui savent déjà et pis qui ont vu les deuxièmes écrire en fin d'année, comme c'est des classes à deux degrés et pis qui demandent euh "Mais au lieu de mettre la pince à linge, est-ce que je pourrais pas..." »

5.3.2. Calendrier

Pour Sonia, le rituel du calendrier a pour objectif de faire prendre conscience aux élèves du temps qui passe. Elle met cela en lien avec le domaine des sciences humaines et sociales. Elle demande aux élèves de deuxième HarmoS de donner des informations sur la journée en respectant trois critères : le jour, la date et la saison. Elle effectue également un lien avec les mathématiques, car à travers la date, elle travaille aussi la succession des nombres. De plus, ce rituel lui permet d'évaluer les compétences des élèves dans ces domaines.

Sonia : « Oui, il est en lien avec SHS, c'est-à-dire euh... c'est important que les enfants ils prennent conscience du, du temps qui passe. Ça, c'est pour travailler cette notion de, de temps. [...] Et pis autrement euh, là pour les, les deuxièmes [...] ils ont trois, trois critères à me donner en fait, c'est : quel jour on est, euh, essayer de me donner le chiffre, alors généralement le chiffre il est sur, il est sur le calendrier, donc c'est la, c'est la suite, la suite des nombres et puis la saison comme on est en train de travailler ça, et pis ça me permet de voir aussi où est-ce que l'enfant il, il est. Hum hum. »

C'est un rituel qu'elle réalise tous les jours soit le matin, soit l'après-midi.

Sonia : « Généralement oui tous les jours, ouais, tous les jours on fait ce rituel pour qu'on sache [...] »

Elle explique également que ce rituel évolue au fil de l'année en fonction des apprentissages faits. Par exemple, au moment où nous sommes venue observer la classe, ils étaient en train de travailler le temps des anniversaires et à travers ça les saisons. C'est donc pour cela qu'elle mettait l'accent sur le nom de la saison. Cependant, lorsqu'ils n'ont pas encore travaillé ce thème, elle est moins pointue par rapport à ce critère et demande plutôt une image représentant la saison. Elle nous explique également qu'en début d'année, la date permet de faire prendre conscience aux élèves de la suite des nombres, tandis qu'en fin d'année, elle sera beaucoup plus exigeante sur le fait de nommer correctement les nombres. En effet, au début de l'année, les élèves n'ont plus qu'à sélectionner le nombre qui suit celui de la veille alors qu'à la fin de l'année, les élèves vont plutôt devoir écrire le nombre consécutif à celui de la veille. À travers ce rituel, elle met donc l'accent sur les compétences et les savoirs qui sont en train d'être travaillés, à ce moment-là les saisons.

Sonia : « Oui ils évoluent au fil de l'année. Voilà. C'est vrai que, si on n'avait pas travaillé le temps des anniversaires [...] j'aurais demandé la saison, mais plus, plus ce qui représente la saison par rapport à... à une image [...] »

Sonia : « Alors ça varie parce que là... alors des fois, des fois le calendrier, il y a tous les chiffres qui sont, tous les chiffres qui sont écrits. Et pis là alors ils ont plus qu'à prendre le chiffre suivant. Euh des fois euh les chiffres sont pas écrits et pis ils regardent sur euh, justement sur le train, le train des jours. Ils regardent quel, quel était le chiffre du jour d'avant et pis ils essaient de... Non ça varie aussi et pis justement là, là les chiffres pour l'instant, c'est plus pour prendre conscience [...] des chiffres, de la suite des, des nombres [...] C'est vrai qu'en fin d'année, on met vraiment plus l'accent, on essaie vraiment de bien, nommer le chiffre du jour, le onze, le douze, euh voilà. On met plus l'accent. Tandis que là [...] voilà, il y a des choses que je regarde, si ça c'est quelque chose qu'on est en train de faire bah je vais être un petit peu plus pointue et pis autrement c'est plus pour, pour qu'ils se rendent compte que bah voilà chaque jour c'est un chiffre différent... »

De plus, dans ce rituel, elle utilise deux outils particuliers : bob la mascotte, que les élèves doivent placer dans la télécabine de la journée et la télévision qui est un cadre en carton dans lequel l'ami du jour et les autres élèves peuvent communiquer les informations concernant la journée. Selon elle, la mascotte a pour fonction de donner du sens au rituel et de motiver les enfants en les plaçant dans une situation-problème. La télévision, quant à elle, permet de cadrer l'activité, de distribuer les rôles (présentateur, spectateurs) et de favoriser également la motivation des élèves.

