

La mise en place consciente des rituels en 1-2H

L'importance des rituels dans la socialisation scolaire et les apprentissages

Formation primaire

Mémoire de Bachelor de : **Anaïs Ponti**
Sous la direction de : **Christine Riat**
Delémont, avril 2020

Remerciements

Je tiens à remercier tout d'abord ma directrice de mémoire, Madame Christine Riat, pour ses conseils précieux, sa disponibilité et ses encouragements tout au long de l'élaboration de ce projet.

Je remercie vivement les personnes qui ont participé et ont contribué à la récolte de données : l'enseignante participante pour son temps mis à disposition, les élèves de la classe de stage et leur enseignante pour la flexibilité quant à la mise en place de nouveaux rituels au sein de la classe.

Je remercie également mon entourage pour les multiples relectures et les conseils avisés pour la réalisation de ce travail.

Résumé

Ce travail de mémoire a pour thématique globale la pratique des rituels scolaires en classe de 1^{ère} et 2^{ème} Harmos (élèves de 4-6 ans en Suisse romande).

Les différents sujets traités dans la présentation de la problématique, tel que l'importance des apprentissages et de la socialisation scolaire, en 1-2H permettent de contextualiser l'enjeu de cette recherche pour mieux mettre en lumière les caractéristiques des rituels et leurs fonctions lors des deux premières années scolaires.

Le présent projet vise à rendre compte de la mise en place de ces rituels dans des classes de 1-2H. De plus, il sera question de voir comment ces rituels sont pensés par les enseignants. Pour ce faire, l'observation des rituels d'accueil du matin dans une classe de l'espace BEJUNE, et un entretien avec l'enseignante de cette même classe ont été réalisés. Enfin, une recherche-action menée en classe de stage durant le temps de pratique professionnelle a permis la mise en œuvre concrète et réelle du travail de recherche.

Cinq mots-clés :

- Rituels
- Apprentissage
- Socialisation scolaire
- 1-2H
- Posture d'élève

Liste des figures

Figure 1 : verbatim « pratiques des rituels de manière générale »	21
Figure 2 : verbatim « mise en place des rituels et préparation de ces derniers »	22
Figure 3 : verbatim « importance des rituels du point de vue de l'enseignante »	23
Figure 4 : verbatim « stabilité/récurrence des rituels du point de vue des élèves »	23
Figure 5 : verbatim « figure d'action événement passé »	25
Figure 6 : verbatim « figure d'action expérience »	25
Figure 7 : verbatim « figure d'action externe »	26
Figure 8 : exemple n°1 « verbatim du calendrier »	28
Figure 9 : exemple n°2 « verbatim du calendrier »	29
Figure 10 : exemple n°3 « verbatim du calendrier »	30
Figure 11 : exemple « verbatim mot du jour »	32
Figure 12 : panneau avant les changements	37
Figure 13 : panneau avec les changements apportés	37
Figure 14 : configuration du mot du jour	41

Liste des tableaux

Tableau 1 : exemple de transcription pour l'entretien	18
Tableau 2 : exemple de transcription pour les observations	18
Tableau 3 : catégories selon Dumas (2009)	20
Tableau 4 : figures d'action selon Bulea – Bronckart & Jusseaume (2014)	24
Tableau 5 : catégories selon Dumas (2009) et Amigues et Zerbato-Poudou (2000)	27
Tableau 6 : catégories selon gestes de pointage et tout type d'apprentissage	31

Liste des annexes

Annexe 1 : autorisation pour la direction de la classe de l'espace BEJUNE.....	I
Annexe 2 : autorisation de filmer dans la classe de l'espace BEJUNE.....	I
Annexe 3 : contrat de recherche	III
Annexe 4 : autorisation de filmer dans la classe de stage	IV
Annexe 5 : guide d'entretien.....	IV
Annexe 6 : exemple verbatim entretien	VI
Annexe 7 : exemple verbatim calendrier	VIII
Annexe 8 : exemple verbatim mot du jour.....	X
Annexe 9 : schéma conceptuel	XI

Sommaire

Introduction.....	1
Chapitre 1. Problématique	2
1.1 Définition et importance de l'objet de recherche	2
1.2 État de la question.....	4
1.2.1 L'entrée à l'école	4
1.2.1.1 Bref rappel des enjeux	4
1.2.2 Rituels et apprentissages	4
1.2.2.1 Les rituels : définition, fonctions et caractéristiques.....	4
1.2.2.2 Définition de « l'apprentissage »	7
1.2.2.3 Le Plan d'études romand et les apprentissages en 1-2H	7
1.2.2.2 Contrat didactique	8
1.2.3 Rituels et socialisation	9
1.2.3.1 Socialisation scolaire	9
1.2.3.2 Dimension culturelle.....	10
1.2.4 Les rituels, sujet de controverse	11
1.3 Question de recherche et objectifs de recherche	11
1.3.1 Identification de la question de recherche	11
1.3.2 Objectifs de recherche.....	11
Chapitre 2. Méthodologie.....	12
2.1 Fondements méthodologiques	12
2.1.1 Une recherche qualitative	12
2.1.2 Une approche méthodologique à visée heuristique	12
2.1.3 Une approche inductive-déductive	13
2.1.4 Une démarche compréhensive-descriptive et un enjeu ontogénique.....	13
2.2 Nature du corpus.....	14
2.2.1 Observation en situation	14
2.2.2 Entretien d'auto-confrontation	15
2.2.3 Echantillon	15
2.2.4 Dimension éthique	16
2.3 Méthodes et/ou techniques d'analyse des données.....	16
2.3.1 Traitement des données.....	16
2.3.2 Traitement des données de l'entretien	16
2.3.3 Traitement des données des observations.....	17
2.3.4 Echelles d'analyse selon Tiberghien (2015).....	17

2.3.5 Règles de transcription.....	18
Chapitre 3. Présentation et interprétation des résultats.....	19
3.1 Présentation des résultats.....	19
3.1.1 Présentation des résultats de l'entretien en auto-confrontation croisée.....	19
3.1.2 Catégorisation selon les fonctions.....	20
3.1.3 Catégorisation selon les figures d'action.....	24
3.1.4 Présentation des résultats de la recherche action.....	27
3.1.5 Catégorisation selon les fonctions.....	27
3.1.6 Catégorisation selon les gestes de pointage.....	31
3.2 Analyse des résultats.....	33
3.2.1 Entretien en auto-confrontation croisée.....	33
3.2.1.1 Analyse du discours à partir des fonctions.....	33
3.2.1.2 Analyse du discours à partir des figures d'action.....	35
3.2.2 Recherche-action.....	37
3.2.2.1 Le calendrier.....	37
3.2.2.2 Le mot du jour.....	40
3.2.3 Synthèse.....	42
3.3 Prolongements, adaptations.....	43
3.3.1 Deuxième temps de pratique professionnelle.....	43
Conclusion.....	45
Références bibliographiques.....	48
Annexes.....	I

Introduction

En préambule, il est nécessaire de préciser que le terme *enseignant* est principalement utilisé au masculin tout au long de ce travail dans le but de simplifier la lecture de cette notion.

La naissance de ce projet se trouve dans l'envie de réaliser un travail traitant d'une thématique se déroulant au cycle 1 et plus spécifiquement en 1-2H.

De par les expériences professionnelles réalisées, j'ai, à plusieurs reprises, enseigné dans des classes de 1-2H. Ce degré me passionne par le développement des apprentissages qui s'y joue, et les progrès effectués par les enfants se trouvant dans ces classes me captivent tout autant. Enfin, le fonctionnement singulier de ces classes m'a toujours intéressée et questionnée. J'ai connu plusieurs classes et donc plusieurs fonctionnements ce qui m'a permis de me faire une idée de ce qui se déroulait en 1-2H. Les modes de travail n'étaient jamais les mêmes et ces différences font de cette première école une richesse.

Le thème des rituels est apparu comme une évidence lorsque certains formateurs nous ont présenté des idées de sujets à réaliser pour un tel travail. Je me suis alors penchée un peu plus en détail sur la question et l'exploration de cette thématique m'a convaincue.

L'exploitation des rituels me paraissait être un sujet important dans une école où des changements s'opèrent très souvent, notamment avec l'arrivée de certaines nouvelles pédagogies. La pratique des rituels est plutôt ancienne et je l'ai moi-même vécue en tant qu'élève. Je me rappelle encore du « coin regroupement » ou de la distribution des sacs, moment très apprécié à l'heure de manger son goûter pour les dix heures. Ces différents instants partagés avec mes camarades et ma maîtresse de l'époque m'ont marquée.

L'entier de ma réflexion se porte donc sur l'importance de ces rituels en 1-2H, et sur comment les enseignants les mettent en pratique dans leur classe. De plus, je me questionne également au sujet de l'intérêt porté à ces rituels : existe-t-il un effet positif sur le développement social et cognitif de l'enfant lorsque la pratique des rituels est consciente et maîtrisée ?

Dans la suite de ce travail, les notions théoriques autour des rituels seront tout d'abord traitées. Le type de recherche et les différentes méthodes de traitement des données utilisées pour ce travail seront développés ultérieurement. Puis, il sera question de mettre en lumière la pratique concrète de ces rituels, notamment grâce à une recherche-action menée dans le cadre de la pratique professionnelle. Enfin, les perspectives professionnelles de ce

travail seront également présentées, car elles représentent un élément fondamental dans l'investissement de ce projet.

Chapitre 1. Problématique

1.1 Définition et importance de l'objet de recherche

Nous intéressant particulièrement aux petits degrés et au développement de l'enfant dès son plus jeune âge, une thématique concernant les rituels en 1-2H est rapidement apparue comme une évidence. En effet, la 1-2H dispose de sa propre organisation et diffère de ce qui se fait dans les autres degrés. Le mobilier est adapté à la taille des élèves, et comme dans toutes les classes, l'aménagement est pensé pour l'enfant et son développement. Nous avons connu plusieurs classes de 1-2H et toutes avaient un fonctionnement bien différent. Par exemple, les différents coins et les temps d'apprentissage différaient selon telle ou telle classe. Les enseignants avaient également un tout un autre regard sur la façon d'enseigner, de mettre en place les rituels et leur classe de manière générale. Avec l'arrivée d'HarmoS, les enseignants ont-ils changé leur manière de faire ? La question du développement des apprentissages en première et deuxième année scolaire sera tout d'abord posée.

L'intérêt porté aux rituels est venu, car ces moments sont importants et façonnent la vie scolaire des enfants entrant à l'école pour la première fois. Les rituels scolaires rythment la vie des classes de 1-2H et sont importants afin d'assurer la transition maison-école. Ils sont également liés à la socialisation et aux différents apprentissages. Ils sont « nécessaires à la mise en place des repères et règles inhérents à la « vie scolaire » pour faciliter le « devenir élève » » (Passerieux, 2011, p.51). Les différentes lectures confirment que les rituels sont importants et qu'ils permettent la mise en place de plusieurs concepts fondamentaux pour les jeunes enfants. Le cadre que les rituels donnent à l'enfant lui permet de s'engager dans les différents processus de l'école (Wulf, cité par Dumas, 2009). Garcion-Vautor (2003) affirme que « les rituels permettent aux élèves et à l'enseignant de co-construire un milieu pour apprendre » (p.235). Nous sommes d'avis qu'il est intéressant d'approfondir ce sujet afin de sensibiliser le corps enseignant à cette pratique qui peut paraître et devenir banale. Ainsi, ce travail ainsi que ses résultats ont pour objectif de mettre en lumière la pratique des rituels et leur importance dans les premières années d'école pour les élèves.

Les rituels en 1-2H sont donc, de manière générale, très présents et sont connus de beaucoup d'enseignants. Mais jusqu'à quel point ces derniers sont-ils conscients de leur importance ? Font-ils progresser ces rituels tout au long de l'année ? Catherine Dumas

(2009) souligne l'importance de « penser les rituels en prenant en considération les apprentissages et la différenciation pédagogique » (p.11) afin de s'adresser à tous les élèves. Ainsi, « les contenus mêmes des activités de rituels doivent être renouvelés, ils doivent permettre la construction réelle d'apprentissages et non être un dressage opérationnel » (ibid). Partant de ce point de vue, il sera question de savoir si, dans la pratique, cela se fait réellement et si les enseignants parviennent à faire évoluer ces différents rituels.

Les avis sur les rituels divergent et pour certains, le temps consacré à ces différents moments ne constitue pas une bonne chose, car les élèves ont de la peine à être attentifs. À travers les observations menées, nous souhaitons comprendre ces points de vue évoqués et participer à une moindre échelle à l'avancée des recherches dans ce domaine.

1.2 État de la question

1.2.1 L'entrée à l'école

1.2.1.1 Bref rappel des enjeux

L'entrée dans la scolarité obligatoire est un moment fort. Une première rentrée scolaire est un événement spécial tant pour les enfants, leurs parents que les enseignants. C'est le début du long chemin scolaire pour l'enfant. Ces deux premières années constituent un socle où les bases du système scolaire seront installées. Ces bases vont lui permettre de devenir un élève, de se mettre en posture d'élève. Ainsi, comme le relève Passerieux (2009), cette première école est « au fondement des apprentissages » (p.11). Par ailleurs, durant ces années, l'enfant va entretenir de nouvelles relations sociales et se développer cognitivement comme il ne l'avait probablement jamais fait auparavant. Cette arrivée dans le milieu scolaire est une étape dans la vie des enfants puisqu'ils vont découvrir un « milieu artificiel » où tout est construit et organisé dans le but d'apprendre. Ces nouveautés, conséquentes pour l'enfant, devront être mises en place et demanderont un temps d'adaptation auquel les enseignants devront être préparés.

Meirieu (cité par Passerieux, 2009) estime que la 1-2H détient une place décisive, car « elle fait rupture avec la communauté familiale ou sociale » (pp. 50-51). De plus, pour que cette rupture ne soit pas violente, elle doit s'inscrire dans une continuité qui permettra à l'enfant de se développer. Bolsterli & Maulini (2007) insistent sur ce point en mentionnant qu'elle « assume la transition entre le milieu familial et le milieu scolaire » (p.13). Cette école « permet aussi à l'enfant de ne pas être réduit à l'appartenance familiale et de pouvoir exister ailleurs » (p. 53). Le développement et la construction de son identité personnelle seront également des points centraux de cette arrivée à l'école.

Par conséquent, l'entrée à l'école est un événement majeur dans la vie d'un enfant tant sur le plan cognitif que sur le plan social puisqu'il rencontrera également un nouvel adulte de référence, à savoir, l'enseignant.

1.2.2 Rituels et apprentissages

1.2.2.1 Les rituels : définition, fonctions et caractéristiques

Les rituels et les rites font partie intégrante de notre société, et ce depuis des centaines d'années. Maisonneuve (1988) propose plusieurs définitions des rituels selon le moment où nous les pratiquons et selon le contexte dans lesquels ils se déroulent. Pour qualifier ce terme dans ce travail, nous prendrons la définition donnée par cet auteur :

« le rituel est un système codifié de pratiques, sous certaines conditions de lieux et de temps, ayant un sens vécu et une valeur symbolique pour ses acteurs et ses témoins, en impliquant la mise en jeu du corps et un certain rapport au sacré » (p.12).

Cette définition est très complète et met en avant plusieurs aspects présents dans les rituels scolaires : le système codifié correspond aux normes sociales, les lieux ainsi que le temps rappellent que les rituels se font à des endroits bien précis et qu'ils se répètent, le sens que nous leur concédons est un élément essentiel à garder afin que ces rituels ne deviennent pas une routine (Dumas, 2009).

