

**Usages et finalités des rituels scolaires dans
l'enseignement des arts visuels au secondaire I.
Une pratique au service de la gestion de classe ?**

Formation secondaire – Filière A

Mémoire de Master de Zoé Beausire

Sous la direction de : Melanie Buser

Bienne, le 14 mai 2026

Remerciements

Je tiens à remercier les différentes personnes qui ont rendu possible l'écriture de ce travail de mémoire.

Tout d'abord, Madame Buser pour son expérience, sa disponibilité et son accompagnement bienveillant tout au long de ce travail. Je tiens également à remercier les quatre enseignantes qui ont accepté de partager leurs expériences et leurs perceptions. Je les remercie chaleureusement pour la richesse de leurs propos et leur disponibilité. Et enfin, merci à mes proches de m'avoir soutenue dans cette œuvre de patience.

Résumé

Ce travail de recherche interroge les pratiques des enseignants¹ d'arts visuels au secondaire I en matière de rituels scolaires et leur impact sur la gestion de classe. L'objectif de cette recherche est de comprendre quels sont les rituels mis en place par les enseignants en fonction des spécificités de l'enseignement des arts visuels et comment ceux-ci agissent sur les différentes sphères de la gestion de classe. Après avoir présenté l'état de la situation ainsi que certaines définitions, une analyse qualitative de nature déductive a été menée à partir d'entretiens semi-directifs réalisés auprès d'enseignants d'arts visuels du secondaire I. Les résultats de ce travail de recherche soulignent l'impact positif de la mise en place de rituels sur la gestion de classe, puisque ceux-ci structurent l'enseignement, sécurisent les élèves et soutiennent leur engagement dans la tâche. Cette recherche aboutit au partage de pratiques riches, susceptibles de constituer des pistes d'action concrète pour instaurer une gestion de classe harmonieuse.

Mots-clés :

Rituels scolaires
Arts visuels (AVI)
Perception des enseignants d'AVI au secondaire I
Gestion de classe
Structuration

¹Par souci de lisibilité, le générique masculin est utilisé dans le présent travail de recherche pour désigner les personnes des deux sexes.

Sommaire

Remerciements	i
Résumé	ii
Sommaire.....	2
Introduction	3
1. Problématique.....	4
1.1. Définition et importance de l'objet et du problème de recherche	4
1.2. État des connaissances théoriques	7
1.3. Question de recherche et hypothèses de recherche	20
2. Méthodologie	22
2.1. Fondements méthodologiques – recherche qualitative	22
2.2. Nature du corpus.....	23
2.3. Méthodes d'analyse des données	26
3. Présentation et interprétation des résultats	29
3.1. Les spécificités de la leçon d'AVI.....	29
3.2. Les rituels mis en place	36
3.3. L'évolution des pratiques rituelles	50
3.4. Affirmation ou réfutation des hypothèses	52
Conclusion	54
Références bibliographiques	56
Liste des tableaux.....	59
Annexes	I

Introduction

Lors d'un remplacement de long terme au cycle 1, j'ai pu découvrir un monde rythmé par une multitude de rituels scolaires. Il s'agissait souvent d'activités qui favorisaient les transitions en structurant l'enseignement et qui renforçaient le sentiment d'appartenance au groupe classe (Wollenweber & Walter, 2024). Si, au début il m'arrivait d'oublier un rituel, les élèves ne manquaient pas de me le rappeler. Ils avaient automatisé ces activités, on pourrait même dire que ces rituels formaient leur identité d'élève, car pour reprendre les propos de Jeffrey (2015) : « Il n'y a pas d'identité sans les rites qui la constituent, l'instituent et la représentent » (p.105). J'ai été conquise par la diversité des possibles que les rituels ouvrent à l'enseignant, par leur caractère flexible, ainsi que par leur pouvoir régulateur et structurant. Il me semblait donc que les rituels avaient un rôle à jouer dans la gestion de classe et pas uniquement à l'école primaire.

En effet, en commençant à enseigner les arts visuels au cycle 3, j'ai constaté l'importance et la difficulté de la gestion de classe pour un enseignant novice. J'ai très rapidement eu conscience de l'importance de prévenir les comportements perturbateurs, plutôt que de réagir à ceux-ci (Kounin, 2006). Portée par mon envie d'anticiper plutôt que de réagir, je me suis penchée sur la littérature relative aux rituels. J'ai été surprise de trouver de nombreux écrits concernant l'école primaire, mais très peu relatifs au secondaire (Vannier & Merri, 2015). Lors de mes stages, j'ai pu observer les pratiques professionnelles d'autres enseignants du cycle 3 et j'ai constaté une grande hétérogénéité des pratiques et des rituels mis en place (Vannier & Merri, 2015). Certains enseignants – ayant même renoncé à saluer les élèves lors de leur entrée en classe – ne ritualisaient pratiquement pas leurs leçons, d'autres les utilisaient pour chaque transition, qu'elles soient spatiotemporelles ou didactiques. Mais force était de constater que, même réduits à leur minimum, même pratiqués de manière inconsciente, les rituels scolaires subsistaient.