Sonia : « Le but c'est, c'est que tous les jours on réveille euh, on réveille Bob et puis euh... Ouais là on lui fait part, on, on le met dans un wagon qui va représenter justement quel jour on est et puis comme ça il va passer la journée avec nous, mais dans, à côté du wagon qui représente le jour [...] c'est source de motivation et pis un petit peu de situation-problème pour [...] »

Sonia : « Voilà. C'est un outil pour ça, pour dire bah voilà maintenant hop on essaie vraiment de parler de ces trois choses dans la télévision. Ça cadre un peu l'activité. Pis en même temps c'est motivant parce que voilà on passe à la... [...] pis les autres bah ils ont, ils savent qu'ils ont un rôle, ils sont spectateurs. »

Dans ce rituel, nous avons pu observer que Sonia mettait l'accent sur la manière de raisonner, les outils à invoquer pour trouver le nom de la journée, la date et la saison. En effet, elle a demandé à l'ami du jour de quelle manière il pouvait connaître le nom de la journée. Sa collègue et elle proposent différents outils et c'est aux enfants à les utiliser selon leur préférence.

Sonia : « Oui alors il y a des manières de faire. Justement ma collègue elle avait fait le train des, des couleurs, des, de la semaine. Pis moi je préfère euh la comptine des canards parce que je trouve que ça les laisse plus... Bah après, voilà c'est personnel. Alors voilà elle, elle leur a proposé un outil et pis moi sur l'outil en fait, j'ai, j'ai, j'ai rajouté en fait les petites images dans chaque wagon. Et pis là bah Lili justement, elle m'a dit que c'était un peu la, la comptine des canards qui permettait euh de, de savoir. »

Avec l'explication de ces deux rituels, nous pouvons relever le fait que Sonia attribue une fonction sociale aux rituels en citant la distribution des rôles (présentateur, spectateurs). De plus, les élèves passent tour à tour dans le rôle de « l'ami du jour ». Celui-ci est tiré au sort parmi les enfants qui n'ont pas encore endossé ce rôle. C'est un moyen équitable qui permet à chaque enfant d'occuper cette place, de participer à l'avancée du savoir et à la construction collective de celui-ci. Cela est lié à la fonction topogénétique. Nous constatons également qu'elle exploite la fonction intégrative dans sa pratique, car elle pousse les enfants à extérioriser les manières de faire afin qu'ils puissent se les approprier. Nous pouvons alors remarquer qu'elle se situe dans un niveau réflexif contextuel et critique. En effet, elle se centre vraiment sur les besoins des élèves et le

contexte des rituels. Elle pousse même la réflexion plus loin en s'intéressant à l'évaluation des compétences des élèves, aux objectifs qu'elle fixe, à la manière dont elle met en place les rituels, à la manière dont elle les fait évoluer, etc. Elle prend donc en compte, dans son action et dans ses démarches, plusieurs éléments du système éducationnel.

– Mathilde

Lorsque nous l'avons observée, quatre moments se sont succédé : au début, les élèves devaient s'asseoir en fonction de la carte qu'ils avaient tirée puis il y a eu le rituel du calendrier, celui de la météo et pour terminer une chanson. Pour Mathilde, ces quatre moments sont des rituels. Cependant, en nous basant sur la définition des rituels précédemment expliquée, nous ne considérons que les trois premières activités comme des rituels (rituel d'accueil pour s'asseoir, rituel du calendrier et rituel de la météo). Nous avons choisi de développer le rituel de la météo avec celui du calendrier, car l'enseignante nous l'a très peu explicité. Pour elle, ils ne forment qu'un seul rituel : celui du calendrier.

5.3.3. Rituel d'accueil pour s'asseoir

Mathilde réalise un premier rituel au fur et à mesure que les élèves entrent dans la salle de classe. Il peut être assimilé au rituel de l'appel décrit précédemment. Lorsqu'ils entrent dans la pièce, les enfants tirent une carte sur laquelle il y a un loup d'une certaine couleur. Ces loups se retrouvent sur le sol. Ils doivent alors trouver le même que le leur et s'asseoir dessus. De cette manière, ils se positionnent sur la place qui leur est attribuée pour la journée. Une fois tous les élèves assis, elle leur demande de nommer la couleur qu'ils ont et de venir la remettre dans le sac.

Mathilde attribue deux objectifs à ce rituel : apprendre à se connaître et apprendre le nom des couleurs.

Mathilde : « On fait ça pour que bah ils apprennent à se connaître entre eux. Euh... Et puis là en début d'année c'est aussi pour apprendre à... d'une manière un peu plus euh rigolote, -fin rigolote, spontanément les couleurs aussi [...] ».

C'est un rituel qu'elle réalise une fois par jour. Les élèves changent donc chaque jour de place.

Mathilde : « [...] chaque jour on leur fait tirer les étiquettes, ils changent de place chaque jour. »

De plus, elle met en avant le fait que le rituel change au cours de l'année. Après chaque période de vacances scolaires un nouveau système au sol est mis en place (couleurs, formes, nombres, etc.).