Gioux (2009) propose le terme de « situations ritualisées » pour parler des rituels. L'auteure soutient que ces pratiques « ont pour objectif d'obtenir un effet de modélisation de conduites, dans une visée de transmission « culturelle », de développement d'une appartenance à un groupe (devenir membre), de mise en sécurité affective et physique » (p. 87).

Considérant la définition proposée par Gioux (2009), nous distinguons plusieurs types de rituels. Nous retenons les deux classifications que Dumas (2009) propose. « Les rituels sociaux qui aident au fonctionnement de la classe » (p.5), tels que l'accueil dans le vestiaire ou les déplacements dans l'école et dans la classe, et les rituels qui sont « des temps de classe », comme notamment raconter son week-end, prendre les dix heures, célébrer les anniversaires, lire une histoire en fin de matinée.

Les rituels ont des fonctions et des caractéristiques qui les déterminent en tant que moment spécial et important. Pour donner du relief à nos propos, nous nous appuyons sur la pensée de Dumas (2009) qui dresse les caractéristiques suivantes des rituels :

- la très grande régularité d'un fonctionnement ;
- la répétitivité des gestes, des paroles, des codes mis en place ;
- l'identité formelle des situations dont les enjeux ne varient pas et qui constituent des repères sûrs, même si les contenus évoluent ;
- des contraintes claires, des règles bien posées et respectées par tous » (p.5).

Les rituels sont répétitifs et trouvent leur place à certains moments de la journée scolaire des élèves. Ils donnent des limites spatiales et temporelles. Les règles y sont bien précises, ce que relève Gioux (citée par Dumas, 2009) qui note que « le rituel est un 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 de l'ordre du collectif » (p.7).

Pour développer les fonctions des rituels, nous nous appuyons sur les définitions proposées par Dumas (2009) et celles d'Amigues et Zerbato-Poudou (2000). Les modèles présentés

sont quelque peu différents, mais se ressemblent sur le fond. Il nous est apparu une bonne chose de présenter deux conceptions afin d'étayer nos propos.

Dans son ouvrage, Dumas (2009) cite cinq fonctions principales d'un rituel :

- fonction de passage : les rituels ont généralement lieu en début de journée, ils peuvent introduire des activités ou à l'inverse représenter un moment de rupture ;
- fonction d'autonomie : il y a beaucoup de règles et de contraintes pendant les rituels auxquelles les enfants doivent faire face. « L'autonomie s'acquiert grâce à la répétition des actions et des activités » (p.8) ;
- fonction contractuelle : « il faut passer un contrat, et c'est dans le déroulement de l'activité ou du jeu que l'enfant éprouve les règles » (p.8). Par ailleurs, des places ainsi que des rôles sont définis lors de ces rituels.
- fonction de socialisation : les rituels sont collectifs, les enfants font partie d'un groupe et « tout le monde doit faire la même chose, pendant un temps donné » (p.8).
- fonction liée aux apprentissages fondamentaux : les rituels sont le moment où les élèves construisent des savoirs et apprennent aussi à se *positionner en élève*.

Amigues et Zerbato-Poudou (2000) ont également dressé un modèle à six fonctions. La thèse de Martin (2013), qui traite des fonctions des rituels, a contribué à mettre en lumière les propos d'Amigues et Zerbato-Poudou.

- fonction sociale : les rituels scolaires permettent de clarifier ce qui est « licite et ce qui ne l'est pas » (p.117) à l'école, cette fonction est relative à la socialisation.
- fonction chronogénétique : *le savoir qui avance* ; les rituels scolaires sont un moment durant lequel des objets de savoirs se développent. C'est à l'enseignant de décider quel objet il va faire évoluer et à quel moment il va accorder plus d'importance à tel ou tel apprentissage. « Cette « nouveauté », facticement créée par la maîtresse, est cependant le signe manifeste pour les élèves qu'ils progressent dans le savoir, qu'ils avancent dans le temps en apprenant de nouvelles choses » (p.122). Nous pouvons aussi mentionner le terme de « progression pédagogique » utilisé par Martin (2013).
- fonction topogénétique : places de l'enseignant et des élèves. Les fonctions chronogénétique et topogénétique vont de pair et les rituels sont le moment où elles s'animent.
- fonction contractuelle : « la fonction contractuelle des rituels se réalise dans et par l'accomplissement de l'action collective » (p.123). Nous pouvons aussi appeler cela le contrat didactique, notion qui sera définie plus tard dans le travail.

- fonction intégrative : les rituels donnent aux élèves « les conditions nécessaires à tout apprentissage scolaire » (p.125). Autrement dit « un travail d'intégration à la fois instrumental et social » (p.125).

En somme, les rituels présentent une certaine base des pratiques des deux premières années scolaires. Gioux (2009) ajoute que l'enjeu du rituel est de placer l'enfant au centre des différentes actions, de faire de lui un « acteur au plein sens du terme dans un jeu scolaire qui a du sens à long terme » (p. 91) en évitant de le conditionner.

1.2.1.2 Définition de « l'apprentissage »

S'appuyant sur Devanne, Passerieux (2009) définit « l'apprentissage comme étant en premier lieu une conduite individuelle du sujet » (p.110). Autrement dit, l'acte d'apprendre est un acte hautement individuel, ainsi nous ne pouvons pas le faire à la place de l'enfant. Le même auteur développe une autre définition de cette notion : « c'est un ensemble d'organisations et de réorganisations comportementales et cognitives propres au sujet, et à lui seul, qui fondent la création de nouvelles compétences » (Devanne, cité par Passerieux, 2009, p.111), notion qui fait alors apparaître le rapport au savoir.

En effet, d'autres auteurs font référence à Chevallard (1989) en disant qu' « un individu concret ne peut entrer en rapport avec un savoir qu'en entrant en relation avec une ou des institutions » (cité par Jourdan & Terrisse, 2005, p.25). Par institutions, nous entendons l'institution scolaire, la 1-2H. Par ailleurs, ces institutions donnent un cadre aux élèves et des règles que les enfants doivent suivre pour pouvoir entrer dans les apprentissages et rencontrer un objet de savoir. De plus, Garcion-Vautor (2003) affirme que « c'est en soumettant son corps, en se coulant dans les contraintes d'une institution, qu'un élève pourra entrer en rapport avec un savoir » (p.143).

1.2.1.3 Le Plan d'études romand et les apprentissages en 1-2H

Afin d'approfondir la notion d'apprentissage en 1-2H, nous nous référons au Plan d'études romand (CIIP, 2010) (ci-après : PER).

Le PER souligne l'importance des premiers apprentissages et de la construction des savoirs durant l'entrée à l'école obligatoire. Toujours selon le PER, ces premiers apprentissages sont « réalisés dans des activités très intégratives, autour de thèmes et d'activités impliquant des aspects relevant des domaines disciplinaires » (CIIP, 2010, p.24). C'est-à-dire, que les apprentissages s'appliquent à toutes les branches scolaires, autant pour les mathématiques que les pour les sciences de la nature, par exemple.

Toutefois, il est à souligner que les apprentissages lors des deux premières années scolaires ne sont pas définis autant précisément que pour le reste de la scolarité, tels que par exemple, écrire un texte en français ou encore réaliser des calculs en mathématiques, tâches qui concernent les plus grands degrés. Néanmoins, les enseignants en 1-2H doivent créer et organiser des lieux dans lesquels des objets de savoir peuvent être « étudiés ». Par la même occasion, les enseignants devront être attentifs à faire la différence entre temps de jeux et temps d'apprentissages (Passerieux, 2011), car il y a le risque que les élèves, n'ayant pas encore acquis tous les codes scolaires, se perdent.

Le domaine du français, nécessaire à la pratique des rituels dans la suite de ce travail est à mentionner ici. En effet, un axe du français du cycle 1 est dédié aux techniques d'écriture et instruments de la communication. Le PER nous renseigne quant au « développement de la motricité globale, de la motricité fine et de la graphomotricité » (p.48). Il précise différentes activités à réaliser dans le but de développer ces multiples compétences, notamment : « recourir à des activités avec les doigts » (p.49) ou encore utiliser différents outils (craie, pinceau, etc.).

En outre, les moments de rituel sont propices aux apprentissages. Ils se font en collectif. « Ce cadre permet de réinscrire une connaissance déjà ancienne et de montrer qu'elle est connue de tous. Le fait qu'elle soit prononcée par un élève témoigne de l'avancée collective des connaissances. » (Amigues, 2000, p.118, cité par Garcion-Vautor, 2003, p. 145).

Quoi qu'il en soit, nous pouvons donc voir que l'apprentissage en 1-2H ne se définit pas comme les autres apprentissages, tels qu'ils pourraient l'être dans les plus grands degrés. À l'évidence, il ressort du PER qu'il s'agit là d'apprentissages « fondamentaux et fondateurs de la scolarité » (p.24) qu'il faudra développer tout au long de la première partie du cycle 1.

1.2.2.2 Contrat didactique

« Le contrat didactique est le processus qui règle les rapports entre l'intention du professeur et celle des élèves, relativement à un objet de savoir » (Brousseau, 1988, cité par Amigues et Garcion-Vautor, 2002). Cette définition précise que ce contrat implicite se fait entre l'enseignant et ses élèves et qu'il implique un objet de savoir. Amigues et Garcion-Vautor (2002) soulignent également la place importante jouée par le milieu dans le contrat didactique. Ce contrat est aussi présent en 1-2H.

Dans ces circonstances, Garcion-Vautor (1999-2000) estime que ce contrat est visible lors des rituels. D'ailleurs, elle donne une définition différente du contrat didactique en mentionnant qu'il peut être considéré comme étant « un système d'attentes réciproques » (p.50). Nous pouvons constater que c'est bien ce qu'il se passe lors des activités rituelles ;

les élèves attendent que l'enseignant organise et prépare le dispositif tandis que l'enseignant attend, lui, que les élèves se conforment à ce qu'ils doivent faire. Nous pouvons également parler de « milieu » s'agissant de ce que l'enseignant met en place. Ce « milieu » adéquatement installé est « le lieu qui fournit les ressources (symboliques, matérielles, techniques, sociales) » (Amigues & Garcion-Vautor, 2002, p.61) afin que les élèves puissent répondre aux questions posées par l'enseignant. Ainsi, c'est en associant ces diverses ressources « selon un usage social particulier que les élèves parviendront à partager l'intention de la maîtresse » (ibid).

1.2.3 Rituels et socialisation

1.2.3.1 Socialisation scolaire

Cette notion de socialisation scolaire est fondamentale lorsque nous parlons des différents aspects importants de l'entrée à l'école, car « la socialisation est indissociable des apprentissages » (Garcion-Vautor, 2003, p.146). Selon Martin (2013), l'entrée en 1-2H indique la transition entre la socialisation familiale et la socialisation scolaire.

Cette socialisation scolaire repose sur trois principes fondamentaux : rapports aux objets, rapport à soi, rapport aux autres (Amigues et Zerbato-Poudou, 2000). Le PER nous renseigne au sujet de la socialisation dans le contexte scolaire, par la définition donnée, selon laquelle la socialisation c'est : « apprendre à vivre et interagir avec des pairs, apprendre à accepter une autorité tierce, apprendre à accepter et à suivre des règles de vie, de fonctionnement » (p.24). Le PER soutient, tout comme Passerieux (2011) et Garcion-Vautor (2003) que « la socialisation scolaire ne peut s'effectuer sans apprentissages » (ibid). À cet égard, il ne faut pas « penser la socialisation comme un préalable aux apprentissages » (Passerieux, citée par Bolsterli et Maulini, 2007, p. 99). Le fait que l'enfant assimile les différentes règles de l'école lui permet de devenir un élève et ainsi entrer dans les apprentissages scolaires (Passerieux, citée par Bolsterli & Maulini, 2007, p. 100). Dès lors, la socialisation n'est pas un prérequis pour que les élèves apprennent, mais une condition de sa construction.

Dans le but de relier les rituels à cette socialisation scolaire, nous nous appuyons sur les propos de Passerieux (citée par Bolsterli et Maulini, 2007) qui note que l'enfant qui entre à l'école possède déjà « des pratiques sociales » venant de son environnement familial, lesquelles ne peuvent toutefois pas forcément être transposées à l'école, lieu où des règles et des contraintes bien spécifiques sont en vigueur. En ce sens, les rituels permettent à l'enfant d'acquérir ces formes sociales et scolaires qui vont l'aider à construire sa posture d'élève. Qui plus est comme l'affirme Dumas (2009) « le rituel crée un sentiment

d'appartenance, le sentiment d'être une partie du groupe, dans un espace partagé » (p.4). Cet « espace commun de signification » est nécessaire pour que l'enseignement se fasse (Garcion-Vautor, 2003). Autrement dit, l'apprentissage ne peut se faire sans la présence d'autres. D'ailleurs Vygotski soutient que l'apprentissage ainsi que le développement se situent toujours dans un environnement socioculturel (Kozulin, Gindis , Ageyev, & Miller, 2003). Les moments de regroupement permettent aux élèves d'appartenir à une « communauté de pensée ». Les activités symboliques intègrent les élèves dans l'école mais aussi dans la société.

1.2.3.2 Dimension culturelle

La dimension culturelle est à aborder lorsque nous nous intéressons à l'éducation et plus particulièrement aux rituels scolaires.

Afin de définir cette notion de culture, nous citons tout d'abord Troadec (2007), selon qui « la culture est quelque chose d'essentiel, sinon d'indispensable, au développement affectif, social, cognitif, de tout être humain » (p.9). A ses propos, l'auteur ajoute que la culture est une « caractéristique universelle » qui réunit « les savoirs, les croyances, l'art, les mœurs, le droit, les coutumes, et toute disposition ou usage acquis et transmis par l'homme vivant dans une société donnée » (Troadec, 2007, p.9). Enfin, Garcion-Vautor (2003) estime que « la culture est un phénomène symbolique produit par l'homme qui lui permet d'organiser son expérience du monde, de créer des liens entre les choses » (p. 246).

Pour Bruner (2008) l'intérêt porté à la culture a « affecté la pratique, la manière de mener une classe » (p.11). Ainsi l'école ne peut pas être considérée comme « culturellement libre ». « La discipline principale d'une école, vue sous l'angle culturel, c'est l'école en elle-même. C'est ainsi que la plupart des élèves la vivent, et c'est cela qui détermine le sens qu'elle a pour eux » (p.45). Enfin, nous sommes convaincus que le caractère spécial et les activités pratiquées de la 1-2H constituent un endroit où une culture « différente » vit.

Au regard de ces propositions, il nous apparaît donc que les rituels offrent un cadre de développement à cette importante dimension culturelle de l'éducation. Garcion-Vautor (2003) présente, elle aussi, cette dimension culturelle dans les rituels, et dans cette même perspective, Gioux (2009) note que « le rituel est signe d'une culture partagée » (p. 88).

1.2.4 Les rituels, sujet de controverse

Nous l'avons vu, les rituels sont, en accord avec les différents auteurs cités, d'une importance majeure dans la vie des jeunes élèves. Cependant, force est de constater que la pratique des rituels est un sujet sur lequel la communauté enseignante ne s'accorde pas toujours. S'il est vrai que les auteurs s'entendent sur le principe, les avis divergent en revanche quant à la mise en pratique (temps, mise en place) de ces rituels.

