

Panorama des rituels scolaires du lundi matin dans les classes primaires neuchâtelaises

Formation primaire

Mémoire de Bachelor de : **Guillaume Amez-Droz**

Sous la direction de : **Cédric Béguin**

La Chaux-de-Fonds, avril 2022

Le rite et les rituels constituent le ciment des groupes humains ; ils donnent le cadre qui va permettre de marquer d'une façon stable les passages importants de la vie avec leur entrée et leur sortie. Ils vont manifester les racines du groupe et l'appartenance de chacun à ses racines.

Claude-Marie Dupin, 2009

Remerciements

Cette recherche n'aurait certainement pas vu le jour sans la participation de personnes de mon environnement professionnel et personnel. C'est pourquoi je souhaite ici les remercier très chaleureusement pour le temps investi pour mon mémoire.

Je remercie infiniment mon directeur de bachelor, Monsieur Cédric Béguin, pour son accompagnement et sa disponibilité tout au long de ce travail. Ses conseils ainsi que sa confiance m'ont permis d'avancer dans un cadre sécurisant.

Mes remerciements vont aussi à Monsieur Alain Ramelet, inspecteur de l'enseignement obligatoire, qui m'a donné la permission de transmettre le questionnaire aux directions des cercles scolaires et merci à celles qui ont accepté de transmettre le questionnaire à leurs enseignants.

Toute ma gratitude aux 103 enseignants qui ont accepté de prendre du temps pour répondre à mon questionnaire. Leur participation a permis de mener à bien la démarche quantitative de mon projet.

Je tiens également à remercier les cinq enseignants qui ont accepté sans hésiter de donner de leur temps pour prendre part à une entrevue. Les informations récoltées durant ces entretiens m'ont permis de prolonger la recherche de façon significative.

Enfin, j'adresse mes remerciements les plus sincères à mes parents qui ont relu et commenté mon travail de bachelor. C'est à eux que j'ai pu me confier lors des moments de doute. Merci pour leur soutien.

Résumé

Ce mémoire traite des rituels du lundi matin dans l'enseignement neuchâtelois. L'objectif principal de cette recherche consiste à analyser l'évolution des rituels du lundi matin dans les classes neuchâteloises au fil des degrés scolaires. L'évolution des rituels est non seulement traitée, mais d'autres données moins spécifiques ont également été récoltées. Ainsi, un panorama plus général des rituels scolaires du lundi matin de l'école primaire neuchâteloise a pu être dressé. Dans la partie théorique de ce travail, les termes *rite*, *rituel* et *routine* sont définis et comparés. On y retrouve aussi les différentes fonctions des rituels, ainsi qu'un chapitre spécifiquement consacré au lien entre les rituels et la gestion de classe. Enfin, les routines sont différenciées des rituels. Afin d'apporter une réponse à la question de recherche et confirmer ou infirmer les hypothèses, un questionnaire sur les rituels du lundi matin à destination de tous les enseignant·e·s du canton de Neuchâtel a été élaboré. 103 enseignant·e·s ont participé à l'étude. Parmi ces enseignant·e·s, certain·e·s ont été sélectionné·e·s pour analyser plus en profondeur les réponses. Il·elle·s ont été invités à formuler des interprétations sur les résultats du questionnaire.

Mots clés :

- Accueil
- Rituels scolaires (du lundi matin)
- Enseignement
- Routine
- Transition

Liste des figures

Figure 1: Représentation graphique des populations.....	18
Figure 2 : Exemple d'histogramme.....	25
Figure 3 : Exemple de diagramme à secteurs.....	25
Figure 4 : Répartition des degrés scolaires.....	27
Figure 5 : Répartition de l'expérience des répondant·e·s	28
Figure 6 : Nombre de rituels successifs mis en place.....	29
Figure 7 : Moyenne du nombre de rituels par degré	30
Figure 8 : Nombre de rituels du lundi matin qui prennent place un autre jour de la semaine.....	31
Figure 9 : Temps consacré aux rituels par classe et par degré	33
Figure 10 : Temps consacré aux rituels par classe et par degré (sans outlier)	33
Figure 11 : Moyenne du nombre de rituels par degré	34
Figure 12 : Pourcentage du nombre de rituels mis en place par degré.....	35
Figure 13 : Fonctions des rituels en 1-2H	37
Figure 14 : Répartition des fonctions des rituels du lundi matin par degré.....	38
Figure 15 : Nombre de rituels successifs moyen en fonction de l'expérience.....	39
Figure 16 : Nombre de rituels successifs moyen en fonction de la difficulté en termes de gestion de classe.....	40
Figure 17 : Classement des rituels du plus au moins "populaire"	42
Figure 18 : Classement des rituels du plus au moins "populaire"	43
Figure 19 : Temps consacré aux rituels par classe et par degré (sans outlier)	45
Figure 20 : Moyenne du nombre de rituels par degré	45
Figure 21 : Pourcentage du nombre de rituels mis en place par degré.....	47
Figure 22 : Fonctions des rituels en 1-2H	48
Figure 23 : Répartition des fonctions des rituels du lundi matin par degré.....	51
Figure 24 : Nombre de rituels successifs moyen en fonction de l'expérience.....	53
Figure 25 : Nombre de rituels successifs moyen en fonction de la difficulté en termes de gestion de classe.....	54

Liste des annexes

ANNEXE 1 : DEMANDE ADRESSEE AU SERVICE DE L'ENSEIGNEMENT OBLIGATOIRE :	I
ANNEXE 2 : GUIDE D'ENTREVUE	II
ANNEXE 3 : FORMULAIRE DE CONSENTEMENT	XIII

Sommaire

INTRODUCTION.....	1
CHAPITRE 1. PROBLEMATIQUE	3
1.1 DEFINITION ET IMPORTANCE DE L'OBJET DE RECHERCHE	3
1.1.1 <i>Raison d'être de l'étude</i>	3
1.1.2 <i>Présentation du problème</i>	3
1.1.3 <i>Intérêt de l'objet de recherche</i>	3
1.2 ÉTAT DE LA QUESTION	5
1.2.1 <i>Rite, rituel ou routine ?</i>	5
1.2.2 <i>Pourquoi des rituels scolaires ?</i>	6
1.2.3 <i>Les fonctions des rituels scolaires</i>	8
1.2.4 <i>Les rituels en tant qu'organiseurs de la gestion de classe</i>	10
1.2.5 <i>L'aspect répétitif du rituel... un danger s'il devient routine ?</i>	10
1.3 QUESTION DE RECHERCHE, OBJECTIFS ET HYPOTHESES DE RECHERCHE	12
1.3.1 <i>Identification de la question de recherche</i>	12
1.3.2 <i>Objectifs et hypothèses de recherche</i>	13
CHAPITRE 2. METHODOLOGIE.....	15
2.1 FONDEMENTS METHODOLOGIQUES	15
2.1.1 <i>Justification de la recherche quantitative</i>	15
2.1.2 <i>Type de démarche, raisonnement et but de la recherche</i>	16
2.2 NATURE DU CORPUS.....	17
2.2.1 <i>Échantillonnage et procédure</i>	17
2.2.2 <i>Récolte des données - Le questionnaire</i>	18
2.2.3 <i>Pour aller plus loin - L'entrevue semi-dirigée</i>	20
2.2.4 <i>Code d'éthique</i>	22
2.3 METHODES ET TECHNIQUES D'ANALYSE DES DONNEES	24
2.3.1 <i>Transcription des données</i>	24
2.3.2 <i>Procédure de traitement des données</i>	24
CHAPITRE 3. PRESENTATION ET INTERPRETATION DES RESULTATS	27
3.1 PRESENTATION GENERALE DES RESULTATS	27
3.1.1 <i>Caractéristiques de l'échantillon</i>	27
3.1.2 <i>Nombre de rituels successifs</i>	29
3.1.3 <i>Les rituels « exclusifs » du lundi matin ?</i>	31
3.2 ANALYSE ET INTERPRETATION DES RESULTATS.....	32
3.2.1 <i>Plus le degré est élevé, moins le temps consacré aux rituels du lundi matin est conséquent.</i>	32
3.2.2 <i>Dans les deux premiers degrés, la majorité des rituels du lundi matin ont pour fonction principale d'apprendre à l'enfant son métier d'élève</i>	36
3.2.3 <i>Dans le deuxième cycle, la majorité des rituels s'apparentent à des routines.</i>	38

3.2.4	<i>Les enseignant·e·s expérimenté·e·s mettent en place davantage de rituels du matin que les enseignant·e·s novices.....</i>	39
3.2.5	<i>Dans les classes jugées comme « difficiles » par les enseignant·e·s, on retrouve davantage de rituels du matin que dans les autres classes.....</i>	40
3.2.6	<i>La mise en place de rituels scolaires par les enseignant·e·s est un savoir professionnel implicite... ..</i>	41
3.2.7	<i>Quels sont les rituels les plus « populaires » ?</i>	42
3.3	ENTREVUES SEMI-DIRIGÉES – INTERPRÉTATION DES RESULTATS PAR 5 ENSEIGNANT·E·S	43
3.3.1	<i>Les rituels les plus populaires</i>	43
3.3.2	<i>Le nombre de rituels et le temps qui y est consacré le lundi matin.....</i>	45
3.3.3	<i>Nombre de rituels par degré</i>	47
3.3.4	<i>Le métier d'élève en 1^{ère} et en 2^{ème} année.....</i>	48
3.3.5	<i>Les rituels devenus routines</i>	50
3.3.6	<i>L'influence de l'expérience sur la mise en place de rituels</i>	53
3.3.7	<i>Les rituels scolaires et la gestion de classe.....</i>	54
3.3.8	<i>Les rituels, un savoir professionnel implicite ?.....</i>	56
	CONCLUSION.....	57
	REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....	60
	ANNEXES.....	I

Introduction

« Bonjour les enfants, comment allez-vous ce matin ? »

« Qui souhaite raconter une activité qu'il a faite ce week-end ? »

« Matteo, quel jour de la semaine sommes-nous aujourd'hui ? »

« Sortez vos agendas, nous allons écrire les devoirs ! »

« Qui est absent aujourd'hui ? »

En tant qu'élève, nous avons tous vécu ces moments routiniers, cycliques auxquels nous participions chaque semaine, voire chaque jour, sans toujours comprendre pourquoi ne les faisons. Ils prenaient place ponctuellement à différents moments de la journée, que ce soit pour l'accueil le matin ou avant de nous laisser rentrer à notre domicile. Toutefois, ces rituels ne semblent pas se limiter à l'école obligatoire : chacune et chacun, quel que soit son âge, adopte dans son quotidien différentes routines. Pensez simplement aux 30 premières minutes de vos journées : ne sont-elles pas étrangement semblables d'un jour à l'autre ? Les rituels s'avèreraient donc être une réalité universelle, connue de toutes et tous, présente tout au long de nos vies. Toutefois, ils ne sont pas une pratique immuable, inchangée au fil des années : ils évoluent en fonction de l'environnement dans lequel ils prennent place. S'intéresser à cette évolution permet certainement de mieux comprendre les facteurs qui influencent leur utilisation et ceci notamment dans le cadre scolaire.

En tant que futur enseignant primaire, j'ai décidé d'axer ce mémoire sur les rituels scolaires du matin pour plusieurs raisons. Premièrement, au travers des différents stages effectués durant mes années d'études au sein de la HEP-BEJUNE, j'ai pu constater l'importance que donnent certain·e·s enseignant·e·s aux rituels scolaires et en particulier à ceux du matin. En effet, il était très rare qu'une matinée débute sans que l'enseignant·e accueille les élèves au travers d'un jeu, d'une histoire, d'une devinette... Il est donc intéressant de se demander pourquoi les enseignant·e·s accordent autant d'importance aux rituels et quels sont ceux souvent mis en place. Deuxièmement, durant le remplacement de près d'un mois que j'ai effectué dans une classe de septième année, j'ai pu constater l'influence que peut avoir un rituel matinal sur la concentration des élèves, leur attention ou encore leur motivation. Même à cet âge-là, les rituels semblent jouer un rôle essentiel dans l'apprentissage. Finalement, dans le cadre de mes études à la HEP-BEJUNE, je n'ai suivi aucun cours sur les rituels. Nous avons certes abordé à plusieurs reprises cette thématique, mais nous ne l'avons jamais réellement étudiée. La présente recherche m'a donc permis de compléter cette connaissance que je juge importante à la pratique de mon métier.

Comme déjà mentionné, tous les rituels scolaires n'ont pas été étudiés, mais principalement ceux du lundi matin. Ainsi, le questionnement a pu être ciblé sur des caractéristiques précises et éviter une analyse trop générale du sujet. Ce sont les rituels du premier jour de la semaine qui ont été retenus car il vient juste après le week-end, ce qui implique certainement un accueil particulier des élèves. Les rituels de ce matin-là permettraient aux enfants de faire la transition entre le contexte familial et le contexte scolaire, d'où leur rôle vraisemblablement essentiel lors de cette matinée. Ensuite, les rituels étant une pratique évolutive et donc différente selon l'âge des élèves, j'ai décidé d'axer le questionnement de l'enquête sur l'évolution des rituels au fil des degrés. L'objectif de la recherche est d'identifier la présence, les raisons et les fonctions des rituels tout au long de la scolarité primaire.

Pour ce faire, dans la première partie de ce mémoire, j'expose la problématique du travail. Tout d'abord, la définition de l'objet de recherche est donnée et son importance soulignée. Ensuite, l'état des connaissances théoriques sur le sujet est présenté. Enfin, la question, les objectifs ainsi que les hypothèses de recherche sont développés. Dans la deuxième partie, la démarche et les principes méthodologiques sont exposés. La nature du dispositif est également précisée. Finalement, dans la troisième partie du travail, les données sont traitées, analysées, puis interprétées afin de mettre en évidence les résultats significatifs.

Chapitre 1. Problématique

1.1 Définition et importance de l'objet de recherche

1.1.1 Raison d'être de l'étude

De nos jours, les rituels font pleinement partie du quotidien de la vie scolaire. Tous les enseignants pratiquent des rituels dans leur classe, que ce soit simplement lorsqu'il·elle·s font l'appel de classe ou encore lorsqu'il·elle·s lisent une histoire à leurs élèves (Garcion-Vautor, 2003). Meirieu (2015) déclare d'ailleurs qu'il n'y a « pas de société humaine sans rituels [...] pas d'éducation et d'enseignement sans rituels ». Ils sont donc essentiels dans notre société étant donné qu'elle ne pourrait exister sans eux.

À la vue de l'omniprésence de ces pratiques, on pourrait imaginer que les enseignants ont pleinement conscience des raisons pour lesquelles il·elle·s y recourent. Pourtant, Garcion-Vautor (2003) affirme que les enseignants ne savent pas toujours pourquoi il·elle·s mettent en place des rituels, mais que s'il·elle·s ne le faisaient pas, le résultat serait bien différent. Ce serait donc un « savoir professionnel » *implicite* (Raveaud, 2015, p.58) influencé par la culture dans laquelle ils prennent place (Raveaud, 2015). Étudier ce savoir permet ainsi de rendre explicite des notions encore obscures.

1.1.2 Présentation du problème

Comme évoqué précédemment, la notion de rituel est non seulement peu claire pour les enseignants, mais également variable dans la littérature (Merri & Vannier, 2015). En effet, les définitions varient d'un auteur à un autre et sont choisies afin d'appuyer son discours (Picard, 2002). Picard (2002) dit d'ailleurs que « [...] le terme (rituel) lui-même est devenu polysémique, la plupart des chercheurs qui l'ont pris comme objet ayant commencé par proposer une définition qui justifie leur point de vue » (p.251).

En outre, peu d'ouvrages entièrement dédiés à la mise en place de rituels ont été publiés. En France, en 2015, seuls 3 ouvrages avaient paru (Briquet-Duhazé, 2015). Concernant la Suisse, j'ai trouvé peu d'articles et de recherches dans la littérature : quelques travaux de bachelor et de doctorats suisses ont été publiés, mais leur bibliographie recense majoritairement des sources de pays étrangers. Finalement, la déclaration de la CIIP (Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin) de 2003 qui présente les finalités, les objectifs, les principes et les lignes d'action du Plan d'études romand ne mentionne pas le terme rituel (CIIP, 2010). Toutefois, comme nous le verrons plus loin, les rituels favorisent l'atteinte de certains objectifs de cette déclaration.

Force est de constater qu'il existe une contradiction entre l'omniprésence des rituels scolaires et leur faible présence dans la littérature. Traiter ce sujet me permet de souligner l'intérêt essentiel pour ce savoir professionnel qu'il soit implicite ou non.

1.1.3 Intérêt de l'objet de recherche

En tant que futur enseignant, s'interroger quant à la raison de la présence des rituels ainsi qu'aux facteurs qui les influencent pourrait m'aider à identifier et comprendre ceux que je souhaiterais mettre en place dans ma future classe. Pendant mes remplacements, j'ai d'ailleurs rencontré quelques difficultés à choisir les rituels que je voulais instaurer. Plusieurs questions auxquelles je ne trouvais pas toujours de

réponse surgissaient dans ma tête : « Quel sens donner à ces pratiques ritualisées ? Comment savoir si elles ne constituent pas une perte de temps ? Le degré de difficulté des rituels est-il adapté ? Ne serais-je pas en train d'infantiliser les élèves ? Ne seraient-ils pas en train de s'ennuyer ? » Malgré la pratique, je ne suis pas parvenu à répondre à tous ces questionnements. Le choix du thème a donc été influencé par ces réflexions que je souhaite approfondir.

1.2 État de la question

1.2.1 Rite, rituel ou routine ?

Trois mots sont majoritairement présents dans la littérature pour définir la ritualisation de certaines pratiques : le rite, le rituel et la routine. Il faut toutefois prendre conscience qu'aucune définition commune et universelle de ces termes n'est admise. Effectivement, les définitions s'avèrent différentes selon les champs disciplinaires et il arrive même qu'elles divergent au sein du même domaine (Martin, 2016). En outre, la signification peut s'avérer distincte d'un pays à l'autre (Merri & Vannier, 2015). Étant donné la polysémie de ces termes, des choix quant à leur définition doivent être opérés. Pour avoir une idée globale de leur signification, voici les définitions du dictionnaire Larousse en ligne en rapport avec cette recherche :

Rite : Ensemble des règles et des cérémonies qui se pratiquent dans une Église particulière, une communauté religieuse ; règles fixant le déroulement d'une célébration liturgique ; action accomplie conformément à des règles et faisant partie d'un cérémonial (Larousse en ligne, 2021).

Rituel : Gestes, symboles, prières formant l'ensemble des cérémonies d'une religion ; ensemble d'actes, de paroles et d'objets, codifiés de façon stricte, fondé sur la croyance en l'efficacité d'entités non humaines et approprié à des situations spécifiques de l'existence ; ensemble des règles et des habitudes fixées par la tradition (Larousse en ligne, 2021).

Routine : Habitude mécanique, irréfléchie, et qui résulte d'une succession d'actions répétées sans cesse ; ensemble de ces actions, de ces gestes faits mécaniquement ; ensemble bien établi d'habitudes qui crée un état d'apathie, une absence d'innovation (Larousse en ligne, 2021).

Nous pouvons constater que toutes ces définitions véhiculent un aspect répétitif et cyclique, mais plusieurs éléments les différencient. Premièrement, le rite et le rituel ont un caractère sacré, voire religieux que la routine n'induit pas. Toutefois, dans les textes officiels français, le mot rite s'est vu substitué par le terme *rituel* en 2002. Briquet-Duhazé émet une hypothèse qui pourrait expliquer ce changement : « Nous pouvons y voir un deuil fait de l'usage du mot *rites* comportant encore un doute lié à sa connotation religieuse, mais aussi une adéquation avec la terminologie employée par les enseignants de maternelle » (2015, p.36). Le mot *rituel* ferait donc davantage référence au sens social, à la communication, à l'espace et au temps, ... alors que le terme *rite* évoquerait un lien plus étroit avec la religion (Briquet-Duhazé, 2015). De nos jours, l'influence religieuse sur le cadre scolaire étant beaucoup moins conséquente, ce changement de terminologie semble évident (Martin, 2016).

Deuxièmement, on observe que le rite et le rituel font référence à une tradition et des valeurs sociales et culturelles (Picard, 2002). On ne peut les limiter à de simples habitudes, dénuées de leur sens et de leur signification symbolique (Montandon, 2015 ; Picard, 2002). Plusieurs chercheurs s'accordent à dire que les rites et les rituels se doivent d'être évolutifs. Ils envisagent une conception dynamique de ces processus qui suivent une progression permettant une adaptation au contexte dans lequel ils prennent place (Briquet-Duhazé, 2015 ; Montandon, 2015 ; Dumas, 2009). De plus, comme le déclare la conférence de la CIIP de 2003, l'école s'engage à assurer la promotion de l'intégration dans la prise en

compte des différences ; le rituel doit donc s'adapter à chaque situation (CIIP, 2010). Dans son ouvrage de 2009, Dumas essaie d'ailleurs de démontrer l'évolution inévitable des rituels permettant l'acquisition des savoirs et de l'autonomie (Dumas, 2009 ; Briquet-Duhazé, 2015).

Troisièmement, le rite et le rituel marquent une césure entre un avant et un après : ils permettent une réelle transition entre une réalité passée et une réalité présente. Cette notion de changement d'état est bien moins présente dans la définition de routine qui fait référence à une « habitude mécanique et irréfléchie » qui « crée un état d'apathie et une absence d'innovation » (Larousse en ligne, 2021). Cependant, malgré ces caractéristiques négatives, la routine a aussi sa place à l'école : elle permet d'établir une bonne gestion de classe, une économie d'énergie, un gain de temps, des automatismes, ... (Gega & Moreno, 2019). La notion de routine sera davantage approfondie dans un prochain chapitre.

Pour cette recherche, nous avons donc choisi de retenir le terme *rituel* car c'est celui dont les définitions correspondent le mieux à l'objet de recherche. De plus, il semblerait que ce soit le mot majoritairement utilisé par les enseignant·e·s des petits degrés (Briquet-Duhazé, 2015). Nous nous intéresserons davantage aux rituels quotidiens des cours et de la vie scolaire plutôt qu'aux rituels d'événements scolaires comme les fêtes. Nous retiendrons finalement une définition du rituel selon Dumas (2009) qui permet de synthétiser les idées présentées dans ce chapitre :

Les rituels scolaires sont des rituels laïcs qui ont gardé de lointaines attaches avec le sacré, qui ont toujours une portée symbolique ; ils procèdent d'une culture partagée qui fonde l'identité de l'école (et pas seulement l'école maternelle), comme les rites sociaux soudent une société (Dumas, 2009, p.5).

1.2.2 Pourquoi des rituels scolaires ?

« *Les rituels*, ils (les enseignant·e·s) ne savent pas à quoi ça sert, ils ne savent pas exactement pourquoi ils les font, mais s'ils ne les faisaient pas, ils n'arriveraient pas au même résultat. »
(Garcion Vautor, 2003, p.141)

Voici une citation décrivant bien le flou et le mystère qui se cachent derrière les rituels scolaires. Selon cet auteur, les enseignant·e·s ne semblent pas réellement avoir conscience de la raison de la mise en place des rituels et constitueraient par conséquent un « savoir professionnel implicite » défini par la société dans laquelle ils prennent place. Les rituels seraient influencés par l'expérience des enseignant·e·s en tant qu'élèves, les traditions scolaires et les habitus¹ des enseignant·e·s (Raveaud, 2015). Toutefois, même si les enseignant·e·s ne sont pas toujours en mesure de justifier la présence des rituels dans les classes, la littérature ainsi que les recommandations de la CIIP nous donnent des réponses.

Tout d'abord, l'école est non seulement un microcosme qui permet l'apprentissage, mais aussi un lieu où l'élève apprend son rôle de citoyen·ne (Bertrand & Merri, 2015 ; Raveaud, 2015). Au travers des rituels, les élèves vont se sentir membre d'un groupe et créer ainsi un *espace commun de signification* (Amigues & Zerbato-Poudou, 2000, p.59). C'est-à-dire qu'il·elle·s vont peu à peu élaborer une culture commune et adapter des valeurs adultes au contexte scolaire (Hatchuel, 2005). Les rituels permettent

¹ L'habitus est constitué en effet par l'ensemble des dispositions, schèmes d'action ou de perception que l'individu acquiert à travers son expérience sociale. Par sa socialisation, puis par sa trajectoire sociale, tout individu incorpore lentement un ensemble de manières de penser, sentir et agir, qui se révèlent durables (Wikipedia, s.d.).

ainsi de créer une micro-société calquée sur l'image de la société idéalisée (Merri & Vannier, 2015). Ces rituels scolaires vont d'ailleurs diverger selon les contextes sociaux ainsi que selon les cultures (Jeffrey, 2015) : Raveaud (2015) fait par exemple une comparaison entre les systèmes scolaires français et anglais. Dans cet article, il présente les différents enjeux des rituels qui ont pour but l'éducation du·de la citoyen·ne. Il en conclut que le système scolaire français mise sur des rituels liés à la responsabilisation des élèves alors que l'Angleterre opte davantage pour des dispositions morales. En France, les responsabilités sont de l'ordre du devoir et ne demandent pas de réelle implication personnelle de l'élève. L'Angleterre, quant à elle, attend de l'élève·ère une réelle volonté et un effort pour intégrer le groupe et pour prendre part aux responsabilités : le mérite ainsi que le dépassement de soi sont valorisés et permettent une meilleure intégration au groupe (Raveaud, 2015). La comparaison entre ces deux pays nous fait prendre conscience de la variété des enjeux des rituels et de leur diversité selon les sociétés. On comprend également que les rituels sont nécessaires pour que les élèves trouvent leur place dans la société. Comme dirait Meirieu (2015), « c'est ainsi que l'enfant apprend à s'inscrire dans le monde, à développer sa liberté dans une collectivité [...] il n'est pas d'enseignement sans rituels » (Meirieu, 2015).

Dans la déclaration de la CIIP de 2003, les finalités ainsi que les objectifs de l'école publique sont présentés (CIIP, 2010). L'éducation du·de la citoyen·ne ressort clairement comme l'une des principales missions de l'instruction publique. L'école a pour responsabilité de permettre le « développement de connaissances et de comportements de citoyen et d'acteur social » (CIIP, 2010, p.13). Il est également précisé que les élèves acquièrent des aptitudes et des attitudes d'action permettant de prendre place en tant qu'individu d'une communauté et en tant que citoyen·ne. L'école transmet de plus des valeurs sociales, comme « le respect des règles de la vie en communauté ; [...] le développement du sens de la responsabilité ; [...] le développement de la faculté de discernement » (CIIP, 2010, p.13). Les rituels permettent donc à l'élève de prendre peu à peu sa place dans une collectivité et ainsi de répondre en partie aux exigences de la déclaration de la CIIP de 2003 (Merri & Vannier, 2015).

Une autre fonction élémentaire du rituel concerne la communication aux élèves des attentes comportementales dues à leur statut (Bertrand & Merri, 2015). C'est-à-dire que les rituels permettent aux élèves de mieux comprendre l'attitude qu'ils doivent adopter en classe et ainsi d'apprendre le *métier d'élève* (Hatchuel, 2015). Comme le dit Jeffrey (2015, p.102), « un enfant devient élève parce qu'il pratique des rites qui l'identifient comme élève ». Cet apprentissage va être en partie assuré par les rituels du matin qui représentent un moment crucial dans la journée d'un·e élève : ils lui permettent de passer de son contexte familial à celui de la classe, d'un contexte extra-scolaire à un contexte scolaire (Montandon, 2015). A partir du moment où la sonnerie retentit, l'enseignant·e attend de l'élève qu'il·elle adopte un comportement adapté au contexte de la classe et qu'il·elle respecte le contrat didactique (Amigues & Zerbato-Poudou, 2000). Les enseignant·e·s doivent donc veiller à l'accueil afin que les élèves rentrent au mieux dans l'apprentissage. Ces temps sont appelés rituels du matin pour leur rôle particulier lors de l'accueil. Ce moment permet également de combler le besoin de sécurité, de confiance en soi et d'appartenance des élèves (Gega & Moreno, 2019).

Deux raisons ont été présentées ci-dessus pour justifier l'utilisation des rituels scolaires : l'apprentissage de la civilité et du « métier d'élève ». Ce sont deux concepts généraux qui englobent des fonctions implicites qui sont davantage développées dans le chapitre suivant.

1.2.3 Les fonctions des rituels scolaires

Malgré la multitude de fonctions attribuées aux rituels scolaires, une catégorisation a toutefois pu être élaborée. Dans l'article de Bertrand et Merri (2015), les fonctions relevées dans la littérature ont été regroupées en trois grandes catégories : fonctions sociales, fonctions d'apprentissage et fonctions langagières. A préciser qu'un même rituel peut avoir simultanément plusieurs fonctions (Bertrand & Merri, 2015).

Fonctions sociales

La sociologie et l'ethnologie ont largement étudié les fonctions sociales des rituels. L'enfant subit des contraintes qui lui apporteront des bénéfices.