Mathilde : « Alors ça va changer. Ça évolue, j'dirais à peu près à chaque vacances scolaires, on va changer le système au sol. Là on est dans les couleurs, on va passer dans les formes euh ça va évoluer au long, tout au long de l'année après même ce sera certainement les numéros euh... associer le, la quantité au numéro, etcétera. Ça varie. »

Elle fait également un lien entre ce qui se passe en classe, le thème utilisé en début d'année, et ce rituel. En effet, le thème au moment de l'observation étant les loups, ceux-ci ont été repris sur les cartes, avec des couleurs différentes.

Mathilde : « Là on a pris les loups, parce que c'était le thème un peu du, du début de l'année. [...] »

5.3.4. Calendrier et météo

Pour Mathilde, le rituel du calendrier a pour objectif d'apprendre aux enfants à structurer le temps, à utiliser des repères temporels et à connaître le nom des jours de la semaine. Elle explique qu'il lui permet également de contrôler et de corriger la tenue du crayon lorsque les élèves tracent les jours dans leur agenda. Contrairement à Sonia, ce n'est pas un moment durant lequel elle évalue les compétences individuelles des élèves. Elle va plutôt regarder la progression globale du groupe-classe.

Mathilde : « [...] à essayer de se structurer dans le temps, euh... tu vois sur le calendrier là-bas derrière on a le, les anniversaires euh, on parle des activités, combien de jours il nous reste avant les vacances. Structurer le temps quoi, principalement. Connaître les jours de la semaine aussi. Les deuxièmes ils commencent déjà à savoir que bah le mardi et le jeudi c'est moi qui travaille, le lundi, vendredi c'est, c'est la maîtresse Estelle. Trouver surtout des repères euh temporels. »

Mathilde : « Après euh on insiste aussi un peu sur la tenue du crayon. Là je l'ai pas fait en l'occurrence, mais certains jours bah voilà si on voit un enfant qui tient tout faux, on va le prendre [...] »

Mathilde : « Pas spécialement. Franchement j'ai pas spécialement de, d'évaluation euh au moment du rituel du calendrier [...] j'avais pas vraiment m'arrêter là-dessus... Euh précisément sur chaque enfant, plutôt globalement ouais je me dis ah bah tiens les deux H par rapport à l'année passée ils arrivent à poser des questions, ils savent où ils en sont [...] »

Elle réalise ces rituels une fois par jour, soit le matin, soit l'après-midi ; lorsque les deux degrés sont présents.

Mathilde : « [...] quand il y a les premières et les deuxièmes. Quand on a le deux degrés. »

Lorsque nous l'avons questionnée sur l'évolution de ce rituel, ses réponses sont restées assez floues. D'un côté, elle avançait le fait que ce rituel allait évoluer en fonction des demandes des enfants et de leurs intérêts et qu'elle allait donc changer le matériel utilisé pour renouveler l'intérêt des élèves. Alors que d'un autre côté elle nous a dit que le matériel allait rester le même tout au long de l'année et que ce qui allait évoluer c'était le déroulement du rituel. Ainsi, au lieu que l'enseignante pose les questions, les élèves regarderont d'abord dans l'agenda, et petit à petit les 2H poseront les questions à la place de la maîtresse (Quel jour sommes-nous ? Etc.).

Mathilde : « Mais on essaie de faire en sorte que ça évolue ouais. Sinon c'est, c'est euh... On va regarder le calendrier, mais peut-être qu'on va, on va, on va le changer, bah déjà pour qu'ils aient tout le temps de l'intérêt autour de la tâche aussi quoi. »

Mathilde : « Peut-être, oui. J'ai d'autres, on a d'autres choses aussi. Mais je, là j'sais pas te dire. Ça dépendra de la demande des enfants. Ou de l'intérêt des enfants. »

Mathilde : « Mais le matériel il reste le même ouais. Le calendrier reste le même. »

Mathilde : « Euh... Oui... Non c'est pas vrai. Ce qui va changer c'est que là pour l'instant c'est nous les enseignantes qui, qui posons les questions et petit à petit ça sera les deuxièmes quand, dans un premier temps qui poseront les questions aux premières : quel jour nous sommes ? euh, voilà, etc. »

Mathilde : « Parfois ce qu'on fera aussi après c'est que euh plutôt que de poser toutes les questions on va regarder d'abord dans l'agenda, hier on était quel jour ? Aujourd'hui on est quel jour ? On est le 14, d'accord, qu'est-ce qu'on doit changer ? Tu vois c'est un peu dans la façon de... mais sur le principe ça reste quand même la même activité je pense. »

Pour le rituel du calendrier, elle utilise un outil particulier, l'agenda dans lequel les enfants, après avoir mis à jour collectivement le calendrier de la classe, doivent tracer individuellement le ou les jours passés, dans leur propre agenda. L'utilisation de cet outil est un choix d'établissement. Toutes les classes du centre scolaire travaillent avec cet agenda, mais de manière différente. C'est un outil qu'elle trouve ludique et qui développe l'autonomie et la responsabilisation des élèves. En effet, selon elle, le fait d'utiliser cet outil, que les enfants prennent et reposent dans leur sac, permet de responsabiliser les élèves et de mieux les préparer à l'école primaire. Mais cet agenda a également d'autres fonctions, il sert de cahier de vie et il possède des activités que les enfants peuvent réaliser avec leurs parents. C'est un outil qu'elle utilise beaucoup pendant les rituels.