Les rituels, bien qu'importants, sont aussi un espace-temps rigide qui peut s'avérer long pour les enfants, et c'est là que réside la difficulté pour les enseignants. Martin (2013) note d'ailleurs que cette pratique peut constituer un danger et un échec pour ces derniers. Il considère en effet que des activités trop longues, peu ou pas différenciées en fonction des élèves ou trop redondantes peuvent provoquer chez les élèves de l'inattention voire de l'agitation.

1.3 Question de recherche et objectifs de recherche

1.3.1 Identification de la question de recherche

Comme mentionné ci-dessus, différents auteurs s'accordent sur le fait que la notion d'apprentissage et celle de socialisation scolaire sont indissociables. C'est la raison pour laquelle nous soutenons que les deux concepts ont leur raison d'être dans la question de recherche. La recherche menée se focalise donc sur ces deux pôles au travers des fonctions des rituels choisies : fonction chronogénétique et topogénétique, fonction de socialisation, fonction contractuelle, fonction d'autonomie afin de déterminer *« comment la pratique consciente par les enseignants des rituels en 1-2H permet-elle aux élèves de favoriser leurs apprentissages et leur socialisation scolaire ? »*.

1.3.2 Objectifs de recherche

La présente recherche a pour objectif principal de montrer l'importance des rituels dans les apprentissages et la socialisation. Dans ce cadre, nous souhaitons également observer comment les rituels sont utilisés et mis en place dans les classes de 1-2H. Par ailleurs, grâce aux observations réalisées dans une classe et l'entrevue avec l'enseignante en charge de cette classe, ainsi que la recherche-action menée en pratique professionnelle, le projet vise à comprendre comment les enseignants sont amenés à penser leurs rituels. Sont-ils capables de les faire évoluer tout au long de l'année ?

Chapitre 2. Méthodologie

2.1 Fondements méthodologiques

2.1.1 Une recherche qualitative

Notre présente recherche est qualitative. En effet, il s'agit ici de comprendre et d'observer comment les enseignants mettent en place les rituels dans leur classe et s'ils les font évoluer au cours de l'année. À travers cela, nous souhaitons, à moindre échelle, faire évoluer la pratique enseignante.

La méthode qualitative possède un certain nombre de caractéristiques. Nous listons ici celles qui correspondent au mieux à la présente recherche menée. En effet, une recherche qualitative se caractérise par le fait qu'elle « se présente sous forme de mots, d'images vidéo plutôt que de chiffres » (Pasche-Gossin, 2018). Il apparaît également qu'une telle démarche « vise à extraire le sens » (ibid). De surcroît, en ce qui concerne notre recherche, une partie importante est consacrée à l'étude sur le terrain, un élément caractérisant aussi une recherche qualitative. Etudier les acteurs à leur contact est un point central d'une telle recherche (Dumez, 2013) et cet élément demande du temps. Nous nous appuyons sur les propos de cet auteur qui affirme que la recherche qualitative « s'efforce d'analyser les acteurs ou agents comme ils agissent » (p. 12). Quoi qu'il en soit, « la recherche qualitative se doit de décrire et de raconter » (p.13). Dans ce travail, cela se fait au travers des observations et de la recherche-action, outils de récolte de données que nous décrivons ultérieurement, car nous sommes au cœur de l'action.

Enfin, lorsque nous parlons de la recherche qualitative ; « une distinction doit être faite entre la situation telle que la vivent les acteurs et la situation telle qu'elle est vue par le chercheur » (Dumez, p. 13). En effet, c'est de cette « tension que naît l'analyse » (ibid). De plus, de par la recherche-action mise en œuvre, la tension décrite par Dumez (2013) est présente puisque que nous assumons la posture chercheure/enseignante.

2.1.2 Une approche méthodologique à visée heuristique

Notre approche méthodologique est à visée heuristique. Selon Dupin & Montésinos-Gelet & Morin (2010), il est question de « décrire les pratiques enseignantes dans le but de pouvoir, dans un premier temps, les comprendre et, dans un temps ultérieur, les expliquer » (p. 165). Ce type d'approche permet également de « saisir la richesse des pratiques enseignantes » (Tupin, 2003, cité par Dupin, Montésinos-Gelet et Morin, 2010, p. 170). Dans notre recherche, notre approche est de l'ordre de la micro-analyse, à savoir une étude de cas

simple. C'est une étude qui n'a pas beaucoup de participants dans le but d'analyser en profondeur les faits (Dupin, Montésinos-Gelet et Morin, 2010).

Etant donné que dans une approche à visée heuristique « l'accent est mis sur la description des pratiques enseignantes » (Dupin, Montésinos-Gelet et Morin, 2010, p. 170), il ne nous appartient pas de porter un jugement concernant l'efficacité des pratiques mises en œuvre.

2.1.3 Une approche inductive-déductive

La présente recherche se veut aussi être une approche inductive et déductive à la fois, au sens de la définition proposée par Balslev & Saada-Robert (2002), selon laquelle « le mode inductif consiste à aborder concrètement le sujet d'intérêt et à laisser les faits suggérer les variables importantes, les lois, et, éventuellement, les théories unificatrices » (Beaugrand, 1988, p.8 cité par Balslev & Saada-Robert, 2002), tandis que le modèle déductif « se fonde sur les connaissances théoriques préexistantes » (Balslev & Saada-Robert, 2006, p.85). Les deux auteurs s'accordent sur un « double mouvement dans l'interprétation des données » (p.85) entre ces deux modèles. Dans notre travail, le modèle inductif figure lors des différentes observations menées sur le terrain, cependant nous traitons également nos données sur la base des notions théoriques traitées dans la problématique, d'où l'approche déductive.

2.1.4 Une démarche compréhensive-descriptive et un enjeu ontogénique

La démarche adoptée pour ce travail est compréhensive et descriptive à la fois. En effet, nous souhaitons comprendre certains phénomènes en les étudiant de près et sur le terrain, tout en questionnant à très petite échelle les enseignants. D'autre part, l'enjeu de la recherche est d'ordre ontogénique, car nous cherchons à nous perfectionner et à développer une certaine réflexion. Ceci est possible, car nous faisons également partie intégrante de la recherche en nous auto-observant.

2.2 Nature du corpus

2.2.1 Observation en situation

Le premier outil préconisé pour la récolte de données est l'observation à partir de données audiovisuelles que nous pouvons également qualifier d'observation dite électronique (Dupin, Montésinos-Gelet et Morin, 2010). Il s'agit de filmer des moments lors desquels des rituels sont pratiqués. Les rituels retenus sont ceux du début de matinée, le calendrier et le comptage des élèves présents.

Pour la définition de cet outil, nous retenons celle de Martineau (2005) qui parle « d'observation en situation » qu'il définit comme étant « un outil de cueillette de données où le chercheur devient le témoin des comportements des individus et des pratiques au sein des groupes en séjournant sur les lieux mêmes où ils se déroulent » (p. 6).

De manière générale, l'observation est un outil de collecte de données très exigeant. Au niveau du temps à investir sur le terrain, mais également lors de la retranscription. De plus, cet outil demande, comme tous les autres, une grande organisation tant sur le plan du matériel à employer que sur le plan des différentes demandes d'autorisation à effectuer. Il nous semblait néanmoins être le meilleur moyen pour rendre compte de notre thématique, à savoir, comment les rituels sont pratiqués. Différentes modalités doivent être prises en considération lorsque nous commençons une recherche en utilisant l'outil de l'observation. En effet, nous devons prendre des dispositions concernant les différentes demandes d'autorisation à obtenir auprès des personnes impliquées (parents, direction).

Pour cette recherche, nous avons opté pour deux types d'observation. Tout d'abord, une observation dite *électronique* qui « consiste à enregistrer ou à filmer, la pratique d'enseignement » (Van der Maren, 1999, p.137 cité par Dupin, Montésinos-Gelet et Morin, 2010). En second lieu, et toujours selon Dupin & Montésinos-Gelet & Morin (2010), nous utilisons la participation observante « qui consiste en une observation menée par un enseignant au sein de sa propre pratique d'enseignement » (p. 167). Il s'agit ici de captage auto-filmé.

La récolte de données concernant l'observation se déroule en deux temps. Un premier temps est consacré à des captations vidéo dans une classe de l'espace BEJUNE de 1-2H en début d'année scolaire. Trois débuts de matinée lors de la première semaine de rentrée et un début de matinée quelques semaines plus tard sont planifiés afin de réaliser lesdites captations vidéo. Le minutage est d'environ 15 à 30 minutes par session.

Ensuite, dans le cadre de la 3^{ème} année de formation, nous sommes envoyées sur le terrain pendant 8 semaines. Durant ce temps-là, de nouvelles captations vidéo sont prévues. Nous faisons l'objet de ces différents films puisque nous enseignons dans le degré 1-2H qui correspond à l'objet d'étude. Nous filmons les rituels du matin exclusivement, à raison d'une fois par semaine pendant quatre semaines.

2.2.2 Entretien d'auto-confrontation

L'entretien d'auto-confrontation (Theureau, 2010) « s'appuie sur le produit de l'observation ou de l'enregistrement du comportement » (p. 299). C'est donc sur la base des collections de vidéos que l'entretien se fait. Des moments précis ont été choisis afin d'en discuter avec l'enseignante interviewée. Selon Dupin & Montésinos-Gelet & Morin (2010), « cet entretien sert à extraire le sens que l'enseignant donne à sa pratique » (p. 167). Pour terminer, afin de faciliter l'analyse de l'entretien, un enregistrement audio (en accord avec la personne interviewée, voir annexe 3) est réalisé.

Conformément à ce qui précède, un guide d'entretien (voir annexe 5) est réalisé pour assurer le bon déroulement de ce dernier. En début d'entrevue, des questions générales sur la pratique sont posées afin d'avoir un bref aperçu du contexte de la personne participante. Dans un deuxième temps, des questions précises sur les moments choisis et significatifs sont formulées et se font simultanément avec le visionnage des éléments sélectionnés. Enfin, des questions ouvertes viennent conclure l'entretien et permettre ainsi d'obtenir de plus amples informations.

2.2.3 Echantillon

L'échantillon sélectionné est assez restreint, car l'échantillonnage a été basé sur le volontariat pour la première partie de la collecte des données étant donné que nous souhaitons filmer pendant la première semaine de rentrée scolaire et que cela ne pouvait pas se faire partout. La prise de contact avec l'enseignante pour la participation de la classe de l'espace BEJUNE a été rapidement faite. Après un premier contact au cours duquel les enjeux de la recherche ont été discutés, nous avons rédigé et distribué les différentes lettres et demande d'autorisation.

Pour la seconde partie de la collecte, nous n'avons pas pu choisir la classe participante, car nous ne décidons pas dans quelles classes de stage nous nous rendons. Par conséquent, il a fallu également prendre contact avec l'enseignante titulaire afin d'expliquer notre recherche et le déroulement de cette dernière. Les différentes autorisations ont également été réalisées

en début de stage. Par ailleurs, nous faisons également partie de l'échantillon puisque nous menons une recherche-action pendant le temps de pratique professionnelle.

2.2.4 Dimension éthique

Dans une démarche de confidentialité et de respect de la sphère privée de toutes les personnes engagées dans cette recherche, des demandes d'autorisation aux directions, aux enseignants, ainsi qu'aux parents des élèves concernés ont été préalablement faites (voir annexes 1 et 2) pour les captations vidéo. Dans le même but, un contrat de recherche (voir annexe 3) a été préalablement signé entre les différentes parties prenant part à l'entretien.

2.3 Méthodes et/ou techniques d'analyse des données

2.3.1 Traitement des données

Le traitement des données se fait en deux temps. Dans un premier temps, il y a le visionnage des vidéos et le triage en fonction de l'intérêt du point de vue du sujet d'étude, puis la retranscription des éléments choisis. Ces différents moments sont montrés à l'enseignante participante lors d'un entretien en auto-confrontation croisée. L'entretien est réalisé et un enregistrement audio permet de retranscrire la discussion.

Dans un second temps, la collection de vidéos sur le rituel d'accueil et le mot du jour, réalisée pendant le temps de pratique de professionnelle, est visionnée. À la suite de cela, les événements significatifs sont choisis et retranscrits. Par ailleurs, du montage est réalisé sur la collection de vidéo dans le but de simplifier les retranscriptions et bénéficier ainsi des moments les plus intéressants.

Les verbatim de l'entretien et de l'observation des vidéos sont surlignés d'une certaine couleur. Nous avons différentes catégories d'analyse : les fonctions des rituels, les figures d'action, et des catégories créées sur la base des notions théoriques de la problématique. Tant pour l'entretien que pour l'outil de l'observation, nous nous sommes appuyés sur le schéma conceptuel (annexe 9) réalisé en amont afin d'obtenir les catégories privilégiées.

2.3.2 Traitement des données de l'entretien

Pour l'analyse des données de l'entretien, suite aux diverses lectures des verbatim, nous avons d'abord créé quatre catégories. Ces catégories sont en lien avec les notions de la problématique. Il s'agit de la pratique des rituels de manière générale, de la mise en place et de la préparation des rituels, de l'importance des rituels du point de vue de l'enseignante et la stabilité/récurrence des rituels pour les élèves.

Dans un deuxième temps, les données sont traitées à l'aide des figures d'action dans le discours des enseignants proposées par Bulea-Bronckart & Jusseaume (2014). Cinq figures d'actions sont décrites, à savoir : la figure de l'action occurrence, la figure de l'action événement passé, la figure de l'action expérience, la figure de l'action canonique et la figure de l'action définition. La distinction entre les figures d'action interne (l'enseignant lui-même) et externe (en particulier les élèves) doit être faite. Nous retenons pour les verbatim de l'entretien les figures d'action suivantes : la figure de l'action événement passé, la figure de l'action expérience et la figure d'action externe. Ces notions sont expliquées et exemplifiées dans la partie présentation des résultats.

2.3.3 Traitement des données des observations

Pour l'outil de collecte de données de l'observation, nous nous appuyons sur le triplet des genèses afin d'analyser nos données. Dans l'analyse, nous nous concentrons sur la mésogenèse qui, selon Venturini (2012), « traduit l'évolution du milieu sous l'action conjointe du professeur et de l'élève » (p. 128) en y associant la notion de contrat didactique qui signifie « le processus qui règle les rapports entre l'intention du professeur et celle des élèves, relativement à un objet de savoir » (Brousseau, 1988, cité par Amigues et Garcion-Vautor, 2002). De plus, le concept de topogenèse, à savoir la place occupée par chacun afin de pouvoir assumer ses responsabilités, est mobilisé pour l'analyse des données selon les fonctions des rituels.

Par ailleurs, les verbatim des observations sont analysés sous deux angles. Les fonctions des rituels présentés par Dumas (2009) et Amigues & Zerbato-Poudou (2000) permettent d'analyser cela sous l'angle très théorique et un second angle selon des catégories créées, à savoir le geste d'écriture et un apprentissage quelconque.

2.3.4 Echelles d'analyse selon Tiberghien (2015)

L'observation en milieu demande de nous concentrer sur certains éléments uniquement. Nous nous référons aux échelles proposées par Tiberghien (2015) pour expliquer ce sur quoi nous nous concentrons. Il existe trois types d'échelles :

- l'échelle microscopique (de l'ordre de quelques secondes à une ou plusieurs minutes)
- l'échelle macroscopique (une à plusieurs séances)
- l'échelle mésoscopique (quelques minutes à dizaines de minutes)

Nous focalisons notre analyse sur l'échelle microscopique, car nous nous intéressons à des instants très courts, mais nos observations se font à l'échelle macroscopique puisque nous filmons à plusieurs reprises sur plusieurs semaines.