Consécration et acceptation d'un ordre social : Le rituel permet une mise en évidence de l'organisation sociale hiérarchique présente dans la classe et des obligations réciproques de chacun·e des membres.

Adoption des postures corporelles exigées par l'institution : Le rituel impose à l'enfant la posture corporelle attendue d'un·e écolier·ère l'obligeant ainsi à contrôler ses expressions corporelles. Il·elle doit passer de la posture d'enfant à celle d'élève.

Transmission des normes et valeurs culturelles : L'élève intègre et adopte au travers des rituels les normes et valeurs de la culture de l'école. Il·elle comprend par exemple le temps attribué aux différents moments et événements dans la société dans laquelle il·elle vit.

Création d'un cadre sécurisant et développement d'un sentiment d'appartenance : Le caractère cyclique, stable et prévisible du rituel crée un sentiment de sécurité chez l'élève. Il·elle peut ainsi s'exprimer plus librement au sein du groupe. L'expression verbale étant facilitée, les élèves renforcent leur sentiment d'appartenance à l'école ainsi qu'au groupe classe.

Fonctions d'apprentissage

Les fonctions d'apprentissage des rituels scolaires ont également été abondamment étudiées par la psychologie de l'éducation et la didactique. Ils identifient une pratique efficace qui demande l'implication des écolier·ère·s et de l'enseignant·e dans un processus collectif stable et évolutif permettant une progression des apprentissages.

Pour se développer cognitivement, l'implication de l'enfant est essentielle : l'apprentissage n'est pas une simple accumulation de savoirs et d'habiletés que l'élève intègre passivement, mais bel et bien un processus demandant la participation de l'écolier·ère. Le développement de l'élève est la conséquence de l'interaction dynamique entre les trois dimensions de participation, c'est-à-dire la dimension communautaire, interpersonnelle et personnelle. Lorsque l'accent est mis sur une de ces dimensions, les deux autres restent en arrière-plan.

Dimension communautaire : L'activité à laquelle l'enfant prend part est influencée par la culture de l'institution et donc par les valeurs et les coutumes communes à ses membres. L'élève apprend à utiliser les outils et les techniques culturelles (horloge, calendrier, langage, ...) au travers desquels il·elle évoluera dans ses apprentissages.

Dimension interpersonnelle : Etant donné que l'élève s'implique dans des activités partagées par toute la classe, la dimension interpersonnelle entre en jeu. Elle peut être définie comme la communication et la coordination entre les membres de la classe autour d'un objectif commun. L'enseignant·e a pour responsabilité de répartir et gérer les interactions afin que la place de chacun varie au sein du groupe. Les écolier·ère·s apprennent ainsi à s'exprimer dans le groupe classe et à s'extérioriser pour construire leur propre avis au moyen du langage.

Dimension personnelle : La participation de l'élève lui demande d'exprimer sa compréhension d'un concept ou d'une technique. Un conflit entre les possibilités actuelles de l'individu et celles de ses pairs apparaît alors. Cette dissonance va déclencher un changement conceptuel chez l'individu qui va ainsi peu à peu reconstruire son schéma de pensée. Dès lors que ce changement conceptuel est terminé, l'enfant a acquis de nouveaux savoirs et est prêt à débiter un nouveau conflit cognitif. En outre, les caractéristiques particulières du rituel, comme sa stabilité et sa répétition, permet à l'élève de prendre davantage d'initiatives, de mieux se concentrer et d'acquiescer des automatismes.

Fonctions langagières

Le cadre du rituel impose à l'élève l'utilisation d'un langage adapté et structuré : l'écolier·ère apprend à construire sa pensée. De plus, étant donné que les rituels suivent des scénarios récurrents, l'élève peut identifier et anticiper des situations langagières générales dans lesquelles il·elle peut facilement s'investir. Au travers du rituel, il·elle comprend également qu'il·elle doit passer d'un niveau de langage familier à un registre de langage adapté au milieu scolaire. Finalement, l'élève apprend à argumenter en se distançant de son vécu personnel.

Dans cet article de Bertrand et Merri (2015), deux fonctions transversales souvent identifiées dans la littérature ne sont pas directement présentes. Tout d'abord, le rituel permet le passage d'un temps ou d'un lieu à un autre ; il s'agit là d'un moment de rupture entre deux instants. Ensuite, le rituel favorise le développement de l'autonomie de l'élève ; dès qu'il est bien intégré, il permet aux élèves de fonctionner seuls (Dumas, 2009).

1.2.4 Les rituels en tant qu'organiseurs de la gestion de classe

Dans ce chapitre, la question de l'utilité des rituels pour la gestion de classe est abordée. Cette fonction est en réalité une sous-catégorie des rituels qui revêtent une fonction sociale. Voici la définition de la gestion de classe retenue pour cette recherche : « Ensemble des pratiques éducatives utilisées par l'enseignant afin d'établir et de maintenir dans sa classe des conditions qui permettent l'enseignement et l'apprentissage » (Roch, 1999).

Selon plusieurs auteurs, la gestion de classe s'avère être une compétence peu maîtrisée par la majeure partie des enseignant·e·s débutants (Roch, 1999 ; Fjalkow & Nault, 2002). Pourtant, les rituels scolaires ont un impact sur la gestion de classe et les enseignant·e·s novices les intègrent souvent peu. Voici quatre fonctions de gestion de classe des rituels citées par Fjalkow et Nault (2002) :

1. « Maintien de l'ordre et de la discipline ;
2. obtention d'un engagement des élèves dans les tâches et le travail scolaire ;
3. optimisation des échanges maître-élèves ;
4. amélioration de l'efficacité du travail » (p.137).

Toutes ces fonctions favorisent une gestion de classe efficace : l'absence de rituels scolaires aurait donc un impact négatif sur la gestion de classe.

En outre, au travers des rituels, un ordre s'installe. Premièrement, ils permettent de délimiter le temps. En effet, ils structurent les différents moments en instaurant un avant et un après : l'élève comprend ainsi le comportement qu'il doit adopter à tel ou tel instant. Deuxièmement, grâce aux consignes de l'enseignant·e, les enfants apprennent à organiser l'espace de façon pertinente. Par exemple, lors du rituel du matin sur le tapis, l'enseignant·e doit chaque jour placer les élèves au bon endroit afin de favoriser le travail collectif (Garcion-Vautor, 2003). L'organisation spatiale se fait également dans le sens où le rituel permet d'institutionnaliser la différence entre le monde social et le monde scolaire : la famille et l'école (Marchive, 2007). Troisièmement, les moments de regroupement permettent de discipliner les corps : les élèves doivent adopter une posture d'élève. Garcion-Vautor résume succinctement cette fonction : « Dans la posture exigée des élèves pendant les regroupements, on trouve cette volonté d'effacer, d'oublier son corps, de le soumettre, de le contraindre à rester assis pour privilégier le seul regard, la mobilité des yeux et de l'attention » (2003, p.143). Finalement, les rituels favorisent l'instauration des règles de l'échange. Elles s'apprennent grâce à la pratique régulière et fréquente de celles-ci. Les rituels répondent à ces exigences et sont donc de bons vecteurs pour acquérir les règles de l'échange (Marchive, 2007).

Somme toute, la gestion de classe semble en partie se constituer au travers des rituels : en effet « Rituels et règles s'imposent plus comme des nécessités objectives que comme des décisions délibérées de l'enseignant » (Marchive, 2003).

1.2.5 L'aspect répétitif du rituel... un danger s'il devient routine ?

Dans la littérature, la routine est souvent définie comme une conduite machinale, presque automatique, un rituel vidé de son sens symbolique et de sa charge cognitive (Marchive, 2007 ; Montandon, 2015 ; Raveaud, 2015). Cette vision négative est d'ailleurs véhiculée dans le sens populaire et se retrouve dans la définition du Larousse en ligne citée plus haut : « Habitude mécanique, irréfléchie, et qui résulte d'une succession d'actions répétées sans cesse ; ensemble de ces actions, de ces gestes faits mécaniquement ; ensemble bien établi d'habitudes qui crée un état d'apathie, une absence d'innovation. » (Larousse en ligne, 2021). Si l'on en croit cette définition et les préjugés négatifs, la routine serait une habitude à

éviter dans la pratique enseignante. Pourtant, elle comporte plusieurs avantages qui sont parfois effacés par les représentations négatives du terme (Urbain, 2010). Étant donné que la routine n'est pas le sujet central de ce travail, je n'aborderai que globalement quelques avantages de cette pratique. La routine permet entre autres :

- de structurer le temps ;
- de libérer la pensée car elle permet de faire quelque chose sans y penser ;
- de faciliter certaines actions qui sont devenues des automatismes (Urbain, 2010).

Ce qui permet dans le contexte scolaire :

- de faciliter la gestion de la classe (Fjalkow & Nault, 2002) ;
- de travailler certains automatismes d'apprentissage ;
- de réduire le nombre d'informations à traiter simultanément ;
- de diminuer la quantité de décisions à prendre pendant une activité ;
- d'augmenter la disponibilité de l'enseignant·e pour ses élèves (Lacourse, 2004).
- ...

Finalement, la routine n'est pas mauvaise en soi et semble même une nécessité objective dans l'enseignement (Marchive, 2007). En effet, comme nous l'avons vu, la routine apporte de nombreux bénéfices. Toutefois, un danger peut surgir lorsque les rituels scolaires se transforment en routines : la majorité des fonctions des rituels sont alors perdues. Pour éviter ce problème, les rituels doivent être évolutifs, diversifiés, différenciés et adaptés (Dumas, 2009 ; Fjalkow & Nault, 2002).

1.3 Question de recherche, objectifs et hypothèses de recherche

1.3.1 Identification de la question de recherche

Dans la littérature, on peut remarquer que ce sont souvent les rituels du premier cycle qui sont étudiés. Toutefois, les rituels sont présents tout au long de la scolarité sous des formes variées (Garcion-Vautor, 2003 ; Vannier & Merri, 2015). J'ai donc jugé intéressant de les étudier sur l'ensemble de l'école primaire, soit du premier au deuxième cycle. De plus, en tant que futur enseignant, une analyse de l'évolution des rituels me sera certainement utile pour savoir lesquels je pourrais mettre en place dans mes classes. Étant donné que les rituels sont, selon Raveaud (2015), un « savoir professionnel implicite » (p.58), les jeunes enseignant·e·s auraient certainement besoin de pratique pour les acquérir. C'est pourquoi cette recherche m'aidera probablement à mettre en place plus rapidement des rituels adaptés. Lors de mes recherches littéraires, j'ai également lu peu d'études qui traitaient de l'évolution des rituels au fil des degrés. Il est vrai que Dumas (2009) affirme et présente la façon dont certains rituels peuvent évoluer, mais cela concerne seulement le début de la scolarité. Une étude à plus large échelle serait donc intéressante.

Néanmoins, étudier tous les rituels des classes de l'école primaire constituerait un travail trop étendu duquel il serait difficile de tirer des conclusions pertinentes. Par conséquent, j'ai décidé de cibler la recherche sur les rituels du lundi matin : en effet, c'est un moment crucial pour l'élève étant donné qu'il passe du contexte familial au contexte scolaire. En outre, le rituel du premier jour de la semaine représente un moment particulier puisqu'il succède au week-end qui est une interruption de deux jours du contexte scolaire (Montandon, 2015).

J'ai donc formulé la question de recherche comme suit :

Dans les classes primaires neuchâtelaises, de quelle façon évoluent les rituels du lundi matin au fil des degrés scolaires ?

1.3.2 Objectifs et hypothèses de recherche

Avant de formuler les hypothèses qui ont émergé de cette question de recherche, je vais exposer les objectifs de cette étude.

Tout d'abord, je vais analyser l'évolution des rituels au fil des degrés scolaires. Ensuite, je confirmerai ou infirmerai les six hypothèses ci-dessous qui concernent les classes neuchâtelaises du premier et du deuxième cycle. Finalement, cinq enseignant·e·s seront interviewé·e·s afin d'émettre des hypothèses quant aux raisons possibles de cette évolution.

1. Plus le degré est élevé, moins le temps consacré aux rituels du lundi matin est conséquent.

Étant donné que la littérature traite majoritairement des rituels scolaires dans les premières années, on peut imaginer qu'ils sont plus importants pour les classes du premier cycle et qu'ils prennent donc davantage de place dans l'horaire. En outre, les élèves des petits degrés sont au début de l'apprentissage du *métier d'élève* et celui-ci est en partie assuré par les rituels scolaires. Il serait donc logique qu'il y en ait davantage au cycle 1.

2. Dans les deux premiers degrés, la majorité des rituels du lundi matin ont pour fonction principale d'apprendre à l'enfant son « métier d'élève ».

Cette hypothèse découle directement du commentaire de la première hypothèse.

3. Dans le deuxième cycle, la majorité des rituels s'apparentent à des routines.

Les enseignant·e·s utiliseraient les rituels dans un objectif d'ordre structurel, afin de simplifier l'organisation des leçons. Le sens symbolique ainsi que les fonctions des rituels seraient ainsi perdus et ces rituels s'apparenteraient davantage à des routines.

4. Les enseignant·e·s expérimenté·e·s mettent en place davantage de rituels du matin que les enseignant·e·s novices.

De par leur expérience, les enseignant·e·s expert·e·s ont certainement compris l'importance des rituels scolaires. Ils y recourraient donc davantage.

5. Dans les classes jugées comme « difficiles » par les enseignant·e·s, on retrouve davantage de rituels du matin que dans les autres classes.

Comme nous l'avons vu, les rituels peuvent aider à la gestion de la classe. J'é mets donc l'hypothèse que les enseignant·e·s qui sont dans ce genre de situations y recourent davantage.

6. La mise en place de rituels scolaires par les enseignants est un savoir professionnel implicite.

Selon Garcion-Vautour (2003), les enseignant·e·s ne savent pas toujours pourquoi il·elle·s mettent en place des rituels. C'est une réalité que j'ai également observée sur le terrain et ce particulièrement chez les enseignant·e·s expérimenté·e·s. Cette hypothèse sera confirmée ou infirmée durant la deuxième phase d'analyse : avec les entretiens semi-directifs. En effet, le questionnaire ne permet pas de récolter les données nécessaires pour confirmer ou infirmer cette hypothèse.

Cette question de recherche ainsi que les hypothèses qui en découlent mènent à établir une méthodologie permettant de confirmer ou d'infirmar les hypothèses et de répondre à la question de recherche.

Chapitre 2. Méthodologie

2.1 Fondements méthodologiques

2.1.1 Justification de la recherche quantitative

Pour ce mémoire, il a fallu tout d'abord choisir entre une recherche quantitative ou une recherche qualitative. Une recherche quantitative se base sur une quantité de données conséquente que l'on peut traiter statistiquement. Elle demande un grand champ d'application qui est parfois complexe à mettre en place. Dans une recherche qualitative, ce sont des données narratives qui sont récoltées. Contrairement à une recherche quantitative où le chercheur est presque oublié, dans une recherche qualitative il doit se mettre en action pour entrer en communication avec les différents intervenants. C'est pourquoi il doit rester le plus neutre possible afin d'éviter d'influencer et d'être influencé par les différents acteurs (Bélet, 2015).

Ces deux méthodes ont des caractéristiques différentes selon les objectifs qu'elles poursuivent. Les données des recherches quantitatives peuvent être traitées avec des outils normalisés : c'est un processus objectif, formel et systématique qui vise à identifier des relations ou des différences entre des variables. La recherche quantitative permet la vérification d'une théorie en suivant une démarche hypothéticodéductive, c'est-à-dire par la vérification des hypothèses pour en déduire des conséquences. Quant à la recherche qualitative, elle est davantage subjective et répond à des questions auxquelles la recherche quantitative peut difficilement répondre : la recherche qualitative récolte des données comme les sentiments des personnes, données difficilement récoltables dans une recherche quantitative (Fortin & Gagnon, 2016).

Toutefois, Giordano et Jolibert nous rappelle qu'il ne faut...

[...] pas se tromper d'ennemi. Qualitatif et quantitatif ne sont en rien opposés ; ils sont adéquats ou non au projet envisagé. Mais si l'une et l'autre option doivent satisfaire le monde universitaire, il nous paraît tout aussi important qu'elles puissent se révéler utiles aux praticiens, quelquefois grands oubliés des chercheurs (2016, p.16).

Étant donné que dans ce mémoire l'objectif est de recenser et d'analyser les rituels scolaires des classes primaires neuchâtelaises, la recherche quantitative est la seule option qui permette de répondre de façon pertinente à la question de recherche. En effet, le nombre de données doit être conséquent si l'on souhaite représenter une situation incluant une population aussi large, c'est-à-dire les enseignant·e·s primaires du canton de Neuchâtel.

En outre, la recherche quantitative offre d'autres avantages que ceux cités précédemment. Tout d'abord, elle a pour objectif d'obtenir des résultats susceptibles d'apporter des améliorations dans des situations concrètes (Fortin & Gagnon, 2016). Ensuite, grâce à la modernisation des méthodes de récolte de données, le processus de recherche s'est accéléré. La rapidité qu'offre Internet permet de contacter un échantillon plus large de personnes (Giordano & Jolibert, 2016). Toutefois, comme nous le verrons dans le chapitre suivant, la récolte de données par internet a plusieurs biais tout comme la recherche quantitative (Frippiat & Marquis, 2010). Un reproche souvent adressé à la recherche quantitative est qu'elle propose « une vision mitigée de la réalité humaine », dans le sens où elle considère qu'une partie de la réalité seulement (Fortin & Gagnon, 2016, p.30).

2.1.2 Type de démarche, raisonnement et but de la recherche

Pour la description de la démarche, du raisonnement, ainsi que du but de la recherche, nous nous appuyons sur les définitions proposées par Fortin et Gagnon (2016).

Premièrement, c'est essentiellement une recherche descriptive quantitative² qui a été retenue pour ce mémoire. En effet, elle vise à « découvrir de nouvelles connaissances, à décrire des phénomènes existants, à déterminer la fréquence d'apparition d'un phénomène dans une population donnée (incidence, prévalence) ou à catégoriser l'information » (Fortin & Gagnon, 2016, p.32). Néanmoins, cette recherche est non seulement descriptive, mais aussi corrélationnelle prédictive³. Dans une démarche comme celle-ci, on vérifie, grâce à des hypothèses d'associations, des relations entre des variables sélectionnées. Les hypothèses de départ pourront ainsi être confirmées ou infirmées. Une partie de la recherche est aussi descriptive corrélationnelle⁴ dans le sens où l'analyse ne se fait pas seulement grâce aux hypothèses émises avant la récolte des données, elle se fait également en identifiant des relations entre les variables ainsi qu'en émettant de nouvelles hypothèses (Fortin & Gagnon, 2016).

Dans ce travail, lors de la création des hypothèses, c'est d'abord un raisonnement déductif⁵ qui a été adopté. Ensuite, lors de l'analyse, raisonnement déductif et inductif⁶ se mélangent afin d'établir des liens entre les variables et d'émettre de nouvelles hypothèses (Fortin & Gagnon, 2016).

Finalement, il s'agit d'une recherche dite fondamentale, étant donné qu'elle a pour but d'élargir le savoir dans ce domaine. Néanmoins, comme déjà dit précédemment, cette recherche me permettra de faire progresser les rituels que je souhaite mettre en place dans ma future classe. En ce sens, on peut dire que c'est une recherche appliquée, c'est-à-dire qu'elle s'attelle à résoudre un problème pratique immédiat (Fortin & Gagnon, 2016).

² Recherche qui vise à fournir un portrait détaillé des caractéristiques de personnes, d'évènements ou de populations (Fortin & Gagnon, 2016, p.32).

³ Recherche qui vise à vérifier, à l'aide d'hypothèses d'associations, des relations précises entre des variables sélectionnées (Fortin & Gagnon, 2016, p.32).

⁴ Recherche qui vise à explorer des relations entre des variables sélectionnées (Fortin & Gagnon, 2016, p.32).

⁵ Raisonnement qui consiste à aller du général au particulier (Fortin & Gagnon, 2016, p.13).

⁶ Raisonnement qui consiste à aller du particulier au général (Fortin & Gagnon, 2016, p.13).

2.2 *Nature du corpus*

Afin de récolter un nombre de données conséquent, c'est par le questionnaire que les réponses ont été collectées. Il représente la méthode de récolte de données la plus utilisée dans les recherches. Il a pour but de réunir des données au sujet des rituels du lundi matin dans les classes neuchâteloises du premier et du deuxième cycle. Dans un second temps, afin d'obtenir des précisions sur certaines pratiques et discuter des résultats, cinq enseignant·e·s de chaque double-degré ont été interrogé·e·s. Cette partie qualitative a été menée sous forme d'entrevues semi-dirigées.

2.2.1 *Échantillonnage et procédure*

L'objectif de cette recherche est d'étudier les rituels scolaires du lundi matin dans les classes primaires du canton de Neuchâtel. La recherche devrait donc récolter des données auprès de toutes les classes primaires du canton, c'est-à-dire dans 750 classes (Office de l'informatique scolaire et de l'organisation (OISO), 2021). Afin de comprendre ce qui se fait dans les classes en termes de rituels, le plus pertinent est de contacter les enseignant·e·s. En effet, ce sont eux·elles qui peuvent donner des réponses susceptibles de confirmer ou d'infirmer les hypothèses. En outre, certaines hypothèses concernant directement les enseignant·e·s, il·elle·s représentent donc la population⁷ de cette recherche. Toutefois, il serait peu pertinent d'interroger ceux·celles qui n'enseignent pas le lundi matin, étant donné qu'il·elle·s ne mettent pas en place de rituels scolaires cette matinée-là. La population cible⁸ se réduit donc aux enseignant·e·s qui travaillent chaque semaine le lundi matin dans la même classe. Le rituel étant un processus cyclique, il semble essentiel d'interroger des enseignant·e·s qui y recourent constamment dans un même contexte, c'est-à-dire dans la même classe. Finalement, pour que cette enquête soit réalisable, il est nécessaire de définir une population accessible⁹. Pour ce faire, une demande au service de l'enseignement obligatoire (SEO) a été faite dans le but d'obtenir l'autorisation de contacter les directions des sept cercles scolaires du canton afin qu'elles transmettent le questionnaire aux enseignant·e·s (annexe 1). La demande a été acceptée et les directions ont ainsi pu être contactées. La population accessible finale a été définie par le nombre de directions qui ont transmis le mail aux enseignant·e·s. Elle est ainsi composée de 636 enseignant·e·s potentiellement joignables.

Finalement, la sélection de l'échantillon¹⁰ de l'étude s'est fait de manière dite accidentelle, c'est-à-dire qu'il est choisi en fonction des disponibilités des sujets. Dans ce cas, seuls les enseignant·e·s qui ont choisi de répondre au questionnaire ont fait partie de l'échantillon. Le biais principal de cette technique réside dans le fait que certains sujets comportent des caractéristiques atypiques de la population cible, comme le degré de motivation, l'âge, l'intérêt pour l'étude, la charge de travail, ... (Fortin & Gagnon, 2016).

⁷ Ensemble des éléments (personnes, objets, spécimens) qui présentent des caractéristiques communes (Fortin & Gagnon, 2016, p.260).

⁸ Population que le chercheur veut étudier et pour laquelle il désire faire des généralisations ou des transferts (Fortin & Gagnon, 2016, p.261).

⁹ Portion de la population cible que l'on peut atteindre (Fortin & Gagnon, 2016, p.260).

¹⁰ Sous-groupe d'une population choisie pour participer à une étude (Fortin & Gagnon, 2016, p.262).

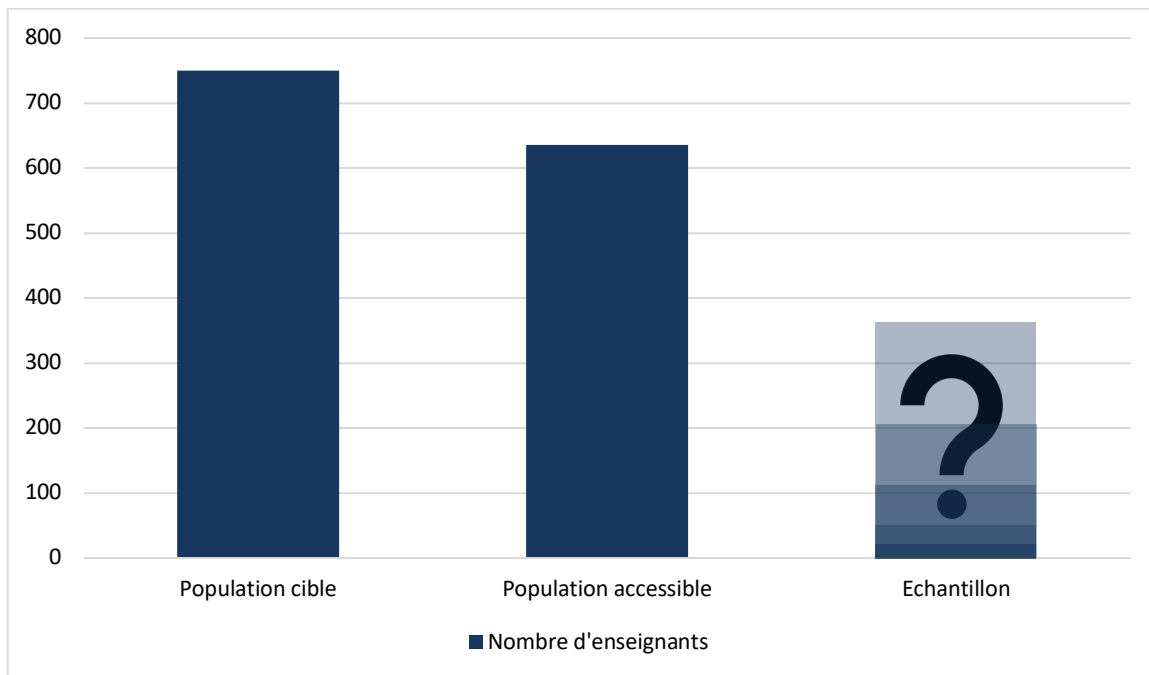


Figure 1: Représentation graphique des populations

Néanmoins, cette étude comporte un grand risque : un nombre insuffisant de réponses au questionnaire. Dans ce cas, l'échantillon ne serait alors pas représentatif¹¹ de la population et la problématique ainsi que la méthodologie devrait être entièrement repensées pour être transformées en recherche qualitative.

Dans une recherche quantitative où le but consiste à mettre en relation des variables, un large échantillon est nécessaire. Cependant, la question du nombre de personnes à inclure dans l'échantillon est souvent débattue (Fortin & Gagnon, 2016). Le choix est à étudier au cas par cas. Dans le cadre de cette recherche, pour que les réponses soient représentatives et comparables, une moyenne de dix répondant·e·s par degré semble nécessaire. Étant donné qu'il existe huit degrés, l'échantillon doit comprendre au moins 80 sujets¹². Cette taille est suffisante pour certaines comparaisons et généralisations, mais largement insuffisante pour d'autres. C'est pourquoi, lors de l'analyse des résultats, il faudra veiller à prendre du recul sur les données afin d'éviter des généralisations non représentatives de la population.

2.2.2 Récolte des données - Le questionnaire

Selon Fortin et Gagnon, le questionnaire est « la méthode de collecte des données la plus utilisée par les chercheurs » (2016, p.326). Étant donné les nombreux avantages que propose le questionnaire en ligne, il constitue l'outil principal retenu pour cette recherche. Premièrement, le questionnaire ne nécessite aucun budget (Fripiat & Marquis, 2010). Deuxièmement, la collecte des données est très rapide. En effet, envoyer un questionnaire et y répondre nécessite un laps de temps très court. Finalement, Internet permet de contacter des personnes qu'il aurait été difficile de joindre par un autre moyen.

¹¹ Échantillon qui, en raison de ses caractéristiques, peut se substituer à l'ensemble de la population cible (Fortin & Gagnon, 2016, p.262).

¹² 10 enseignant·e·s x 8 degrés = 80 enseignant·e·s

Néanmoins, le questionnaire en ligne présente aussi quelques désavantages. En premier lieu, les enquêtes par Internet obtiennent généralement un faible taux de réponses : environ 11% selon Frippiat et Marquis (2010), donc en théorie 70 enseignant·e·s¹³ pour cette recherche. Cet aspect n'a cependant pas posé de problème étant donné que l'analyse des résultats n'aurait pas été faite en cas d'un très faible taux de participation. En second lieu, les répondant·e·s portent généralement plus d'attention aux premières réponses qu'à celles en fin de liste, particulièrement lorsque l'on peut faire « défiler » les propositions. On fait alors face à une faible implication du·de la répondant·e connue dans la littérature sous le nom de « satisficing ». Finalement, les répondant·e·s ont souvent tendance à faire preuve de désirabilité sociale, c'est-à-dire qu'il·elle·s donnent des réponses qui renvoient une bonne image d'eux·elles-mêmes ou qui semblent se situer dans la norme sociale. Toutefois, ce phénomène se retrouve également dans d'autres méthodes de récolte de données et semble même s'effacer dans les questionnaires en ligne. En effet, les répondant·e·s seraient moins sensibles à l'aspect intrusif des questions et répondraient ainsi plus librement que dans une interview en présentiel par exemple (Frippiat & Marquis, 2010). En outre, les enseignant·e·s ont indiqué leur adresse électronique seulement s'il·elle·s le souhaitaient. Les répondant·e·s anonymes ont donc certainement fait peu preuve de désirabilité sociale.