Mathilde : « En l'occurrence là ils ont l'agenda parce que c'est un outil qu'on a choisi de travailler euh dans le centre scolaire. Après on peut le faire différemment, mais nous c'est la façon dont on a de le faire. Mais même entre collègues on le fait pas forcément pareil. »

Mathilde : « [...] c'est un outil qu'on trouve euh qu'on trouve chouette quoi. »

Mathilde : « Et pis moi je trouve assez sympa cette idée de tracer les jours sur la, sur le, sur l'agenda. »

Mathilde : « [...] l'agenda ils le prennent depuis leur sac et ils doivent le ramener dans leur sac. Et ça pour les premières en début d'année c'est toute une organisation : savoir où il est son sac, le remettre au bon endroit euh penser à le prendre son agenda aussi, c'est un peu les responsabiliser et pis les préparer à l'école primaire. »

Mathilde : « Et pis qui fait aussi office de cahier de vie [...] »

Mathilde : « Il y a des activités qu'ils peuvent aussi faire dans l'agenda avec leurs parents. Et pis après bah on présente ça rentre aussi dans ce moment de rituel [...] ils montrent aux autres ce qu'ils ont fait à la maison avec leurs parents, ils présentent. Ça leur permet de s'exprimer devant les, les copains euh de raconter des choses qu'ils ont fait avec leurs parents, avec leur frère, avec leur sœur. Euh ça leur permet d'utiliser le moyen d'écrire aussi. Enfin il a vraiment plein d'objectifs euh cet agenda. Qui est beaucoup utilisé pendant les rituels ouais. »

À travers l'observation menée et cette discussion, nous pouvons relever que contrairement à Sonia, Mathilde choisit les élèves au hasard pour réaliser les rituels. De cette manière, un même élève peut être interrogé plusieurs fois durant la semaine alors qu'un autre ne sera pas sollicité. Cela est lié à la fonction topogénétique des rituels. De plus, lorsque Mathilde nous décrit les deux rituels qu'elle a réalisés, nous pouvons remarquer qu'elle se trouve essentiellement dans un niveau réflexif technique. Même si elle avance le fait que ses rituels évoluent en fonction des demandes et de l'intérêt des élèves, elle ne les lie pas nécessairement aux besoins des enfants. La progression de ceux-ci n'est donc pas associée à l'évolution des compétences des élèves, mais change au fil de l'année en fonction de critères plus ou moins arbitraires, tels que les vacances. Les objectifs qu'elle vise à travers les rituels peuvent également être régis par une logique externe, par exemple lorsqu'elle met l'accent sur la tenue du crayon pendant le calendrier. Elle se focalise principalement sur les compétences et le contenu des rituels. De plus, durant l'entretien, Mathilde avait plutôt tendance à donner une description simplifiée de la situation, ce qui est caractéristique de ce niveau réflexif.

5.4. Synthèse des résultats

Il est à présent nécessaire de revenir sur les éléments analysés ci-dessus et de les synthétiser afin de répondre à la question de recherche que nous avons précédemment posée. À travers ce travail, nous cherchions à définir les liens qui existent entre les conceptions des enseignants concernant les rituels, leur niveau réflexif et la mise en place de ces rituels. Nous pouvons maintenant avancer le fait qu'il y ait de réels liens entre tous ces éléments. Ils vont être définis plus en profondeur ci-dessous.

Tout d'abord, nous avons analysé des conceptions très différentes des rituels. D'un côté, nous avons Sonia qui perçoit les rituels comme de véritables moments d'apprentissage donnant du sens à ce qui est travaillé en classe. Ainsi, ils lui permettent de fixer des objectifs précis qu'elle peut évaluer et qui évoluent en fonction des besoins et des compétences des élèves. D'un autre côté, nous avons Mathilde, pour qui les rituels sont plutôt des habitudes de fonctionnement qui permettent de faire la transition entre le jeu libre et les activités construites. Pour elle, ces rituels travaillent des aspects du PER (mathématiques, langue 1, sciences humaines et sociales, capacités transversales, formation générale), mais ne sont pas autant source d'apprentissages que les activités d'enseignement/apprentissage.