2.3.5 Règles de transcription

L'entretien et les observations réalisées sont retranscrits de façon à ce que les propos soient compréhensibles : le langage familier, comme par exemple, *pis*, *eah*, est corrigé afin de faciliter la lecture des différents verbatim.

Le prénom des personnes (enseignantes et élèves) actives dans l'entretien et dans les vidéos est noté uniquement avec les deux premières lettres (exception pour l'intervieweur) afin de garantir l'anonymat. De plus, les propos en italique représentent l'intervieweur pour l'entretien et les gestes/actions pour les observations. Le contenu inaudible est retranscrit par XXX. Dans les vidéos, les enseignantes qui apparaissent sont représentées par ENS, ENS 2, etc.

Tableau 1 : exemple de transcription pour l'entretien

19	Ana	<i>Mais donc quand vous préparez votre année. Vous pensez à ces rituels ?</i>
20	Jo	Oui. On rediscute.

Tableau 2 : exemple de transcription pour les observations

3	ENS	T'es sûre ? C'est quand la dernière fois que t'es venue à l'école ? <i>(se lève et s'approche de l'élève et du calendrier)</i>
4	MA	On était ici. <i>(pointe le chiffre)</i>

Chapitre 3. Présentation et interprétation des résultats

3.1 Présentation des résultats

Dans la suite de ce travail, nous évoquons une personne réelle, en l'occurrence une femme. Nous employons donc le terme *enseignant* principalement au féminin.

Pour ce dernier chapitre, les résultats sont présentés et analysés en deux parties. En effet, nous avons dans un premier temps réalisé des observations filmées dans une classe puis interrogé l'enseignante participante lors d'un entretien en auto-confrontation croisée. Dans un second temps, une recherche-action a été réalisée en filmant à plusieurs reprises les rituels mis en place durant le temps de pratique professionnelle.

Enfin, pour conclure ce chapitre, une synthèse des deux pôles d'analyse est effectuée afin d'y tirer les conclusions nécessaires.

3.1.1 Présentation des résultats de l'entretien en auto-confrontation croisée

La classe participante a été observée sur quatre jours (trois débuts de matinée pendant la première semaine de la rentrée scolaire puis un début de matinée, quatre semaines après). À la suite de cela, la collection de vidéos a été visionnée puis sur cette base-là, un entretien en auto-confrontation croisée a été réalisé avec l'enseignante participante. Les verbatim présentés constituent les moments les plus pertinents de l'entrevue.

Nous avons décidé de classer les verbatim de la manière suivante : une catégorie (voir tableau 3 ci-dessous) s'inspirant des différentes fonctions des rituels données par Dumas (2009) permettant de définir comment l'enseignante *voit* ces rituels et une catégorie (voir tableau 4, page 24) basée sur les figures d'action de Bulea-Bronckart & Jusseaume (2014) qui permet de déterminer comment l'enseignante *parle* des rituels.

3.1.2 Catégorisation selon les fonctions

En référence à Dumas (2009), une première vue d'ensemble synthétique permet la présentation de quatre exemples significatifs concernant une pratique des rituels dans la durée, la nécessité d'une continuité, l'importance que leur accorde l'enseignante participante et l'aspect très routinier de ces rituels.

Tableau 3 : catégories selon Dumas (2009)

Catégorie	Exemples de verbatim
Pratiques des rituels de manière générale	<i>J'espère que ces rituels et ces manières de fonctionner resteront le plus longtemps possible</i>
Mise en place des rituels et préparation de ces derniers	<i>Alors en principe, on continue les mêmes rituels. Oui. On rediscute.</i>
Importance des rituels du point de vue de l'enseignante	<i>Ils aiment, ça les rassure et ça marque des temps dans la journée. C'est important qu'on les fasse.</i>
Stabilité/récurrence des rituels du point de vue des élèves	<i>Ça va pas leur plaire, il faut que ça joue.</i>

En reprenant la catégorie « pratiques des rituels de manière générale », il apparaît que Jo se réfère à ses apprentissages antérieurs, notamment durant ses propres stages : elle évoque une imitation de pratiques qu'elle a, par la suite, adaptées « à sa sauce » (Jo_tp10). Nous pouvons également mentionner que cette pratique des rituels semble importante pour Jo, car elle souhaite que ces pratiques ne soient pas oubliées et que, par exemple, dans les plus grands degrés, les enseignants utilisent aussi ces rituels, « qu'ils prennent ces rituels » (Jo_tp114).

7	Ana	<i>Tu les as fait pourquoi ? Parce que (interruption).</i>
8	Jo	Parce que j'ai appris comme ça.
9	Ana	<i>Ah. T'as appris à l'école normale de faire des (interruption).</i>
10	Jo	J'ai appris dans les stages. J'ai continué ce que j'ai vu, de ce que les maîtresses faisaient. Après je les ai adaptés à ma sauce.
113	Ana	<i>Alors on aurait terminé, est-ce que tu veux rajouter quelque chose ?</i> J'espère que ces rituels et ces manières de fonctionner resteront le plus longtemps possible. L'école change, évolue, c'est normal, il faut. On peut pas enseigner comme il y a je sais pas combien d'années. Mais, j'ai toujours un petit peu peur que, qu'on perde un peu cet état d'esprit de l'école enfantine pis qu'on se calque trop sur ce qui se passe après dans les classes au-dessus de nous. Mais j'ai aussi remarqué, en visitant les classes au dessus de nous, qu'ils prennent aussi des rituels qu'on fait en enfantine. Donc je me dis « ah ben c'est bien » puis maintenant avec le cycle, ça va pas aller seulement dans un sens, ça va aller dans les deux sens. Ça veut dire qu'il y a des choses en 3-4H où comme ils vont collaborer avec nous, ils vont peut-être être plus dans des jeux que dans des fiches. Parce qu'à un moment donné, je trouvais qu'on allait trop dans des fiches et plus assez dans de la manipulation ou des choses comme ça, d'objets. Donc ouais, j'espère, j'espère qu'on va pas perdre tous ces rituels.
114	Jo	

Figure 1 : verbatim « pratiques des rituels de manière générale »

Concernant la catégorie « mise en place des rituels et préparation de ces derniers », Jo et sa collègue continuent les mêmes rituels d'année en année. Il peut y avoir des adaptations ou des ajustements (Jo_tp18). À propos de la préparation de ces derniers, il apparaît que les deux collègues rediscutent de ces rituels (Jo_tp20) et qu'elles expérimentent de nouvelles idées (Jo_tp50).

17	Ana	<i>Et puis avec ta collègue, les rituels que vous mettez en place. Donc on va garder ceux de l'accueil du matin plutôt, donc calendrier, comptage, etc. Vous les changez d'années en années ? Ou maintenant vous avez trouvé quelque chose qui fonctionne ? Vous y réfléchissez ?</i>
18	Jo	<i>Alors en principe, on continue les mêmes rituels. Alors cette année justement il y a eu ce changement. On en a discuté par rapport, on remange les 10h dedans puis après ils sortent. Sinon, ça peut être des toutes petites adaptations. Mais sinon dans les grandes lignes, depuis que je suis avec cette collègue-là, on fait le même rituel.</i>
19	Ana	<i>Mais donc quand vous préparez votre année. Vous pensez à ces rituels ?</i>
20	Jo	<i>Oui. On rediscute.</i>
43	Ana	<i>Là ça me vient avec la question, c'est que ils ont toujours une place attitrée, ils l'ont depuis le début de l'année ?</i>
44	Jo	<i>Jusqu'au prochaines vacances. Puis aux prochaines vacances, on change. Donc ça fait quelques fois par année où ils auront une autre place.</i>
49	Ana	<i>Oui, t'as tout le temps fait ça ?</i>
50	Jo	<i>Non, non, non. Moi j'ai aussi eu, je les ai laissé libres ou alors chaque jour je mélangeais les cartes des prénoms puis je les mettais sur le banc. On a essayé plusieurs choses.</i>

Figure 2 : verbatim « mise en place des rituels et préparation de ces derniers »

Pour « l'importance des rituels du point de vue l'enseignante », Jo affirme qu'ils sont importants et « qu'il faut les faire » (Jo_tp24). Elle insiste sur le fait qu'elle voit que les enfants en ont besoin et que cela leur permet de structurer leur journée d'école.

- 23 Ana Est-ce que pour toi ces rituels, donc le calendrier, le comptage, ils sont importants ?
- 24 Jo Complètement. Il faut les faire. Parce que j'ai appris, et c'est pas seulement parce que j'ai appris, c'est parce que je le vois, les enfants en ont besoin. Ils aiment, ça les rassure et ça marque des temps dans la journée. C'est important qu'on les fasse.

Figure 3 : verbatim « importance des rituels du point de vue de l'enseignante »

Pour conclure, la catégorie « stabilité/récurrence des rituels du point de vue des élèves » est très représentée dans les propos de l'enseignante. Il apparaît souvent, par exemple que les élèves se souviennent de ce qu'il faut faire et quand il faut le faire (Jo_tp46). Il semble aussi que ces rituels rassurent les élèves, notamment pour ce qui est de la place que les enseignantes leur attribuent. Ils n'ont pas d'angoisse à avoir quant à savoir s'ils pourront être à côté de leurs amis ou non (Jo_tp54).

- 35 Ana Alors je te remontre, je remets, à 2'30. C'est instantané ce qu'il va faire.
- 36 Jo On peut pas changer le truc, hein (en regardant le moment se passer).
- 37 Ana Alors comment t'expliques ça ?
- 38 Jo Ben qu'ils ont besoin que ce soit toujours la même chose.
- 45 Ana D'accord, puis ça comment ils l'intègrent ?
- 46 Jo Alors on met quelques jours leur prénom sur la place, la nouvelle place où ils sont pour qu'ils s'habituent. Mais si on le fait pas, ils (les élèves) nous demandent : ah on a pas changé les places ? Ils se réjouissent de changer de place après les vacances.
- 53 Ana Et socialement, tu penses que ça les aide à s'intégrer au groupe ou pas ? De se dire « ah ben là moi je suis à cette place, à côté de tel et tel ».
- 54 Jo Moi, je pense que ça les rassure d'un côté de pas chaque jour se dire « est-ce que je pourrai aller à côté de ma copine ou est-ce qu'on va me voler la place ». Moi je pense que ça les rassure. (...)

Figure 4 : verbatim « stabilité/récurrence des rituels du point de vue des élèves »

3.1.3 Catégorisation selon les figures d'action

En référence à Bulea-Bronckart & Jusseaume (2014), une seconde présentation de résultats intervient pour le discours de l'enseignante participante. Cette seconde vue d'ensemble met en exergue trois figures d'action apparaissant dans le discours des enseignants, à savoir la figure de l'action événement passé, celle de l'expérience et la figure d'action externe.

Tableau 4 : figures d'action selon Bulea-Bronckart & Jusseaume (2014)

Figures d'action	Exemples de verbatim	Définition
Figure de l'action événement passé	<i>Après au début, c'était un magicien...puis après.</i>	Les temps sont marqués. Utilisation de hier, une fois, etc. La structure des propos reprend celle du schéma narratif.
Figure de l'action expérience	<i>Si j'étais seule, est-ce que je continuerais.</i>	« Bilan de l'état actuel de l'expérience de l'actant » (p.60). Discours marqué aussi par des adverbes « généralisant » comme : normalement, de toute façon, etc.
Figure d'action externe	<i>Ils aiment. Ils s'adaptent.</i>	Mise en évidence de l'agir des élèves dans le discours de l'enseignant. Emploi des pronoms : ils, elles, leur, etc.

S'agissant de la figure d'action « événement passé », Jo explique le fonctionnement du calendrier des années auparavant, en précisant aussi comment elle procède désormais dans la classe (Jo_tp16). De plus, nous retrouvons des mots types dans le discours quand Jo mentionne le déroulement du calendrier avec un magicien (Jo_tp30).

15	Ana	Et puis, le calendrier ?
16	Jo	Toujours. Mais ça a changé aussi. Y avait aussi une autre manière de le faire avec des bonshommes absents ou présents dans une maison qui était collée au mur. Maintenant on met simplement le nombre d'enfants qui sont là. Donc on l'a aussi un peu simplifié.
29	Ana	Toujours pareil avec une baguette ?
30	Jo	J'ai pas le souvenir que c'était différent. Après au début, c'était un magicien c'est pour ça que c'est une baguette. Puis après, on a dit que c'était le petit maitre. Ca semblait plus logique.

Figure 5 : verbatim « figure d'action événement passé »

Au sujet de la figure d'action « expérience », il semble que le discours de l'enseignante ne se réfère pas souvent à cette figure. Toutefois, il apparaît qu'elle se demande (Jo_tp52) comment elle fonctionnerait si elle était seule en charge de la classe. Puis, elle précise immédiatement la manière dont cela se déroule actuellement et pourquoi elle ne change pas finalement.

51	Ana	Qu'est-ce qui fonctionne le mieux à ton avis ? Ça dépend de la classe ?
52	Jo	Ça dépend de la classe. Après, je me suis posé la question aujourd'hui si, si j'étais seule, parce que ça c'est quelque chose que je dois quand même discuter avec ma collègue. Si j'étais seule, est-ce que je continuerais les places ou bien est-ce que je changerais. Bon, ce qu'il y a de bien, c'est que ça évite les histoires de « ah mais t'es ma copine tu viens t'asseoir à côté de moi » parce que là on en finit pas. Donc je pense que par rapport à ça c'est bien. Puis y'a toujours justement un tournus, c'est pas toute l'année la même place non plus, ce serait trop difficile. Et bon, si en cours de route, y'a deux enfants qui ne se supportent pas, on change.

Figure 6 : verbatim « figure d'action expérience »

Enfin, la figure d'action « externe » s'avère être très présente et cela se remarque dans les propos de Jo. Elle fait souvent référence à ses élèves, notamment en citant des exemples (Jo_tp26) de ce qu'ils font. Elle parle également d'adaptation et de besoin en utilisant souvent le pronom « ils » pour parler de ses élèves.

25	Ana	<i>Si par exemple, une fois, t'as pas le temps de faire un truc, est-ce que tu remarques une différence ?</i>
26	Jo	Mmmh, ça peut. Ca dépend toujours comment on l'explique. Après par exemple, le jour de la gym on fait un tout petit peu autrement. Alors au début ça leur fait un petit peu bizarre . Mais après c'est aussi dans le rituel que le jeudi le jour de la gym, il est un petit peu écourté ou il est différent. Donc ils s'adaptent aussi à ce changement parce qu'il est chaque semaine pareil finalement (...) Ou bien en début d'année ça peut un peu les perturber , mais sinon si on explique bien, je pense que ils arrivent quand même pas mal à accepter puis à s'adapter.
37	Ana	<i>Alors comment t'expliques ça ?</i>
38	Jo	Ben qu'ils ont besoin que ce soit toujours la même chose.
39	Ana	<i>Et ça faisait 3 jours qu'ils étaient à l'école.</i>
40	Jo	Donc ils avaient déjà intégré . C'est impressionnant.

Figure 7 : verbatim « figure d'action externe »

3.1.4 Présentation des résultats de la recherche action

La présentation des résultats de la recherche-action est scindée en deux parties distinctes. Une partie est dédiée aux rituels du calendrier et une seconde partie est dédiée au rituel du mot du jour, rituel mis en place pendant le temps de pratique professionnelle.