Ces observations ont donc porté mon envie d'investiguer les rituels mis en place dans le contexte des AVI au cycle 3 et leur impact sur la gestion de classe.

1. Problématique

1.1. Définition et importance de l'objet et du problème de recherche

1.1.1. Raison d'être de l'étude

Le dessin est une discipline dont l'enseignement est obligatoire en Suisse depuis 1872 (Zottos & Renevey Fry, 2006). Les enjeux de l'enseignement de cette discipline ont évolué grandement au XXe siècle, passant d'un enseignement technique et utilitaire à ses débuts, les enjeux de cette discipline ont changé dès les années vingt pour évoluer vers une finalité permettant l'expression personnelle et l'épanouissement des élèves. Il faudra attendre 1970 pour qu'un plan d'éducation artistique romand voie le jour et 1989 pour que celui-ci soit complété avec une approche culturelle visant la découverte du monde de l'art (Zottos & Renevey Fry, 2006).

Aujourd'hui, cette discipline se nomme arts visuels (dorénavant : AVI) et regroupe les domaines suivants « le dessin, la peinture, l'estampe, le collage, les techniques mixtes, la photo, la vidéo et les performances » (CIIP, 2024, p.8). Cette discipline est regroupée dans le PER avec les AC&M et la musique sous l'appellation « Arts ». Elle se découpe en quatre thématiques communes : « expression et représentation, perception, acquisition de techniques, culture » (CIIP, 2024, p.6). L'enseignement des AVI vise également le développement des capacités transversales : « Par ses connaissances, ses méthodes ainsi que par ses modalités d'enseignement, le domaine Arts contribue, chez l'élève, au développement de la collaboration, de la communication, des stratégies d'apprentissage, de la pensée créatrice et de la démarche réflexive » (CIIP, 2024, p.8). Le PER ajoute pour le domaine des Arts un paragraphe nommé « conditions cadre matérielles et organisationnelles », celui-ci vise à garantir la mise à disposition du matériel et de salles appropriées à la pratique d'activités artistiques (CIIP, 2024, p.8). Cette singularité souligne l'importance de l'organisation spatiale et matérielle dans l'enseignement des AVI.

Cet aperçu du PER nous laisse entrevoir une discipline d'enseignement qui touche à des thématiques très variées, qui dépend d'une organisation matérielle spécifique et dont les enjeux se trouvent à l'interface entre le développement de compétences techniques et celui des compétences transversales. Cette particularité nous amène à nous interroger sur les pratiques utilisées afin de garantir une gestion de classe harmonieuse dans un contexte d'apprentissage dans lequel le développement personnel de l'élève joue un rôle important.

En effet, la gestion de classe est au cœur de l'enseignement, elle est l'élément fondamental sans lequel l'enseignant ne peut garantir l'apprentissage de ses élèves (Chouinard, 1999). Pour apprendre, les élèves doivent évoluer dans un contexte qui garantit leur sécurité physique et émotionnelle, le respect mutuel et le vivre ensemble (Jeffrey, 2015). C'est dans ce contexte seulement que l'élève osera se montrer curieux, émettre des hypothèses, poser des questions, résoudre des situations-problèmes et donc apprendre. Et ceci est particulièrement essentiel dans l'enseignement des AVI, puisque le PER précise qu'il s'agit pour l'enseignant de privilégier les caractéristiques suivantes :

- respecter la liberté d'expression de l'élève et favoriser un climat propice à l'expression, à la prise de risques (calme, confiance, bien-être et ambiance de la classe) ;
- développer la patience et la persévérance dans la réalisation et l'exécution d'un projet ;
- donner la possibilité à l'élève d'explorer et d'expérimenter (manipuler, recommencer...) ;
- donner à l'élève l'occasion de faire des choix pour ses productions artistiques ;
- profiter de toute occasion (en classe, à l'extérieur de l'école) pour développer les contacts avec les Arts (CIIP, 2024, p.8).