De plus, nous pouvons dire que leurs conceptions influencent la manière dont elles mettent en place les rituels au sein de leur classe. En effet, si nous prenons le rituel du calendrier, qui a été réalisé par les deux enseignantes observées, nous avons pu relever deux façons de faire très différentes. Chez Sonia, ce rituel était en lien avec les apprentissages qui se faisaient en sciences humaines et sociales, à ce moment-là, soit les saisons. Elle mettait donc l'accent sur cet aspect précis. À l'aide d'outils (mascotte et télévision), elle proposait aux élèves une situation-problème permettant de donner du sens aux apprentissages. Sonia évaluait, à travers ce rituel, les compétences individuelles de l'ami du jour en mathématiques et en sciences humaines et sociales. Cet ami du jour changeait chaque jour afin que tous les élèves puissent endosser ce rôle. Nous avons également pu remarquer qu'elle mettait l'accent sur la manière de raisonner et sur les outils à invoquer durant ce rituel en favorisant l'extériorisation des manières de faire afin que les élèves puissent se les approprier. Elle adaptait aussi sa posture d'accompagnement ainsi que le rituel en fonction des besoins des élèves. Mathilde, quant à elle, mettait plus l'accent pendant ce rituel sur la tenue du crayon, la date et le jour de semaine. L'outil qu'elle utilisait, soit l'agenda était un choix d'établissement qui lui permettait de rendre plus ludique le rituel et de favoriser l'autonomie et la responsabilisation chez les élèves. Elle ne se focalisait pas sur les compétences individuelles des élèves, mais plutôt sur la progression globale de la classe. De ce fait, les élèves étaient sollicités de manière aléatoire, un même élève pouvant être interrogé plusieurs fois au cours du rituel alors qu'un autre jamais. Elle avait donc une logique qui était plus externe et qui prenait moins en compte les élèves, leurs besoins, leurs progressions et les apprentissages faits durant les activités construites. Nous avons également pu remarquer qu'elle guidait fortement l'activité. Ainsi, avec elle, le rituel va changer un peu, au niveau de la forme au cours de l'année.

Ensuite, grâce à nos analyses, nous avons pu percevoir des niveaux réflexifs différents chez les enseignantes de notre échantillon. Nous avons donc pu remarquer que Sonia se trouvait dans un niveau réflexif contextuel voir critique alors que Mathilde se situait dans un niveau plutôt technique. En effet, lorsque Sonia parlait des rituels, elle prenait en compte les besoins des élèves (1H/2H, besoins individuels...) pour faire progresser ses rituels. Elle prenait également en compte le contexte, notamment les apprentissages faits en parallèle, les genres de textes par exemple. Nous pouvons même parler d'un niveau de réflexivité critique puisqu'elle allait plus loin avec les rituels. Elle effectuait à travers ceux-ci des évaluations qui lui permettaient de connaître les compétences individuelles

des élèves et de faire évoluer les rituels en fonction. Mathilde, quant à elle, mettait surtout l'accent sur le comportement des élèves et le contenu des rituels sans véritablement tenir compte des besoins des élèves. Nous avons pu le ressentir par exemple, lorsqu'elle nous disait que le système des loups au sol changeait en cours d'année, après chaque période de vacances scolaires. Il y avait donc une logique externe qui régissait les rituels chez elle, cela ne se faisait pas en fonction des élèves. Nous percevons également cette logique externe lorsqu'elle expliquait observer et corriger, durant le calendrier, la tenue du crayon.

Ainsi, le niveau de réflexivité dans lequel se situent les enseignantes lorsqu'elles parlent des rituels influence leurs conceptions. Plus, elles poussent leur réflexion loin, plus elles se remettent en question et remettent en question leurs conceptions. Lorsqu'elles s'interrogent sur leurs conceptions, elles les modifient et les renforcent. Comme nous l'avons précédemment développé, cette pratique réflexive est indispensable dans le cadre des rituels afin que les enseignantes puissent percevoir pleinement les enjeux qui y sont liés.