Les verbatim concernant le rituel du calendrier sont catégorisés sur la base des fonctions des rituels (Dumas, 2009 et Amigues et Zerbato-Poudou, 2000), présentées dans la partie problématique de ce travail afin de permettre un réel aller-retour entre les notions théoriques et la réalité du terrain. Par ailleurs, pour aller plus loin dans l'analyse, les verbatim en italique représentent les gestes et actions des élèves et des enseignantes.

Les verbatim concernant le rituel du mot du jour sont catégorisés à la fois sur les gestes de pointage des élèves et sur l'interaction.

3.1.5 Catégorisation selon les fonctions

En référence à Dumas (2009) et Amigues et Zerbato-Poudou (2000) qui ont développé les fonctions des rituels, la présentation des résultats de la recherche-action se fait autour de trois fonctions choisies : la fonction chronogénétique, topogénétique et la fonction d'autonomie.

Tableau 5 : catégories selon Dumas (2009) et Amigues et Zerbato-Poudou (2000)

Fonction du rituel	Exemples de verbatim	Définition
Fonction chronogénétique	<i>On doit avancer de combien ?</i> <i>C'était quel jour ?</i>	Le savoir qui avance.
Fonction topogénétique	<i>Tu veux compter ?</i> <i>Tu vas trop vite.</i>	Les différentes places à la fois par l'enseignant et les élèves.
Fonction d'autonomie	<i>Moi je crois que YO puis LO vous allez changer de place.</i>	Des règles et des contraintes qui sont assimilées pendant les rituels.

La présentation est réalisée en séparant les jours de captation du rituel du calendrier. Dans les verbatim de chaque jour, les différentes fonctions présentées dans le tableau ci-avant sont mises en avant.

Concernant la fonction chronogénétique et topogénétique, nous les présentons ensemble, car elles vont de pair. Lors du rituel du 28 octobre (tp_12/13/14/15), cet enchainement entre les deux fonctions est clair.

Lundi 28 octobre 2019		
1	ENS	On doit avancer de combien ?
2	MA	De 1 jour.
3	ENS	T'es sûre ? C'est quand la dernière fois que t'es venue à l'école ? (se lève et s'approche de l'élève et du calendrier)
4	MA	On était ici. (pointe le chiffre)
5	ENS	On était ici. (pointe le chiffre correct) C'était quel jour ?
12	ENS	Lundi (fait un geste pour marquer le aujourd'hui avec la main). Aujourd'hui, on est lundi. Alors tu peux monter jusqu'ici (en pointant le chiffre correct où la pincette doit aller). Parce qu'il y a eu le week-end. Encore un. Tu veux compter ?
13	MA	1,2,3,4,5,6,7,8...
14	ENS	Attends, attends. Viens on recommence. Un chiffre, un chiffre, une image.
15	MA	1,2,3,4,5.
16	ENS	Attends.
17	MA	1,2,3,4,5,6,7,8
18	ENS	Tu vas trop vite, tu vas trop vite. Regarde, on fait ensemble ? (lui prend le doigt pour compter)

Figure 8 : exemple n°1 « verbatim du calendrier »

S'agissant de la fonction d'autonomie, elle apparaît ici sous forme du respect du cadre général instauré par l'enseignant. Les deux élèves en question (ENS_tp7) semblent transgresser, l'enseignante intervient alors en leur demandant de changer de place afin de pouvoir continuer à réaliser le calendrier.

Lundi 4 novembre 2019		
1	ENS	Quel jour on est aujourd'hui ? On va voir le calendrier. Viens.
2	CH	(il se lève et se dirige vers le calendrier)
3	ENS	Est-ce que tu te souviens la dernière fois que t'as fait le calendrier ?
4	CH	XXX
5	ENS	Ah. Enfin, qu'on a fait ensemble le calendrier.
6	ENS 2	Chut.
7	ENS	Moi je crois que YO puis LO vous allez changer de place. Et puis on va demander à EL si elle d'accord d'aller à la place de YO. Merci beaucoup EL. YO tu peux aller à sa place.
8	CH	Je crois qu'on a redescendu tout en bas. (pendant l'interruption, l'élève a regardé le calendrier)
9	ENS	Moi je crois que t'as raison (se lève et va vers l'élève et le calendrier). Parce qu'on est passés au mois de ?
10	Elèves	Décembre.
11	ENS	Mmmh... No... Novembre. Alors on le descend ? (prend la pincette) Jusqu'où on le descend ?
12	CH	Tout en bas.
13	ENS	Tout tout en bas ? C'est presque juste. Tout tout tout en bas, c'était vendredi. Samedi.

Figure 9 : exemple n°2 « verbatim du calendrier »

La fonction d'autonomie apparaît ici également, mais sous une autre forme. C'est-à-dire que l'élève connaît bien les étapes du rituel du calendrier. En effet, l'élève en charge du calendrier se manifeste, car apparemment il a oublié de faire quelque chose (LO_tp4). Il décide de retourner à sa place et d'attendre que l'enseignante en termine avec le camarade, puis il réitère sa demande (LO_tp11).

Mardi 19 novembre 2019		
1	ENS	Et puis aujourd'hui c'est YO qui écrit. Tu écris 19.
2	TH	Demain on chante ?
3	ENS	Après-demain on chante.
4	LO	Je dois encore changer la pincette. (pointe du doigt le panneau mais reste à sa place puis se dirige vers le panneau mais retourne à sa place)
5	ENS	Ça commence par... (pointe le chiffre).
6	YO	1.
7	ENS	1 et puis, ici, d'abord tu écris le 1. Ouais.
8	LO	Je vais aller m'asseoir.
9	YO	Et maintenant...
10	ENS	Un 9 (dessine un 9 dans les airs). Oui, super ! Nickel, merci beaucoup !
11	LO	Je dois descendre la petite pincette ! (se lève)
12	ENS	Euh oui dis donc. On a oublié cette pincette !

Figure 10 : exemple n°3 « verbatim du calendrier »

3.1.6 Catégorisation selon les gestes de pointage

Cette présentation concerne le rituel du mot du jour. Au regard des observations filmées, nous avons vu plus de gestes et d'actions que du langage oral. Nous avons donc décrit les actions des différents acteurs en italique.

Les verbatim concernant le mot du jour sont catégorisés en fonction des gestes d'écriture des élèves, et également lorsque tout type d'apprentissage se déroule lors de ce moment.

Tableau 6 : catégories selon gestes de pointage et tout type d'apprentissage

Catégories	Exemples de verbatim
Gestes d'écriture	<i>JU continue de décoder en passant son doigt sur les lettres.</i>
Tout type d'apprentissage	<i>YO commence à poser une lettre.</i>

Il est apparu que le geste d'écriture revenait systématiquement lorsque le mot du jour a été filmé. Il se traduit dans les verbatim par : passe ses doigts sur les lettres, touche les lettres, utilise ses doigts ou continue de lire avec ses doigts. En plus de ce geste graphique, nous mettons en avant le fait qu'un apprentissage est toujours présent, notamment avec l'écriture du mot grâce à des lettres aimantées ou encore lorsqu'une élève nomme le nom des lettres qu'elle connaît (LU_tp21). Par ailleurs, lorsqu'une des enseignantes est présente près du mot du jour, des apprentissages se font également lorsqu'elle pousse les élèves à la réflexion (ENS3_tp13) en interagissant avec eux.

Mot du jour – feuille	
1	MA se rend vers le mot du jour. <i>Elle touche les lettres.</i>
8	Il n'y a plus que JO vers le mot. <i>Il essaie de lire, il utilise son doigt pour passer sur les lettres.</i> EL revient vers lui. Ils interagissent à propos du mot.
13	ENS 3 Qu'est-ce que tu reconnais dans le mot du jour ?
14	EV continue de toucher le mot, elle utilise ses doigts sur les lettres. JU et LU s'approchent aussi. EV dit le mot à la maitresse. <i>La maitresse leur montre quelque chose sur le mot avec son doigt.</i> EV relit encore le mot et passe avec ses doigts. EV dit le mot à la maitresse.
18	JU est vers le mot du jour, <i>il utilise ses doigts pour passer sur les lettres.</i>
20	TE, LU et LI arrivent vers le mot du jour. <i>JU continue de le lire avec ses doigts. LI montre aussi une lettre qu'elle connaît.</i>
21	LU E... U I L L E.

Figure 11 : exemple « verbatim mot du jour »

3.2 Analyse des résultats

Avant de débiter l'analyse, il est important d'annoncer un changement concernant l'emploi du terme *enseignant* utilisé au masculin jusqu'à présent. En effet, dans la suite de ce travail, nous évoquons une enseignante réelle, ce qui nous amène à changer l'usage du terme mentionné ci-dessus en l'employant principalement au féminin.

3.2.1 Entretien en auto-confrontation croisée

L'analyse de cette partie permet de répondre à deux des objectifs de recherche, à savoir : démontrer l'importance des rituels dans les apprentissages et la socialisation et constater comment les enseignants pensent les rituels et s'ils les font évoluer.

3.2.1.1 Analyse du discours à partir des fonctions

Apprentissage et socialisation

En premier lieu, nous allons aborder le premier objectif de recherche mentionné ci-dessus. L'enseignante participante parle en premier lieu de ses propres apprentissages sur la question des rituels, en disant, par exemple « *j'ai appris dans les stages* ». Elle donne donc des indications sur la manière dont elle a appris à faire fonctionner, faire vivre ces rituels. Quant aux apprentissages des élèves, elle évoque que le bon fonctionnement de classe passe par l'intégration de tous les élèves des rituels, même s'ils ne savent pas tous faire ce qui est demandé tout de suite. L'enseignante ajoute « *parce qu'on le fait tous les jours donc ça va rentrer quand même* ». Nous mettons cela en parallèle avec les propos de Garcion-Vautor (2003) au sujet des apprentissages. En effet, elle souligne que « ce cadre permet de réinscrire une connaissance déjà ancienne et de montrer qu'elle est connue de tous (...) » (Amigues, 2000, p. 118, cité par Garcion-Vautor, 2003, p. 145). L'enseignante l'a bien compris, ces rituels réalisés tous les jours permettront sur le long terme l'acquisition du savoir pour tous les élèves, à leur rythme. Par ailleurs, un bon fonctionnement permet un milieu stable dans lequel des apprentissages peuvent se faire en toute sérénité et durant lequel les élèves se sentent appartenir à un groupe.

L'enseignante insiste : « *les enfants en ont besoin* ». Ils ont besoin de ces rituels pour se construire, construire leur identité d'élève et construire le groupe auquel ils appartiennent. Ce *besoin* regroupe de nombreuses fonctions des rituels traitées dans la problématique. Les fonctions qui font écho pour illustrer nos propos sont les fonctions de passage et de socialisation (Dumas, 2009). Ce passage symbolique entre le vestiaire et la classe, endroit qui permet aux élèves de savoir qu'à ce moment précis, ils sont à l'école et que les différents enjeux de l'école se mettent en place. D'ailleurs, l'enseignante le dit également « *ça marque*

des temps dans la journée ». À cet égard, comme l'affirme Dumas (2009), cela annonce des moments de rupture.

La fonction de socialisation est importante, car tout le monde fait la même chose au même moment. Les enfants font partie d'un groupe. Ce *besoin*, dont parle l'enseignante, de faire partie d'un collectif rassure les élèves. Dumas (2009) le reconnaît également, en disant que « le rituel crée un sentiment d'appartenance, le sentiment d'être partie du groupe dans un espace partagé » (p.4). De plus, les règles édictées pendant les rituels sont les mêmes pour tout le monde et, autant que possible, les enseignants tentent de les faire respecter par tous les élèves. De surcroît, Amigues et Zerbato-Poudou (2000) considèrent que la fonction de socialisation traite de ce qui est « licite et ce qui ne l'est pas » (p.117), point de vue que nous partageons. En effet, cela assure un cadre pour les élèves qui ont également pour mission d'intégrer ces règles, certes parfois contraignantes.

Evolution des rituels

Concernant l'objectif de recherche n°2 qui est de voir comment les enseignants pensent les rituels et s'ils les font évoluer, l'enseignante mentionne que lors de la préparation de l'année, les rituels sont toujours rediscutés en collaboration avec sa collègue. Par ailleurs, depuis qu'elle est en duo avec cette collègue-ci, les rituels ne changent pas réellement et de manière générale, ils restent tout au long de l'année les mêmes. Nous pouvons alors également parler de récurrence dans la mise en place de rituels. En effet, pour savoir si un rituel fonctionne, selon le discours de l'enseignante, il est bon de le mettre en place avec plusieurs classes différentes. De plus, l'enseignante mentionne « *on a essayé plusieurs choses* », ce qui démontre l'envie d'arriver à mettre en place quelque chose sur lequel les enseignants peuvent s'appuyer, tout en gardant à l'esprit que cela n'est pas immuable.

Cependant, des adaptations sont toutefois amenées, notamment pour l'attribution des places. Cette attribution change régulièrement et cela fait plaisir aux élèves. Ce moment de changement de place est alors, lui aussi, devenu un rituel puisque les élèves se souviennent d'un éventuel changement de place après les vacances. Cette constatation se vérifie d'ailleurs dans les propos de l'enseignante : « *mais si on le fait pas, ils (les élèves) nous demandent : ah on n'a pas changé les places ?* ». Les adaptations peuvent être réalisées en fonction de la dynamique de la classe puisqu'à un moment donné, elle ajoute : « *on a vraiment cette année et l'année passée des enfants qui veulent faire rire les autres et attirer l'attention et qui font exprès le contraire* ».

3.2.1.2 Analyse du discours à partir des figures d'action

Nous avons choisi de traiter le discours de l'enseignante également sur la base de certaines figures d'action présentées par Bulea-Bronckart & Jusseaume (2014). En effet, ces figures d'action permettent de discerner comment l'enseignante *parle* de ces rituels. Cette approche permet d'envisager une autre dimension de l'entrevue et du discours de l'enseignante participante.

La relation élèves-enseignant

L'élément majeur à retenir est le fait que, majoritairement, l'enseignante inclut un élève ou des élèves lorsqu'elle répond aux questions et analyse sa pratique. Les enseignants parlent d'eux-mêmes ce qui correspond à la figure d'action interne, mais ils intègrent aussi d'autres protagonistes, à savoir les élèves, ce qui correspond à la figure d'action externe. Notons par exemple, « *ça leur fait bizarre, donc ils s'adaptent aussi* ». Cette implication des élèves dans leur discours s'explique par le fait que les enseignants ne peuvent pas faire sans les élèves. C'est une relation très forte qu'ils entretiennent chaque jour les uns avec les autres. Bulea-Bronckart & Jusseaume (2014) illustrent cette réalité en soulignant que « les entretiens réalisés avec les enseignants se caractérisent par un va-et-vient permanent (...) entre des figures d'actions internes et externes » (p.63). Cette particularité serait propre à la profession enseignante et presque inexistante dans les autres corps de métier.

Cette implication des élèves dans le discours des enseignants nous amène à parler de la relation forte entretenue par les enseignants avec leurs élèves. Arrivés en 1-2H, les enfants rencontrent un nouvel adulte de référence, autre que leurs parents. Comme mentionné dans la partie problématique de ce travail, la 1-2H occupe une place importante dans la vie scolaire puisqu'elle va symboliser la rupture avec le milieu familial. En lien avec cette relation, il nous semble important de rappeler les enjeux de l'entrée à l'école. À ce titre, Bolsterli & Maulini (2007) estiment que « cette école permet aussi à l'enfant de ne pas être réduit à l'appartenance familiale et de pouvoir exister ailleurs » (p.53). L'enfant va exister ailleurs, à l'école avec ses camarades et avec un nouvel adulte de référence, l'enseignant.