1.1.2. Présentation du problème

La gestion de classe est donc à la base de tout apprentissage et représente pour l'enseignant « une compétence indispensable à l'établissement de la confiance en soi et de son identité professionnelle » (Nault & Fijalkow, 1999, p.456). Cette compétence est difficile à maîtriser pour l'enseignant en insertion professionnelle et représente une des causes principales d'abandon lors des premières années d'enseignement (Opinel, 2002). Une gestion de classe efficace est également nécessaire pour pouvoir enseigner dans de bonnes conditions, c'est-à-dire pour permettre à l'enseignant d'accompagner les élèves dans l'acquisition de compétences et de savoirs (Chouinard, 1999). Elle permet à l'enseignant de se concentrer sur les élèves sans devoir sans cesse se préoccuper du cadre.

Un enseignant ne peut se préoccuper uniquement du contenu de ses cours, mais se retrouve également confronté à une multitude d'individus aux parcours différents, venant de milieux sociaux-culturels variés et n'ayant pas tous les mêmes besoins éducatifs. Il s'agira pour l'enseignant de partir de ce multiple pour créer un tout, un groupe classe (Maulini, 1999), sans pour autant « écraser » le caractère individuel de chacun. La posture de l'enseignant détenteur d'un savoir absolu faisant face à une classe se pliant à l'autorité inconditionnelle de l'institution scolaire n'a plus lieu d'être – ne peut perdurer dans la réalité actuelle.

En plus de ce changement sociétal de statut, nous avons vu plus haut que les AVI sont une discipline aux enjeux spécifiques. Il s'agit donc d'être en mesure de bien identifier ces spécificités afin de pouvoir comprendre les liens qui existent entre ces particularités et la

gestion de classe, ainsi que d'investiguer d'autres perceptions et pratiques afin d'instaurer un climat de classe harmonieux propice à l'enseignement-apprentissage.

1.1.3. Intérêt de l'objet de recherche

Pour beaucoup d'enseignants, l'école ne ressemble plus à ce qu'ils ont vécu en tant qu'élèves, c'est peut-être là que se situe la plus grande difficulté en tant qu'enseignant novice, déconstruire un modèle de référence pour être capable de s'adapter à la réalité scolaire d'aujourd'hui (Chouinard, 1999). Selon Nault et Fijalkow (1999), « la compétence à gérer une classe s'acquiert par l'expérience, c'est-à-dire par essais et erreurs ou par imitation » (p.458). Certes, c'est l'expérience qui permet à l'enseignant d'affiner sa gestion de classe et d'automatiser certaines postures tout en aiguisant sa capacité d'adaptation, mais il semble tout de même primordial pour l'enseignant d'interroger sa conception d'une gestion de classe harmonieuse et de s'interroger en amont sur la posture qu'il souhaite adopter. Selon Nault et Fijalkow (1999) la réflexivité de l'enseignant joue un rôle primordial et son « acquisition se fait par l'alternance entre la théorie et la pratique » (p.460).

L'intérêt de cet objet de recherche réside donc dans l'importance de son sujet, aussi bien pour l'enseignant novice que pour l'enseignant confirmé (Nault & Fijalkow, 1999), et dans la pertinence d'interroger d'autres gestes et pratiques professionnelles afin d'étudier les possibles bénéfices des rituels sur la gestion de classe. La question des rituels comme pratiques utiles à une gestion de classe harmonieuse me paraît pertinente, puisque : « prendre conscience des routines professionnelles comme guide d'action au quotidien dans l'immédiateté de la classe et en identifier les caractéristiques et les attributs qui s'imposent à tout enseignant qui entend porter un regard distancié et réflexif sur sa gestion de classe » (Lacourse, 2012, p.22).

Ce travail de recherche vise à collecter et à interroger ces pratiques afin de progresser professionnellement ou, comme l'écrit Lacourse (2012) : « Ce rapport au comment faire les choses tisse graduellement un sentiment de sécurité, de contrôle et d'appropriation du métier pour les stagiaires et permet le développement de l'identité professionnelle » (p.130).

1.2. État des connaissances théoriques

1.2.1. La gestion de classe

1.2.1.a La gestion de classe, une définition

La gestion de classe est une compétence dont la définition a évolué dans le temps (Nault & Fijalkow, 1999). Son évolution fait miroir à l'évolution sociétale et sa définition s'adapte aux nouvelles réalités scolaires. La gestion de classe se rapportait initialement uniquement aux questions de discipline et d'autorité. L'enseignant avait un statut social faisant figure d'autorité auprès des élèves et l'école était respectée en tant qu'institution (Nault & Fijalkow, 1999). La démocratisation du système scolaire et l'obligation de fréquenter l'école en ouvrirent les portes à un public plus hétérogène, sociabilisé de manière plus libérale et demandant aux pédagogues de repenser la gestion de classe. Les grandes questions sociétales de mai 68 et l'essor de la pédagogie nouvelle questionnèrent également sa définition et en proposèrent une nouvelle compréhension (Nault & Fijalkow, 1999). La définition de la gestion de classe sur laquelle nous nous appuyons pour ce travail de recherche peut se résumer ainsi : « l'ensemble des pratiques éducatives auxquelles les enseignants ont recours afin d'établir, de maintenir et de restaurer des conditions propices au développement des compétences des élèves en classe » (Archambault & Chouinard, 2009, p.15). Doyle (1986) partage cette compréhension de la gestion de classe et affirme : « la gestion de classe peut être définie comme l'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 » (Doyle, 1986, p.497).