Pour résumer nos résultats, nous pouvons dire que le niveau réflexif dans lequel se trouve l'enseignante lorsqu'elle parle (technique, contextuel, critique) influence ses conceptions. Si elle se trouve dans un niveau réflexif technique, elle ne percevra pas pleinement l'intention de l'ordre de l'éducation, de l'apprentissage et de l'enseignement, mais insistera plutôt sur le caractère régulier, répétitif, voir routinier, des rituels. Pour cette enseignante, ils permettront donc de structurer le temps et de favoriser la transition entre le jeu et les apprentissages, par exemple. Ainsi elle considèrera une plus large palette d'activités comme des rituels. Alors que si elle se trouve dans un niveau réflexif contextuel voir critique, elle va percevoir les rituels comme des lieux d'apprentissage qui permettent d'évaluer les compétences de chacun et de construire des savoirs communs. Ses rituels évolueront en fonction du besoin des élèves. Ces conceptions influencent, à leur tour, la manière dont les rituels vont être mis en place. Si l'enseignante se trouve dans un niveau technique, elle aura une logique plus externe qui prend peu en compte le besoin des élèves. Les rituels évolueront peu puisque pour elle c'est le caractère routinier des rituels qui prime. Elle aura tendance à appliquer une certaine marche à suivre. Ainsi certaines incohérences peuvent en découler. Elle sera donc plus dans une posture de contrôle avec un pilotage assez serré lors des moments de rituels. Au contraire, l'enseignante qui se trouve dans un niveau contextuel voir critique va, elle, se centrer sur les besoins des élèves et les apprentissages faits pour réaliser ses rituels et les faire évoluer. Elle va également profiter de ces rituels pour évaluer les enfants en fonction des objectifs et des compétences qu'elle vise. Elle aura plutôt une posture d'accompagnement qui varie en fonction des besoins des élèves et elle essaiera de mettre en avant les manières de raisonner, les outils à invoquer afin de construire un savoir commun. Ainsi le déroulement des rituels ne se fait pas de la même manière selon les conceptions et le niveau réflexif des enseignantes.

6. CONCLUSION

La conclusion d'un travail de recherche, comme l'expliquent Quivy & Van Campenhoudt (2006), comprend trois parties : un rappel des grandes lignes de la démarche poursuivie ; une présentation des apports du travail et des perspectives pratiques (Quivy & Van Campenhoudt, 2006). Nous allons donc suivre ce canevas, en l'adaptant quelque peu.

6.1. Rappel de la démarche

À travers cette recherche, nous souhaitons répondre à la question de recherche suivante : *quels sont les liens entre les conceptions des enseignants concernant les rituels, leur niveau de réflexivité et la mise en place de ces rituels ?*

Cette question a notamment été choisie suite à la lecture de plusieurs ouvrages (Garcion-Vautour, 2003 ; Zerbato-Poudou, 2007) dans lesquels on nous expliquait que la notion de rituels n'évoquait pas toujours quelque chose pour les enseignants à l'école enfantine. Nous nous sommes alors demandée s'il y avait un lien entre les conceptions des enseignants sur les rituels, leur niveau réflexif et la manière dont ils réalisent les rituels.

Afin d'obtenir des éléments de réponses, nous avons réalisé un mémoire de recherche qui visait une approche qualitative. En effet, nous avons choisi un échantillon de deux enseignantes ayant effectué la même formation : l'École Normale. Afin d'accéder aux conceptions des enseignantes, nous avons opté pour la méthode de l'entretien en autoconfrontation. Nous avons donc observé et filmé ces deux enseignantes lorsqu'elles réalisaient les rituels d'accueil. Puis nous avons eu un entretien avec chacune d'entre elles sur la base des rituels filmés. Nous avons ensuite analysé les conceptions des enseignantes à l'aide des transcriptions des entretiens.

Grâce au contraste assez important entre les deux enseignantes observées et interrogées, nous avons pu relever plusieurs aspects qui mettent en évidence de réels liens entre les conceptions des enseignantes concernant les rituels, leur niveau de réflexivité et la mise en place de ces rituels.

6.2. Apports et limites de la recherche

Nous savions, grâce aux recherches antérieures menées sur le sujet, notamment celle de Caffieaux (2011), que les enseignants ne percevaient pas tous les rituels de la même manière et que cela pouvait avoir une incidence sur leur pratique des rituels. Nous savions également qu'il est important de connaître les raisons qui font que nous réalisons tel ou tel rituel, de telle ou telle manière afin, notamment de pouvoir introduire de la diversité dans les objectifs d'apprentissage.

Cette recherche a permis de confirmer ces liens entre les conceptions que les enseignants possèdent sur les rituels et la manière dont ils les mettent en place. En effet, les rituels ne sont pas réalisés de la même manière en fonction des conceptions que les enseignants ont. De plus, avec ce travail, nous avons introduit un nouveau paramètre : le niveau de réflexivité. Ce qui nous a permis d'avancer le fait qu'il y ait également des liens entre le niveau réflexif dans lequel se situent les enseignants lorsqu'ils parlent de leur pratique et leurs conceptions.

Dans un premier temps, nous avons remarqué que les rituels ne sont pas réalisés de la même manière selon les fonctions, le sens et les enjeux qui leur sont attribués. Un enseignant qui leur attribue une réelle fonction d'apprentissage, d'évaluation met en place les rituels de manière à ce qu'ils répondent aux besoins des élèves. Il fixe également un objectif derrière chacun de ses rituels. Alors qu'un enseignant qui attribue aux rituels un rôle de transition entre deux moments (jeu et apprentissage, par exemple) a plus une logique externe qui prend peu en compte les élèves et leurs besoins.