Fortin et Gagnon proposent d'autres méthodes de collecte des données quantitatives, comme l'entrevue dirigée ou l'observation structurée, mais elles demanderaient un champ d'application qui dépasserait largement celui de cette recherche (2016). De plus, les données recherchées sont plus facilement récoltables avec un questionnaire plutôt qu'avec d'autres méthodes. Seule la technique *des échelles*¹⁴ a été en partie présente dans le questionnaire. Cela consiste à attribuer une appréciation sur un énoncé. L'échelle peut par exemple aller de *tout à fait d'accord* à *tout à fait en désaccord* (Fortin & Gagnon, 2016).

Pour élaborer le questionnaire, les étapes proposées par Fortin et Gagnon m'ont servi de fil rouge (2016) :

- A. **Définir les objectifs** : en me basant sur la question de recherche ainsi que les hypothèses, j'ai élaboré les objectifs du questionnaire afin de cibler les informations que je souhaitais recueillir au sujet des rituels du lundi matin :
 - a. la situation dans laquelle les rituels prennent place (degré scolaire, nombre d'élèves, nombre d'années d'expérience de l'enseignant·e) ;
 - b. les rituels successifs mis en place ;
 - c. les fonctions que les enseignant·e·s attribuent aux rituels ;
 - d. la durée de chaque rituel ;
 - e. la répétition du rituel durant le reste de la semaine ;
 - f. le nombre d'années durant lesquelles l'enseignant·e a mis en place des rituels ;
 - g. la difficulté de la gestion de la classe selon l'enseignant·e ;
 - h. l'avis des enseignant·e·s sur l'utilité des rituels en termes de gestion de classe

- B. **Formuler et ordonner les questions** : des questions ont été élaborées sur la base des objectifs. Le but était de formuler principalement des questions fermées afin de simplifier l'analyse des résultats. Le questionnaire a été découpé en trois parties principales : 1) Des questions d'ordre

¹³ $0,11 \times 636 \approx 70$ enseignant·e·s

¹⁴ Forme d'évaluation composite d'une caractéristique combinant plusieurs énoncés, qui donne lieu à l'attribution de valeurs ou de scores (Fortin & Gagnon, 2016, p.332).

général qui définissent le contexte 2) Des questions spécifiques sur les rituels du lundi matin mis en place dans la classe de l'enseignant·e 3) Des questions complémentaires sur les rituels scolaires.

- C. **Réviser / prétester le questionnaire** : le questionnaire a été révisé par mon directeur de mémoire de bachelor, Monsieur Cédric Béguin. Plusieurs collègues étudiant à la HEP-BEJUNE ont également testé le questionnaire.
- D. **Rédiger l'introduction et les instructions** : des informations sur le chercheur, le contexte de l'étude ainsi que des instructions permettant de répondre au questionnaire ont été données. Afin de faciliter l'étape C, la rédaction de l'introduction et des instructions ont été réalisées avant de faire réviser et de prétester le questionnaire.
- E. **La transmission du questionnaire** : lorsque la version définitive a été terminée, le questionnaire a été envoyé par mail aux enseignant·e·s.

En pratique, j'ai tout d'abord élaboré mon questionnaire sur une application qui propose de nombreuses fonctionnalités dont la prise de note : *Notion*¹⁵. Toutefois, ce logiciel ne permet pas de créer de réels questionnaires en ligne. J'ai donc cherché un site qui me permettrait de réaliser le questionnaire que j'avais imaginé. *Google Forms* s'est avéré être la meilleure solution¹⁶ : c'est un service gratuit, les réponses peuvent être exportées dans un document *Excel*, l'outil est rapidement pris en main, le choix du format des questions et des réponses est conséquent, ... Ensuite, le questionnaire¹⁷ a été envoyé aux directions des sept cercles pour qu'elles le transmettent aux enseignant·e·s. Après quelques semaines, les données ont pu être exportées et analysées.

2.2.3 Pour aller plus loin - L'entrevue semi-dirigée

« L'entrevue semi-dirigée est une méthode qualitative qui sert à recueillir des données auprès des participants quant à leurs sentiments, leurs pensées et leurs expériences sur des thèmes préalablement déterminés » (Fortin & Gagnon, 2016, p.320). Cette méthode permet donc de questionner les enseignant·e·s plus en profondeur en accédant à des informations difficilement récoltables par le questionnaire seul. C'est par exemple le cas pour leurs expériences ou leurs sentiments qui ressortent peu dans un questionnaire à questions principalement fermées. En outre, l'entrevue semi-dirigée permet de discuter des résultats et d'accéder à leur interprétation du point de vue de l'enseignant. Pour toutes ces raisons, cinq entrevues semi-dirigées ont été réalisées avec des enseignant·e·s choisi·e·s dans la liste des répondant·e·s qui ont renseigné leur adresse électronique. En tout, 27 enseignant·e·s ont montré un intérêt pour poursuivre l'enquête.

Pour représenter au mieux la population et obtenir des interprétations pertinentes pour l'analyse des résultats, voici les critères retenus pour la sélection des profils :

- L'interviewé·e a répondu au questionnaire

¹⁵ Application Notion : <https://www.notion.so/product?fredir=1>

¹⁶ Google Forms : <https://www.google.com/intl/fr/forms/about/>

¹⁷ Questionnaire sur les rituels scolaires du lundi matin : <https://docs.google.com/forms/d/1Ze09NYRclen49qrvJfSELma-IesOU-xFAVLsLKtJYpw/edit>

- Un·e enseignant·e par double-degré
- Un nombre de rituels correspondant à la moyenne du nombre de rituels par degré¹⁸ :
 - o 1-2H : plus ou moins 4 rituels
 - o 3-4H : plus ou moins 4 rituels
 - o 5-6H : plus ou moins 3 rituels
 - o 7-8H : plus ou moins 3 rituels
- Une expérience supérieure à dix ans
- Aucun élément divergeant fortement de la norme de l'échantillon (gestion de classe difficile, toute petite classe, ...)

Le guide d'entrevue (annexe 2) a été réalisé à partir des résultats du questionnaire : le but étant de récolter l'avis et l'interprétation de cinq enseignant·e·s expérimenté·e·s, cela n'aurait pas fait sens de le créer plus tôt. Pour l'élaborer, les résultats qui nécessitaient une interprétation complémentaire ont été sélectionnés. Ensuite, des questions auxquelles les enseignant·e·s étaient certainement en mesure de répondre ont été formulées. L'objectif se résumait donc à récolter l'avis de cinq enseignant·e·s sur certains résultats du questionnaire. Autrement dit, il·elle·s devaient répondre à ces questions : « Pourquoi ce résultat ? Quelles sont les raisons qui pourraient l'expliquer ? ».

Pour l'élaborer, je me suis à nouveau inspiré des conseils de Fortin et Gagnon (2016). Tout d'abord, j'ai identifié les résultats pour lesquels les interprétations des enseignant·e·s pouvaient apporter un éclaircissement. J'ai ensuite formulé et ordonné les questions dans un ordre logique de façon à ce que la discussion puisse se dérouler de manière fluide. Voici l'ordre des thèmes traités lors de l'entretien :

- Présentation du déroulement de l'entrevue
- Rappel du contexte
- Rappel du contenu du questionnaire
- Les rituels les plus populaires
- Le nombre et le temps consacré aux rituels du lundi matin
- Répartition des fonctions selon le degré
- Le métier d'élève au cycle 1
- Les rituels devenus routine
- L'influence de l'expérience sur la mise en place de rituels
- Les rituels scolaires et la gestion de classe
- Les rituels, un savoir professionnel implicite ?
- Commentaire(s) éventuel(s) sur la recherche

Avant de rencontrer les enseignant·e·s sélectionné·e·s pour l'entrevue, Fortin et Gagnon recommandent de les contacter par téléphone afin d'établir un premier contact, de rappeler le but de la recherche, d'indiquer comment il·elle·s ont été choisi·e·s, de les assurer du traitement confidentiel des données et d'obtenir leur consentement (2016). Pour cette enquête, le premier contact a été établi par courriel et non par téléphone.

Lors de l'entrevue, mon rôle a été d'assurer le fil rouge de la discussion en m'appuyant sur le guide d'entrevue. J'ai également dû faire preuve d'objectivité afin d'éviter toute influence sur les réponses du·de la répondant·e. L'écoute active plus que mes interventions a été cruciale. En effet, lors d'un entretien semi-dirigé, le langage non-verbal est tout aussi important que les interventions de l'interviewer (Fortin & Gagnon, 2016). Deux méthodes de récolte de données ont été utilisées :

¹⁸ Voir figure 5

l'enregistrement audio et la prise de notes. La première méthode a permis d'enregistrer tous les éléments sonores de l'entrevue. La seconde méthode a principalement permis de prendre note du langage non-verbal, mais aussi d'éléments non récoltables avec le microphone. C'est le cas par exemple des émotions, des sentiments, des ressentis, ...

2.2.4 Code d'éthique

Pour le questionnaire ainsi que les entrevues semi-dirigées, les principes du code d'éthique de la recherche pour les Hautes Ecoles pédagogiques ont été respectés (Conférence des directeurs des hautes écoles pédagogiques (CDHEP), 2002). Pour l'entrevue semi-dirigée, un contrat de consentement a été signé par le·la répondant·e et moi-même (annexe 3). Voici les sept principes mentionnés dans le code d'éthique rédigé et adopté par la CDHEP :

1) Respect des droits fondamentaux de la personne

Aucune atteinte aux droits fondamentaux des répondants n'a été commise.

2) Appréciation et limitation des risques

Le questionnaire et les entrevues n'ont pas généré de trouble ou d'inconvénient chez les personnes concernées.

3) Consentement libre et éclairé du sujet partenaire de la recherche

Le consentement des participant·e·s pour la recherche a été libre et éclairé car les personnes ont été informées :

[...] de ces buts ; de l'identité des responsables de la recherche et des institutions pour lesquels ils travaillent ; des méthodes de recueil des données et des observations ; des implications pratiques pour tout ou partie des personnes concernées ; des précautions prises pour respecter le caractère confidentiel de certaines données et l'anonymat des personnes, voire des institutions (CDHEP, 2002, p.4).

Pour le questionnaire en ligne, ces informations ont été données au·à la répondant·e dans l'introduction. Pour les entrevues semi-dirigées, elles ont été transmises oralement ainsi que par le contrat signé par les répondant·e·s (annexe 3).

De plus, les enseignant·e·s n'avaient aucune pression du chercheur ou d'une quelconque organisation et il·elle·s pouvaient mettre fin au questionnaire ou à l'interview à tout moment.

4) Respect de la sphère privée

Toute information touchant à la sphère privée des répondant·e·s a été traitée de manière confidentielle et a été détruite lorsqu'elle n'était plus utile. Seules des personnes habilitées à en prendre connaissance, comme mon mentor de mémoire, y ont eu accès. En outre, la majorité des réponses au questionnaire étaient anonymes étant donné que l'adresse e-mail était à indiquer seulement si l'on souhaitait participer à une entrevue semi-dirigée.

5) Utilisation des informations

Toutes les informations recueillies dans cette recherche ont été utilisées à des fins scientifiques.

6) **Restitution des résultats de la recherche**

Les résultats de la recherche ont été transmis aux directions des cercles scolaires qui ont été libres de les relayer ou non aux enseignant·e·s. Les personnes concernées par les entrevues ont quant à elles été informées des résultats.

7) **Responsabilité personnelle et solidarité collective**

Tout au long de cette recherche, j'ai porté une grande attention aux questions éthiques afin de respecter au mieux tous les principes mentionnés ci-dessus.

2.3 Méthodes et techniques d'analyse des données

2.3.1 Transcription des données

En ce qui concerne la transcription des données du questionnaire, elles ont simplement été exportées dans un document Excel. Elles ont ensuite été mises en forme afin d'en simplifier l'analyse.

Afin de réduire le temps d'analyse des entrevues semi-dirigées, elles ont été transcrites sous forme de mots clés. Toutefois, selon Fortin et Gagnon (2016), seules les personnes expérimentées en analyse qualitative peuvent se permettre de sélectionner les informations à transcrire. Cette décision a été prise car les entrevues semi-dirigées représentent une plus-value pour cette recherche et non la partie principale : c'est une analyse complémentaire.

2.3.2 Procédure de traitement des données

Étant donné le travail de sélection et de hiérarchisation réalisé lors de l'élaboration du questionnaire, les procédés de traitement des données étaient déjà en partie entamés. La majorité des efforts a été concentrée sur la sélection des données à mettre en évidence et sur l'association des différentes variables, ceci dans le but de confirmer ou d'infirmer les hypothèses. Grâce aux entretiens, de nouvelles hypothèses ont également été formulées et c'est en ce sens que cette recherche est en partie descriptive corrélationnelle.

Afin de réaliser une analyse pertinente des données, les variables ont été classées en trois groupes. Tout d'abord, les variables catégorielles nominales qui n'ont pas d'ordre de grandeur. C'est par exemple le cas des réponses à la question « Pourquoi renoncez-vous à mettre en place des rituels le lundi matin dans cette classe ? ». Ensuite, les variables catégorielles ordinales, qui mesurent l'état de catégories, sont classables selon un ordre de grandeur. L'évaluation de la gestion de classe allant de « facile » à « difficile » récolte des données comparables mais qui ne sont pas des nombres, ce sont donc des variables catégorielles ordinales. Enfin, les données dont les valeurs possibles sont des nombres (quantités) sont appelées variables quantitatives. Dans cette recherche, elles sont seulement discrètes car elles ne peuvent prendre seulement certaines valeurs d'un intervalle de nombre réel. Elles auraient pu être continues si elles avaient pu prendre n'importe quelles valeurs d'un intervalle de nombres réels, ce qui n'est le cas pour aucune variable (Fortin & Gagnon, 2016).

Pour l'analyse des données, j'ai tout d'abord procédé à une analyse descriptive. Pour ce faire, des illustrations présentant un panorama des rituels scolaires du lundi matin dans le canton de Neuchâtel ont été réalisées. Les rituels sont tantôt présentés par degré et tantôt par l'ensemble des classes. Une description des caractéristiques de l'échantillon ainsi que l'identification des rituels qui prennent place un autre jour de la semaine sont indiqués.

Ensuite, une analyse corrélatrice a été réalisée : les données ont été mises en relation afin de confirmer ou d'infirmer les hypothèses ou d'en créer de nouvelles. Des variables comme le nombre de rituels et la difficulté en termes de gestion de classe ont été comparées. Les années d'expérience ou le nombre d'élèves sont également des variables mises en lien avec les rituels.

Deux outils d'illustration principaux ont permis la représentation des analyses :

- 1) Histogramme : « Façon de représenter graphiquement les données à échelle d'intervalle ou de proportion » (Fortin & Gagnon, 2016, p.390).

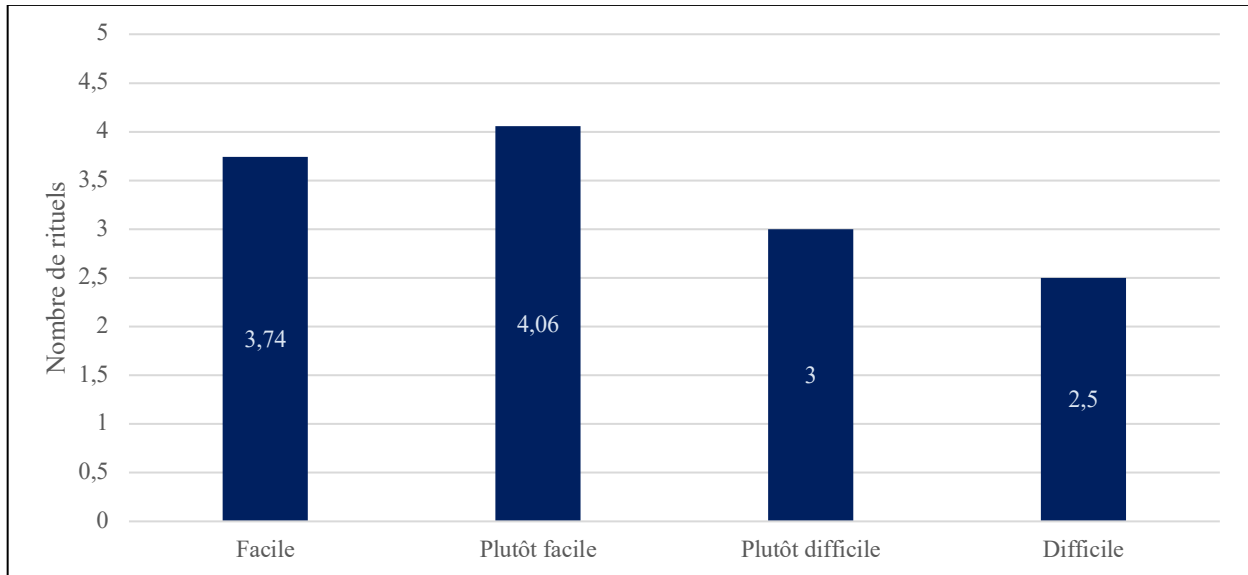


Figure 2 : Exemple d'histogramme

- 2) Diagramme à secteurs : « Représentation graphique constituée d'une surface circulaire divisée en secteurs et utilisée pour des données qui relèvent d'une échelle nominale » (Fortin & Gagnon, 2016, p.392).

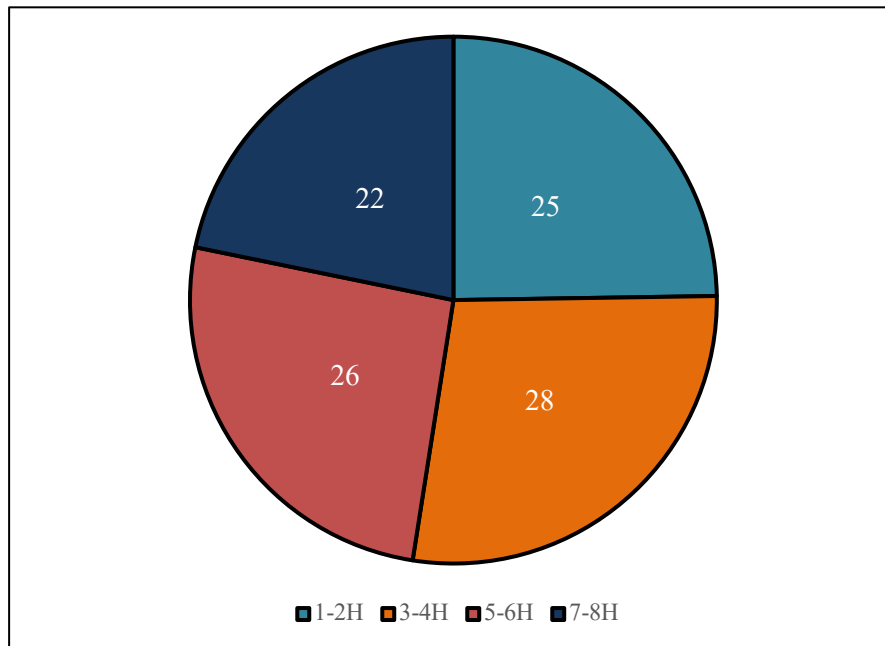


Figure 3 : Exemple de diagramme à secteurs

Pour l'analyse des entrevues semi-dirigées, je me suis basé sur les étapes données par Fortin et Gagnon (2016). Toutefois, étant donné que les entrevues n'ont été qu'en partie retranscrites, seules certaines étapes proposées par ces auteurs ont été réalisées :

- A) **La révision des données et l'immersion du chercheur** : dans cette étape, le chercheur se familiarise avec les données et s'en imprègne en les relisant et en les réécoutant.

- B) **Le codage des données** : cette partie commence par la segmentation des données. Les informations pertinentes qui sont en lien avec les hypothèses et la question de recherche sont sélectionnées. Ensuite, lorsque les données sont retranscrites, elles passent par un codage qualitatif. Cela consiste à « reconnaître dans les données les mots, les thèmes ou les concepts récurrents et à leur attribuer des symboles ou des marqueurs, appelés “codes” » (Fortin & Gagnon, 2016, p.360).

- C) **La recherche de modèles de référence** : le chercheur étudie des relations possibles entre les données. Il effectue des mouvements de va-et-vient entre les données et ses analyses.

- D) **L'interprétation des résultats et les conclusions** : finalement, les analyses et les interprétations sont présentées dans ce chapitre où un sens est donné aux résultats. Un recul est également pris sur la fiabilité des conclusions.

Chapitre 3. Présentation et interprétation des résultats

Les données sont présentées, analysées et interprétées en trois étapes. Premièrement, les résultats généraux du questionnaire qui nécessitent peu d'interprétation sont exposés. Deuxièmement, les données qui permettent une analyse et une interprétation approfondie sont présentées. Finalement, pour chaque résultat nécessitant un approfondissement, les analyses des enseignants récoltées lors des entrevues sont décrites et mises en relation.

3.1 Présentation générale des résultats

3.1.1 Caractéristiques de l'échantillon

En tout, 103 enseignant·e·s ont répondu au questionnaire. Étant donné que 636 enseignant·e·s ont été contactés, cela représente un taux de réponse de 16,2%¹⁹. C'est bien mieux que le taux de réponses des enquêtes sur Internet avancé par Frippiat et Marquis (2010) qui est de 11%. Toutefois, deux réponses sont incomplètes et apporteront des éléments pertinents seulement pour quelques résultats. Cette recherche se base donc sur 101 réponses.

Tous les degrés sont représentés à quantité relativement égale. L'échantillon est donc représentatif de la population sur ce point-là. On peut en conclure que la question des rituels concerne tous les enseignant·e·s du premier et du deuxième cycle.

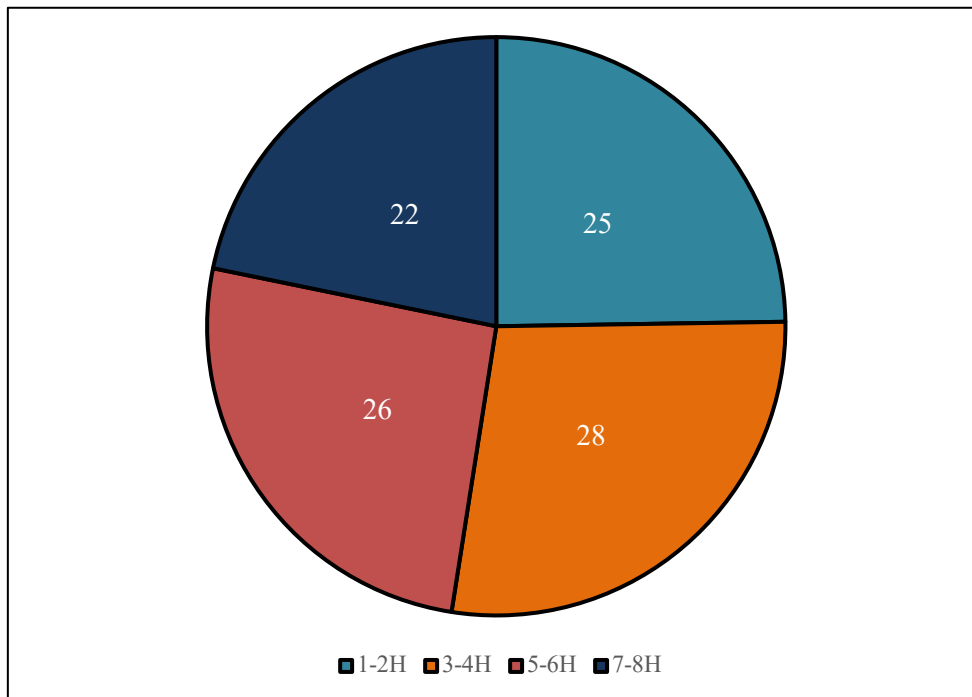


Figure 4 : Répartition des degrés scolaires

¹⁹ $103 \div 636 \approx 16,2\%$

Concernant le nombre d'années d'expérience d'enseignement, les profils sont très variés. Pour se faire une idée globale de la situation, voici un histogramme à bandes avec des intervalles de 5 ans.

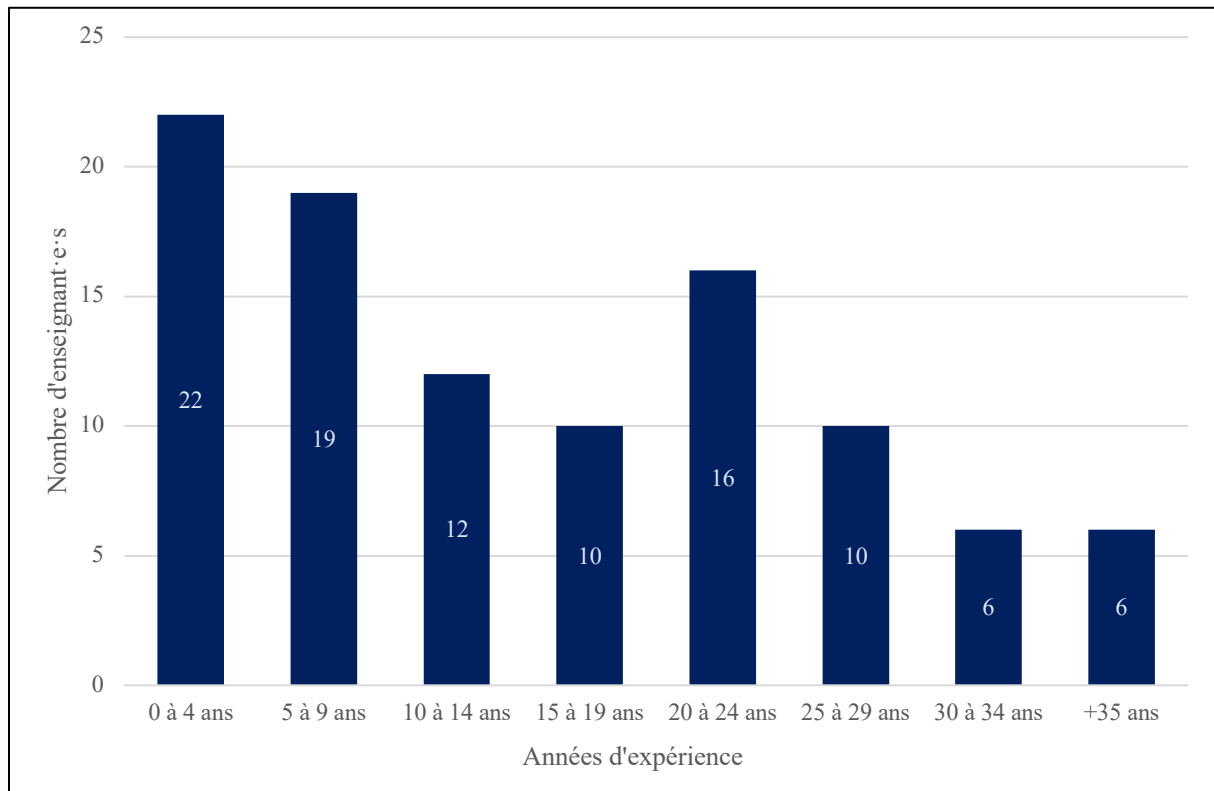


Figure 5 : Répartition de l'expérience des répondant·e·s

Sur cet histogramme, on remarque une forte participation des enseignant·e·s ayant une expérience professionnelle inférieure à 10 ans. A partir de 10 ans, le nombre d'enseignant·e·s par tranche de 5 ans diminue peu à peu. Toutefois, on peut remarquer un fort taux de participation de 20 à 24 ans.

3.1.2 Nombre de rituels réussis

Dans le questionnaire, les répondant·e·s ont indiqué le nombre de rituels qu'il·elle·s mettent en place le lundi matin dans leur classe. Il·elle·s ont également renseigné l'ordre dans lequel ils apparaissent. Voici tout d'abord un histogramme qui indique le nombre d'enseignant·e·s qui ne mettent aucun, 1, 2, 3, 4, 5 ou plus de rituels en place le lundi matin.