Au vu de ce qui précède et pour mettre en évidence cette relation si spéciale, nous établissons un lien avec le contrat didactique qui se veut être un contrat implicite par lequel se joue un apprentissage quel qu'il soit. Ce contrat se doit d'être respecté par l'enseignant et par les élèves. Dans cette optique, l'enseignante participante affirme : « *pour moi l'important c'est qu'ils soient tous tranquilles* ». Le fait que les élèves soient tous tranquilles a été un contrat passé entre elle et les élèves. Il a été question de souligner le fait que pendant qu'un élève est en train de réaliser le calendrier, ses camarades se doivent d'être calmes afin de

parvenir à intégrer un apprentissage, à savoir celui de compter les enfants présents et faire le calendrier (dire le jour de la semaine, faire la météo, etc.). En somme, ce contrat didactique est érigé à l'intérieur même de ces moments ritualisés.

Expérience de l'enseignant

Concernant les deux autres figures d'action choisies, à savoir, la figure de l'action événement passé et celle de l'action expérience, nous en faisons une analyse plus générale. Sur la base des verbatim relevés, il nous semble évident que les enseignants dans leur propos informent de ce qu'ils ont pu faire auparavant. Ils donnent un sens à leur discours en l'illustrant par de nombreux exemples. L'enseignante participante mentionne, à de nombreuses reprises, la procédure menée en classe *avant*, comme par exemple : « *pendant longtemps, on n'a plus fait le rituel pour les 10h* ». Ce retour en arrière est, selon nous, primordial dans le but de prendre un recul nécessaire sur sa pratique professionnelle.

3.2.2 Recherche-action

Cette partie du travail nous permet de répondre plus en détail à l'objectif de recherche « comment les enseignants pensent-ils les rituels et les font-ils évoluer ». Grâce à la recherche-action, il a été possible d'apporter un nouveau rituel, le mot du jour, et de faire évoluer celui du calendrier.

3.2.2.1 Le calendrier

Dans un premier temps, nous présentons le déroulement du rituel afin de contextualiser plus facilement l'analyse. Le calendrier se fait toute la semaine par le même élève. C'est sa responsabilité hebdomadaire. D'abord, l'élève doit déplacer une pincette sur le bon chiffre et dénombrer jusqu'à l'endroit de la pincette. Ensuite, s'il s'en souvient, il mentionne également le mois de l'année (aucune indication du mois n'est présente, voir la figure 1). Quelques semaines après, le panneau du calendrier a évolué. Après avoir remarqué que les élèves ne connaissaient pas vraiment les mois de l'année ni les jours de la semaine, l'idée est venue d'introduire ces notions, car nous estimions les élèves prêts pour cette adaptation. Par ailleurs, il a également été prévu d'écrire la date du jour. Dans un premier temps, cette tâche est exécutée par les 2H.

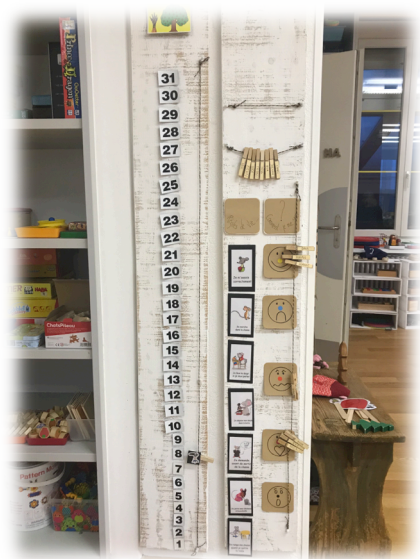


Figure 12 : panneau avant les changements

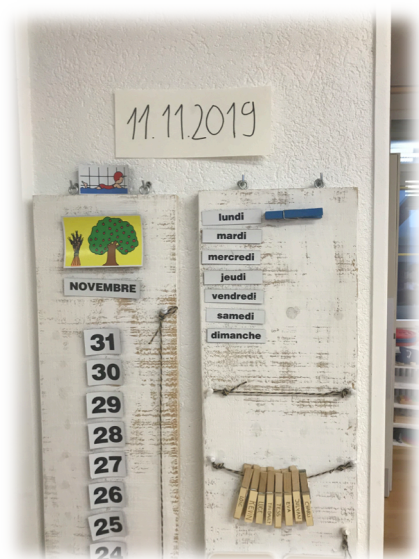


Figure 13 : panneau avec les changements apportés

Le savoir et les rôles

En considérant les verbatim des éléments significatifs choisis, nous démarrons l'analyse de cette partie avec les fonctions chronogénétique et topogénétique. Comme mentionné dans notre problématique, ces deux fonctions vont de pair, car l'une considère respectivement le savoir qui avance et l'autre la place occupée par l'enseignant et les élèves. Il n'y a donc rien d'étonnant à voir ces deux fonctions se succéder dans les verbatim. Par ailleurs, la fonction chronogénétique est l'instant où l'enseignant décide de *l'objet de savoir* en question. Nous remarquons à plusieurs reprises des questions qui font avancer le savoir précisément : « *quel jour on est aujourd'hui ?* », « *on doit avancer de combien ?* », ce sont des inputs que l'enseignant propose aux élèves. De manière générale, ces questions sont adressées à l'élève en charge du calendrier, mais tous les élèves sont invités implicitement à y répondre et y réfléchir. Implicitement, car les élèves connaissent l'enjeu et les règles durant le rituel du calendrier. En second lieu, la fonction topogénétique apparaît dans les verbatim, notamment au moment où un élève est en difficulté dans le comptage : « *on fait ensemble ?* », « *viens, on recommence* ». Ici, le dialogue se fait entre l'enseignante et l'élève qui travaille. C'est l'enseignante qui *sait* quand la réponse ou la manière de faire est correcte.

Développement de l'autonomie des élèves

Conformément à ce qui précède, nous abordons maintenant la fonction d'autonomie qui apparaît aussi dans nos événements significatifs. Si nous nous référons à Dumas (2009), elle soutient que « l'autonomie s'acquiert grâce à la répétition des actions et des activités » (p.8). Tenant compte de ce point de vue, nous observons l'application de cette fonction dans l'événement significatif du mardi 19 novembre lorsque l'élève dit, après avoir réalisé le calendrier : « *je dois encore changer la pincette* ». L'enseignante a oublié de le faire et est déjà passée à l'étape de l'écriture de la date avec un autre élève, mais l'élève qui a la tâche du calendrier se souvient qu'il manque quelque chose à son travail. Il attend patiemment que l'enseignante en termine avec l'autre camarade, puis s'exclame à nouveau « *je dois descendre la pincette !* ». Cet événement se déroule une semaine après que les nouveautés sur le panneau aient été introduites. Cela démontre que l'élève en question a déjà bien intégré cette nouvelle étape dans le rituel du calendrier et qu'il devient autonome. En outre, ce déplacement de pincette apparaît important pour lui, puisqu'il attend un moment avant d'avoir à nouveau l'attention de l'enseignante.

Dans la fonction d'autonomie, nous ajoutons également les moments de régulations nécessaires au bon déroulement des rituels. Nous constatons cela lorsque l'enseignante dit « *je crois que X et X vous allez changer de place* ». Du temps doit être pris afin de régler le problème que provoquent ces deux élèves. Les règles pendant ces rituels sont établies et

l'enseignant a le devoir de les faire respecter s'il entend garantir un cadre serein et propice aux apprentissages pour l'ensemble de la classe. À ce titre, dans la problématique du travail nous avons listé une série de caractéristiques des rituels donnée par Dumas (2009). L'une d'entre elles fait écho à la situation décrite ci-dessus, à savoir, « des contraintes claires, des règles bien posées et respectées par tous » (p.5).

Une nouvelle culture

La pratique du rituel du calendrier dans cette classe et de tous les rituels réalisés, nous semble être en lien avec la notion de culture traitée dans la partie théorique. En effet, nous pouvons citer Gioux (2009) pour qui « le rituel est signe d'une culture partagée » (p.88), et ajouter que tous les rituels instaurés dans la classe font partie de ce que la classe fait ensemble. Cela nous semble être un aspect important à prendre en considération. Dans cette optique, le point de vue de Troadec (2007) selon lequel « la culture est quelque chose d'essentiel (...) au développement affectif, social, cognitif, de tout être humain » (p.9) est pleinement en adéquation avec les propos mentionnés ci-dessus. Une classe est une société à part entière, dans laquelle des règles et des coutumes sont établies, et donc dans laquelle une certaine culture est donnée.

Des gestes indicateurs

Pour terminer, nous allons aborder l'aspect des gestes et actions réalisés (propos en italique dans les verbatim). Lors du visionnage des collections de vidéos, les gestes de l'enseignante, mais aussi ceux des élèves ont retenu toute notre attention. De façon récurrente, ces gestes, anodins pour certains, aident à l'apprentissage : *pointe le chiffre, déplace le chiffre, dessine un 9 dans les airs*. De plus, ce sont des mouvements que les élèves imitent volontiers. Par ailleurs, ces gestes ou actions sont aussi dirigés vers le panneau, matériel didactique qui est un support indispensable à l'apprentissage. Nous allons à nouveau citer les caractéristiques des rituels évoquées par Dumas (2009) pour illustrer notre exemple : « la répétitivité des gestes, des paroles, des codes mis en place » (p.5). Cette répétitivité des gestes se retrouve dans les gestes de pointage lorsqu'un élève compte ses camarades ou lorsqu'il dénombre les jours de la semaine sur la bande numérique. À titre d'exemple et concernant les paroles, cela peut se voir lorsque toute la classe dit en même temps « aujourd'hui nous sommes le lundi 20 octobre 2020 ». Les élèves connaîtront cette phrase et la retiendront. D'ailleurs, certains la répèteront sans forcément comprendre ce qu'ils sont en train de dire.

3.2.2.2 Le mot du jour

Le rituel du mot du jour est nouveau et a été mis en place en cours de stage, après discussion avec l'enseignante titulaire. Le mot du jour se fait directement en entrant dans la classe avant d'aller s'installer au coin regroupement. Les élèves tentent de décoder, déchiffrer ou lire le mot écrit. Le mot inscrit est toujours en lien avec ce que les élèves sont en train de vivre (lait = journée du lait, orange = étude des couleurs chaudes, renard = album étudié, etc.). De plus, des lettres aimantées sont placées à côté de ce dernier afin de pouvoir écrire/recopier le mot en question. En principe, l'enseignante n'est pas vers les élèves à ce moment précis. Ensuite, le mot du jour est dit en plenum soit par les élèves qui l'ont découvert/lu soit par l'enseignante. Certaines fois, en fonction du temps, les mots du jour sont décodés plus spécifiquement.

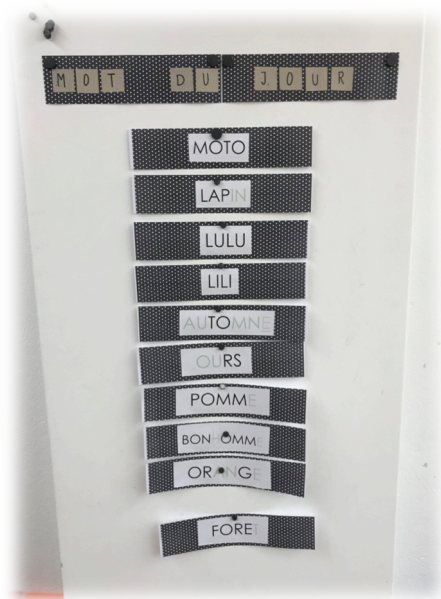


Figure 14 : configuration du mot du jour

Nous traitons la catégorie des gestes de pointage en premier lieu. Le visionnage des vidéos du mot du jour a apporté l'élément du geste scripteur de l'élève. En effet, sur tous les films, plusieurs élèves utilisent leur doigt afin de lire le mot du jour. Repasser sur les lettres plusieurs fois ou pointer chaque lettre sont des gestes récurrents qui apparaissent dans les vidéos. Cette action va de pair avec ce que nous avons analysé en dernier lors du rituel du calendrier, à savoir le pointage. Nous lions cet aspect avec le PER qui nous renseigne à ce sujet. Selon nous, la construction de la latéralité et le respect du sens de l'écriture sont des éléments importants. Grâce au mot du jour, les élèves qui manipulent les lettres aimantées vont déterminer l'ordre dans lequel ils vont placer les lettres. Par exemple, sur l'une des vidéos, nous avons constaté qu'un élève de 1H avait commencé à écrire le mot du jour en

posant la lettre « e » qui terminait le mot du jour. À l'inverse, une des élèves de 2H sachant lire commençait systématiquement son pointage de gauche à droite, elle avait donc déjà acquis la compétence du sens de l'écriture. En outre, lorsque les élèves tracent les lettres avec leur doigt, ils acquièrent d'une certaine manière, les schèmes d'écriture, qu'ils peuvent employer lorsqu'ils recopient ou écrivent des lettres durant une autre tâche.

L'apprentissage de la lecture

S'agissant de la thématique de l'apprentissage présente dans les verbatim, à nouveau, nous trouvons dans le PER des éléments qui abondent dans notre sens. En effet, ce rituel du mot du jour est, par exemple, un prétexte à l'apprentissage de la lecture. Pendant certaines vidéos, les enseignantes disaient : « va lire le mot » et l'élève répondait « je ne sais pas lire », alors les enseignantes utilisaient une autre formule, comme décoder ou déchiffrer pour ne pas effrayer les élèves avec une compétence qu'ils n'auraient pas. Dans les verbatim, nous pouvons voir que l'enseignante, quand elle est présente, peut travailler avec les élèves, les inviter à réfléchir. Elle peut, entre autres, leur faire prendre conscience de certains phonèmes ou de comment « chantent » certaines lettres. Ces éléments sont en lien avec la conscience phonologique mentionnée par le PER dans l'axe thématique « lire et écrire ». En effet, dans le PER, il est mis en avant que c'est au début du cycle 1 que les élèves doivent découvrir les syllabes et les phonèmes. Ce rituel du mot du jour permet ainsi de réaliser cet objectif tous les jours, même si l'enseignante n'est pas à chaque fois présente pour le travailler spécifiquement. Pour mentionner l'apprentissage au sens large lors de la pratique des rituels du calendrier et du mot du jour, nous revenons sur la fonction intégrative proposée par Amigues & Zerbato-Poudou (2000) qui soutiennent que « les rituels donnent aux élèves les conditions nécessaires à tout apprentissage scolaire » (p.125).

3.2.3 Synthèse

Nous avons relevé toutes les caractéristiques positives de la pratique des rituels tant dans la classe de l'enseignante interviewée que dans la classe de stage. Nous voulons tout de même rappeler un aspect négatif que nous avons également soulevé dans notre problématique. Les rituels peuvent, en effet, devenir une activité que les enseignants n'ont plus l'envie de faire pour différentes raisons. Les causes peuvent être diverses, les enseignants les trouvent trop longs ou les enfants s'ennuient. Ainsi, comme l'a souligné Martin (2013), la pratique des rituels peut s'avérer être un échec, car les rituels peuvent mener la classe à une agitation trop grande, voire de l'inattention. Nous l'avons expérimenté et cela s'est vérifié pendant les observations filmées. En effet, sur certaines vidéos, nous avons remarqué que des élèves n'étaient pas forcément tout le temps à l'écoute ou qu'ils avaient la tête ailleurs. En conséquence, nous souhaitons nuancer quelque peu notre position quant aux rituels scolaires, en soulignant le fait que cette pratique peut, dans certains cas, décevoir les attentes des enseignants vis-à-vis de ces derniers. Il nous semble en effet, que la réussite des rituels est en grande partie dépendante de la dynamique générale de la classe.