Nous avons également pu relever que le niveau de réflexivité dans lequel se trouve un enseignant lorsqu'il parle influence ses conceptions. Un enseignant qui se situe dans un niveau de réflexivité contextuel, voire critique, analyse son enseignement, les finalités et

les moyens toujours en fonction des élèves. Il évalue les résultats de ses actions, ses conceptions et leur influence. Il cherche également à optimiser ses démarches d'enseignement et d'apprentissage en prenant en compte les éléments du système éducatif. Il a donc des conceptions plus tranchées et plus profondes qu'un enseignant qui se trouve dans un niveau technique. En effet, ce dernier ne va pas prendre en compte dans sa réflexion le contexte, les besoins des élèves et les objectifs. Ainsi, il est moins sûr de lui si l'on remet en question sa manière de faire et il a plus de difficultés à justifier ses choix.

Nous pouvons donc dire qu'il n'existe pas de modèle prédéfini sur la manière de réaliser les rituels, mais que ce sont les conceptions, influencées par la réflexivité, qui définissent la façon dont ils sont réalisés.

Bien que cette recherche ait permis de mettre en lumière certains éléments, nous pouvons également soulever plusieurs limites.

Premièrement, comme nous l'avons précédemment cité, le biais de désirabilité sociale, le fait de vouloir montrer la meilleure facette de soi lorsqu'on est observé ou interrogé, peut jouer un rôle plus ou moins important dans nos résultats.

Deuxièmement, les résultats obtenus ne peuvent pas être généralisés, car l'échantillon avec lequel nous avons travaillé est trop petit. En effet, nous ne pouvons pas avancer avec certitude que telle ou telle conception implique telle ou telle pratique. Nous pouvons cependant affirmer que les conceptions et le niveau réflexif dans lequel se situe un enseignant influencent sa pratique des rituels à l'école enfantine.

Troisièmement, nous pouvons soulever la limite de la subjectivité. En effet, bien que nous nous soyons appuyée sur l'analyse de contenu qui prône la prise de recul, il y a sûrement une part de subjectivité dans nos analyses et donc dans nos résultats.

6.3. Prolongements et perspectives

Au terme de ce travail, nous pouvons proposer deux pistes de prolongement à cette recherche.

Il serait fort intéressant que nous augmentions la taille de notre échantillon afin d'avoir une palette de conceptions et de pratiques des rituels beaucoup plus large. Nous pourrions notamment élargir notre échantillon aux enseignant(e)s issus de la HEP. Ce qui permettrait d'effectuer une comparaison entre les enseignants issus de l'École Normale et ceux issus de la HEP.

Nous trouverions également pertinent d'analyser les rituels dans des classes où deux enseignants travaillent à temps partiel. Généralement, ces enseignants se mettent d'accord sur la manière de fonctionner, notamment en ce qui concerne les rituels et le matériel utilisé. Nous pourrions alors observer s'ils les réalisent de manière similaire et s'ils tiennent le même discours sur ces rituels. Cela permettrait de relever, si à partir d'un même rituel de base (matériel, fonctionnement/déroulement), des variantes sont possibles selon les conceptions et le niveau réflexif des enseignants.

7. RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Alban-Arrouy, J., Marchesan, I. & Schmitt, P. (2009). *Activités ritualisées en maternelle*. Montpellier : SCEREN-CRDP.

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*, 7, 59-68.

Amigues, R. & Zerbato Poudou, M.-T. (2007). *Comment l'enfant devient élève, les apprentissages à l'école maternelle*. Paris : Retz.

Barré, M. (1996). *Qu'est-ce que la Pédagogie Freinet ?* Consulté le 15 février 2016 dans le site web de l'Institut Coopératif de l'École Moderne : <http://www.icem-pedagogie-freinet.org/node/8309>

Blanchet, A. & Gotman, A. (2006). *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*. Paris : Armand Colin.

Boubé, N. (2010). La méthode de l'autoconfrontation : une méthode bien adaptée à l'investigation de l'activité de recherche d'information ? [version électronique]. *Études de communication*, 35, 47-60.

Bourdieu, P. (1982). Les rites comme actes d'institution [version électronique]. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 43, 58-63.

Boutin, G. (2006). *L'entretien de recherche qualitatif*. Québec : Presse de l'université de Québec.

Briquet-Duhazé, S. (2015). Définir les rituels à l'école maternelle : un paradoxe institutionnel, pédagogique et scientifique [version électronique]. *Recherches en Éducation*, hors-série n°8, 27-38.

Briquet-Duhazé, S. & Quibel-Périnelle, F. (2006). *Les rituels à l'école maternelle*. Clamecy : Bordas.

Buyse, A. (2011). Une modélisation des régulations et de la médiation dans la construction des savoirs professionnels des enseignants. In Ph. Maubant & S. Martineau (Éd.), *Fondements des pratiques professionnelles des enseignants* (pp.243-284). Ottawa : Presses de l'Université d'Ottawa.