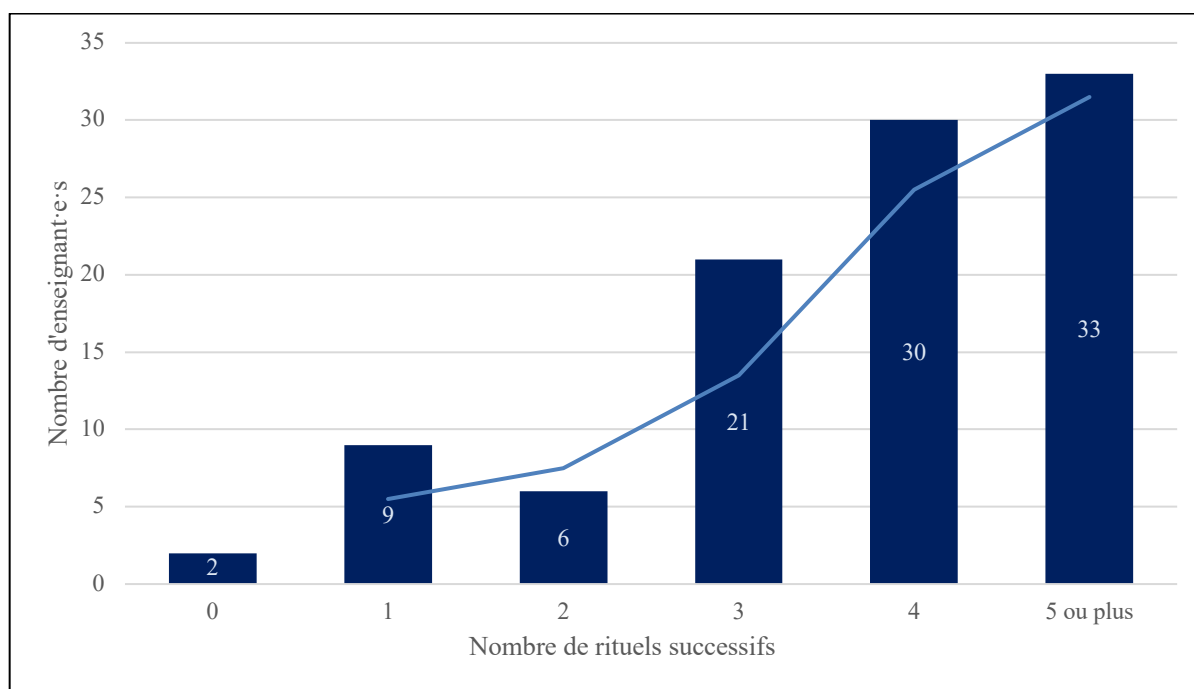


Figure 6 : Nombre de rituels réussis mis en place

Cet histogramme illustre plusieurs résultats :

Premièrement, 98%²⁰ des enseignant·e·s interrogé·e·s mettent au moins un rituel en place dans leur classe. Cependant, étant donné qu'un des rituels proposés dans la liste de réponses est *les salutations*, cela semble évident que la grande majorité des enseignant·e·s mettent au moins un rituel en place. Les deux enseignant·e·s qui ont indiqué qu'ils n'en mettent pas n'ont vraisemblablement pas réalisé que *les salutations* faisaient partie de la liste. Deuxièmement, à partir du moment où un·e enseignant·e met en place des rituels, il·elle a tendance à en mettre plusieurs : la courbe de tendance l'illustre bien. Finalement, deux tiers²¹ des enseignant·e·s interrogé·e·s mettent quatre, cinq ou plus de cinq rituels en place dans leur classe.

²⁰ $99 \div 101 \approx 98\%$

²¹ $(30 + 33) \div (2 + 9 + 6 + 21 + 30 + 33) \approx 65,3\%$

Il est également intéressant de constater la différence du nombre de rituels mis en place selon les degrés :

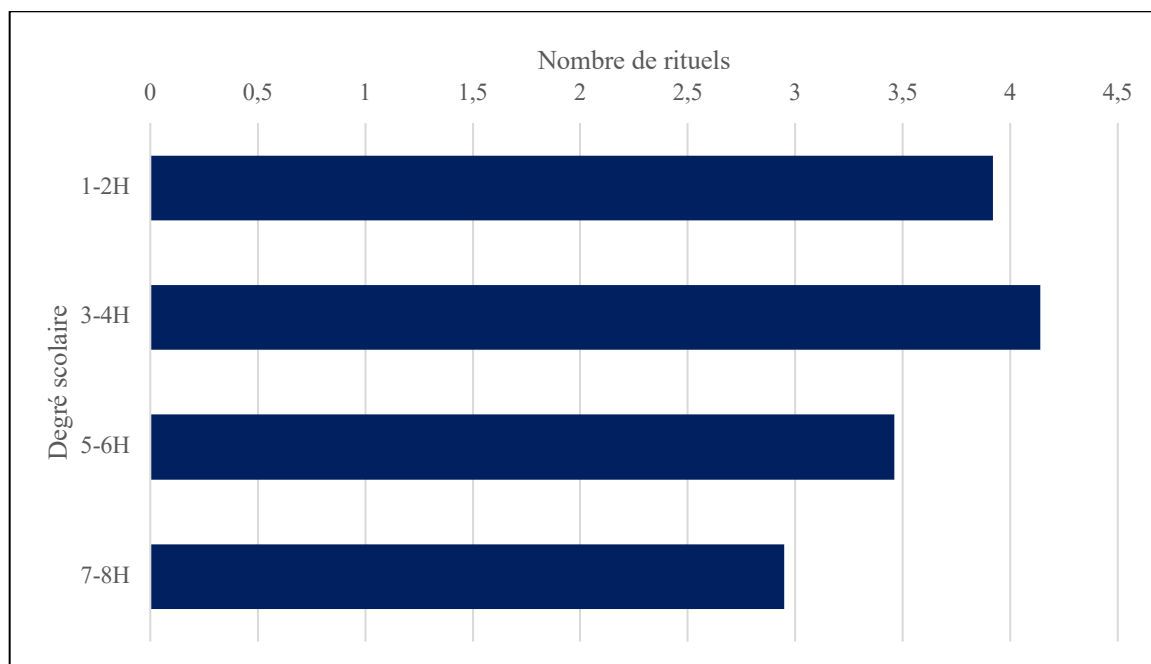


Figure 7 : Moyenne du nombre de rituels par degré

On peut observer une diminution globale du nombre de rituels au fil des degrés. Le nombre le plus élevé se trouve en 3^{ème} et en 4^{ème} année. C'est d'ailleurs les enseignant·e·s de ces deux degrés qui ont le plus haut taux de participation à cette enquête, ce qui illustre leur intérêt particulier pour cette thématique. Finalement, le nombre moyen de rituels successifs mis en place le lundi matin est de 3,7²².

²² Nombre de rituels récoltés par le questionnaire ÷ nombre d'enseignant·e·s = 369 ÷ 101 ≈ 3,65 rituels

3.1.3 Les rituels « exclusifs » du lundi matin ?

Pour chaque rituel, les répondant·e·s devaient indiquer s'il prenait place également un autre jour de la semaine. Ainsi, nous pouvons déterminer quels rituels du lundi matin sont exclusifs à ce jour-là :

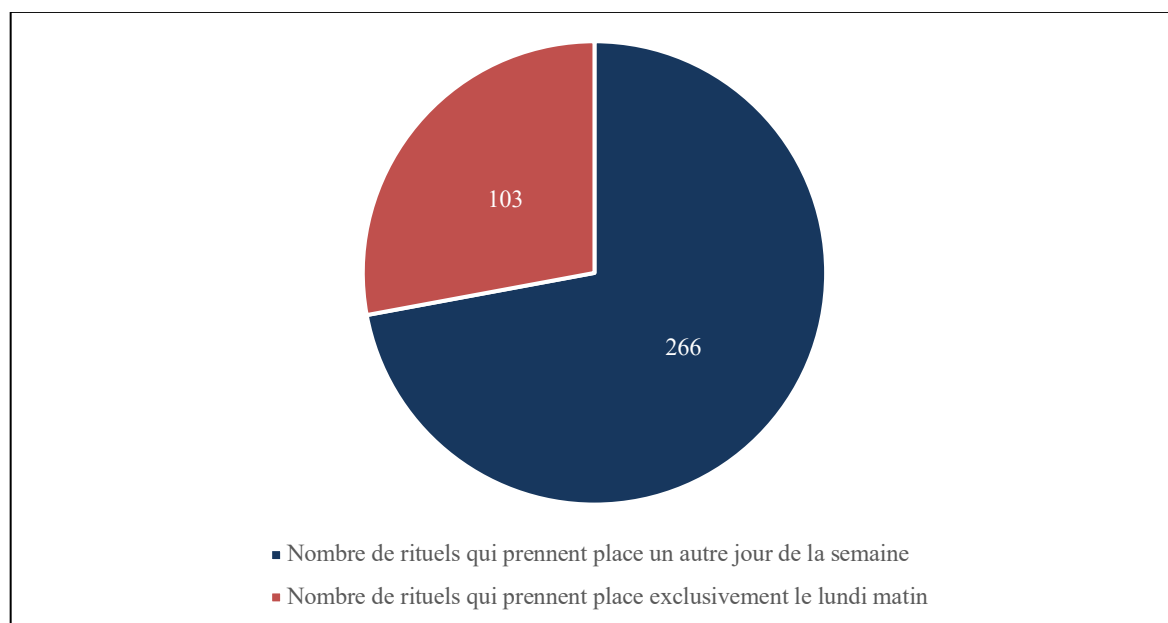


Figure 8 : Nombre de rituels du lundi matin qui prennent place un autre jour de la semaine

On remarque qu'un peu plus du quart des rituels du lundi matin prennent place exclusivement ce matin-là. Certains rituels peuvent d'ailleurs difficilement prendre place un autre jour que le lundi ; c'est le cas par exemple de celui-ci : « raconter le week-end ». D'ailleurs, ce rituel est mis en place par plus de la moitié des enseignant·e·s²³.

Finalement, parmi les rituels les plus souvent mis en place²⁴, voici les deux seuls qui se répètent très rarement d'autres jours de la semaine :

- Raconter le week-end
- Répartition des tâches de la semaine

²³ Nombre d'enseignant·e·s qui mettent en place ce rituel ÷ nombre de répondant·e·s = 60 : 101 ≈ 60%

²⁴ Au moins mis en place par dix enseignant·e·s

3.2 Analyse et interprétation des résultats

Pour analyser et interpréter les résultats en profondeur, les hypothèses émises dans la partie « Objectifs et hypothèses de recherche » sont reprises une à une afin d'être confirmées ou infirmées. A la fin de ce chapitre, les interprétations des enseignant·e·s sont présentées.

3.2.1 Plus le degré est élevé, moins le temps consacré aux rituels du lundi matin est conséquent.

Dans le questionnaire, les enseignant·e·s devaient renseigner la durée de chacun des rituels qu'il·elle·s mettaient en place. Il·elle·s avaient le choix entre sept intervalles de temps différents :

- Moins d'une minute
- 1 à 3 minutes
- 3 à 5 minutes
- 5 à 10 minutes
- 10 à 15 minutes
- 15 à 30 minutes
- Plus de 30 minutes

Pour estimer le temps moyen consacré aux rituels dans les classes, le temps médian de chaque intervalle a été calculé, c'est-à-dire :

- | | | |
|----------------------|----|---------------------------|
| - Moins d'une minute | -> | 30 secondes |
| - 1 à 3 minutes | -> | 2 minutes |
| - 3 à 5 minutes | -> | 4 minutes |
| - 5 à 10 minutes | -> | 7 minutes et 30 secondes |
| - 10 à 15 minutes | -> | 12 minutes et 30 secondes |
| - 15 à 30 minutes | -> | 22 minutes et 30 secondes |
| - Plus de 30 minutes | -> | 45 minutes ²⁵ |

²⁵ Étant donné que ce n'est pas un intervalle, le temps médian n'a pas pu être calculé. Une durée de 45 minutes semble pertinente car cela représenterait le temps médian d'un intervalle de 30 minutes à une heure. Cela couvre donc un grand intervalle. De plus, seulement 6 rituels sont concernés par cette durée ; ils n'influencent donc que moyennement les résultats.

Voici un histogramme à bandes qui représentent la durée moyenne des rituels dans chaque classe par degré :

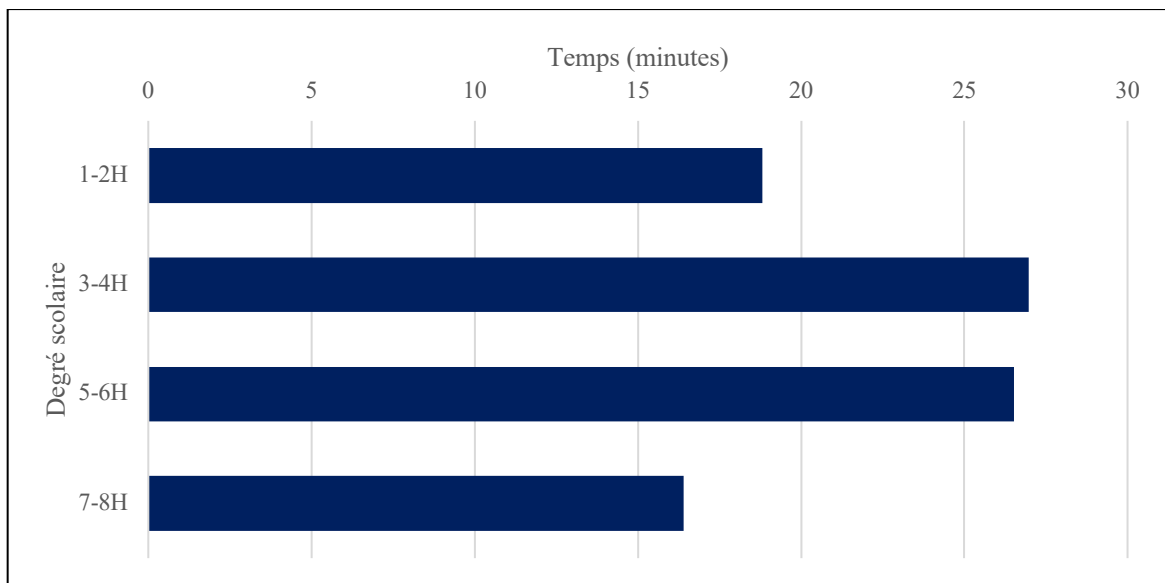


Figure 9 : Temps consacré aux rituels par classe et par degré

Il est important de préciser qu'une enseignante de 3^{ème} et de 4^{ème} année influence fortement les résultats : elle met en place trois rituels de plus de 30 minutes le lundi matin. Si on retire ces données des résultats, le temps moyen consacré aux rituels du lundi matin pour les 3-4H revient à 23 minutes. Cela reste tout de même supérieur au temps des degrés 1-2H et 7-8H. Voici l'historgramme sans cet outlier :

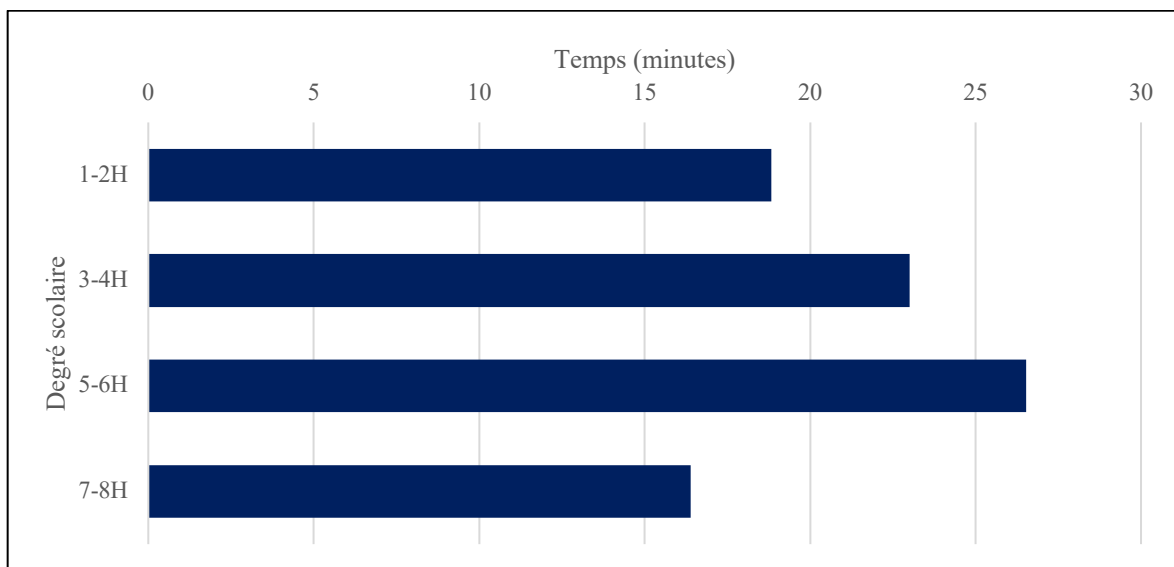


Figure 10 : Temps consacré aux rituels par classe et par degré (sans outlier)

Les résultats ne correspondent pas à l'hypothèse de départ : **le temps consacré aux rituels du lundi matin ne diminue pas au fil des degrés. En réalité, il est en moyenne inférieur à 20 minutes en 1^{ère}, 2^{ème}, 7^{ème} et 8^{ème} année et supérieur à 20 minutes en 3^{ème}, 4^{ème}, 5^{ème} et 6^{ème} année.** Le temps le plus conséquent consacré aux rituels du lundi matin se trouve en 5^{ème} et en 6^{ème} année, alors que le temps le plus court est en 7^{ème} et en 8^{ème} année.

Pour comparer le nombre de rituels du lundi matin et le temps qui leur est consacré, voici le graphe de la moyenne du nombre de rituel par degré²⁶ :

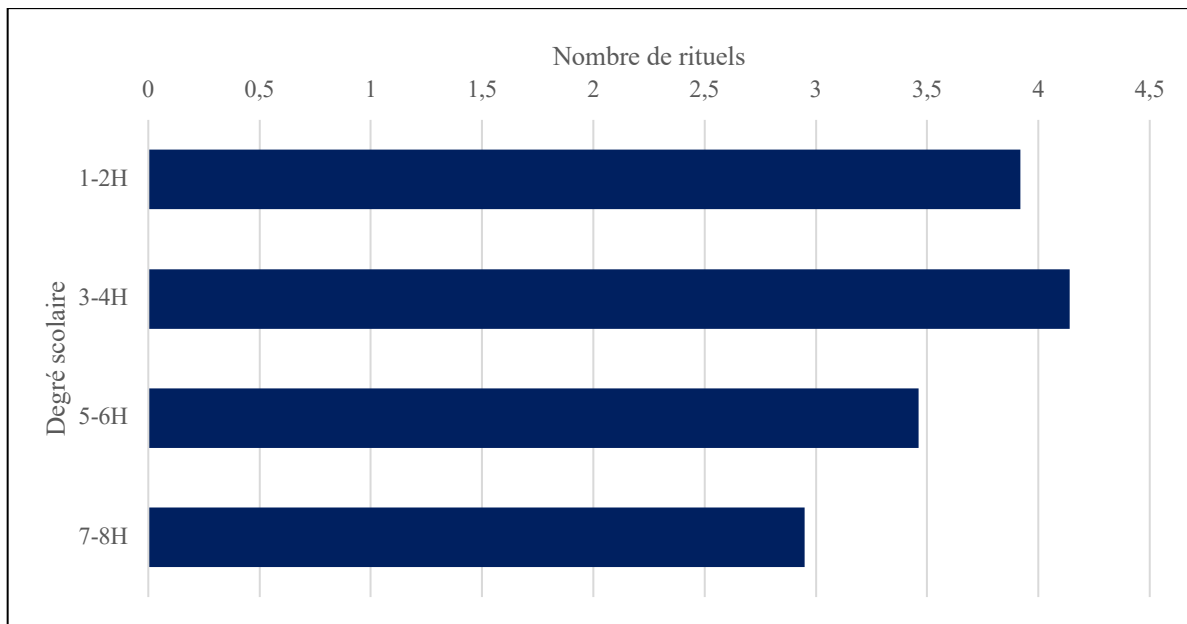


Figure 11 : Moyenne du nombre de rituels par degré

Paradoxalement, on remarque sur ce graphe qu'en 1^{ère} et en 2^{ème} année, les enseignant·e·s ont tendance à mettre davantage de rituels en place qu'en 5^{ème} et 6^{ème} année. Pourtant, le temps consacré aux rituels est plus conséquent en 5-6H. On peut en conclure que les rituels de 1^{ère} et 2^{ème} année sont courts mais en plus grand nombre, alors que ceux de la fin du premier cycle et du début du deuxième cycle sont longs mais en nombre plus réduit.

Sans prendre en considération le cas particulier des 3 rituels de plus de 30 minutes, le temps moyen consacré aux rituels du lundi matin dans les deux cycles est de 21 minutes.

²⁶ Cet histogramme est aussi présent dans l'analyse générale des résultats.

Finalement, voici un graphe qui illustre le pourcentage du nombre de rituels mis en place par degré :

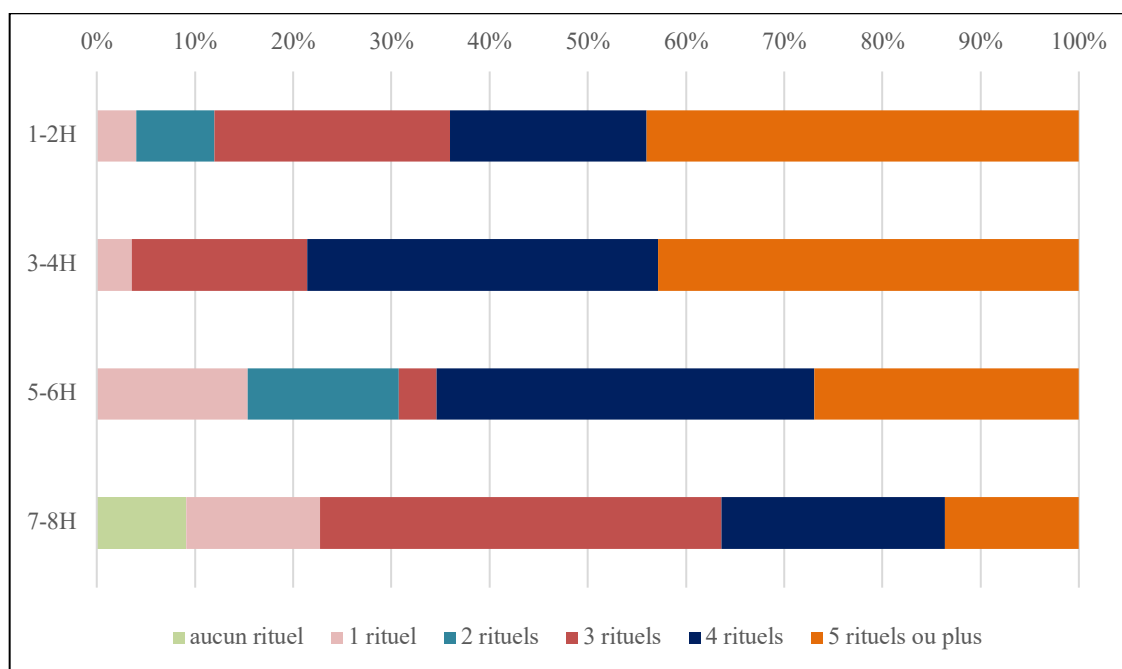


Figure 12 : Pourcentage du nombre de rituels mis en place par degré

Plusieurs conclusions peuvent être tirées de ce graphe. Premièrement, on remarque que près de la moitié des enseignant·e·s de 1^{ère} et de 2^{ème} année mettent cinq rituels ou plus en place. Tandis qu'en 7^{ème} et 8^{ème} année peu d'enseignants en utilisent : environ 40% en emploient trois. Secondement, les deux seuls répondant·e·s qui ont indiqué qu'il·elle·s ne mettaient pas de rituels en place enseignant au deuxième cycle. Finalement, pour chaque degré, au moins 68% des enseignant·e·s mettent en place trois rituels ou plus.

3.2.2 Dans les deux premiers degrés, la majorité des rituels du lundi matin ont pour fonction principale d'apprendre à l'enfant son *métier d'élève*.

Dans le cadre du questionnaire, pour chaque rituel indiqué par les enseignant·e·s, les répondant·e·s ont choisi parmi une liste les fonctions principales qu'ils identifiaient pour chaque rituel. Cela permet de confirmer ou d'infirmer cette hypothèse.

Selon Bertrand et Merri (2015), les rituels permettant l'apprentissage du *métier d'élève* sont ceux qui favorisent le vivre ensemble et l'installation d'habitudes : ces fonctions sont qualifiées de fonctions sociales. Comme précisé dans la partie sur les fonctions des rituels, il existe une autre catégorie de rituels qui marquent une rupture entre deux instants, créant ainsi une transition entre deux situations (Dumas, 2009). Ces rituels permettent également à l'enfant de comprendre ce qui est attendu de lui et participent donc à l'apprentissage du *métier d'élève* (Hatchuel, 2015) :

Fonctions sociales :

- Créer une culture commune
- Apprendre le "métier d'élève"
- Respecter les règles de prise de parole
- Respecter les règles de vie de la classe
- Plaisir de partager une activité ensemble
- Automatiser une démarche
- Installer des habitudes de travail
- Développer l'autonomie

Fonctions de transition :

- Préparer une activité à venir
- Expliciter les savoirs visés
- Faire un retour au calme
- Structurer l'apprentissage
- Fluidifier l'arrivée des élèves
- Entrer en contact avec l'élève
- Créer un cadre rassurant

Bertrand et Merri (2015) proposent deux catégories supplémentaires de fonctions des rituels : les fonctions d'apprentissage et les fonctions langagières :

Fonctions d'apprentissage :

- Compter
- Mémoriser
- Observer
- Se repérer dans le temps
- Découvrir

Fonctions langagières :

- Écouter
- Apprendre à lire
- Acquérir ou enrichir le vocabulaire
- Améliorer l'expression orale
- S'exprimer
- S'exprimer en langue étrangère

Dans le diagramme suivant, on peut observer les fonctions principales attribuées par les enseignant·e·s de 1^{ère} et de 2^{ème} année aux rituels qu'il·elle·s mettent en place le lundi matin :

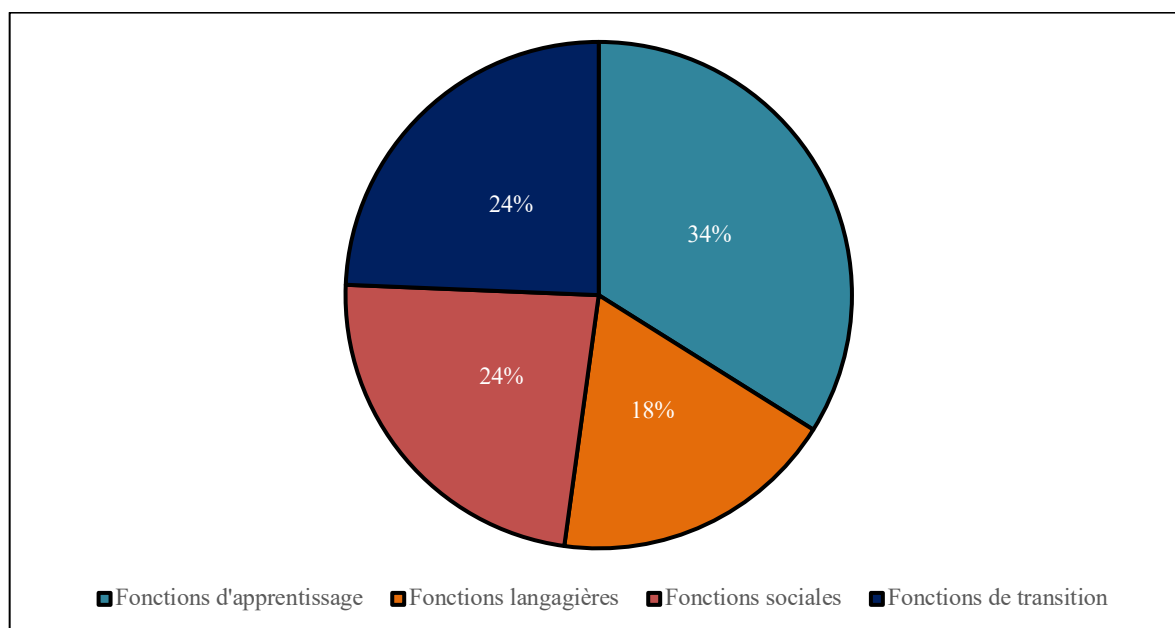


Figure 13 : Fonctions des rituels en 1-2H

On peut remarquer que pratiquement la moitié des rituels ont pour fonction principale d'apprendre à l'enfant son « métier d'élève » : ils représentent environ 48%²⁷ des fonctions attribuées par les enseignants.

L'hypothèse de départ est donc en partie confirmée :

Dans les deux premiers degrés, près de la moitié des rituels du lundi matin ont pour fonction principale d'apprendre à l'enfant son « métier d'élève ».

Deux autres éléments intéressants ressortent également de ce diagramme :

Premièrement, les rituels qui visent l'apprentissage de nouveaux savoirs représentent une grande partie des fonctions des rituels : plus du tiers. Secondement, les rituels à but langagier sont moins présents que les autres.

²⁷ Pourcentage fonctions sociales + pourcentage fonctions de transition = 24% + 24% = 48%

3.2.3 Dans le deuxième cycle, la majorité des rituels s'apparentent à des routines.

Selon plusieurs auteurs, la routine est souvent définie comme une conduite machinale, presque automatique, un rituel vidé de son sens symbolique et de sa charge cognitive (Marchive, 2007 ; Montandon, 2015 ; Raveaud, 2015).