L'analyse de cette recherche a été menée sur plusieurs pôles, un entretien et des observations filmées contenant, elles, deux éléments d'analyse, le rituel du calendrier et celui du mot du jour. En somme, concernant les trois champs d'action, les fonctions des rituels que nous avons traitées dans la problématique se sont révélées très importantes afin d'analyser ces derniers. Les fonctions de ces rituels sont apparues dans les verbatim que nous avons récoltés. En réalité, toutes les fonctions citées à la fois par Dumas (2009) et Amigues & Zerbato-Poudou (2000) sont présentes, cependant nous avons dû effectuer des choix en n'en traitant que certaines spécifiquement.

Pour terminer, nous attirons l'attention également sur les gestes de pointage présents pour le mot du jour et le calendrier. Ces gestes se sont révélés être essentiels et indissociables à ces deux pratiques. Ce sont des notions que nous n'avions pas envisagées et qui s'avèrent être fondamentales au regard de nos observations. Notons également que ces gestes de pointage ont été remarqués sur une seule classe et que cela pourrait s'avérer complètement différent pour une autre classe, avec d'autres élèves.

3.3 Prolongements, adaptations

3.3.1 Deuxième temps de pratique professionnelle

Tout comme dans l'introduction, le pronom « je » est employé pour cette partie, car cela fait sens, étant donné qu'une recherche-action a été réalisée (sept.-nov. 2019) et que par la suite, j'ai évolué lors d'un remplacement en 1-2H pendant mon second temps de pratique professionnelle (fév.-avril 2020).

Durant le second temps de pratique professionnelle de cette dernière année de formation, j'ai été dans une classe de 1-2H en remplacement. Le contexte de cette classe qui possède un certain nombre de particularités, était plutôt difficile, notamment en raison d'un groupe-classe ne fonctionnant que très peu, voire pas du tout. Mon regard sur les rituels a donc changé, évolué.

Je n'ai pas recueilli de données lors de ce remplacement étant donné que ma récolte initiale avait déjà été réalisée. Cependant, comme je me suis à nouveau rendue dans le degré 1-2H, la thématique de ce travail est à nouveau apparue. Je n'ai pas tenu de journal de bord, mais j'ai pu tirer des éléments concrets d'une seconde longue expérience en 1-2H¹.

Une première conclusion majeure que je tire de cette expérience est le fait que j'ai pu constater pleinement l'importance des rituels et de leur mise en place dans une classe. En effet, comme mentionné ci-dessus, je me suis retrouvée dans une classe très problématique avec bon nombre de situations conflictuelles. De plus, le groupe n'était pas du tout constitué et certains élèves n'avaient pas encore compris ce qu'ils faisaient à l'école, quel était l'enjeu. Avec ma collègue étudiante, nous avons eu la tâche difficile, mais motivante, de reprendre cette classe, avec comme point d'honneur à notre enseignement, la mise en place de rituels, clairs, compris de tous, qui signalent et marquent des temps dans la journée. Je peux citer quelques rituels mis en place, notamment, démarrer avec un mandala, faire le calendrier, compter les enfants présents, revenir de la pause et lire un livre. Une fois ces rituels introduits, j'ai constaté un climat de classe beaucoup plus serein et apaisé où dès lors, des interactions et des échanges entre les élèves se sont faits. Par ailleurs, une fois ces rituels intégrés, la place aux apprentissages fondamentaux a pu être donnée. Néanmoins, il est important de souligner que ces rituels mis en place ont demandé un temps d'adaptation pour les élèves. Par exemple, au début, le rituel du calendrier n'était pas faisable, car les enfants ne respectaient pas encore le cadre imposé pendant le coin regroupement.

¹ Expérience en présentiel puis à distance dès le 16 mars 2020 en raison de la situation sanitaire due au COVID-19

Ce temps de pratique professionnelle a vraiment permis de mettre une deuxième fois en pratique ce travail de mémoire. C'est une chance dont j'ai bénéficié, car les différents liens théoriques ont pu être mis en pratique. Cela m'a également permis de prendre de la distance avec le travail mené pendant le premier temps de pratique professionnelle.

Conclusion

À titre liminaire, il convient ici de rappeler la question de recherche : comment la pratique consciente par les enseignants des rituels en 1-2H permet-elle aux élèves de favoriser leurs apprentissages et leur socialisation scolaire ?

Cette question poursuit deux objectifs de recherche : examiner l'importance de ces rituels pour la socialisation et les apprentissages, et comprendre comment les enseignants pensent les rituels et s'ils les font évoluer.

Question et objectifs de recherche

Partant de ces éléments, je peux désormais livrer ma conclusion. Tout d'abord, de manière générale, les différents résultats ont montré l'importance des rituels dans les apprentissages et dans la socialisation scolaire. En matière d'apprentissage, il est apparu pour la recherche-action que le rituel du calendrier et celui du mot du jour étaient des moments pendant lesquels les élèves apprenaient quelque chose, de manière implicite ou non. Les élèves apprennent à compter, dénombrer pour le calendrier et pour le mot du jour, l'apprentissage de la lecture et des lettres est concerné. Cela étant, il convient de déterminer si ces rituels servent à tous les apprentissages. Par l'expérience vécue et au regard des résultats obtenus, il apparaît que ces rituels permettent d'intégrer un bon nombre d'objets de savoir, lesquels ne sont pas que purement liés à des apprentissages fondamentaux, mais aussi à des apprentissages de savoir-être. À titre d'exemple, je peux citer le fait que ces rituels demandent un certain nombre de règles et de contraintes que les élèves se doivent de respecter. Ce devoir des élèves leur permet, par la suite, de développer leur autonomie puis les aidera ultérieurement à persévérer dans les apprentissages.

Concernant la socialisation, je peux affirmer que ces rituels servent à la faciliter. En effet, comme cela a été mentionné de nombreuses fois, les rituels sont des moments de partage collectif où l'ensemble de la classe réalise la même activité, où une unité est formée. Cette socialisation passe par ces moments de groupe. Dans l'entretien, l'enseignante a mentionné que les élèves se sentaient rassurés, notamment lorsqu'ils s'assoient tous les jours pendant un temps donné à côté du même camarade. Par ailleurs, cette socialisation passe également au travers des savoirs que les élèves construisent ensemble pendant les rituels. Sur la base de l'expérience vécue lors du remplacement, je peux également affirmer qu'un groupe-classe qui ne fonctionne pas, ne permet pas la réalisation des rituels. Selon mon opinion, les rituels et la socialisation vont donc de pair et se co-construisent ensemble.

Afin de répondre au second objectif de recherche, je vais diviser mon explication en deux parties. En premier lieu, je parlerai de l'enseignante participante et ensuite de mon propre vécu grâce à la recherche-action.

D'une part, l'enseignante a mis en avant le fait que les rituels de sa classe étaient repensés et rediscutés avec sa collègue en début d'année et que, globalement, elles appréciaient vivre les mêmes rituels tant que cela fonctionnait. D'autre part, l'évolution de ces derniers n'apparaît pas réellement en termes d'apprentissage, mais plutôt sur la forme qu'ils prennent, par exemple, avec le changement dans l'attribution des places. Pour ce qui est du calendrier, il n'a pas semblé que ce rituel soit adapté ou changé au cours de l'année. Ce faisant, je ne pense pas qu'il s'agisse là de négligence, mais au contraire de bon sens. L'idée étant de ne pas tout chambouler au risque de perturber les habitudes ancrées par l'ensemble de la classe.

S'agissant de ma pratique, les rituels mis en place ont forcément été réfléchis et pensés, de la même manière qu'ils ont évolué. Mon expérience à ce sujet me permet de dire que ce n'est pas une tâche aisée de développer et de faire évoluer des rituels. En effet, il faut les développer sans oublier de différencier, étant donné que tous les élèves n'en sont pas au même stade. Une nouvelle adaptation sera utile pour un élève, mais probablement pas pour un autre. Cet élément est à prendre en considération lors de cette évolution. Néanmoins, un point essentiel que je souhaite souligner est qu'il est nécessaire pour nous, enseignant, de considérer les rituels au même titre que les situations didactiques que nous préparons, par exemple pour du français, des mathématiques ou des sciences de la nature.

Obstacles, regard critique

Les obstacles du travail sont principalement liés à la récolte des données, notamment aux captations vidéo. En effet, il n'a pas été aisé de tout gérer sur le moment présent, de décider à quel instant filmer ou non. Être prête avec le matériel, obtenir un cadrage satisfaisant, m'occuper des élèves pendant ce temps-là, constituent des éléments importants à prendre en considération. En réalité, ma double casquette chercheure-enseignante a été compliquée puisque je ne devais pas non plus penser que j'étais en train d'être filmée afin de ne pas biaiser les résultats. De plus, après le visionnage des vidéos, je me suis rendu compte que tous les élèves n'apparaissaient pas forcément dans le cadrage vidéo ou encore que le son était mauvais. J'ai dû accepter ces désagréments et avoir un certain lâcher-prise sur le déroulement de la situation. Tous ces éléments ne se sont pas produits lors des captations dans la classe de l'espace BEJUNE pendant la rentrée puisque j'étais derrière la caméra pouvant réaliser des adaptations, si nécessaire.

Concernant l'entretien réalisé, il aurait peut-être fallu demander plus de précisions à propos de certaines questions dans le but d'approfondir encore plus certains aspects de l'entretien, notamment pour l'évolution des rituels. Enfin, il faut également préciser que ce travail a été réalisé sur un échantillon très restreint. De ce fait, les conclusions tirées ne peuvent pas s'appliquer à l'ensemble des classes de 1-2H.

Perspective d'avenir et réinvestissement du travail

L'élaboration de ce travail me permet de l'utiliser immédiatement pour mon futur professionnel. En effet, je souhaite enseigner dans les degrés 1-2H et évoluer professionnellement dans ce domaine, avec tous les changements qui s'en suivent, c'est-à-dire travailler en cycle (1H-4H). Les expériences vécues dans le cadre de ce projet ainsi que les notions théoriques approfondies me permettent, à l'avenir, d'aborder cette thématique des rituels avec beaucoup plus de connaissances. L'élaboration de ce travail m'a apporté des réponses quant à l'utilisation de cette pratique, comme par exemple lors de mon remplacement, le fait que la constitution du groupe passe par les rituels, et qu'à l'inverse les rituels peuvent ne pas fonctionner si le groupe n'est pas formé. Je suis également d'avis qu'il est judicieux de les maintenir dans les plus grands degrés et ne pas avoir à l'esprit qu'ils ne sont que réservés aux plus petits écoliers. Un réinvestissement de ce travail pourrait être de le développer dans des degrés plus élevés et ainsi observer la façon dont ils sont perçus et acceptés par les élèves et les enseignants.

Références bibliographiques

- 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. <https://doi.org/10.3406/dsedu.2002.975>
- Amigues, R., & Zerbato-Poudou, M.-T. (2000). *Comment l'enfant devient élève*. Paris: Retz.
- Balslev, K. & Saada-Robert, M. (2002). L'apprentissage situé de la littéracie : une démarche inductive/déductive. *Raisons éducatives*, 5, 89-111.
- Balslev, K. & Saada-Robert, M. (2006). Les microgenèses situées. Unités et procédés d'analyse inductive-déductive. *Recherches qualitatives*, 2, 85-109
- Bolsterli, M., & Maulini, O. (2007). *L'entrée dans l'école : rapport au savoir et premiers apprentissages*. Bruxelles: De Boeck.
- Briquet-Duhazé, S., & Moal, A. (2013). *Enseignement-apprentissage à l'école maternelle*. Paris: L'Harmattan.
- Bruner, J. (2008). *L'éducation, entrée dans la culture. Les problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle*. Paris: Retz.
- Bulea –Bronckart E., & Jusseaume, S. (2014). Figures d'action et interprétation des dimensions didactiques de l'agir enseignant. *Lidil*, 49, 51-70.
- Conférence intercantonale de l'instruction publique (2010). Français (cycle 1). In *Plan d'études romand* (pp.20-49). Neuchâtel : CIIP. Repéré à https://www.plandetudes.ch/documents/10273/36696/PER_print_L1_18.pdf
- Conférence intercantonale de l'instruction publique (2010). Présentation générale. In *Plan d'études romand* (pp.19-24). Neuchâtel : CIIP. Repéré à https://www.plandetudes.ch/documents/10273/36379/PER_BROCHURE_PG-Contexte-3.pdf
- Conférence intercantonale de l'instruction publique (2010). Spécificités de l'école enfantine (1^{ère}-2^{ème} HarmoS). In *Plan d'études romand*. Neuchâtel : CIIP. Repéré à <https://www.plandetudes.ch/specificites-de-l-ecole-enfantine>
- Dumas, C. (2009). *Construire des rituels à l'école maternelle*. Paris: Retz.
- Dumez, H. (2013). *Méthodologie de la recherche qualitative. Les 10 questions clés de la démarche compréhensive*. Paris: Magnard-Vuibert.
- Dupin de Saint-André, M., Montésinos-Gelet, I., & Morin, M.-F. (2010). Avantages et limites des approches méthodologiques utilisées pour étudier les pratiques enseignantes. *Revue des sciences de l'éducation*, 13(2), 159-176. doi : 10.7202/1017288ar

Garcion-Vautor, L. (2003). Analyse didactique d'une situation d'apprentissage particulière à l'école maternelle française: les rituels du matin. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 25(2), 235-250.

Garcion-Vautor, L. (2003). L'entrée dans l'étude à l'école maternelle : le rôle des rituels du matin. *Ethnologie française*, 33(1), 141-148.

Garcion-Vautor, L. (1999-2000). Les conditions d'entrée dans le contrat didactique à l'école maternelle. *Grand N*, 66, 43-53

Gioux, A.-M. (2009). *L'école maternelle, une école différente ?* Paris: Hachette Education.

Jourdan I., & Terrisse A. (2005). Rapport au savoir et logique de professionnalisation en formation initiale en EPS à l'IUFM Midi-Pyrénées : deux études quantitative et clinique. In: *Recherche & Formation*, 50, 23-38. <https://doi.org/10.3406/refor.2005.2100>

Kozulin, A., Gindis, B., Ageyev, V., & Miller, S. (2003). *Vygotski et l'éducation. Apprentissages, développement et contextes culturels.* (Y. Bonin, Trad.) Paris: Retz.

Maisonneuve, J. (1988). *Les rituels.* Paris: Presses Universitaires de France.

Martin, B. (2013). *Analyse de situations professionnelles-pédagogiques au niveau préscolaire : approche clinique de l'activité enseignante dans le cadre de la mise en œuvre d'activités rituelles au moment de l'accueil en classe et du premier regroupement du matin.* Thèse du doctorat en sciences de l'éducation, Université de Genève

Martineau, S. (2005). L'observation en situation : enjeux, possibilités et limites. *Recherches qualitatives*, 2, 5-17.

Pasche Gossin, F. (2018). *Construire une démarche méthodologique de recherche et un modèle d'analyse.* Document de cours non publié. BEJUNE : Haute école pédagogique.

Passerieux, C. (2009). *La maternelle : première école, premiers apprentissages.* Lyon: Chronique sociale.

Passerieux, C. (2011). *Pratiques de réussite pour que la maternelle fasse école.* Lyon: Chronique sociale.