La gestion de classe ne se résume donc plus à des questions d'ordre et de discipline. Cette définition souligne les pratiques de l'enseignant qui auront un effet sur un environnement propice aux apprentissages, ceci de manière préventive en amont de la leçon, de manière réactive pendant la leçon et de manière réflexive après la leçon. Doyle (1986, p.497) nous dit que cette ouverture de la définition de la gestion de classe et la prise en compte de ses différents champs d'action la rendent doublement tributaire du contexte. D'une part certes du contexte culturel – le statut de l'école et de l'enseignant n'étant pas le même aux quatre coins du globe – mais également du contexte organisationnel. La gestion de classe ne sera donc pas la même en fonction de la branche enseignée, de la pédagogie choisie, de l'organisation spatiotemporelle de la classe ou de la fréquence à laquelle l'enseignant voit ses élèves, donc du lien établi (Nault & Fijalkow, 1999). L'enseignant va donc devoir en permanence adapter sa gestion de classe au contexte et à la situation.

1.2.1.b Les phases et les sphères d'intervention de la gestion de classe

Il n'y a donc pas de réponses scientifiques figées à ce qui définit la gestion de classe. Maulini (1999) la définit comme ceci : « Gérer sa classe, c'est intervenir à brûle-pourpoint, mais c'est aussi faire des projets à long terme, aménager des espaces permanents, concevoir des plans de travail, instaurer des routines. Toutes compétences qui pourraient être travaillées à l'intersection du didactique et du pédagogique » (p.3). La gestion de classe est donc un dispositif complexe qui se situe à la charnière entre la didactique et le pédagogique et qui mobilise des compétences multiples, qui touchent aussi bien à la construction de séquence d'enseignement-apprentissage qu'à une compréhension psychosociale du groupe-classe. Ces compétences sont mobilisées à la fois de manière réactive par rapport à une situation donnée, mais également de manière planifiée. En nous basant sur le travail de Fijalkow et Nault (2002) ainsi que sur le travail de synthèse effectué par Martineau et Gauthier (1999), nous pouvons découper la gestion de classe en quatre phases :

- La planification de situations d'enseignement-apprentissage ;
- L'organisation des éléments planifiés dans une réalité spatio-temporelle contextualisée en fonction des différentes dynamiques de groupe ;
- La résultante de ces deux activités précédentes qu'est le contrôle dans le feu de l'action qui se déroule en salle de classe (Fijalkow & Nault, 2002, p.233).
- Le retour et le suivi sur les activités de gestion de la classe (Martineau & Gauthier, 1999, p.485).

Ce système de découpage met également en avant l'importance d'une bonne compréhension du groupe classe et des spécificités spatiotemporelles afin de bien adapter sa planification à la réalité d'enseignement.

Dans ces quatre phases, l'enseignant peut également intervenir sur des sphères de nature différentes. Ces cinq sphères sont proposées par Gaudreau et al. (2015) et se basent sur une synthèse des travaux de recherches de Garrett (2014), O'Neill et Stephenson (2011).

Ces cinq sphères se résument ainsi :

1 *Gérer les ressources*

Cette sphère d'intervention fait référence à la gestion du matériel, de l'espace et du temps. Une bonne organisation spatiotemporelle et une bonne gestion du matériel permettent un enseignement fluide et optimise donc le temps d'apprentissage des élèves (p.37).

2 *Établir des attentes claires*

Il est primordial que l'enseignant clarifie ses attentes par la formulation de règles et de consignes. Celles-ci doivent être courtes et claires afin d'être efficaces. La mise en place de routines et de procédures permet quant à elle de faciliter les transitions et de soutenir le gain d'autonomie des élèves (p.37).

3 *Capter et maintenir l'attention et l'engagement des élèves sur l'objet d'apprentissage*

Cette sphère comprend la capacité de l'enseignant à intéresser les élèves à la tâche et les maintenir au travail. Il est donc important que les élèves comprennent les objectifs d'apprentissage et que l'enseignant mette en œuvre des séquences d'apprentissage qui prennent en compte les intérêts des élèves et l'hétérogénéité du groupe classe (p.38).