Caffieaux, C. (2011). *Faire la classe à l'école Maternelle, réflexions sur la construction des inégalités scolaires*. Bruxelles : De Boeck.

CDIP (2005). *Horaires blocs généralisés dans les écoles enfantines et primaires*. Berne : CDIP. Consulté le 29 janvier 2015 dans <http://edudoc.ch/record/459/files/StuB23B.pdf>

CIIP. (2010). *Plan d'études romand, 1^{er} cycle*. Neuchâtel : Secrétariat général de la CIIP.

Clément, P. (1994). Représentations, conceptions, connaissances. In A. Giordan, Y. Girault & C. Clément (Éd.), *Conceptions et connaissances* (pp.15-45). Berne : Peter Lang.

Clot, Y., Faïta, D., Fernandez, G. & Scheller, L. (2000). Entretiens en autoconfrontation croisée : une méthode en clinique de l'activité [version électronique]. *Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé*, 2 (1).

De la Cruz, M. (2005). *Outils pour organiser sa classe en maternelle*. Lassay-les-Châteaux : Retz.

- De Wit Soler, I. & Roucoules, E. (2012). *Les rituels à l'école maternelle : des moments favorables au développement des premières formes d'autonomie*. Éducation. Consulté le 29 janvier 2015 dans <http://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00815447/document>
- Doly, A.-M. & De Rosa, R. (1999). *Construire son identité à la maternelle*. Paris : Nathan.
- Dumas, C. (2009). *Construire des rituels à la maternelle*. Paris : Retz.
- Falzon, P. & Mollo, V. (2004). Auto- and allo-confrontation as tools for reflective activities. *Applied ergonomics*, 35 (6), 531-540. Consulté le 25 août 2015 dans http://ergonomie.cnam.fr/equipe/falzon/articles_pf/auto_and_allo_04.pdf
- Garcion-Vautor, L. (2003). L'entrée dans l'étude à l'école maternelle, le rôle des rituels du matin [version électronique]. *Ethnologie française*, 33 (1), 141-148.
- Gioux, A.M. (2000). *Première école, premiers enjeux*. Paris : Hachette Éducation.
- Gioux, A.M. (2009). *L'école maternelle, une école différente ?* Paris : Hachette Éducation.
- Héveline, E. & Robbes, B. (2010). *Démarrer une classe en pédagogie institutionnelle*. Vigneux : Matrice.
- Jodelet, D. (1994). *Les représentations sociales*. (4^e édition). Paris : PUF.
- Maisonneuve, J. (1988). *Les rituels*. Paris : PUF.
- Martineau, S. (2007). L'éthique en recherche qualitative : quelques pistes de réflexion. *Recherche qualitative en sciences humaines et sociales*, hors-série n°5, 70-81. Consulté le 24 août 2015 dans http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/hors_serie/hors_serie_v5/martineau.pdf
- Oury, F. & Vasquez, A. (1998). *Vers une pédagogie institutionnelle*. Vigneux : Matrice.
- Pain, J. (1999). Avant-Propos. In É. Héveline & B. Robbes (2010). *Démarrer une classe en pédagogie institutionnelle*. Vigneux : Matrice.
- Pellaud, F., Eastes, R.-E. & Giordan, A. (2005). Un modèle pour comprendre l'apprendre : le modèle allostérique. *Gymnasium Helveticum*. Consulté le 6 octobre 2015 dans https://www.hepfr.ch/sites/default/files/profile_publications_other/gymnasium_helveticum_2.pdf
- Quivy, R. & Van Campenhoudt, L. (2006). *Manuel de recherche en sciences sociales*. (3^e édition). Paris : Dunod.
- Torreborre, C. (2013). *Rôle, sens et fonctions des rituels scolaires en classe de maternelle*. Éducation. Consulté le 29 janvier 2015 dans http://dumas.ccsd.cnrs.fr/file/index/docid/862110/filename/torreborre_charlotte.pdf
- Van Gennep, A. (1981). *Les rites de passage*. Paris : Editions A. et J Picard.

LISTE D'ANNEXES

Annexe I : Grilles d'analyse vierges

Annexe I : Grilles d'analyse vierges

1. Grille « Définition, fonctions, sens et activités rattachées aux rituels »

Sonia	Mathilde

2. Grille « Organisation des rituels dans la classe »

Sonia	Mathilde

3. Grille « Rituels d'accueil réalisés »

	Sonia		Mathilde	
Rituel	Rituel 1	Rituel 2	Rituel 1	Rituel 2
Buts, objectifs				
Moment de réalisation				
Évolution, progression du rituel				
Matériel utilisé				

ATTTESTATION D'AUTHENTICITÉ

Je certifie que ce mémoire constitue un travail original et j'affirme en être l'auteur. Je certifie avoir respecté le code d'éthique et la déontologie de la recherche en le réalisant.

St-Maurice, le 5 septembre 2016

Mélanie Tissières