Pour confirmer ou infirmer cette hypothèse, il est nécessaire d'identifier la ou les catégories dans lesquels on trouve vraisemblablement le plus de routines. Nous pourrions ainsi relever les degrés dans lesquels les routines sont le plus susceptibles d'apparaître. Étant donné que ce choix est en partie subjectif et arbitraire, ce sont les enseignant·e·s lors des entrevues qui ont identifié les catégories dans lesquels on pourrait retrouver le plus de routine. Cette hypothèse est donc développée dans le chapitre sur les interprétations des enseignant·e·s.

Toutefois, la répartition des catégories de fonctions des rituels par degré permet d'identifier d'autres résultats. Voici un histogramme qui illustre cette répartition :

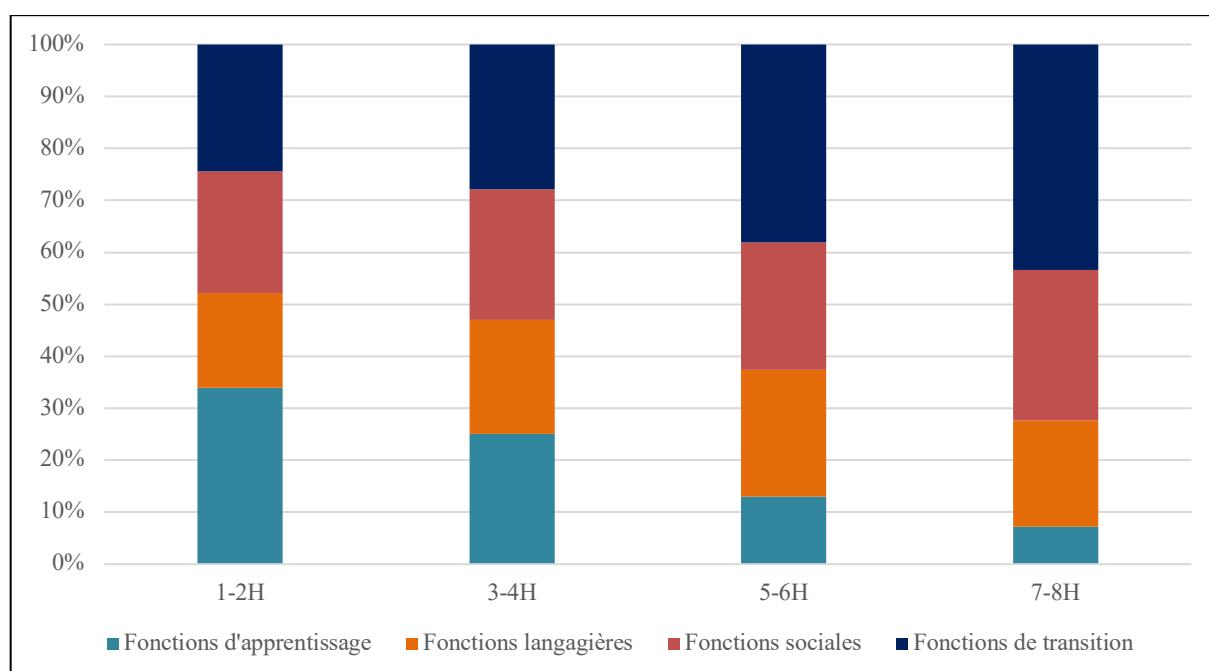


Figure 14 : Répartition des fonctions des rituels du lundi matin par degré

Au fil des degrés, on peut constater une augmentation du pourcentage des rituels de transition. En 7^{ème} et en 8^{ème} année, ils représentent pratiquement la moitié des rituels mis en place. Quant aux fonctions d'apprentissage, elles diminuent peu à peu au fil des degrés et descendent même au-dessous des 10% en 7^{ème} et en 8^{ème} année. On peut également observer que les rituels à visée principalement sociale occupent une place conséquente dans les classes de 7^{ème} et de 8^{ème} année : 29% des fonctions.

3.2.4 Les enseignant·e·s expérimenté·e·s mettent en place davantage de rituels du matin que les enseignant·e·s novices.

Pour confirmer ou infirmer cette hypothèse, il est nécessaire de définir ce que l'on entend par « enseignant·e expérimenté·e ». Pour cette recherche, nous considérons qu'un·e enseignant·e qui a cinq années de pratique ou plus est un·e enseignant·e expérimenté·e. Etant donné que la notion « d'expérimenté » est subjective, ce choix est complètement arbitraire. Cinq années semblent être une période suffisante pour s'être approprié un nombre conséquent d'outils pédagogiques. Voici la moyenne du nombre de rituels successifs mis en place le lundi matin en fonction de l'expérience :

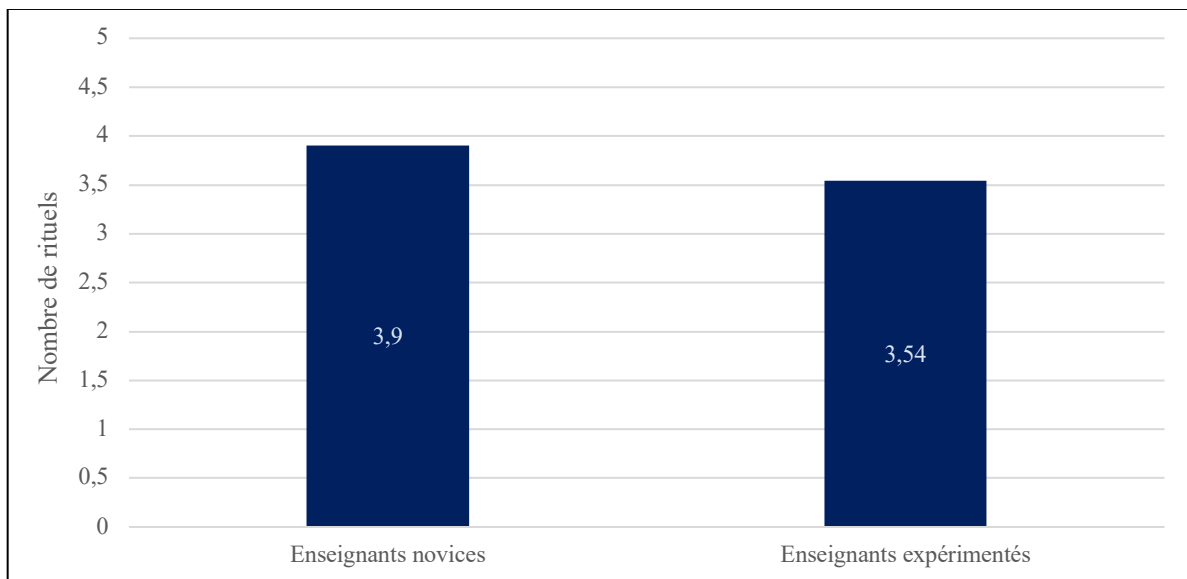


Figure 15 : Nombre de rituels successifs moyen en fonction de l'expérience

La différence entre les enseignant·e·s novices et les enseignant·e·s expérimenté·e·s est faible. Le nombre d'années d'expérience ne semble donc pas avoir de grande influence sur le nombre de rituels mis en place le lundi matin. Par conséquent, l'hypothèse est infirmée :

Le nombre d'années d'expérience d'enseignement impacte faiblement la quantité de rituels mis en place le lundi matin.

3.2.5 Dans les classes jugées comme « difficiles » par les enseignant·e·s, on retrouve davantage de rituels du matin que dans les autres classes.

Dans le questionnaire, les enseignant·e·s ont répondu à cette question : « A votre avis personnel, sur une échelle de un à quatre, comment considérez-vous la gestion de votre classe actuelle ? ». A savoir qu'*un* se traduit par une gestion de classe facile et *quatre* par une gestion de classe difficile. Par conséquent, les répondant·e·s qui ont indiqué trois ou quatre considèrent qu'il·elle·s ont affaire à une gestion de classe plutôt difficile ou difficile. Voici un histogramme à bandes représentant la moyenne du nombre de rituels successifs mis en place le lundi matin en fonction de la difficulté en termes de gestion de classe :

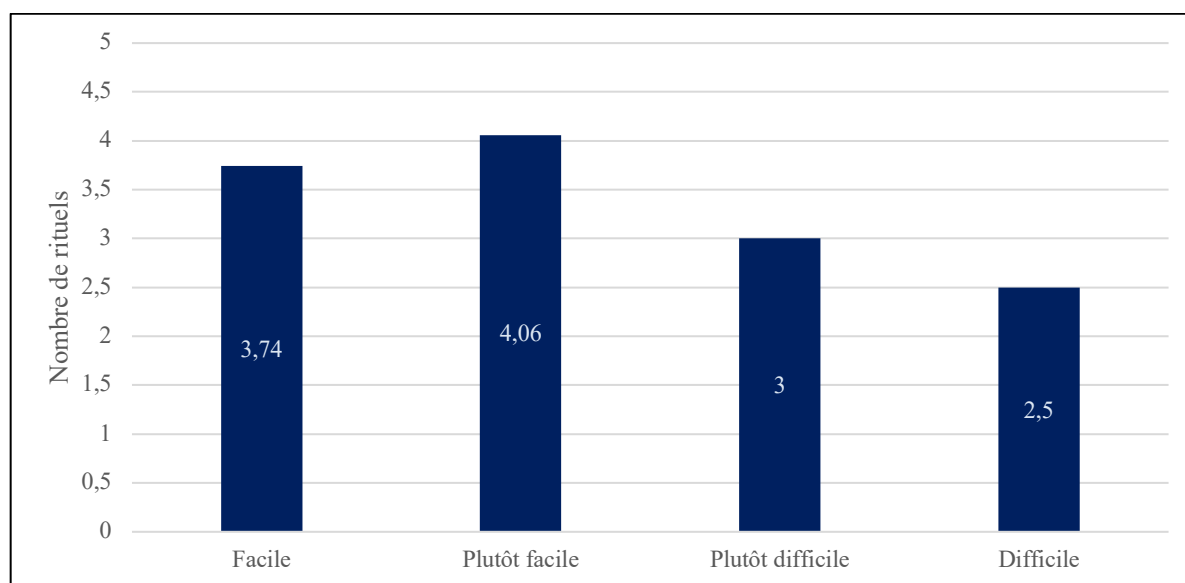


Figure 16 : Nombre de rituels successifs moyen en fonction de la difficulté en termes de gestion de classe

Contrairement à l'hypothèse de départ, ce sont les enseignant·e·s qui jugent leur gestion de classe comme facile ou plutôt facile qui mettent en place davantage de rituels. Toutefois, il est important de relever que ces moyennes proviennent de strates de l'échantillon plus ou moins conséquentes :

- Enseignant·e·s jugeant leur gestion de classe actuelle comme facile : **31**
- Enseignant·e·s jugeant leur gestion de classe actuelle comme plutôt facile : **48**
- Enseignant·e·s jugeant leur gestion de classe actuelle comme plutôt difficile : **16**
- Enseignant·e·s jugeant leur gestion de classe actuelle comme difficile : **4**

La moyenne qui concerne les classes jugées comme difficiles est donc un indicateur peu fiable ici, puisque calculé sur une très petite strate de l'échantillon (4 mesures).

En termes de gestion de classe, dans les classes jugées comme « faciles » ou « plutôt faciles » par les enseignant·e·s, on retrouve davantage de rituels du matin que dans les autres.

Pourtant, 60% des enseignant·e·s qui ont répondu au questionnaire estiment qu'il·elle·s ont besoin de rituels plus nombreux en début de semaine lorsqu'il·elle·s ont une classe dont la gestion est difficile.

3.2.6 La mise en place de rituels scolaires par les enseignant·e·s est un savoir professionnel implicite.

Cette hypothèse est difficilement analysable avec les données recueillies par le questionnaire. Elle est donc traitée au travers des entretiens.

3.2.7 Quels sont les rituels les plus « populaires » ?

Étant donné que les répondant·e·s ont indiqué le(s) rituel(s) qu'il·elle·s mettent en place, il est possible de faire un classement des rituels du plus au moins populaire. Par souci de lisibilité, seuls les 12 rituels les plus fréquents sont présentés :

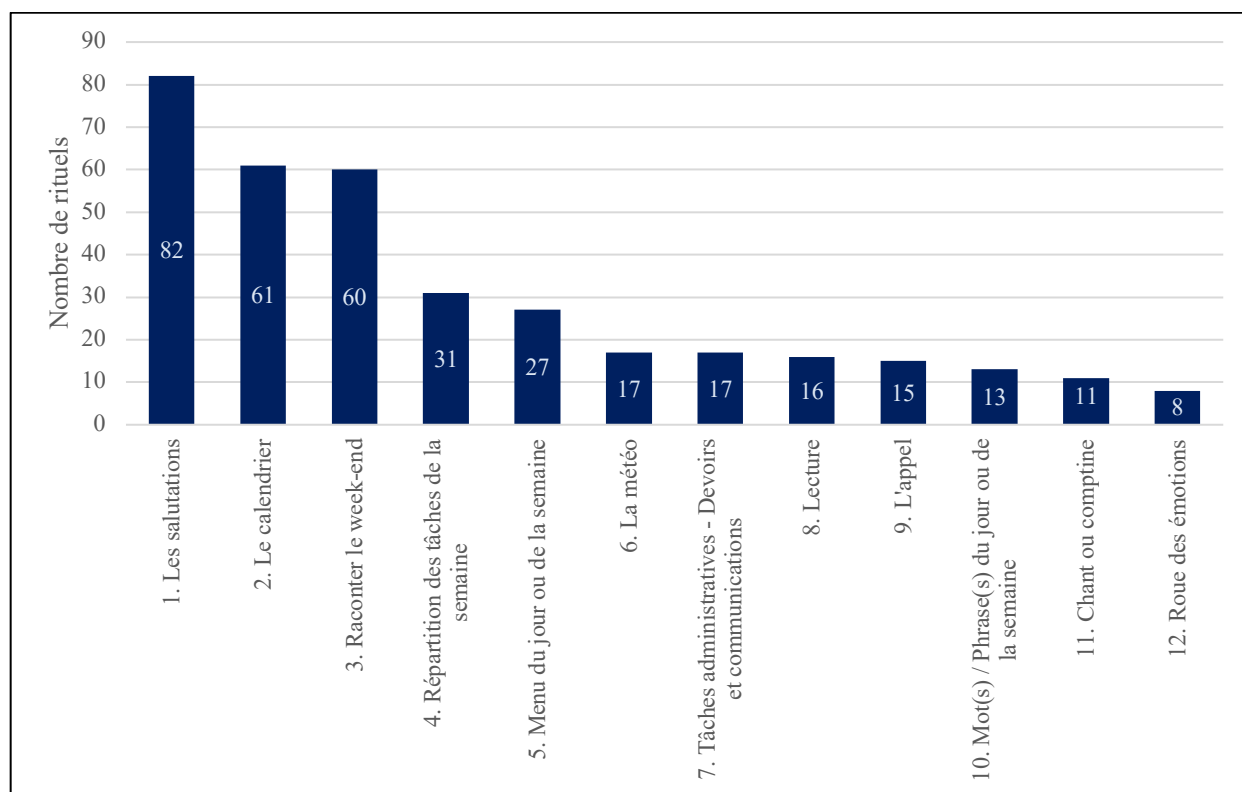


Figure 17 : Classement des rituels du plus au moins "populaire"

Trois rituels ressortent fortement de ce graphique : *les salutations*, *le calendrier* et *raconter le week-end*. Ils sont mis en place dans plus de la moitié des classes. Paradoxalement, deux des trois rituels les plus populaires ne sont pas forcément essentiels en termes d'organisation : une journée peut très bien se dérouler sans qu'il y ait eu une activité sur le calendrier et que les élèves aient raconté leur week-end. Pourtant, les tâches plus essentielles en termes d'organisation viennent en quatrième, cinquième et septième position : ce sont *la répartition des tâches de la semaine*, *le menu du jour ou de la semaine*, ainsi que *les tâches administratives - devoirs et communications*. Ils constituent des rituels d'organisation et de planification qui favorisent le bon déroulement de la semaine.

Des rituels à but sociaux, comme *les salutations* ou *raconter le week-end*, semblent donc primer sur des rituels plus « scolaires », ce qui prouve l'importance du contact social lors du premier cours de la semaine.

3.3 Entrevues semi-dirigées – Interprétation des résultats par 5 enseignant·e·s

Dans cette partie, les résultats du questionnaire sont interprétés par cinq enseignant·e·s du cycle 1 et 2. Les critères de sélection présentés dans la méthodologie n'ont pas tous pu être respectés. Premièrement, deux enseignant·e·s de 5^{ème} et 6^{ème} année ont été contacté·e·s. Cela a permis d'obtenir davantage de précisions sur les degrés dans lesquels les rituels prennent en moyenne plus de temps que les autres. Secondement, il s'est avéré compliqué de trouver un enseignant de 1^{ère} et de 2^{ème} année disponible et qui répondait aux critères. C'est pourquoi un·e enseignant·e de mon entourage qui n'avait pas répondu au questionnaire a été contacté·e. Il·elle avait toutefois une expérience de plus de 40 ans dans l'enseignement.

Toutes les interprétations et hypothèses présentes dans cette partie ont été formulées par les enseignant·e·s interviewé·e·s et reprennent dans les grandes lignes leurs formulations.

3.3.1 Les rituels les plus populaires

Question de départ : ce graphe vous surprend-il ? Pourquoi ?

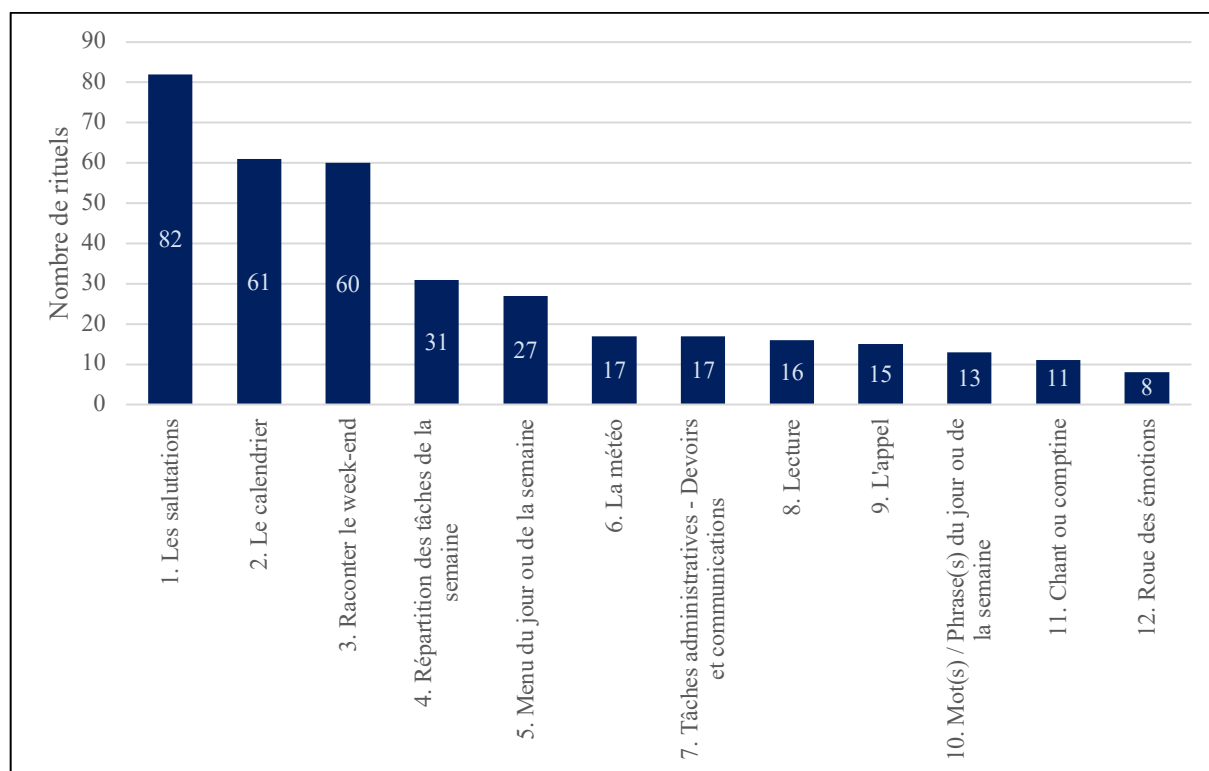


Figure 18 : Classement des rituels du plus au moins "populaire"

Les cinq enseignant·e·s interviewé·e·s n'ont globalement pas été surpris·e·s par ce classement. Il·elle·s ont toutefois émis des hypothèses sur les raisons de la popularité de ces rituels :

Tout d'abord, *les salutations* semblent être un rituel logique et élémentaire aux yeux de tou·tes. Un·e interviewé·e a précisé que les répondant·e·s qui ne l'ont pas indiqué saluent certainement leurs élèves, mais ne considèrent pas ce moment comme un rituel en tant que tel. Ensuite, les enseignant·e·s des petits degrés ont confirmé l'importance du calendrier pour l'apprentissage des jours de la semaine et le repérage dans le temps. Au deuxième cycle, certain·e·s enseignant·e·s continuent de faire le calendrier mais dans une autre langue. Cela expliquerait la forte présence de ce rituel. Plusieurs enseignant·e·s ont

été surpris de la faible présence du rituel de la météo. Un·e interviewé·e a émis l'hypothèse que plusieurs répondant·e·s n'ont pas indiqué *la météo* comme rituel car il·elle·s le considèrent comme faisant partie du calendrier. Par conséquent, sa position sur la figure 16 serait peu représentative de la réalité.

Raconter le week-end a suscité diverses réactions. Premièrement, comme c'est le moment le plus propice à sa mise en place, il semble évident qu'il ait souvent lieu le lundi matin. Deuxièmement, plusieurs interviewé·e·s ont émis des doutes quant à l'utilité et à la pertinence de ce rituel : au travers de leur expérience, il·elle·s ont remarqué que ce sont souvent les mêmes élèves qui s'exprimaient durant cette activité. Ceux·celles qui ont moins de choses à raconter se sentent alors mis·es de côté et ne vivent pas toujours bien ce moment. Un·e enseignant·e rappelle toutefois que les élèves manifestent souvent une grande volonté à raconter leur week-end.

Il est également ressorti que les devoirs sont souvent donnés un autre jour de la semaine, surtout dans les plus grands degrés. Cela permet aux élèves de s'organiser comme il·elle·s le souhaitent et à l'enseignant·e de donner toutes les informations administratives en fin de semaine, au lieu de les communiquer chaque fois qu'il·elle en reçoit une nouvelle.

En ce qui concerne *l'appel*, trois enseignant·e·s ont formulé qu'il·elle·s le faisaient pour eux·elles sans solliciter la participation des élèves. Ce n'est donc pas réellement un rituel de classe. Toutefois, il·elle·s suggèrent qu'il peut davantage l'être dans les plus grands degrés avec les enseignant·e·s spécialistes qui ne connaissent pas toujours bien les élèves. Ce rituel semblerait également se retrouver dans les petits degrés où le rôle social de ce rituel dans l'apprentissage des prénoms pourrait être pertinent.

L'enseignant·e de 1^{ère} et de 2^{ème} année a été étonné·e de la faible présence de chants et de comptines. Pour lui·elle, ce sont des activités cruciales pour la vie de classe et les apprentissages. Un·e autre enseignant·e a précisé que ce sont des activités qui peuvent se faire à d'autres moments de la semaine et qui n'ont donc pas forcément besoin d'être mises en place spécifiquement le lundi matin. Il·elle a également mentionné d'autres rituels, comme la lecture et la roue des émotions.

3.3.2 Le nombre de rituels et le temps qui y est consacré le lundi matin

Question de départ :

- Comment expliquer cette différence du temps consacré aux rituels du lundi matin selon le degré ?
- Pourquoi les rituels sont-ils plus courts en 1-2H et en 3-4H qu'en 5-6H ?

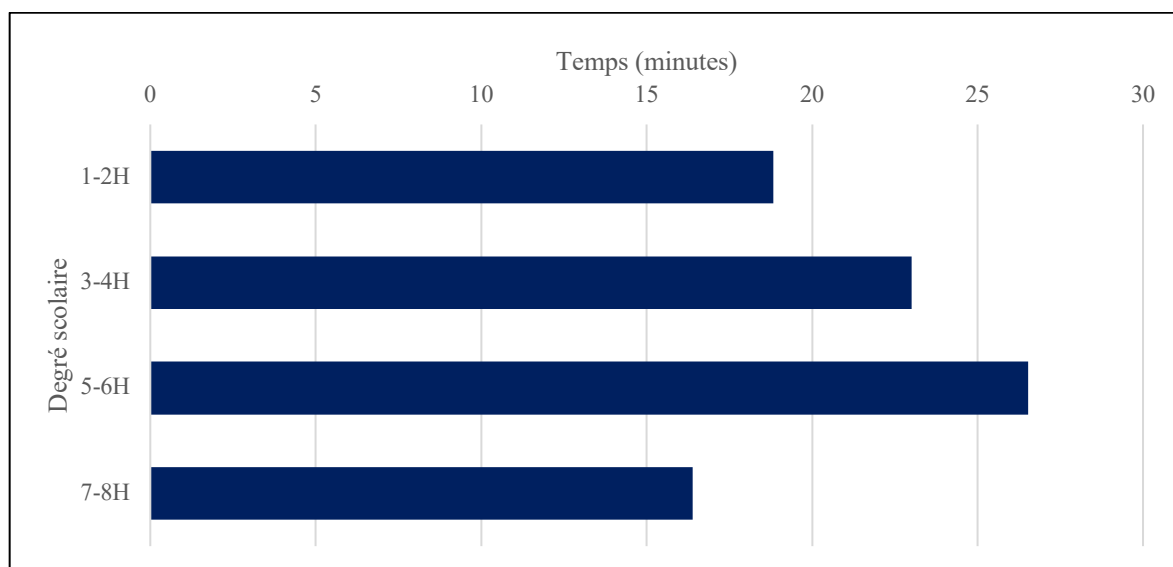


Figure 19 : Temps consacré aux rituels par classe et par degré (sans outlier)

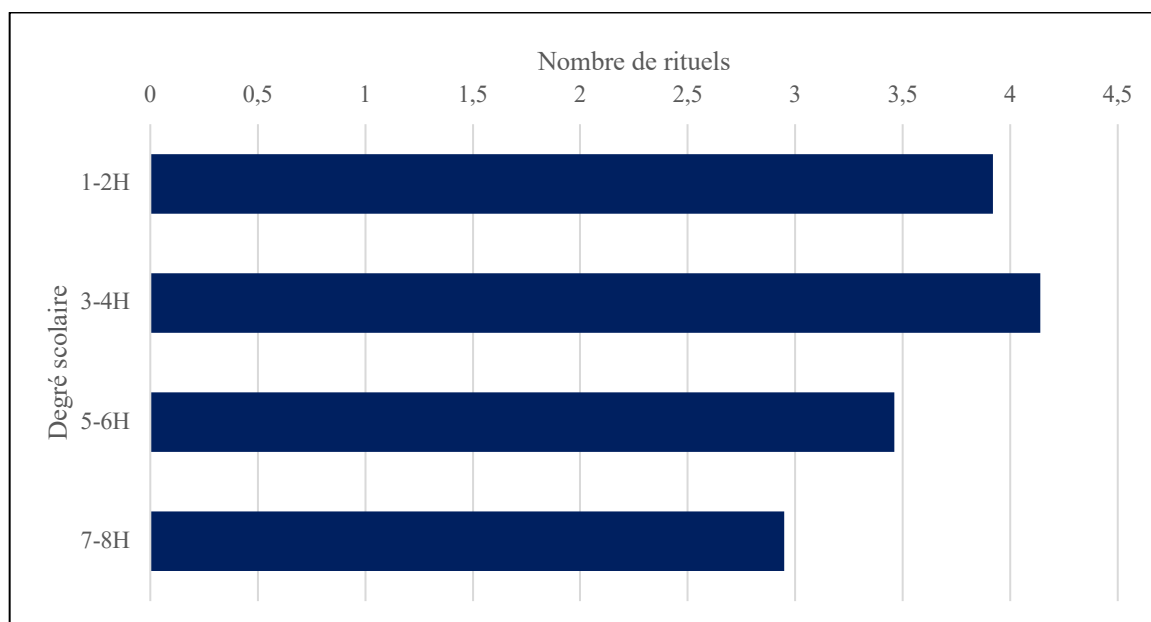


Figure 20 : Moyenne du nombre de rituels par degré

Tout d'abord, une explication de l'évolution du temps consacré aux rituels est apparue dans tous les discours des enseignants : c'est la capacité d'attention des élèves. En 1^{ère} et en 2^{ème} année, les enfants ont besoin que le rythme soit soutenu et que les rituels soient ciblés sur un aspect pour aller à l'essentiel. Selon l'enseignant·e de 1^{ère} et de 2^{ème} année, c'est ce type de rituels qui rassure les élèves et qui structure

l'apprentissage scolaire. Plus on avance dans les degrés, plus les activités peuvent prendre du temps car les élèves sont capables de rester concentrés sur une même tâche plus longtemps.