4 *Développer des relations sociales positives*

Le développement de relations sociales positives entre les élèves et entre les élèves et l'enseignant est primordial pour un climat de classe propice à l'apprentissage. Il permet un sentiment d'appartenance au groupe classe, une meilleure estime de soi et l'apprentissage, puisque chacun peut se sentir en sécurité (p.38).

5 *Gérer les comportements difficiles*

Les comportements difficiles prennent des formes variées (refus, retard, perturbations) et demandent à l'enseignant une capacité d'observation aiguisée afin de pouvoir en identifier les raisons et mettre en place des stratégies de régulation qui répondent aux besoins éducatifs et pédagogiques des élèves (p.38).

Il est également important de souligner que la mise en place de la gestion de classe vise toujours une collectivité, le groupe classe et non la régulation de comportements individuels (Martineau & Gauthier, 1999).

1.2.1.c La réflexivité, une composante majeure d'une gestion de classe efficace

La gestion de classe est donc une compétence qui se construit et n'est pas à confondre avec une compétence innée ou dépendante du charisme de l'enseignant. Comme nous l'avons vu plus haut, « la compétence à gérer une classe s'acquiert par l'expérience, c'est-à-dire par essais et erreurs ou par imitation » (Fijalkow & Nault, 1999, p.458). Cette imitation ne doit pas se faire sans réflexivité. En effet, la gestion de classe ne peut pas se faire par mimétisme sans adapter les pratiques au contexte, mais également à la personne même de l'enseignant

(Fijalkow & Nault, 2002). Selon Maulini (1999) notre conception de la gestion de classe est dépendante de trois variables interdépendantes :

1. Nos projets, nos ambitions, nos intentions socio-pédagogiques.
2. Notre représentation de l'apprentissage (de l'élève).
3. Notre représentation de l'action (de l'enseignant). L'enseignant va devoir définir sa posture en se situant entre la théorie et la pratique, mais également en étant tributaire du contexte (p.6).

La gestion de classe est donc un système personnel, mais celui-ci se doit d'être remis en question et adapté tout au long de la carrière de l'enseignant (Fijalkow & Nault, 2002). Les différents changements sociétaux exerceront une influence sur le groupe-classe et la gestion de classe, pour pouvoir rester efficace, devra être mise à jour. Celle-ci est donc une compétence jamais totalement acquise qui nécessite de bonnes capacités réflexives et analytiques de la part de l'enseignant.

La gestion de classe nous apparaît donc comme un concept fluide en constante mouvance entre théorie et pratique, ainsi qu'en adaptation constante entre le contexte d'enseignement et le système de valeurs propre à l'enseignant, ou comme l'écrit Maulini (1999) : « Gérer la classe, admettons-le, c'est gérer son rapport au savoir, aux élèves et à sa propre pratique, c'est posséder l'ensemble des ressources nécessaires à une activité professionnelle lucide et efficace » (p.2).

1.2.1.d Les enseignants novices et la gestion de classe

Ce qui précède souligne l'idée qu'une gestion de classe efficace va de pair avec une construction du soi professionnel et que celle-ci prend du temps. La gestion de classe n'est donc pas dépendante du charisme ou de l'autorité innée de l'enseignant, mais est une capacité qui s'acquiert par l'expérience (Opinel, 2002).

Un enseignant novice est un enseignant qui se situe dans ses trois premières années d'enseignement. Nous basons cette définition sur le travail d'Huberman (1989) qui définit les trois premières années d'enseignement comme la première phase de la carrière, l'entrée dans la profession. Cet auteur définit six phases de la carrière d'un enseignant. Nous n'utiliserons pas dans ce travail de mémoire une découpe aussi détaillée. Nous nous intéresserons uniquement à définir l'enseignant novice ou débutant en opposition à l'enseignant expérimenté, ayant lui, plus de trois années d'enseignement à son actif. Selon Hubermann (1989), l'enseignant novice découvre le décalage existant entre la réalité du métier et ses