Tiberghien, A. (2015). L'usage de la vidéo en formation : une approche didactique. *Former les enseignants au XXI^e siècle*, 187-202

Theureau, J. (2010). Les entretiens d'autoconfrontation et de remise en situation par les traces matérielles et le programme de recherche "cours d'action". *Revue d'anthropologie des connaissances*, 4 (2), 287-322. doi :10.3917/rac.010.0287

Troadec, B. (2007). *Psychologie culturelle. Le développement cognitif est-il culturel ?* Paris: Belin.

Venturini, P. (2012). Action, activité, "agir" conjoints en didactique : discussion théorique. *Education & didactique*, 6 (1), 127-136. doi:10.4000/educationdidactique.1348

Annexes

Annexe 1 : autorisation pour la direction de la classe de l'espace BEJUNE

A la direction de l'école XXXX

Bienne, le 18 août 2019

Anaïs Ponti

anais.ponti@hep-bejune.ch

Madame, Monsieur

Dans le cadre de mon mémoire professionnel à la HEP-BEJUNE, je suis amenée à filmer des scènes du quotidien à l'intérieur des classes de 1-2H. L'objectif de ces prises de vue est une analyse des différents rituels pratiqués dans les classes de 1-2H. Cette démarche est encadrée par ma directrice de mémoire, Madame Christine Riat. Ces images seront strictement destinées à mon travail de recherche.

J'ai déjà sollicité les deux enseignantes qui m'ont donné leur autorisation de filmer dans leur classe. Les élèves ainsi que les enseignantes apparaîtront sur les vidéos, c'est pourquoi j'ai besoin de votre accord et ultérieurement celui des parents concernés.

En vous remerciant par avance pour votre collaboration, je vous adresse, Madame, Monsieur, mes salutations les meilleures.

Anaïs Ponti

Annexe : lettre autorisation parents

Annexe 2 : autorisation de filmer dans la classe de l'espace BEJUNE

Anaïs Ponti

Bienne, le 18 août 2019

anais.ponti@hep-bejune.ch

Madame, Monsieur

Chers parents,

Dans le cadre de mon mémoire professionnel à la HEP-BEJUNE, je suis amenée à filmer des scènes du quotidien à l'intérieur des classes de 1-2H. L'objectif de ces captations vidéo est une analyse des différents rituels pratiqués en classe, néanmoins votre enfant pourrait apparaître sur les vidéos. De plus, à des fins de recherches éventuelles futures, je dois vous informer que les vidéos ne seront pas détruites immédiatement C'est pourquoi j'ai besoin de votre accord.

En vous remerciant par avance pour votre collaboration, je vous adresse, Madame, Monsieur, mes salutations les meilleures.

Anaïs Ponti

-----✂-----à découper et retourner aux enseignantes-----✂-----

J'accepte que mon enfant soit filmé lors des différentes captations vidéo. Je comprends que ce sont les rituels qui sont observés et non les comportements de mon enfant.

Nom et prénom de l'enfant : _____

Date et Signature : _____

Contrat de recherche

La mise en place consciente des rituels dans les classes de 1-2H

Anaïs Ponti – HEP BEJUNE 1720

Les parties prennent connaissance, en signant, des conditions de l'entretien présentes ci-dessous :

- L'entretien sera enregistré dès son commencement jusqu'à la fin
- Les données seront traitées de manière strictement confidentielle et uniquement utilisées lors de l'analyse des données pour l'écriture du mémoire professionnel
- Une fois les données analysées, les enregistrements seront effacés.

En signant ce contrat de recherche, les parties s'engagent à respecter ces conditions.

Date et signature de l'étudiante :

Date et signature de la personne interviewée :

Annexe 4 : autorisation de filmer dans la classe de stage

Anaïs Ponti

Bienne, le 20 septembre 2019

anais.ponti@hep-bejune.ch

Chers parents,

Dans le cadre de mon mémoire professionnel à la HEP-BEJUNE, je suis amenée à filmer des scènes du quotidien à l'intérieur de la classe de 1-2H de votre enfant. L'objectif de ces captations vidéo est une analyse des différents rituels pratiqués en classe, néanmoins votre enfant pourrait apparaître sur les vidéos. Les données filmées seront traitées de manière strictement confidentielle. De plus, à des fins de recherches éventuelles futures, je dois vous informer que les vidéos ne seront pas détruites immédiatement. C'est pourquoi j'ai besoin de votre accord.

Je vous prierais de retourner le coupon jusqu'au mercredi 25 septembre.

Je reste à votre entière disposition pour tout complément d'information.

Dans l'attente de votre réponse, je vous adresse, Madame, Monsieur, mes salutations les meilleures.

Anaïs Ponti

-----✂-----à découper et retourner aux enseignantes -----✂-----

J'accepte que mon enfant soit filmé lors des différentes captations vidéo. Je comprends que ce sont les rituels qui sont observés et non les comportements de mon enfant.

Nom et prénom de l'enfant : _____

Date et signature : _____

Annexe 5 : guide d'entretien

Guide d'entretien

Rappel des enjeux de la présente recherche + signature du contrat de recherche

Questions générales

Depuis combien de temps enseignes tu ?

Comment réalisais-tu les rituels au début de ton enseignement ?

As-tu constaté un changement avec ces rituels ?

Les rituels sont-ils pensés ?

Les rituels sont-ils importants pour toi ?

Questions sur le visionnage :

Mercredi 1^{er} rituel filmé : à 15'18, au démarrage du rituel

- le comptage, tu procèdes toujours de cette façon ?

Jeudi 2^{ème} rituel filmé : à 2'30, avant le calendrier

- il y a une élève qui hésite à aller s'asseoir. Comment t'expliques ça ?

Jeudi 2^{ème} rituel filmé : à 00'13

- au début tu rappelles les règles
- comment tu t'assures qu'ils suivent tous ? est-ce que c'est important qu'ils suivent tous ? à 1'35 une élève se lève.

Vendredi 3^{ème} rituel filmé : à 5'38 moment de comptage

- un élève explique qu'il y a une erreur, ça te fait penser à quoi ?

Jeudi 19 septembre :

- tu rappelles pas les règles
- à 00'40 un élève dit « tu veux qu'on compte avec toi ? », pourquoi ?

Questions de fin :

Les rituels te paraissent-ils trop longs ?

Souhaites-tu ajouter quelque chose ?

Types de relances :

Comment ?

Par exemple ?

Pourquoi ?

De quelle manière ?

Annexe 6 : exemple verbatim entretien

Voici un exemple de verbatim tirés de l'entretien réalisé en auto-confrontation croisée. Le code couleur des verbatim correspond à : *figure d'action externe*, *figure d'action expérience*, *stabilité/récurrence des rituels du point de vue des élèves*, *mise en place des rituels et préparation de ces derniers*. Nous présentons ici un exemple de la manière dont les catégories ont été organisées.

49	Ana	Oui, t'as tout le temps fait ça ?
50	Jo	Non, non, non. Moi j'ai aussi eu, je les ai laissé libres ou alors chaque jour je mélangeais les cartes des prénoms puis je les mettais sur le banc. <i>On a essayé plusieurs choses.</i>
51	Ana	Qu'est-ce qui fonctionne le mieux à ton avis ? Ça dépend de la classe ?
52	Jo	Ça dépend de la classe. Après, je me suis posé la question aujourd'hui si, si j'étais seule, parce que ça c'est quelque chose que je dois quand même discuter avec ma collègue. <i>Si j'étais seule, est-ce que je continuerais les places ou bien est-ce que je changerais.</i> Bon, ce qu'il y a de bien, c'est que ça évite les histoires de « ah mais t'es ma copine tu viens t'asseoir à côté de moi » parce que là on en finit pas. Donc je pense que par rapport à ça c'est bien. Puis y'a toujours justement un tournus, c'est pas toute l'année la même place non plus, ce serait trop difficile. Et bon, si en cours de route, y'a deux enfants qui ne se supportent pas, on change.
53	Ana	Et socialement, tu penses que ça les aide à s'intégrer au groupe ou pas ? De se dire « ah ben la moi je suis à cette place, à côté de tel et tel ».
54	Jo	<i>Moi, je pense que ça les rassure d'un côté de pas chaque jour se dire « est-ce que je pourrai aller à côté de ma copine ou est-ce qu'on va me voler la place ».</i> Moi je pense que ça les rassure. Après, si ils sont à côté de quelqu'un qu'ils aiment pas trop, enfin avec qui ils s'entendent pas. Ça peut aussi être difficile d'être comme ça longtemps à côté de quelqu'un. Mais comme j'ai dit, si on voit vraiment que ça va pas, l'enfant il vient nous en parler puis on change. On les oblige pas mordicus.
55	Ana	Oui, ok. Alors ça c'est tout bon. Après c'est la prochaine c'est ça. Alors c'est à 00'18. C'est là. Après visionnage. Alors là, tu rappelles les règles. Ça faisait jeudi, ça faisait que 3 jours. Tu rappelles encore les règles maintenant ? Ou ça ils les ont intégrées ?
56	Jo	<i>Y'a toujours des enfants qui mettent par leurs jambes comme il faut. Mais ils savent, ils connaissent le rituel.</i> Après c'est une histoire de respecter les règles ou pas.
57	Ana	Ok.

58	Jo	On a vraiment cette année et l'année passée des enfants qui veulent faire rire les autres et attirer l'attention et qui font exprès le contraire. Donc ça c'est un peu difficile.
59	Ana	<i>Alors, ici.</i>
60	Jo	Ça il fait encore.
61	Ana	<i>Alors là, à ce moment là, j'ai choisis ça parce que, elle se lève, elle sort complètement du truc en fait. Est ce que toi tu t'assures qu'il suivent tous ? C'est la première question.</i>
62	Jo	Ben justement, c'est difficile de dire parce que y'en a comme KL, on a l'impression qu'ils sont ailleurs, parce qu'ils regardent ailleurs, ils sont distraits. Mais en fait, ils sont là. Puis par exemple, LE qui se lève. Bien sûr que je sais qu'elle est debout mais comme elle a besoin de bouger, je lui permets ce petit moment de transition parce que sinon elle va faire autre chose puis ce sera pire. Comme au début de l'année c'était vraiment, elle avait tellement de choses à apprendre que ma fois là, on devait être plus souple avec elle.
63	Ana	<i>Et puis pendant ces moments, qui des fois peuvent être plus ou moins longs, est-ce que pour toi c'est important qu'ils suivent tous ou que ce soit, là en l'occurrence le petit maitre qui fasse sa tâche correctement ?</i>
64	Jo	Alors là, pour moi l'important c'est qu'ils soient tous tranquilles. Si ils ont pas compris ce qu'on fait tant pis parce qu'on le fait tous les jours donc ça va rentrer quand même. Et comme tu dis, comme ils seront chacun les petits maitres je pourrai voir à ce moment-là ce qu'ils ont compris réellement. Puis après, je les prends encore en français puis là je vois aussi si ils ont intégré ou pas. MA, par exemple, elle arrive pas encore. Elle comprend pas les jours de la semaine. C'est complètement brouillon encore pour l'instant. Mais on le voit, elle est pas attentive.

Annexe 7 : exemple verbatim calendrier

Voici deux exemples d'extraits de verbatim concernant l'observation du rituel du calendrier
Le code couleur pour ces verbatim est : *fonction chronogénétique*, *fonction topogénétique* et *fonction d'autonomie*, Nous présentons quelques exemples ci-dessous.

Vidéo du lundi 11.11		
Elément significatif : 5'18		
1	ENS	(déjà devant le calendrier) JU, est-ce que pour toi, ici, sur le panneau. Regardez bien tous le panneau. <i>Est-ce qu'il y a quelque chose qui a changé ?</i>
2	Elèves	Oui !
3	ENS	Oui ?
4	EL	On est tout en bas.
5	ENS	Oui.
6	EV	<i>Nan mais y'a les jours (en pointant le calendrier) écrits là-haut.</i>
7	ENS	Les jours ? Comment tu sais que c'est les jours ?
8	EV	Ben parce que...
9	ENS	<i>Parce que tu crois que c'est les jours ?</i>
10	EV	Oui.

Vidéo du lundi 28.10		
Evénement significatif : 5'00 à 7'20		
1	ENS	<i>On doit avancer de combien ?</i>
2	MA	<i>De 1 jour</i>
3	ENS	<i>T'es sûre ?</i> C'est quand la dernière fois que t'es venue à l'école (l'enseignante se lève et s'approche de l'élève et du calendrier)
4	MA	<i>On était ici (pointe le chiffre).</i>

5	ENS	On était ici (<i>pointe le chiffre correct</i>). C'était quel jour ?
6	MA	Mmh..
7	TE	(veut dire le vendredi)
8	ENS	C'était... le dernier qu'on était à l'école, qu'on a fait la date, c'était jeu... jeudi. Alors, ça c'était jeudi (<i>en pointant le chiffre sur le calendrier</i>)
9	MA	Vendredi (<i>en suivant le doigt de l'enseignante</i>)
10	ENS	Vendredi, samedi, dimanche... (<i>en pointant les chiffres sur le calendrier</i>)
11	Elèves	Lundi !
12	ENS	Lundi (<i>fait un geste pour marquer le aujourd'hui avec la main</i>). Aujourd'hui, on est lundi. Alors tu peux monter jusqu'ici (<i>en pointant le chiffre correct où la pincette doit aller</i>). Parce qu'il y a eu le week-end. Encore un. Tu veux compter ?

Annexe 8 : exemple verbatim mot du jour

Voici deux exemples d'extraits de verbatim concernant l'observation du rituel du mot du jour. Le code couleur pour ces verbatim est : *gestes d'écriture* et *tout type d'apprentissage*. Nous présentons quelques exemples ci-dessous.

Mot du jour - forêt		
1	ENS	Alors vous pouvez aller lire mot du jour.
2	<i>LI, JO, TH élèves s'approchent du mot du jour. JO commence à écrire sur les lettres.</i> <i>EV s'en vient lire le mot. Elle court vers la maitresse. Les autres continuent de lire pendant quelques instants</i>	
3	EV	Yes ! Hihi
4	JO	Tu dois savoir lire hein ! Lui montre comment lire.
5	EV	C'est trop facile je vous dis, vous arrivez même pas à lire.
6	<i>Les 3 élèves continuent de lire le mot. TH passe son doigt sur les lettres et regardes les autres mots.</i>	
7	ENS	T'as trouvé ? T'as presque réussi ?
8	TH	J'ai pas trouvé !
9	ENS	C'est pas grave. Réessayez. LO lit le ce mot.

Mot du jour – orange		
15	<i>Un autre élève s'approche du mot du jour et veut essayer de le lire.</i>	
16	EV	J'ai réussi, j'ai réussi mais je le dis pas !
17	EV	C'est dur. Et ca commence par O.
18	JO	Voleur !
19	EV	Nan. Ca commence par V voleur.
20	<i>D'autres enfants se rendent vers le mot du jour et le « lisent ». JU passe son doigt sur toutes les lettres.</i>	

Annexe 9 : schéma conceptuel

Le schéma conceptuel a été réalisé en amont de l'analyse des données. Il a permis de mettre en relief les éléments importants à analyser et ceux dont nous pouvions nous passer.

Déterminant	Dimensions	Composantes	indicateurs
Les rituels d'accueil du matin	Classe	Enseignant	Savoir-faire
			Motivation
			Volonté de faire évoluer
		Elèves	Compréhension
			Aptitude à s'engager dans la tâche
			Attention
	Temps	Milieu	Matériel didactique
			Espace approprié
		Vacances	Législation
		Temps à disposition	Durée du rituel
		Evènement extraordinaire	Sorties de classe