Selon deux enseignant·e·s, l'écart de temps consacré aux rituels entre les classes de 5^{ème} et de 6^{ème} année et celles de 7^{ème} et de 8^{ème} année pourrait être expliqué par le programme conséquent de ces degrés qui laisserait moins de place aux rituels. En outre, les enseignant·e·s de 8^{ème} année ont des contraintes horaires et ont donc moins de liberté. Un·e interviewé·e a également précisé que, dans les classes de fin de cycle, plusieurs enseignant·e·s sont spécialistes et n'ont pas de temps à consacrer aux rituels. Par exemple, un·e interviewé·e a dit qu'« un·e enseignant·e ne peut pas se permettre de prendre 30 minutes de rituels sur son heure d'anglais le lundi matin ». Selon cette interprétation, on pourrait imaginer que les enseignant·e·s de la fin du cycle 2 profiteraient des rituels pour transmettre des apprentissages. Pourtant, sur la figure 14, les fonctions d'apprentissage représentent seulement 7% des fonctions attribuées aux rituels du lundi matin.

Une autre explication proposée par l'enseignant·e de 3-4H serait que, dans les petits degrés, les rituels seraient davantage répartis pendant la matinée alors que, dans les plus grands degrés, les enseignant·e·s les placeraient en début de matinée pour ensuite avancer dans le programme. L'enseignant·e de 7^{ème} année précise également que ses élèves sont certainement plus rapides que ceux des degrés inférieurs.

Finalement, trois enseignant·e·s ont relevé que l'on ne retrouve pas le même type de rituels dans chaque degré et que ceux qui prennent place dans les petits degrés sont souvent plus courts. Par exemple, réciter une comptine ou dire les prénoms prendrait moins de temps que d'écrire des devoirs dans l'agenda. De plus, certains rituels seraient moins présents au cycle 2, comme raconter le week-end par exemple. Un·e interviewé·e émet l'hypothèse qu'avec l'arrivée de l'écriture en 3^{ème} année les rituels pourraient être axés sur cet apprentissage, ce qui expliquerait leur forte présence dans ces degrés.

3.3.3 Nombre de rituels par degré

Question de départ : comment analysez-vous ce graphe ?

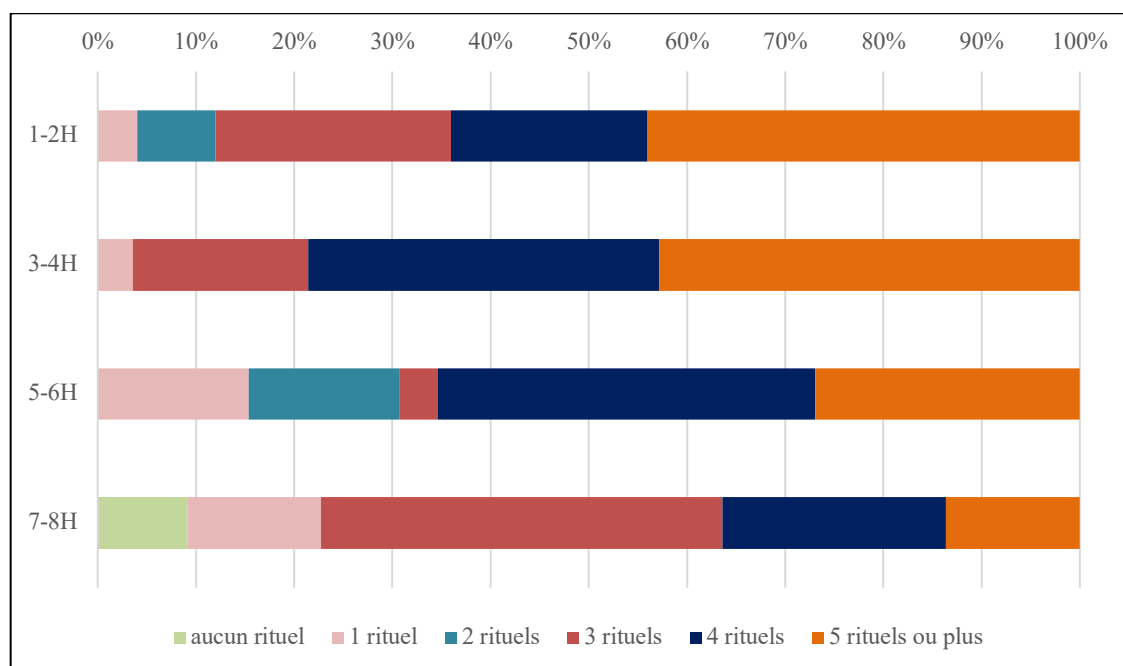


Figure 21 : Pourcentage du nombre de rituels mis en place par degré

Comme mentionné plus haut, ce graphique peut être interprété de différentes manières. Voici les explications des interviewé·e·s :

Pour l'enseignant·e de 1^{ère} et de 2^{ème} année, les rituels permettent d'instaurer un cadre rassurant. Leur mise en place est donc cruciale. Selon lui·elle, « les enfants aiment le changement mais dans des rituels rassurants ». Ils seraient donc en grand nombre pour varier les activités mais resteraient prévisibles pour garder un cadre sécurisant.

Selon un·e des enseignant·e·s de 5^{ème} et de 6^{ème} année, les grands degrés ont un programme conséquent et doivent respecter un horaire imposé, ce qui laisse moins de place aux rituels. Seuls les plus « basiques » comme les salutations seraient mis en place. Tandis que, dans les plus petits degrés, ce qui est travaillé lors des rituels permet un apprentissage grâce à leur aspect cyclique.

A nouveau, un·e interviewé·e rappelle que les enseignant·e·s de 8^{ème} année sont parfois des spécialistes. Pour lui·elle « cela ne leur vient même pas à l'idée qu'il faudrait faire quelque chose de spécial parce que c'est le lundi matin ». Cela expliquerait pourquoi deux enseignant·e·s du questionnaire ont indiqué qu'il·elle·s ne mettaient pas de rituel en place.

Enfin, un·e enseignant·e interprète simplement ce graphique en relevant l'importance de la mise en place de rituels dans chaque degré : ce n'est pas un sujet spécifique à certains degrés.

3.3.4 Le métier d'élève en 1^{ère} et en 2^{ème} année

Questions de départ :

- En 1-2H, pourquoi près de la moitié des rituels ont-ils pour fonction principale d'apprendre à l'enfant son « métier d'élève » ?
- Pourquoi y-a-t-il une prépondérance des rituels qui visent l'apprentissage ?
- Pourquoi les rituels à but langagier sont-ils peu présents ?

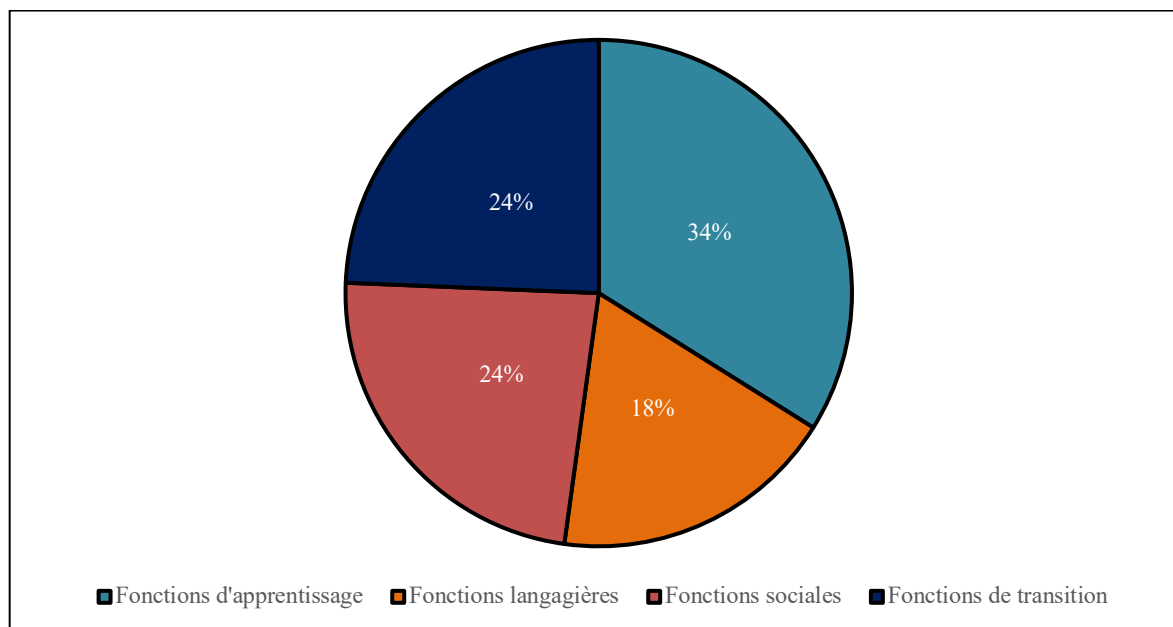


Figure 22 : Fonctions des rituels en 1-2H

Le métier d'élève :

Cette prépondérance des fonctions qui participent à l'apprentissage du métier d'élève n'a étonné aucun·e enseignant·e. Il·elle·s ont expliqué qu'étant donné que la classe est pour la plupart des élèves un des premiers endroits où ils apprennent à vivre ensemble, il leur semble essentiel que les rituels mettent l'accent sur cette fonction. L'enfant doit comprendre que son rôle et sa façon de se comporter est différent qu'à la maison. Les interviewé·e·s précisent également que si l'enfant n'apprend pas rapidement son métier d'élève il peut difficilement entrer dans d'autres apprentissages. L'enseignant·e de 1^{ère} et de 2^{ème} année a en effet confirmé l'importance qu'il·elle accorde aux activités qui favorisent le vivre ensemble, le respect de l'autre et l'écoute. Pour lui·elle, les activités qui favorisent le savoir-être sont essentielles pour les enfants de cet âge-là. Selon un·e enseignant·e de 4^{ème} et de 5^{ème} année, « on doit passer de l'agrégat au groupe afin de fonctionner dans un système commun ».

Les fonctions d'apprentissage :

La forte présence des rituels d'apprentissage a semblé logique pour les interviewé·e·s : « les enfants sont aussi là pour apprendre, ce n'est pas une garderie. [...] C'est une des missions de l'école ». Pour un·e enseignant·e de 6^{ème} année, « on ne peut pas demander à un élève de bien faire son métier d'élève s'il n'a pas l'impression d'apprendre quelque chose ». Les élèves y voient ainsi du sens et participent plus volontiers aux activités.

De plus, l'enseignant·e de 3^{ème} et 4^{ème} année pense que, dans les petits degrés, on essaie de transformer chaque petit moment en situation d'apprentissage. Par exemple, lors de l'appel, le comptage des enfants permet aux élèves d'apprendre la numération.

Les fonctions langagières :

Sur les cinq enseignant·e·s interviewé·e·s, quatre ont été étonné·e·s de ce résultat. Selon eux·elles, les fonctions langagières sont constamment exercées en classe, c'est pourquoi les répondant·e·s n'auraient pas indiqué cette fonction comme principale lors des rituels. Un·e enseignant·e émet l'hypothèse qu'étant donné l'usage généralisé de l'expression orale, les répondant·e·s ne se rendaient pas compte de tout ce qui est travaillé en termes de langage lors des rituels. Cette fonction serait donc tout de même très importante mais serait davantage identifiée comme secondaire par les enseignant·e·s à cause de son omniprésence. En outre, un·e enseignant·e précise l'importance de cette fonction en termes d'égalité sociale : exercer le langage « permet de gommer les disparités sociales ». En effet, les élèves vivent tous dans un contexte social différent et débutent l'école avec des capacités langagières inégales.

A l'inverse, un·e enseignant·e de 5^{ème} année estime qu'on retrouve davantage de rituels à buts langagiers dans les plus grands degrés. Il·elle pense qu'au début du premier cycle les enfants s'expriment plus librement et donc que l'enseignant·e axe les fonctions sur d'autres apprentissages.

3.3.5 Les rituels devenus routines

Pour cette analyse, les interviewé·e·s ont d'abord répondu à cette question : Dans quelle(s) catégorie(s) de rituels trouve-t-on vraisemblablement le plus de routines ?

Les réponses ont été très diverses et ne permettent pas d'identifier une ou des catégories dans la ou lesquelles on trouve vraisemblablement le plus de routines. L'hypothèse de départ qui était « dans le deuxième cycle, la majorité des rituels s'apparentent à des routines » ne peut être ni confirmée, ni infirmée.

Cependant, plusieurs faits intéressants ont pu être mis en lien dans les réponses des interviewé·e·s. Tout d'abord, avec la répétition, certains rituels risqueraient de se transformer en routines. Ce phénomène apparaîtrait dans les plus grands degrés étant donné que les élèves sont habitués à prendre part à des rituels. Ensuite, plusieurs interviewé·e·s ont fait la différence entre routine pour l'enseignant·e et routine pour l'élève. Il leur semblait important que l'enseignant·e évite d'entrer dans une routine car le rituel serait alors vidé de son sens. Néanmoins, un·e enseignant·e a précisé que certains rituels pourraient se transformer en routines pour les élèves dans le sens où il·elle·s auraient tellement bien assimilé la répétition d'une certaine activité, qu'il·elle·s la feraient machinalement. Mais ce n'est pas pour autant qu'aucun apprentissage ne se fait au travers de cette activité. Un·e autre enseignant·e affirme toutefois le contraire : à force de répétition, les rituels sont devenus routines pour lui·elle mais restent des rituels pour les élèves. En effet, le sens symbolique et la charge cognitive sont toujours présents pour les élèves, même s'il·elle·s ne les identifient pas. Selon cette analyse, cela poserait un problème lorsque le rituel devient routine pour l'élève et non pour l'enseignant·e : dans cette situation, l'enfant ne serait alors plus dans une situation d'apprentissage.

Il faut toutefois garder à l'esprit que cette interprétation dépend fortement de la définition retenue pour la routine. Déjà cité dans la partie théorique de ce travail, Picard (2002) dit que « [...] le terme (rituel) lui-même est devenu polysémique, la plupart des chercheurs qui l'ont pris comme objet ayant commencé par proposer une définition qui justifie leur point de vue » (p.251). Un phénomène similaire se retrouve avec le terme *routine* qui a des sens différents selon les pays (Purdy & Merri, 2015). Ainsi, l'interprétation de la figure 23 aurait été assurément différente si une autre définition de la routine avait été retenue.

Questions de départ :

- Pourquoi les routines augmentent / diminuent-elles au fil des degrés ?
- Considérez-vous certains de vos rituels comme routines ? Lesquels ?

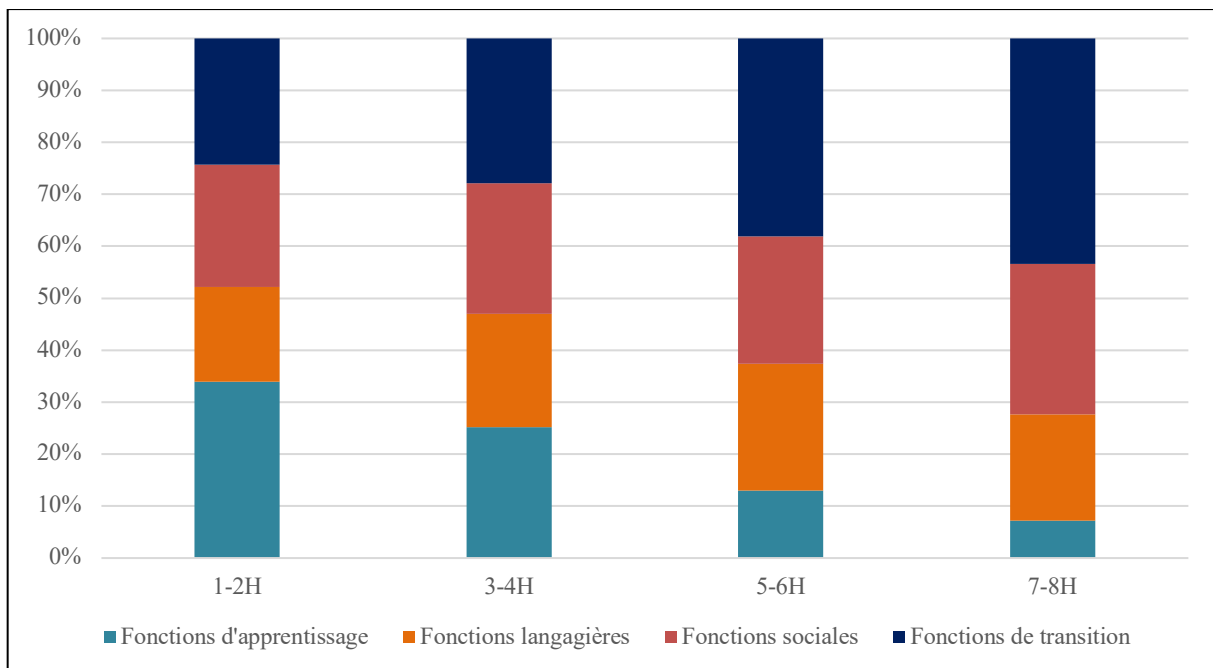


Figure 23 : Répartition des fonctions des rituels du lundi matin par degré

Premièrement, les interviewé·e·s ont émis plusieurs hypothèses qui pourraient expliquer pourquoi les fonctions de transition prennent de plus en plus de place au fil des degrés : il y a pratiquement le double de fonctions de transition en 7^{ème} et en 8^{ème} année qu'en 1^{ère} et 2^{ème} année²⁸. Tout d'abord, un·e enseignant·e pense que les fonctions de transition sont essentielles pour que l'élève passe du contexte extra-scolaire au contexte scolaire. Ils permettent également de développer l'autonomie pour la suite des apprentissages. Ce seraient des rituels que les enseignant·e·s sont « contraint·e·s » de mettre en place s'il·elle·s souhaitent que les élèves entrent dans les apprentissages. Étant donné que peu de rituels sont mis en place en 7^{ème} et en 8^{ème} année, ils constitueraient les principaux. Enfin, tou·te·s les interviewé·e·s du cycle 2 ont exprimé que, dans les plus grands degrés, expliciter les savoirs visés serait davantage nécessaire. Cela expliquerait l'augmentation du pourcentage de cette catégorie de fonctions.

Deuxièmement, trois enseignant·e·s formulent une même explication à la diminution du pourcentage des fonctions d'apprentissage au fil des degrés : les apprentissages travaillés lors des rituels seraient déjà acquis lorsque les élèves arrivent en fin de deuxième cycle. Par exemple, compter les enfants présents ou identifier la date sont des connaissances que les élèves du cycle 2 maîtrisent déjà. L'intérêt des contenus d'apprentissage des rituels serait donc moins important pour les plus grands degrés. Un·e enseignant·e explique également que si l'on avait considéré qu'explicitement les savoirs visés étaient dans la catégorie des fonctions d'apprentissage, la différence de pourcentage entre les degrés aurait été vraisemblablement plus faible.

²⁸ Pourcentage 7-8H ÷ pourcentage 1-2H = 43 ÷ 24 ≈ 1,8

Finally, the interviewees expressed the way they perceive routine in their teaching. All of them shared their willingness to avoid their rituals turning into routines. To do so, some let them evolve, others let them vary from one day to the next, but they all target an objective for each activity. Thus, they keep a symbolic meaning and a cognitive load preventing the transformation of rituals into routines.

3.3.6 L'influence de l'expérience sur la mise en place de rituels

Questions de départ :

- Pourquoi n'y a-t-il pas une plus grande différence entre les enseignant·e·s expérimenté·e·s et les novices ?
- Comment votre mise en place de rituels du lundi matin a-t-elle évolué ?

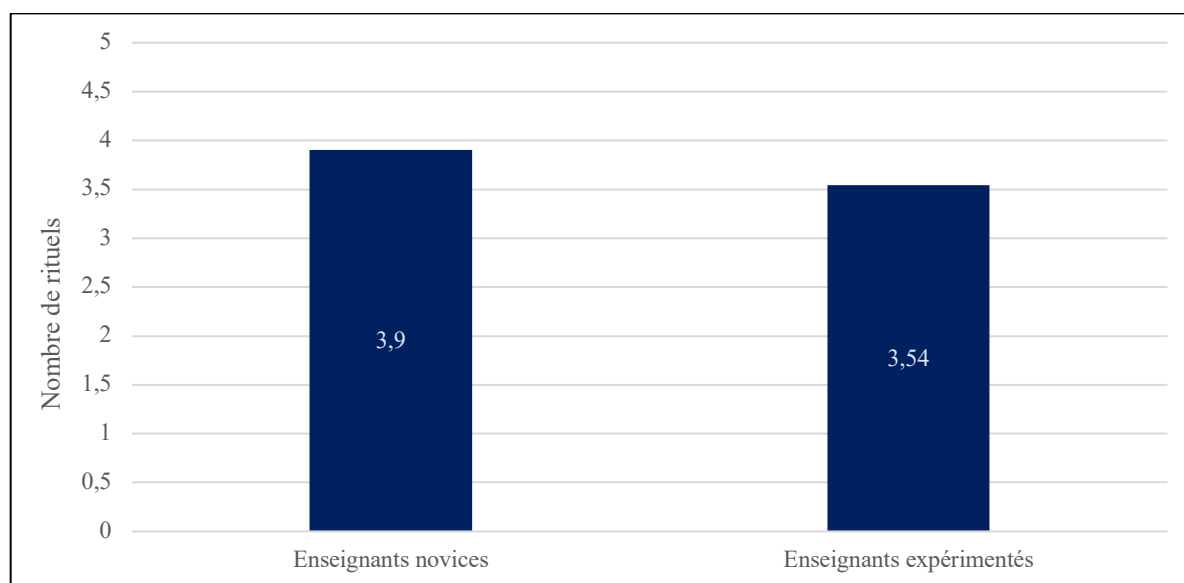


Figure 24 : Nombre de rituels successifs moyen en fonction de l'expérience

Plusieurs explications de cette faible différence ont été formulées. Tout d'abord, un·e enseignant·e pense que certains rituels doivent « obligatoirement » être mis en place pour que la transition entre le week-end et l'école se fasse de manière fluide. Les enseignant·e·s expérimenté·e·s et novices seraient donc tou·te·s deux « contraint·e·s » de les mettre en place. Une autre explication partagée par deux enseignant·e·s est que les rituels seraient en quelque sorte un « effet de mode ». C'est-à-dire que la question des rituels serait un phénomène récent dont on parle de plus en plus. Étant donné que le sujet est au centre des débats, les enseignant·e·s novices et expérimenté·e·s remarqueraient que c'est une pratique qui a du sens, ce qui expliquerait l'utilisation relativement égale des rituels quelle que soit l'expérience de l'enseignant·e. En outre, un·e enseignant·e fait un lien entre l'évolution de la société et la nécessité des rituels. Pour lui·elle, les élèves rencontrent de plus en plus de difficultés à gérer leurs émotions, ce qui expliquerait la nécessité des rituels dans toutes les classes. Enfin, deux enseignant·e·s pensent simplement que les jeunes enseignant·e·s reproduisent les rituels qu'il·elle·s ont vus en stage et auraient tendance à y consacrer approximativement le même temps que ce qu'il·elle·s ont observé chez des enseignant·e·s expérimenté·e·s.

Pour ces interviews, tou·te·s les enseignant·e·s avaient une expérience supérieure à dix ans. Trois d'entre eux·elles ont expliqué que les discussions avec leurs collègues ont été la raison principale de l'évolution de leur mise en place de rituels. Par exemple, comme expliqué dans la partie *les rituels les plus populaires*, un·e enseignant·e a fait évoluer le rituel *raconter le week-end* pour y trouver plus de sens. Un·e autre interviewé·e a également parlé de l'importance du contexte, comme l'influence de la pandémie dans la manière de se saluer.

3.3.7 Les rituels scolaires et la gestion de classe

Questions de départ :

- Pourquoi les enseignant·e·s jugeant la gestion de leur classe comme « facile » ou « plutôt facile » mettent-il·elle·s en place davantage de rituels que les autres ?
- Selon vous, les rituels ont-ils un impact sur la gestion de classe ?

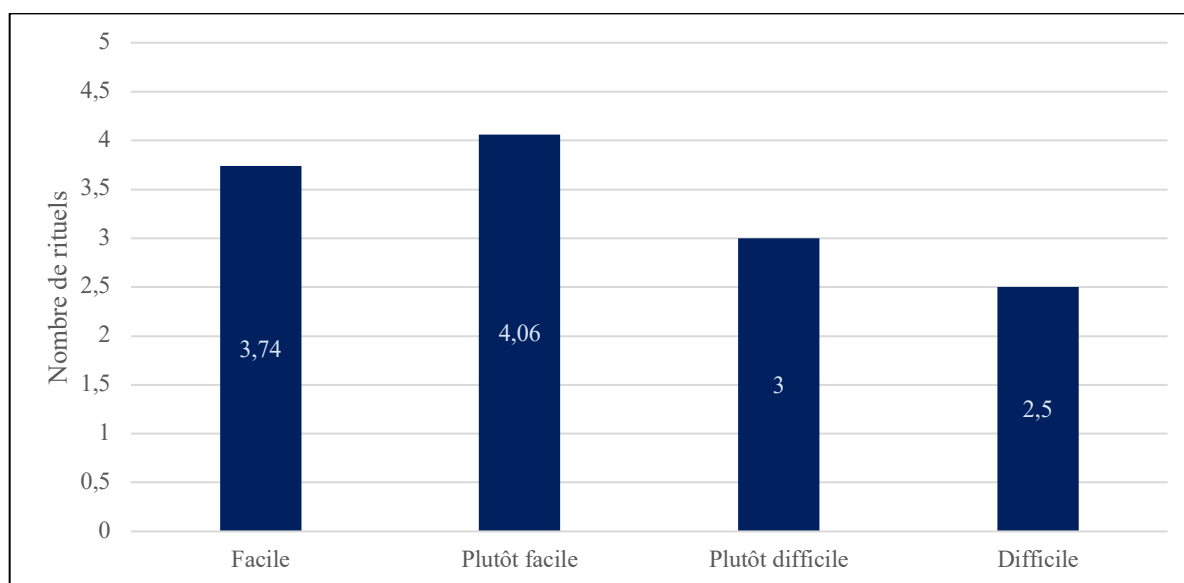


Figure 25 : Nombre de rituels successifs moyen en fonction de la difficulté en termes de gestion de classe

L'explication de la différence du nombre de rituels selon la difficulté de gestion de la classe a été abordée sous deux points de vue par les interviewé·e·s. Toutefois, quatre des cinq enseignant·e·s considèrent que la première des deux explications suivantes est la plus probable :

Le premier point de vue est de considérer que les classes difficiles à gérer sont intrinsèquement problématiques. C'est-à-dire que les particularités du groupe classe font qu'il est difficile pour toute personne de le cadrer. Ainsi, l'enseignant·e consacrerait la majorité du temps des rituels à la discipline et n'aurait pas la volonté de mettre des rituels en place, si ce n'est ceux purement fonctionnels. Tout autre rituel serait mis de côté afin d'entrer plus rapidement dans le programme scolaire et d'éviter ainsi de perdre du temps en début de matinée.

Le second point de vue est de considérer que le grand nombre de rituels mis en place engendre une gestion de classe facile. Comme expliqué dans la partie théorique de cette recherche, les rituels assurent énormément de fonctions différentes. Si un·e enseignant·e met peu de rituels en place, il·elle encourt le risque que ces fonctions ne soient pas assurées dans son enseignement.

Une tout autre explication a été proposée par un·e interviewé·e. Étant donné que les rituels sont des activités que l'on doit adapter en fonction des élèves, cela demande un investissement de l'enseignant·e. Ceux qui en mettraient peu en place seraient également des enseignants qui suivent simplement les méthodes. Selon lui·elle, dans ce contexte, les élèves seraient démotivés et rendraient la gestion de classe plus complexe.

En ce qui concerne l'utilité des rituels en termes de gestion de classe, tou·te·s les interviewé·e·s pensent qu'ils ont un impact sur la discipline. Selon eux·elles, les rituels permettent de poser un cadre et de

rassurer les élèves. Ils sont alors plus calmes et plus à même d'entrer dans les apprentissages. Un·e enseignant·e précise même qu'il lui « a fallu avoir des classes difficiles pour réaliser qu'il fallait des rituels. Les rituels de retour au calme permettent de mieux faire les transitions. »

3.3.8 Les rituels, un savoir professionnel implicite ?

Cette question est la seule qui ne se base pas sur les résultats du questionnaire. Voici les questions posées aux interviewé·e·s :

- Savez-vous pourquoi vous mettez en place des rituels ? Quelles en sont les raisons, les objectifs ?
- En début de carrière, saviez-vous pourquoi vous mettiez en place des rituels ? Ou les mettiez-vous en place car cela vous semblait « logique » ?