propres idéaux. Il s'agit donc d'une phase de « survie » marquée par le « tâtonnement » (p.7). L'enthousiasme n'en est pas moins présent et guide l'envie de l'enseignant d'expérimenter avec sa classe (Hubermann, 1989). Chouinard (1999) partage cette observation, puisqu'il souligne lui aussi l'enthousiasme et l'esprit d'initiative des enseignants débutants. Selon cet auteur, la gestion de classe est une compétence qui n'est cependant pas encore acquise par les enseignants novices (Chouinard, 1999). Ils n'ont en effet pas encore acquis les connaissances procédurales leur permettant de maintenir l'ordre, de résoudre des problèmes, d'engager et de maintenir les élèves dans les tâches et d'automatiser des modèles d'action (Chouinard, 1999). Ou pour reprendre les mots de l'auteur : « En résumé, l'expertise en gestion de la classe suppose une somme de connaissances procédurales bien organisées hiérarchiquement, automatisées en partie, faciles à récupérer et à utiliser afin de faire face à des situations diverses. Les études sur le sujet portent à croire que les enseignants débutants et les experts se distinguent non seulement par la quantité, mais aussi par la qualité des connaissances dont ils disposent à cette fin » (Chouinard, 1999, p.504). Ce constat est partagé par Opinel (2002), qui relève que : « Les enseignants expérimentés varient davantage leurs stratégies d'enseignement, fonctionnent de façon plus structurée en développant des schémas et des routines, et de ce fait utilisent moins de comportements punitifs que les novices » (Opinel, 2002, p.173).

1.2.2. Les rituels, rites scolaires ou routines

1.2.2.a Les rituels d'un point de vue sociétal

C'est la gestion d'une collectivité qui va nous intéresser dans ce travail et nous adopterons donc une vision systémique du groupe classe. Le rite compris sociologiquement comme « le ciment des groupes humains » (Dupin, 2009, p.54) est donc au cœur de cette question, puisqu'il est créateur d'appartenance et d'identité. Il n'y a pas de société sans rituels (Wulf, 2003). Ils permettent en effet la création de communautés en créant un sentiment d'appartenance tout en positionnant le groupe par rapport au reste, en créant de la différence. L'individu social se définit et se reconnaît donc grâce aux rituels. Pour reprendre les mots de Jeffrey (2015), « Les rites proposent des modèles de comportement qui visent à ordonner et à aménager l'agir corporel dans les diverses situations de la vie sociale » (p.106). Le rite est donc un acte codifié qui permet le vivre-ensemble.

La vie d'un individu est structurée par une suite de rituels qu'il suit de manière plus ou moins consciente. Dès le plus jeune âge, la socialisation se fait par les rituels et le mimétisme de ceux-ci. Leur automatisation est sécurisante et donne à l'enfant les repères nécessaires à son apprentissage social (Wulf, 2003). Ils forment une base apprise, héritée sur laquelle l'individu

va pouvoir venir greffer de nouveaux rituels et changer ceux devenus obsolètes. En effet, les rituels ne peuvent pas se figer au risque de devenir contraintes (Dupin, 2009). À la base des sociétés, les rites sont donc en perpétuel changement.

1.2.2.b Les fonctions des rituels scolaires

Définir les rôles et renforcer la communauté

Les rituels scolaires reposent sur les mêmes principes, en effet, l'école en tant que « mini-société » va générer un grand nombre de rituels qui viennent définir cette institution tout en faisant de l'enfant un élève (Jeffrey, 2015). Les rituels assurent la transition entre la maison et l'école et sont à la base de l'ordre scolaire, puisqu'ils définissent les rôles et les attentes de chacun. Meirieu (2015) insiste quant à lui sur l'importance des rituels pédagogiques face à la perte symbolique de l'école. En effet, face à la complexité de l'hétérogénéité des groupes-classe, les rituels permettent de créer un sentiment d'appartenance en structurant le collectif (Meirieu, 2018). Les rituels ont donc une fonction de transition qui, par leur force symbolique, permet de créer des identités propres au contexte scolaire.

Structurer et organiser

Selon Wollenweber et Walter (2024) le rituel pédagogique permet également de structurer le déroulement de la leçon et a une dimension didactique. Meirieu (2018) parle quant à lui de rituel « fécond » (p.14), le rituel doit avoir une double visée, celle de marquer la césure entre la maison et l'école et d'être utile à l'apprentissage.

Le rituel scolaire par son automatisation permet également de renforcer l'autonomie des élèves, ou comme l'écrit Nancy Gaudreau : « La mise en place de routines pour débiter et finaliser les périodes d'enseignement s'avère tout aussi essentielle. La prévisibilité des routines permet de favoriser un climat de sécurité et de développer l'autonomie des élèves » (p.176).

Les rituels scolaires permettent donc de structurer, cette structure permet de sécuriser l'élève dans un cadre connu et prévisible, ainsi que de libérer du temps et de l'énergie pour les activités d'apprentissage-enseignement (Lacourse, 2012).

Les fonctions des rituels en détail

En détaillant ces fonctions, Wollenweber et Walter (2024) mettent en avant sept sortes de rituels scolaires, nous nous appuyons sur cette classification pour différencier les rituels lors de la partie analytique de ce travail :

1. Les rituels de **début de cours** : ils permettent une **transition** entre la maison et l'école ou entre les différents cours de la journée. Ils aident les élèves à se centrer et à entrer dans leur rôle d'élève.
2. Les rituels de **calme** : ils aident à **réguler** les perturbations sonores et à instaurer le calme dans la classe, tout comme le calme intérieur des élèves. Ils facilitent donc les transitions en instaurant rapidement le calme et contribuent également à la détente des élèves.
3. Les rituels liés aux **disciplines scolaires** : ils facilitent la **répétition de certaines notions** et sont donc liés à la didactique. Ils permettent également de **structurer** certaines phases de la leçon, comme le rangement dans certaines branches, et sont donc liés à l'organisation de la salle.
4. Les rituels renforçant la **communauté** : ils visent à renforcer positivement chaque individu de la classe tout en **renforçant le sentiment d'appartenance**.
5. Les rituels pour réduire les **conflits** : ils permettent la **prévention** et la gestion des conflits et tensions au sein de la classe.
6. Les rituels **de feedback** : ils permettent à l'élève de donner rapidement et de manière non verbale un retour à l'enseignant sur ses difficultés dans l'accomplissement de la tâche ou sur son travail, ce sous forme d'autoévaluation.
7. Les rituels de **fin de cours ou de fin de journée** : ils marquent la fin du cours et permettent une **transition** dans le calme vers la sortie de la classe.

Les rituels scolaires agissent donc dans différents registres. Pour reprendre la classification non exhaustive de France Lacourse (2012), nous pouvons avancer les registres suivants :

- pédagogique
- organisationnel
- relationnel
- didactique (p.23)

Il nous paraît pertinent de relever que ces catégories ne sont pas cloisonnées, mais sont plutôt des vases communicants. Prenons en exemple un rituel de début de leçon en cours d'allemand. Chaque élève raconte brièvement son weekend dans la langue étrangère. Celui-ci permet aux élèves de se recentrer sur le cours d'allemand, de revenir sur des notions déjà apprises, de renforcer la communauté – puisque les élèves en apprennent plus sur leurs camarades – et de donner un feedback à l'enseignant sur les compétences à travailler en allemand. C'est donc l'enseignant, par sa pratique, qui décide de la valeur du rituel et de sa fonction.

1.2.2.c Les caractéristiques du rituel scolaire

Nous pouvons donc nous demander ce qui distingue le rituel pédagogique de la règle ou de l'habitude. La caractérisation proposée par Straub (2015) permet une distinction. Nous nous appuyons sur ces caractéristiques pour mieux comprendre comment les rituels agissent sur le groupe-classe et l'individu.

Le rituel scolaire doit selon lui :

1. Avoir un effet de **signal** : le rituel est un acte symbolique qui est immédiatement compris par les personnes ciblées.
2. Être **entraîné** et ancré : les rituels doivent être appris progressivement.
3. Avoir une fonction d'**allègement** : une fois ancrer, ils n'ont plus besoin d'être réintroduit.
4. Former de la **communauté** : il s'adresse à une communauté et renforce le sentiment d'appartenance.
5. Être **évolutif** et dynamique : il est important de dissoudre un rituel qui devient contraint et de faire évoluer les rituels mis en place.
6. Être **global** : le rituel s'adresse à la personne dans sa totalité (cognition, émotions, motricité, ses sens) et ne se limite pas au langage.
7. Favoriser la **concentration** : les rituels permettent aux élèves de se concentrer et peuvent offrir un moment de détente.
8. Avoir une force **symbolique** : les rituels ne sont pas imposés, mais ont une telle force symbolique qu'ils sont suivis par le collectif.

1.2.2.d Risques et limites des rituels scolaires

Les rituels étant compris comme des pratiques automatisées portent en eux le risque de devenir des actions figées ayant perdu leur sens et leur efficacité. Le terme rituel est donc également connoté de manière négative. Il peut prendre la forme de contraintes, de moyens

de pression visant le conformisme des élèves aux règles de l'école et l'aliénation des individualités et des libertés (Straub, 2015). C'est ce que Lacourse (2002) nomme « la sclérose des routines » (p.137), des routines qui ne sont plus adaptées au contexte d'enseignement, mais qui restent figées tout au long de l'année et qui débouchent donc sur la démotivation des élèves et de l'enseignant. La mise en place de rituels scolaires peut, en partant d'une bonne intention, déboucher sur un effet contraire aux fins visées (Lacourse, 2002).

Le rituel scolaire pour garder toute son efficacité doit donc être évalué et adapté en fonction du groupe classe.