Tout d'abord, il est important de préciser que tou·te·s les interviewé·e·s ont actuellement conscience des objectifs visés au travers des rituels qu'il·elle·s mettent en place. Toutefois, chacun·e a exprimé une évolution dans la compréhension du sens des rituels. Un·e enseignant·e a dit ceci : « J'ai compris le sens de certains rituels en pratiquant ». Pour tou·te·s, en début de carrière, cela semblait « logique » de mettre des rituels en place : c'est en observant d'autres enseignant·e·s qu'il·elle·s ont décidé d'en utiliser. Pourtant, même s'il·elle·s en ont mis en place depuis le début de leur carrière, le degré de compréhension des objectifs visés par chaque rituel a évolué au travers de leur expérience.

Il y aurait donc bel et bien quelque chose de l'ordre de l'implicite dans la mise en place de rituels. Comme l'a dit un·e interviewé·e, « je n'ai lu aucun livre sur la didactique des rituels, [...] cela me paraissait logique de faire comme tous les autres ».

Conclusion

Dans cette dernière partie, les principaux résultats sont d'abord présentés et mis en lien avec la question et les hypothèses de recherche. Ensuite, un regard critique est posé sur la démarche : les limites, les difficultés ainsi que les apports personnels de la recherche sont exposés. Finalement, des pistes de prolongement ainsi que des propositions d'élargissement de la réflexion sont proposées.

Voici les principaux résultats qui répondent à la question de recherche et confirment ou infirment les hypothèses de départ :

En premier lieu, 83%²⁹, soit cinq enseignant·e·s interrogé·e·s sur six mettent plus de deux rituels successifs en place le lundi matin dans leur classe. En ce qui concerne l'évolution du nombre de rituels au fil des degrés scolaires, une diminution a été observée. En effet, les enseignant·e·s de 7^{ème} et de 8^{ème} année mettent en place en moyenne un rituel de moins qu'au premier cycle. Les degrés 5 et 6 se trouvent au milieu des autres degrés, avec une moyenne de trois rituels et demi contre quatre³⁰ au premier cycle et trois au deuxième cycle. Enfin, le nombre moyen de rituels successifs mis en place le lundi matin dans les deux cycles primaires est de 3,7³¹.

En deuxième lieu, même si le nombre de rituels diminue au fil des degrés scolaires, le temps qui y est consacré ne suit pas la même tendance : il augmente de la 1^{ère} à la 6^{ème} année pour ensuite diminuer drastiquement en 7^{ème} et en 8^{ème} année. Ce résultat va à l'encontre de l'hypothèse de départ qui a été formulée ainsi : le temps consacré aux rituels du lundi matin diminue au fil des degrés scolaires. Cependant, en fin de deuxième cycle, une diminution est tout de même constatée. Selon les cinq enseignant·e·s interviewé·e·s lors des entretiens, l'augmentation du nombre de rituels au fil des degrés serait due à la capacité d'attention des élèves qui serait plus faible dans les petits degrés que dans les plus grands. Au cycle 1, les enseignant·e·s auraient donc tendance à davantage faire varier les activités pour garder les élèves attentifs. Finalement, sur l'ensemble de l'école primaire, le temps moyen consacré aux rituels du lundi matin est de 21 minutes.

En troisième lieu, en moyenne quatre enseignant·e·s sur cinq font les salutations comme rituel le lundi matin. Le calendrier et raconter le week-end sont des rituels mis en place dans près d'un tiers des classes. Viennent ensuite la répartition des tâches de la semaine ainsi que le menu du jour qui sont mis en place par environ 30% des enseignant·e·s³².

En quatrième lieu, dans les deux premiers degrés, près de la moitié³³ et non la majorité des rituels du lundi matin ont pour fonction principale d'apprendre à l'enfant son « métier d'élève ». L'évolution des fonctions d'apprentissage est également intéressante : elles constituent plus de 30% des fonctions dans les deux premiers degrés et moins de 10% dans les degrés 7 et 8. Les fonctions de transition prennent peu à peu le dessus sur les fonctions d'apprentissage.

En cinquième lieu, dans les classes jugées comme faciles par les enseignant·e·s, nous retrouvons davantage de rituels que dans les classes dont la gestion s'avère difficile. Cela ne correspond pas à l'hypothèse de départ qui supposait le contraire. Ce résultat est d'autant plus étonnant que 60% des répondant·e·s ont indiqué qu'ils ont besoin de rituels plus nombreux en début de semaine le lundi matin

²⁹ Nombre d'enseignants qui mettent 3, 4, 5 ou plus de 5 rituels en place ÷ nombre de répondants = $84 \div 101 \approx 83,17\%$

³⁰ Pour être exact, une moyenne de 3,9 rituels en 1-2H et de 4,1 rituels en 3-4H a été relevée.

³¹ Nombre de rituels récoltés par le questionnaire ÷ nombre d'enseignant·e·s = $369 \div 101 \approx 3,65$ rituels

³² Respectivement 81% pour *les salutations*, 60% pour *le calendrier*, 59% pour *raconter le week-end*, 31% pour *la répartition des tâches de la semaine* et 27 pour *le menu du jour ou de la semaine*.

³³ 48% des fonctions attribuées par les enseignants

lorsqu'ils ont une gestion de classe difficile. En outre, les cinq interviewé·e·s pensent que les rituels ont un impact positif sur la gestion de classe. Plusieurs d'entre eux·elles supposent que ce résultat pourrait être expliqué par la faible volonté des enseignant·e·s à s'investir dans la préparation de rituels alors qu'il·elle·s passent la majorité de ces moments à faire de la discipline. Même si les rituels semblent avoir un impact positif sur la gestion de classe, les enseignant·e·s expérimenté·e·s mettent légèrement moins de rituels en place que les novices. Cela infirme donc l'hypothèse qui supposait le contraire. Cependant, la différence du nombre de rituels mis en place selon l'expérience est vraiment très faible : elle semble donc impacter faiblement la quantité de rituels mis en place le lundi matin.

Finale­ment, les résultats de la recherche n'ont pas permis d'infirmer ou de confirmer les deux hypothèses restantes. Premièrement, ni le questionnaire, ni les ent­revues ont permis de savoir si l'on retrouve davantage de routines dans le deuxième cycle que dans le premier. Les résultats n'ont pas été suffisants pour confirmer ou infirmer l'hypothèse car il a été compliqué d'identifier les rituels qui se seraient transformés en routines. De plus, les interviewé·e·s ont formulé des réponses différentes à la question suivante : « Dans quelle(s) catégorie(s) trouve-t-on vraisemblablement le plus de routines ? ». Toutefois, selon moi, les rituels qui correspondent au mieux à la définition de la routine retenue pour ce travail³⁴ sont ceux auxquels les enseignant·e·s ont attribué une fonction de transition : étant donné que ces rituels fluidifient le déroulement des leçons, ils sont plus susceptibles d'être sollicités par les enseignant·e·s pour leur côté utilitaire. Les autres catégories de fonctions s'apparentent moins à des routines car ils ont soit un sens symbolique fort, comme les fonctions sociales, soit une charge cognitive conséquente pour les fonctions d'apprentissage et de langage. Selon mon interprétation, l'hypothèse de départ serait donc en partie confirmée : presque la moitié des rituels en fin de deuxième cycle s'apparenteraient à des routines³⁵. Secondement, aucun résultat n'a réellement permis d'infirmer ou de confirmer l'hypothèse sur le caractère implicite des rituels. Selon les ent­revues, il semblerait que les enseignant·e·s aient conscience des raisons pour lesquelles il·elle·s mettent des rituels en place, mais la question de leur présence dans leur enseignement ne s'est jamais posée, elle allait de soi. Comme le dit Marchive (2003), les rituels « s'imposent plus comme des nécessités objectives que comme des décisions délibérées de l'enseignant ». Les rituels semblent donc tout de même être en partie un « savoir professionnel implicite » influencé par le parcours scolaire et professionnel des enseignant·e·s.

Lors de cette recherche, j'ai rencontré deux difficultés principales que j'ai dû surmonter. La première a été de créer le questionnaire : je devais l'organiser de façon à ce qu'il soit lisible, qu'il récolte des données en lien avec les hypothèses de recherche, mais aussi et surtout que les données récoltées soient facilement quantifiables afin d'en simplifier l'analyse. La deuxième a été de traiter les données : cela a représenté un réel défi pour moi. Je n'avais pas imaginé qu'organiser, analyser et interpréter une centaine de réponses représenterait autant de travail. Même si le questionnaire avait été créé dans le but d'en simplifier l'analyse, la mise en relation d'un nombre si conséquent de données est chronophage et nécessite un travail consciencieux.

³⁴ La routine est souvent définie comme une conduite machinale, presque automatique, un rituel vidé de son sens symbolique et de sa charge cognitive (Marchive, 2007 ; Montandon, 2015 ; Raveaud, 2015).

³⁵ Voir figure 12

J'ai également identifié plusieurs limites à ce travail. Tout d'abord, la quantité de données du questionnaire étant conséquente, je n'ai pas pu tout analyser et interpréter. Trois questions n'ont pas été traitées :

- Le nombre d'élèves dans chaque classe
- La ou les fonctions secondaire·s attribuée·s à chaque rituel
- Le nombre d'années durant lesquelles l'enseignant·e a mis en place des rituels

En outre, d'autres résultats que ceux présents dans ce mémoire auraient pu être mis en évidence. J'ai dû effectuer des choix qui ont forcément exercé une influence sur les résultats de cette enquête. Ensuite, un biais de cette recherche réside dans la sélection de l'échantillon. Étant donné que seuls les enseignant·e·s qui souhaitaient accorder du temps à cette enquête ont répondu au questionnaire, il est probable que la thématique des rituels était un sujet qui les intéressait. C'est pourquoi j'émetts l'hypothèse qu'il·elle·s en mettaient davantage en place que ceux·celles qui n'y ont pas répondu.

Plus personnellement, ce travail m'a permis de comprendre et d'appliquer une démarche scientifique. Ainsi, j'ai acquis une certaine rigueur, de la maturité et de la confiance en moi : ce travail représentait un défi de taille que j'ai su relever. J'ai également appris à approfondir mes connaissances dans l'utilisation de différents outils, notamment Excel et Google Forms. Mon efficacité dans la recherche d'informations s'est aussi améliorée grâce à la mobilisation de plateformes de recherche comme Google Scholar, Swisscovery, Rero+ ou encore cairn.info.

D'un point de vue professionnel, je comprends maintenant plus précisément les enjeux qui se cachent derrière les rituels. En tant que futur enseignant, cela me semblait logique de mettre en place des rituels mais, grâce à cette recherche, je pourrai en mobiliser tout en ayant conscience des fonctions que je leur attribuerai. J'ai également remis en question certaines pratiques que j'avais intégrées, comme le rituel *raconter le week-end*, qui semble présenter un plus grand nombre d'inconvénients que d'avantages. De plus, j'ai découvert les rituels les plus sollicités par les enseignants, ce qui m'aidera dans la sélection de rituels pour ma future classe. Enfin, j'ai eu l'occasion d'établir de nouveaux contacts avec des acteurs de l'enseignement : j'ai ainsi élargi mon réseau de connaissances.

Pour conclure, je souhaite proposer des prolongements à cette recherche. Tout d'abord, il serait intéressant d'analyser davantage en profondeur certaines données, dont celles qui n'ont pas été traitées, afin de mettre en évidence d'autres résultats. J'avoue éprouver quelques regrets à propos des sélections faites quant au traitement des données : si cela avait été possible, j'aurais souhaité mettre en relation davantage de réponses. Ensuite, cette même enquête pourrait être menée au troisième cycle. Au vu des particularités des réponses des enseignant·e·s de la fin du deuxième cycle, une comparaison entre l'école secondaire et primaire serait révélatrice de similitudes, mais comporterait certainement aussi de grandes différences. Étant donné que les rituels seraient fortement influencés par la culture dans laquelle ils prennent place, une comparaison avec une étude similaire d'un autre pays pourrait également s'avérer pertinente (Raveaud, 2015). Enfin, les interprétations formulées par les enseignant·e·s lors des interviews pourraient constituer le point de départ d'une nouvelle recherche.

Pour conclure, je souhaite rappeler, au travers d'une citation de Dumas (2009, p.11), l'importance du sens des rituels pour les élèves, afin qu'ils ne tombent pas dans une conduite machinale, presque automatique, un rituel vidé de son sens symbolique et de sa charge cognitive (Marchive, 2007 ; Montandon, 2015 ; Raveaud, 2015) :

Au final, pour que « le rythme produise la vie » (A.-M. Gioux), il faut sortir du temps subi, du temps perdu et produire du temps actif pour des enfants chercheurs, conscients de ce qu'ils sont en train de faire et des raisons pour lesquelles ils le font.

Références bibliographiques

Amigues, R., & Zerbato-Poudou, M.-T. (2000). *Comment l'enfant devient élève*. Paris : Retz.

Bélet, E. (2015). *Les fonctions des rituels scolaires en I-2H*. Mémoire de Bachelor, Haute Ecole Pédagogique - BEJUNE. Repéré à <https://doc.rero.ch/record/258854>

Bertrand, M., & Merri, M. (2015). Les fonctions du rituel scolaire selon différentes sciences humaines et sociales. *Pour un renouveau des usages et des définitions des rituels à l'école*, 8, 39-47. Repéré à <https://journals.openedition.org/ree/9732#:~:text=HS8%20%7C%202015-.Pour%20un%20renouveau%20des%20usages%20et,des%20rituels%20%C3%A0%20l'%C3%A9cole&text=Ce%20num%C3%A9ro%20regroupe%20neuf%20articles,Royaume%2DUni%20et%20en%20France>

Briquet-Duhazé, S. (2015). Définir les rituels à l'école maternelle : un paradoxe institutionnel, pédagogique et scientifique. *Pour un renouveau des usages et des définitions des rituels à l'école*, 8, 27-38. Repéré à <https://journals.openedition.org/ree/9732#:~:text=HS8%20%7C%202015-.Pour%20un%20renouveau%20des%20usages%20et,des%20rituels%20%C3%A0%20l'%C3%A9cole&text=Ce%20num%C3%A9ro%20regroupe%20neuf%20articles,Royaume%2DUni%20et%20en%20France>

Bourdieu, P. (1982). Les rites comme actes d'institution. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 43, 58-63. Repéré à https://www.persee.fr/doc/arss_0335-5322_1982_num_43_1_2159

Conférence des directeurs des hautes écoles pédagogiques (CDHEP). (2002, 31 mai). Code d'éthique de la recherche pour les Hautes Ecoles pédagogiques, Neuchâtel.

Conférence intercantonale de l'instruction publique (2010). Déclaration de la CIIP [PDF]. In Plan d'études romand (pp. 12-15). Neuchâtel : CIIP. Repéré à https://www.plandetudes.ch/documents/10273/36379/Declaration_CIIP_PER_BROCHURE_PG-2.pdf

Dumas, C. (2009). *Construire des rituels à la maternelle*. Paris : Retz.

Dupin, C.-M. (2009). Les rituels : enrichissement de la vie. *Actualités en analyse transactionnelle*, 130, 53-56. Repéré à <https://www.cairn.info/revue-actualites-en-analyse-transactionnelle-2009-2-page-53.htm>

Fijalkow, J., & Nault, T. (2002). *La gestion de la classe*. Bruxelles : De Boeck Université.

Fortin, M.-F. & Gagnon, J. (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche : Méthodes quantitatives et qualitatives*. Montréal : Chenelière Education.

Frippiat, D., Marquis, N. (2010). *Les enquêtes par internet en sciences sociales : un état des lieux*. 65(2), 309-338. doi : 10.3917/popu.1002.0309

Garcion-Vautor, L. (2003). Le rôle des rituels du matin. *L'entrée dans l'étude à l'école maternelle*, 33, 141-148. Repéré à <https://www.cairn.info/revue-ethnologie-francaise-2003-1-page-141.htm>

Gega, A., & Moreno L. C. (2019). *Les rituels du matin au deuxième cycle primaire*. Mémoire professionnel, Haute Ecole Pédagogique Vaud. doi: 10.22005/bcu.268177

Giordano, Y., & Jolibert A. (2016). *Pourquoi je préfère la recherche quantitative/Pourquoi je préfère la recherche qualitative*, 25(2), 7-17. <https://doi.org/10.7202/1037919ar>

Gioux, A.-M. (2000). *Première école, premiers enjeux*. Paris : Hachette Education.

Hatchuel, F. (2015). Les rituels : des espaces de marge pour construire sa place. *Pour un renouveau des usages et des définitions des rituels à l'école*, 8, 90-100. Repéré à <https://journals.openedition.org/ree/9732#:~:text=HS8%20%7C%202015-.Pour%20un%20renouveau%20des%20usages%20et,des%20rituels%20%C3%A0%20l'%C3%A9cole&text=Ce%20num%C3%A9ro%20regroupe%20neuf%20articles,Royaume%2DUni%20et%20en%20France>

Jeffrey, D. (2015). Le sens des rites scolaires. *Pour un renouveau des usages et des définitions des rituels à l'école*, 8, 101-110. Repéré à <https://journals.openedition.org/ree/9732#:~:text=HS8%20%7C%202015-.Pour%20un%20renouveau%20des%20usages%20et,des%20rituels%20%C3%A0%20l'%C3%A9cole&text=Ce%20num%C3%A9ro%20regroupe%20neuf%20articles,Royaume%2DUni%20et%20en%20France>

Marchive, A. (2007). Le rituel, la règle et les savoirs : Ethnographie de l'ordre scolaire à l'école primaire. *Ethnologie française*, 37, 597-604. <https://doi.org/10.3917/ethn.074.0597>

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 de doctorat : Université de Genève). Repéré à <https://swisscovery.sls.ch/discovery/fulldisplay?docid=alma991011330925405502&context=L&vid=>

41SLSP_NETWORK:VU1_UNION&lang=de&search_scope=DN_and_CI&adaptor=Local%20Search%20Engine&tab=41SLSP_NETWORK&query=any,contains,rituel%20du%20matin&offset=0

Meirieu, P. (2015). *Des rituels, oui... mais lesquels ?* Repéré à <http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2015/01/30012015Article635581990197013615.aspx>

Meirieu, P. (2018). Quels rituels éducatifs pour aujourd'hui ? *Animation & Éducation*, 267. Repéré à https://meirieu.com/LIVRES/animation_et-education.pdf

Merri, M., & Vannier M.-P. (2015). De l'affaiblissement au renouveau des rituels dans les institutions scolaires. *Pour un renouveau des usages et des définitions des rituels à l'école*, 8, 3-13. Repéré à <https://journals.openedition.org/ree/9732#:~:text=HS8%20%7C%202015-.Pour%20un%20renouveau%20des%20usages%20et,des%20rituels%20%C3%A0%20l'%C3%A9cole&text=Ce%20num%C3%A9ro%20regroupe%20neuf%20articles,Royaume%20Uni%20et%20en%20France>

Montandon, C. (2015). Les rituels en question dans la relation éducative : rupture des liens, maintien du lien, instauration de nouveaux liens. *Pour un renouveau des usages et des définitions des rituels à l'école*, 8, 67-77. Repéré à <https://journals.openedition.org/ree/9732#:~:text=HS8%20%7C%202015-.Pour%20un%20renouveau%20des%20usages%20et,des%20rituels%20%C3%A0%20l'%C3%A9cole&text=Ce%20num%C3%A9ro%20regroupe%20neuf%20articles,Royaume%20Uni%20et%20en%20France>

Morax, Z., & Zuber, A. (2017). *Dans quelle mesure un rituel de mathématiques par semaine améliore les compétences préalables des élèves en calcul réfléchi ?*. Mémoire professionnel, Haute Ecole Pédagogique Vaud. Repéré à https://doc.rero.ch/record/306119/files/md_bp_p30155_p28491_2017.pdf

Odier-Guedj, D. (2015). Les rituels dans la classe de Claire : d'une pédagogie inspirée de TEACCH à celle inspirée du Floor Time : quels changements ? *Pour un renouveau des usages et des définitions des rituels à l'école*, 8, 78-89. Repéré à <https://journals.openedition.org/ree/9732#:~:text=HS8%20%7C%202015-.Pour%20un%20renouveau%20des%20usages%20et,des%20rituels%20%C3%A0%20l'%C3%A9cole&text=Ce%20num%C3%A9ro%20regroupe%20neuf%20articles,Royaume%20Uni%20et%20en%20France>

Office de l'informatique scolaire et de l'organisation (OISO). (2021). Mémento statistique de l'école neuchâteloise. Repéré à [Memento2122.pdf \(ne.ch\)](https://www.oiso.ch/ressources/memento2122.pdf)

Pierre Bourdieu (s.d.). In *Wikipédia*. Repéré le 14 février 2022 à https://fr.wikipedia.org/wiki/Pierre_Bourdieu#Habitus

Purdy, M., & Merri, M. (2015). Les conditions psychologiques et didactiques du développement de l'activité personnelle des élèves de maternelle au cours des rituels du matin. *Pour un renouveau des usages et des définitions des rituels à l'école*, 8, 48-57. Repéré à <https://journals.openedition.org/ree/9732#:~:text=HS8%20%7C%202015-.Pour%20un%20renouveau%20des%20usages%20et,des%20rituels%20%C3%A0%20l'%C3%A9cole&text=Ce%20num%C3%A9ro%20regroupe%20neuf%20articles,Royaume%2DUni%20et%20en%20France>

Raveau, M. (2015). La petite société à l'image de la grande ? L'appartenance fondée dans le mérite ou le droit. *Pour un renouveau des usages et des définitions des rituels à l'école*, 8, 58-66. Repéré à <https://journals.openedition.org/ree/9732#:~:text=HS8%20%7C%202015-.Pour%20un%20renouveau%20des%20usages%20et,des%20rituels%20%C3%A0%20l'%C3%A9cole&text=Ce%20num%C3%A9ro%20regroupe%20neuf%20articles,Royaume%2DUni%20et%20en%20France>

Roch, C. (1999). Enseignants débutants et pratiques de gestion de classe. *Revue des sciences de l'éducation*, 25(3), 497-514. <https://doi.org/10.7202/032011ar>

Van Campenhoudt, L., Marquet, J., & Quivy, R. (2017). Manuel de recherche en sciences sociales. Paris : Dunod.

Vannier, M.-P. & Merri M. (2015). A quoi pensent les enseignants quand on leur parle de rituels ?. *Pour un renouveau des usages et des définitions des rituels à l'école*, 8, 14-26. Repéré à <https://journals.openedition.org/ree/9732#:~:text=HS8%20%7C%202015-.Pour%20un%20renouveau%20des%20usages%20et,des%20rituels%20%C3%A0%20l'%C3%A9cole&text=Ce%20num%C3%A9ro%20regroupe%20neuf%20articles,Royaume%2DUni%20et%20en%20France>

Annexes

Annexe 1 : Demande adressée au Service de l'enseignement obligatoire :

Bonjour,

Je suis actuellement en études à la HEP-BEJUNE et je vais débiter ma troisième année à la rentrée. Durant cette dernière année, il est demandé aux étudiants de réaliser une recherche dans le cadre du travail de bachelor. J'ai choisi de cibler mon sujet sur les rituels du début de matinée du lundi dans les classes du premier et du deuxième cycle primaire. J'ai formulé ma question de recherche comme suit :

Dans les classes primaires neuchâteloises, de quelle façon évoluent les rituels du lundi matin au fil des degrés scolaires ?

Afin de répondre à cette question, j'ai créé un questionnaire à destination de tous les enseignant·e·s du primaire (cycles 1 et 2) du canton de Neuchâtel.

Avec l'accord du SEO, je me permets de vous demander de transmettre ce questionnaire aux enseignant·e·s de votre cercle scolaire. Le temps estimé pour y répondre est d'environ 10 minutes. Voici le lien du questionnaire :

https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSdaaYOt7Vktl1SDNaafMkZEAP9O7VvAnntplLKiaXaQjwUwdQ/viewform?usp=sf_link

Le traitement statistique des données ainsi récoltées se fera sous la supervision de mon directeur de mémoire, M. Cédric Béguin, didacticien des mathématiques de la HEP-BEJUNE et anciennement membre du service de méthodologie de l'Office fédéral de la statistique.

Si vous le souhaitez, lorsque la recherche sera terminée, ce sera avec plaisir que je vous transmettrai les résultats sous forme de synthèse.

Je vous souhaite une belle fin de semaine.

Meilleures salutations.

Guillaume Amez-Droz

Présentation des résultats

Déroulement de l'entrevue :

1. Rappel du contexte
2. Présentation du questionnaire
3. Discussion des résultats (les prendre un à un et demander à l'enseignant·e de les interpréter)
4. Commentaire(s) éventuel(s)
5. Annexes : listes des rituels et de leurs fonctions

1. Contexte :

Je suis actuellement en dernière année d'étude à la HEP-BEJUNE. Durant cette dernière année, il est demandé aux étudiants de réaliser une recherche dans le cadre du travail de bachelor. J'ai choisi de cibler mon sujet sur les rituels du début de matinée du lundi dans les classes du premier et du deuxième cycle primaire. J'ai formulé ma question de recherche comme suit :

Dans les classes primaires neuchâteloises, de quelle façon évoluent les rituels du lundi matin au fil des degrés scolaires ?

Afin de répondre à cette question, j'ai créé un questionnaire à destination de tous les enseignant·e·s du primaire (cycles 1 et 2) du canton de Neuchâtel.

Il y a eu 103 réponses, soit un taux de participation d'environ 16%. (636 enseignant·e·s)

2. Le questionnaire :

Présenter brièvement le questionnaire et les rituels les plus « populaires ».

Contenu du questionnaire :

1. Questions générales
 - a. Degré
 - b. Nombre d'élèves
 - c. Années d'expérience
2. Nombre de rituels successifs mis en place le lundi matin
 - a. Lesquels et dans quel ordre ?
 - b. La(les) fonction(s) principale(s) attribuée(s) à chaque rituel
 - c. Durée de chaque rituel
 - d. Exclusif(s) au lundi matin ?
3. Questions complémentaires
 - a. Difficulté en termes de gestion de classe ?

Voici le classement des rituels du plus ou moins « populaire » :

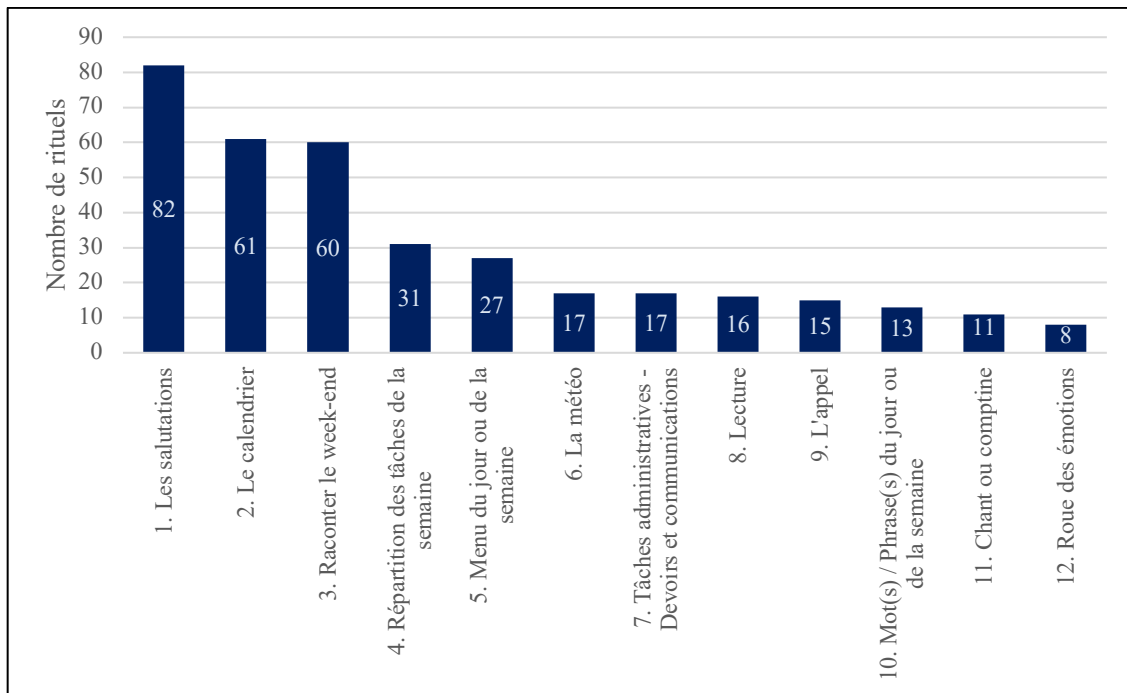


Figure 1 : Classement des rituels du plus au moins "populaire"

Question :

- Ce graphe vous surprend-il ? Pourquoi ?

3. Discussion des résultats

L'objectif principal de cette entrevue est de recueillir l'avis de quatre enseignant-e-s sur les résultats du questionnaire, c'est-à-dire de répondre à ces questions : « Pourquoi ce résultat ? Quelles sont les raisons qui pourraient l'expliquer ? »

Temps rituels

- a) **Premier résultat : le temps consacré aux rituels du lundi matin ne diminue pas au fil des degrés. En réalité, il est en moyenne inférieur à 20 minutes en 1^{ère}, 2^{ème}, 7^{ème} et 8^{ème} année et supérieur à 23 minutes en 3^{ème}, 4^{ème}, 5^{ème} et 6^{ème} année.**

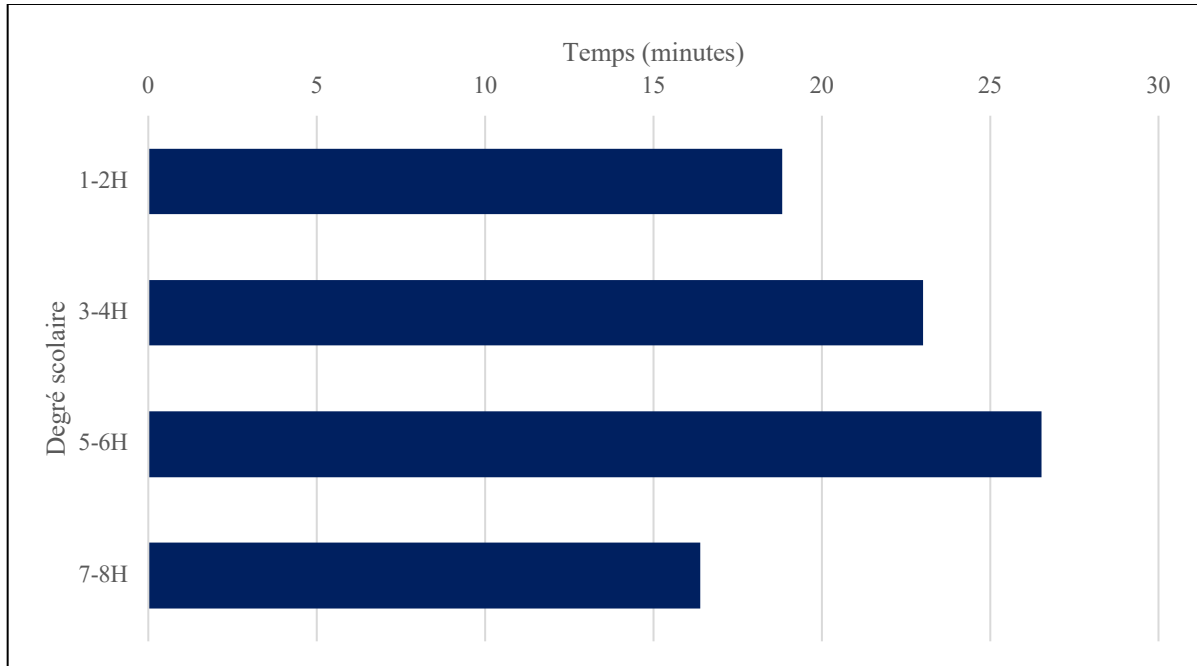


Figure 2 : Temps consacré aux rituels par classe et par degré

Question :

- Comment expliquer cette différence du temps consacré aux rituels du lundi matin selon le degré ?

Temps et nombre

b) Deuxième résultat : Même si les enseignant·e·s de 1H-2H mettent davantage de rituels en place que les enseignant·e·s de 5-6H, le temps consacré aux rituels est plus conséquent en 5-6H qu'en 1-2H.

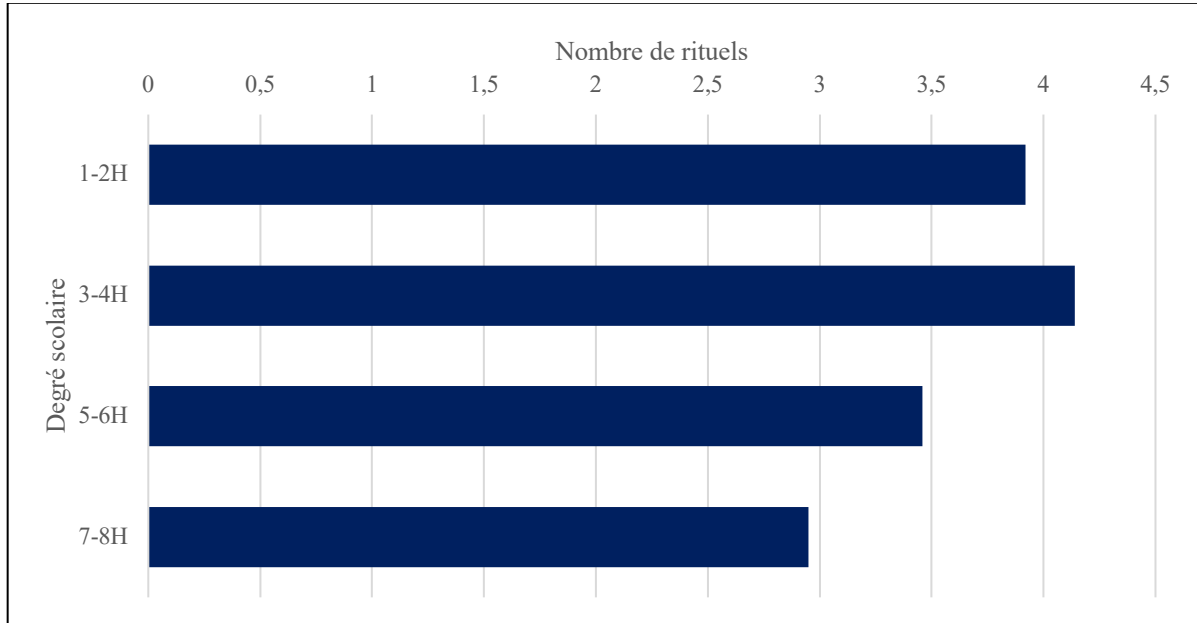


Figure 3 : Moyenne du nombre de rituels par degré

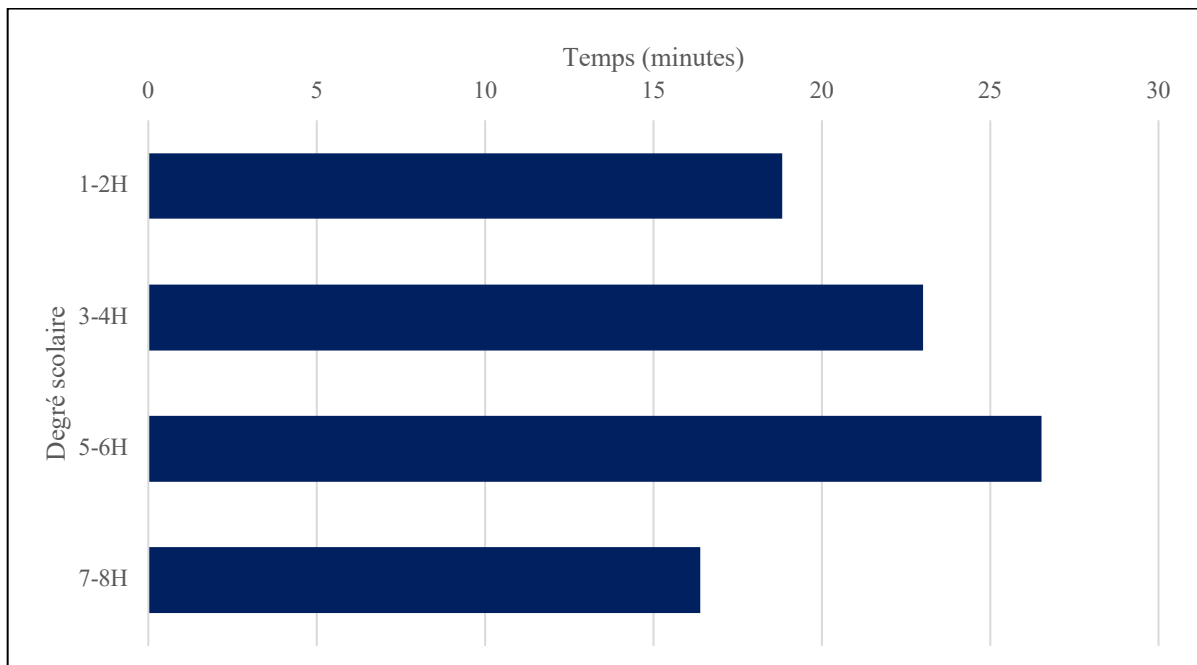


Figure 4 : Temps consacré aux rituels par classe et par degré

Question :

- Pourquoi les rituels sont-ils plus courts en 1-2H et en 3-4H qu'en 5-6H ?

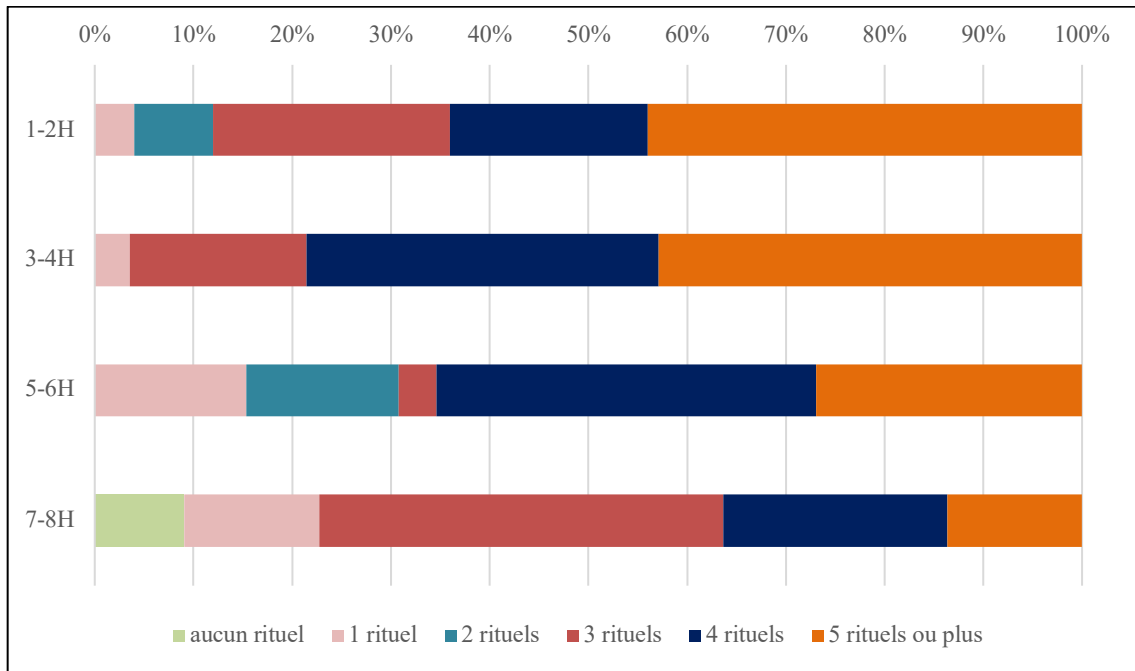


Figure 5 : Pourcentage du nombre de rituels mis en place par degré

Question :

- Comment analysez-vous ce graphe ?

Le « métier d'élève »

- c) **Troisième résultat** (pour 1-2H et 3-4H) : **Dans les deux premiers degrés, près de la moitié des rituels du lundi matin ont pour fonction principale d'apprendre à l'enfant son « métier d'élève ».**

Les fonctions ont été séparées en 4 catégories :

- Fonctions sociales
- Fonctions de transition
- Fonctions d'apprentissage
- Fonctions langagières

Selon la littérature, les rituels qui permettent à l'enfant d'apprendre le « métier d'élève » sont ceux qui l'amènent à mieux comprendre l'attitude qu'il doit adopter (Hatchuel, 2015). Ce sont également ceux qui lui permettent de faire la transition entre son statut d'enfant et celui d'élève. Les fonctions sociales et de transition répondent à ces exigences.

Voici un diagramme des fonctions principales attribuées par les enseignant·e·s de 1^{ère} et de 2^{ème} année aux rituels qu'il·elle·s mettent en place le lundi matin :

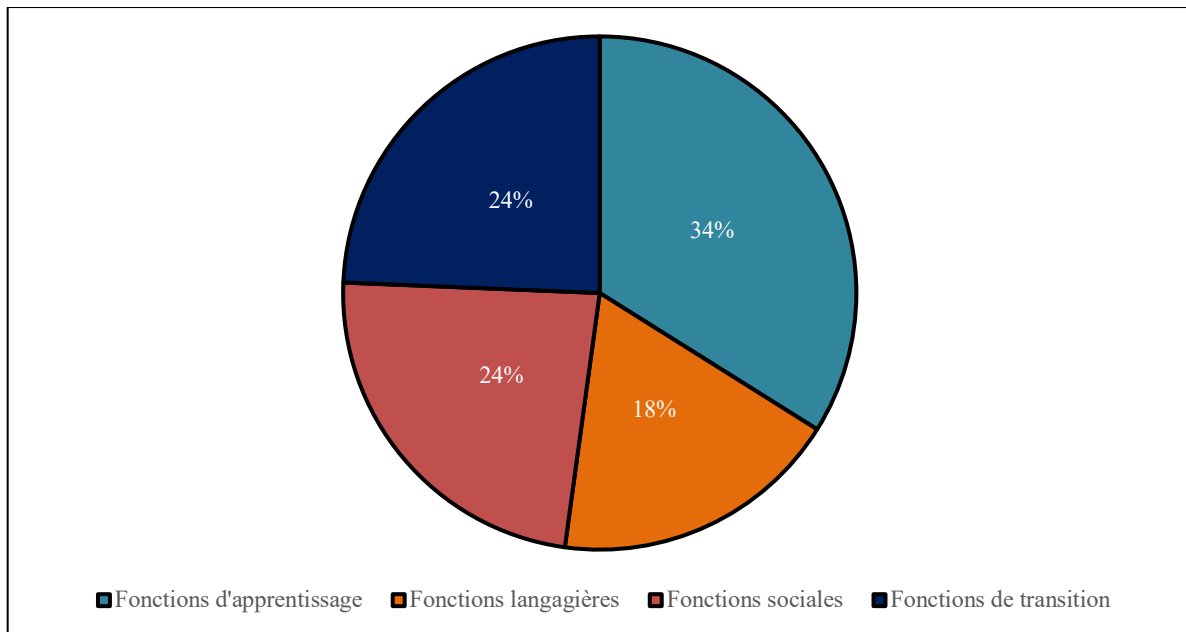


Figure 6 : Fonctions des rituels en 1-2H

Pratiquement la moitié des rituels ont pour fonction principale d'apprendre à l'enfant son « métier d'élève ».

Questions :

- En 1-2H, pourquoi près de la moitié des rituels ont-ils pour fonction principale d'apprendre à l'enfant son « métier d'élève » ?
- Pourquoi y-a-t-il une prépondérance des rituels qui visent l'apprentissage ?
- Pourquoi les rituels à but langagier sont-ils peu présents ?

La routine

d) Quatrième résultat : à discuter...

Selon cette définition :

« La routine est souvent définie comme une conduite machinale, presque automatique, un rituel vidé de son sens symbolique et de sa charge cognitive (Marchive, 2007 ; Montandon, 2015 ; Raveaud, 2015) ».

Dans quelle(s) catégorie(s) de rituels trouve-t-on vraisemblablement le plus de routines ?

- Fonctions sociales
- Fonctions de transition
- Fonctions d'apprentissage
- Fonctions langagières

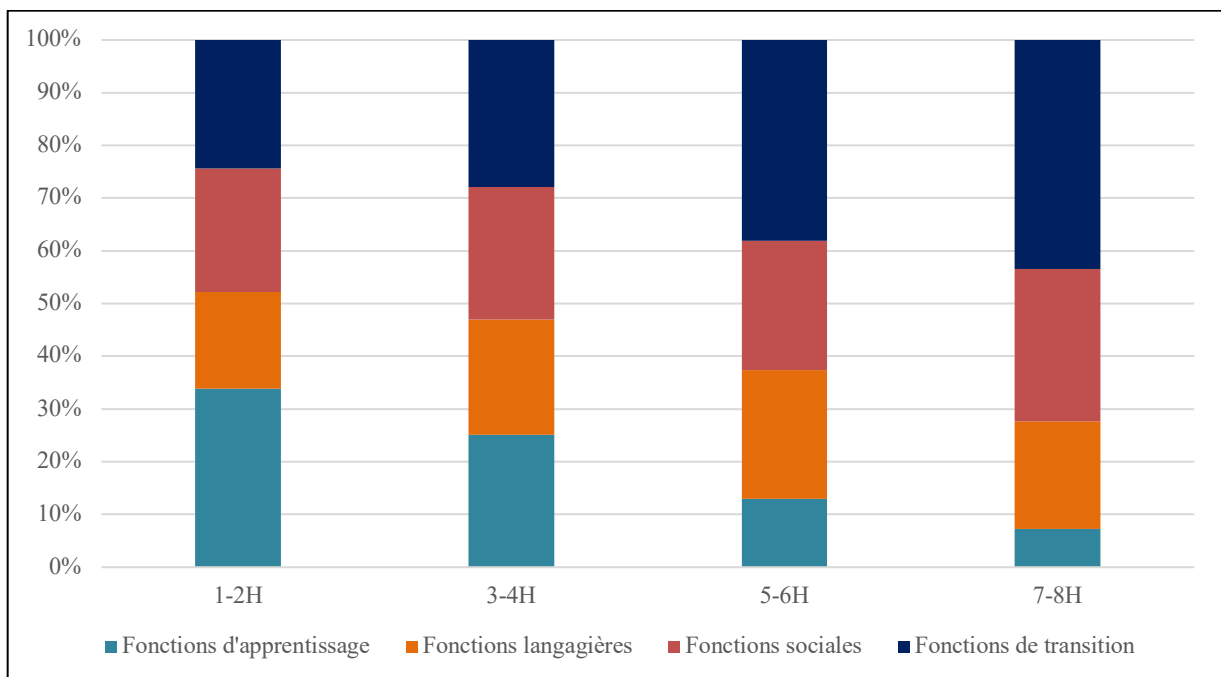


Figure 7 : Répartition des fonctions des rituels du lundi matin par degré

Questions :

- Pourquoi les routines augmentent / diminuent-elles au fil des degrés ?
- Considérez-vous certains de vos rituels comme routines ? Lesquels ?

L'expérience

e) Cinquième résultat : Le nombre d'années d'expérience d'enseignement impacte faiblement la quantité de rituels mis en place le lundi matin.

Pour cette recherche, nous considérons qu'un·e enseignant·e qui a cinq années de pratique ou plus est un·e enseignant·e expérimenté·e. Cette décision est totalement arbitraire.

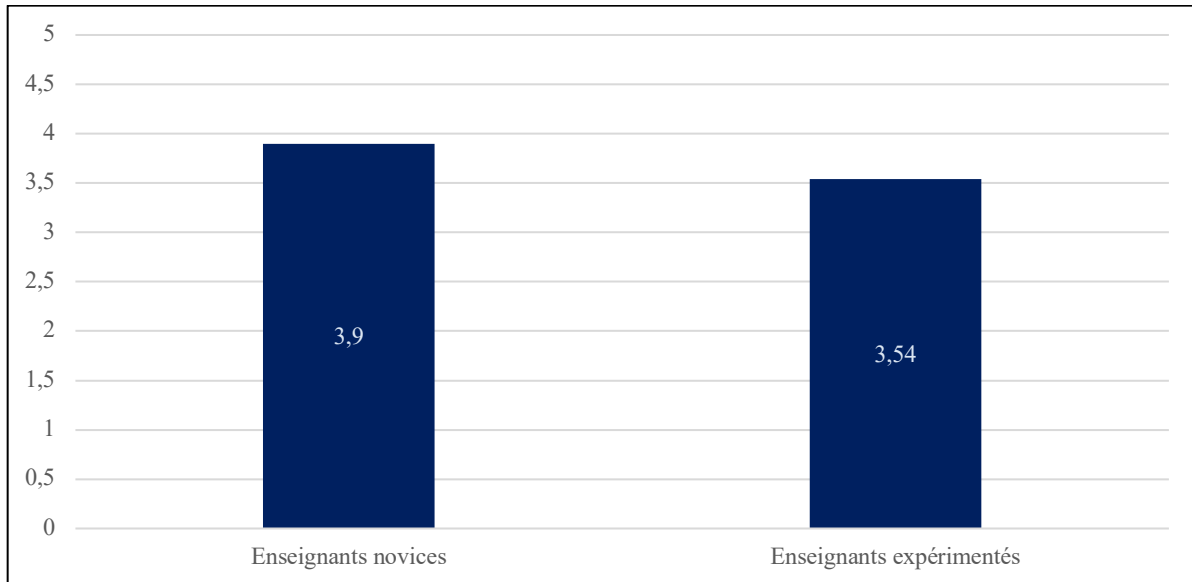


Figure 8 : Nombre de rituels successifs moyen en fonction de l'expérience

La différence du nombre de rituels mis en place en fonction de l'expérience est faible.

Questions :

- Pourquoi n'y a-t-il pas une plus grande différence entre les enseignant·e·s expérimenté·e·s et les novices ?
- Comment votre mise en place de rituels du lundi matin a-t-elle évolué ?

La gestion de classe

- f) **Sixième résultat : En termes de gestion de classe, dans les classes jugées comme « faciles » ou « plutôt faciles » par les enseignant·e·s, on retrouve davantage de rituels du matin que dans les autres.**

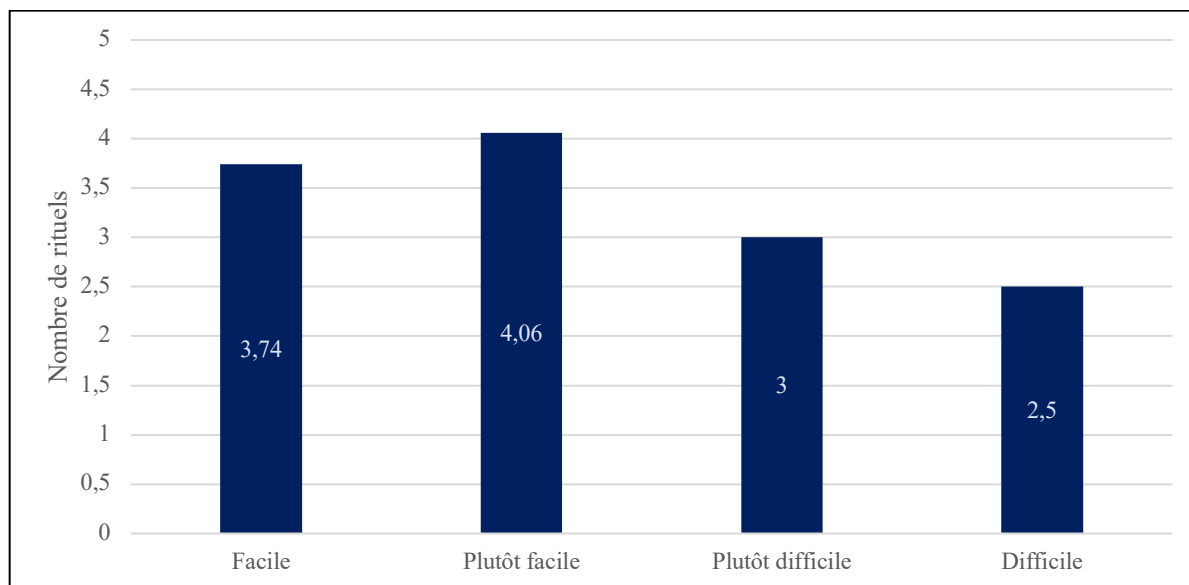


Figure 9 : Nombre de rituels réussis moyens en fonction de la difficulté en termes de gestion de classe

Questions :

- Pourquoi les enseignant·e·s jugeant la gestion de leur classe comme « facile » ou « plutôt facile » mettent-ils en place davantage de rituels que les autres ?
- Selon vous, les rituels ont-ils un impact sur la gestion de classe ?

Un savoir professionnel implicite ?

g) La mise en place de rituels scolaires par les enseignant·e·s est-elle un savoir professionnel implicite ?

« Implicite » sous-entend que les enseignant·e·s n'ont pas réellement conscience de la raison de leur mise en place de rituels.

- Savez-vous pourquoi vous mettez en place des rituels ? Quelles en sont les raisons, les objectifs ?
- En début de carrière, saviez-vous pourquoi vous mettiez en place des rituels ? Ou les mettiez-vous en place car cela vous semblait « logique » ?

h) Avez-vous des commentaires à faire sur cette recherche ?

i) Liste des rituels et de leurs fonctions

Rituels :

- Activité de méditation
- Activité sportive
- Appel (présents / absents)
- Calendrier (date)
- Chant ou comptine
- Dessin individuel
- Jeu avec des mots
- Jeu de mathématiques
- Lecture
- Menu du jour
- Mot(s) du jour ou de la semaine
- Météo
- Phrase(s) du jour ou de la semaine
- Quizz
- Raconter le week-end
- Rappel des règles de vie
- Rappel (d'une leçon précédente)
- Répartition des tâches de la semaine
- Roue des émotions
- Salutations
- Un élève apporte un objet

Fonctions sociales :

- Créer une culture commune
- Apprendre le "métier d'élève"
- Respecter les règles de prise de parole
- Respecter les règles de vie de la classe
- Plaisir de partager une activité ensemble
- Automatiser une démarche
- Installer des habitudes de travail
- Développer l'autonomie

Fonctions de transition :

- Préparer une activité à venir
- Expliciter les savoirs visés
- Faire un retour au calme
- Structurer l'apprentissage
- Fluidifier l'arrivée des élèves
- Entrer en contact avec l'élève
- Créer un cadre rassurant

Fonctions d'apprentissage :

- Compter
- Mémoriser
- Observer
- Se repérer dans le temps
- Découvrir

Fonctions langagières :

- Écouter
- Apprendre à lire
- Acquérir ou enrichir le vocabulaire
- Améliorer l'expression orale
- S'exprimer
- S'exprimer en langue étrangère

Annexe 3 : Formulaire de consentement

Consentement des sujets à participer à la recherche intitulée : *Panorama des rituels du matin dans l'enseignement neuchâtelois*

Par la présente, je vous invite à participer à une recherche menée dans le cadre de mon mémoire de Bachelor qui a pour sujet *les rituels scolaires du lundi matin dans les classes primaires neuchâteloises*. Je suis actuellement étudiant en troisième année de formation primaire à la HEP-BEJUNE et mon travail est supervisé par Monsieur Cédric Béguin, didacticien des mathématiques de la HEP-BEJUNE et anciennement membre du service de méthodologie de l'Office fédéral de la statistique.

Ce travail a pour but de répondre à la question de recherche suivante :

Dans les classes primaires neuchâteloises, de quelle façon évoluent les rituels du lundi matin au fil des degrés scolaires ?

Pour ce faire, un questionnaire a été envoyé à tous les enseignant·e·s primaire du canton de Neuchâtel. Parmi les répondant·e·s, plusieurs enseignant·e·s ont renseigné leur adresse e-mail afin de signaler leur intérêt pour un entretien. Vous faites partie de ces personnes et c'est pourquoi je me permets de vous contacter. De plus, votre profil d'enseignant·e représente un intérêt pour cette recherche. Cette rencontre a pour objectif de discuter des résultats afin d'approfondir leur analyse. Des questions concernant votre expérience seront également posées. La méthode de l'entrevue semi-dirigée sera adoptée.

Tout au long de cette recherche, je m'engage à respecter les principes du code d'éthique de la recherche pour les Hautes Ecoles pédagogiques (Conférence des directeurs des hautes écoles pédagogiques (CDHEP), 2002). Ce document vous est transmis conjointement à celui-ci.

Toutes les informations récoltées dans le cadre de cette recherche sont traitées de manière confidentielle et utilisées à des fins scientifiques. Des précautions concernant le traitement des données personnelles des répondant·e·s sont prises, ceci afin de préserver l'anonymat des personnes. Les résultats de la recherche seront directement transmis aux participant·e·s des entretiens. Les répondant·e·s sont libres de mettre fin à leur implication dans la recherche à tout moment.

Votre participation à ce travail permettra une avancée dans ce domaine et vous donnera la possibilité d'acquérir une vision plus globale des rituels scolaires actuellement mis en place dans les classes primaires neuchâteloises. En espérant que vous accepterez cette demande de participation, je vous prie d'agréer, Madame, Monsieur, mes salutations distinguées.

Guillaume Amez-Droz

Numéro de téléphone : 076 593 76 78 – Courriel : guillaume.amez-droz@hep-bejune.ch

Par ma signature, je donne mon consentement à participer à un entretien pour cette recherche. Je confirme avoir pris connaissance des informations suivantes :

- des buts de la recherche ;
- de l'identité des responsables de la recherche et des institutions pour lesquelles ils travaillent ;
- des méthodes de recueil des données ;
- des implications pratiques des personnes concernées ;
- des précautions prises pour respecter le caractère confidentiel de certaines données et l'anonymat des personnes.

Ma collaboration à cette recherche est non-rémunérée.

Ce consentement n'enlève en aucun cas mon droit de me retirer de la recherche à n'importe quelle étape.

Prénom et nom : _____

Numéro de téléphone : _____

Courriel : _____

Signature du·de la participant·e : _____

Lieu : _____

Date : _____

Ce document est à remettre en main propre à Guillaume Amez-Droz lors de l'entrevue.