La définition des rituels scolaires est donc, tout comme celle de la gestion de classe, un concept qui se redéfinit sans cesse et qui dépend de la valeur et de la fonction que l'enseignant leur attribue. Vannier et Merri, dans leur travail de recherche, renoncent même à définir le terme « rituel » et le qualifie de « praxème ». La définition du concept de rituel se construit donc, selon elles, en fonction des expériences personnelles (Vannier & Merri, 2015).

Aux vues de la littérature parcourue, nous pouvons néanmoins proposer la définition suivante du concept de rituel scolaire : les rituels sont des actes entraînés et automatisés par les élèves qui permettent de créer des identités en renforçant le sentiment d'appartenance au groupe classe. Ils remplissent également une fonction structurante et régulatrice, que ce soit dans un contexte éducatif ou pédagogique. Ou comme l'écrit Lacourse (2012) : « Le terme « routine » est pris ici dans un sens positif d'organisation fiable, de guide d'action structuré pour diminuer l'incertitude et économiser temps et énergie » (p.22).

Les rituels scolaires s'adaptent également au contexte d'enseignement et s'inventent en fonction des contraintes. Un rituel pour pouvoir fonctionner s'adapte à l'âge des élèves, à la matière enseignée, à l'espace et au lieu (Meirieu, 2018).

1.2.3. Le contexte particulier des arts visuels

C'est pourquoi il me semble pertinent de contextualiser ce travail de recherche dans une branche d'enseignement spécifique et de ne pas ouvrir le champ de mes investigations à tout le cycle 3, puisque - pour reprendre les mots de Martineau et Gauthier (1999) : « La gestion de classe est une affaire de contexte. Certes, de grands principes s'appliquent de façon générale, mais la définition de l'ordre se modifie selon les activités proposées, le temps disponible, l'organisation matérielle et sociale de même qu'en fonction du modèle de communication privilégié » (p.475).

1.2.3.a Les particularités de la tâche complexe

La tâche demandée à l'élève va donc influencer la gestion de classe. Si la tâche découle d'une situation-problème, l'élève va devoir activer sa métacognition et prendre des décisions, l'activité de la classe sera donc moins « fluide », plus lente et donc plus propice à des débordements. Ainsi, l'encadrement des tâches plus complexes requiert de grandes compétences en ce qui concerne la gestion de classe (Doyle, 1986). Cet aspect est au cœur de la spécificité du contexte de la didactique des arts visuels, puisque celle-ci repose sur une approche qui demande à l'élève la réalisation d'une tâche complexe, qui lui demande la réalisation d'un projet. L'élève va être confronté à des contraintes, sous forme de consignes, qui vont l'inciter à trouver des réponses personnelles et originales à la situation-problème en mobilisant des compétences variées. Ou comme le dit Gaillot (2012) : « Relativement à des consignes dynamisées d'un potentiel incitatif, l'élève s'efforce de faire. De la pluralité des démarches se dégagent d'une part ce qui relève des données communicationnelles de l'expression plastique, d'autre part ce qui renvoie à la panoplie des possibles et des crédibles, enfin ce qui renvoie à la singularité de l'auteur » (p.27).

Cantin et collègues (2002) partagent ces observations. Selon ces auteurs, la pédagogie par projet bouscule les attentes et les perceptions des élèves tout comme des enseignants. L'élève va devoir lui-même mettre en œuvre son projet, faire des choix et s'organiser. L'enseignant, quant à lui, va le guider et l'accompagner. Ce changement de paradigme peut déstabiliser les élèves et les démotiver, puisque la pédagogie par projet leur demande une grande autonomie de travail et d'organisation (Cantin et al., 2002). L'enseignant se retrouve donc à devoir repenser la gestion de classe et tendre dans son nouveau rôle d'accompagnateur à une nouvelle flexibilité ou, comme le dit Puozzo (2019) :

« Dans la conception des tâches d'apprentissage, l'enseignant est responsable de l'intégration des multiples possibilités. Mais cela n'est pas sans risque, car cela implique qu'il lâche prise sur le contrôle des réponses ou productions des élèves et fasse ainsi preuve lui-même de flexibilité » (p.8).

1.2.3.b Les particularités de l'organisation spatiotemporelle

L'enseignement des AVI est également marqué par une organisation spatiotemporelle singulière. La salle d'AVI est un lieu dont l'organisation se distingue des autres salles, le matériel de création entreposé conditionne en effet cette organisation. La structure d'une leçon d'AVI est également particulière, elle est marquée par des étapes de préparation du matériel et de rangement nécessaire au bon déroulement de la leçon. Ces moments de transitions sont des moments clés de la gestion de classe, l'enseignant va devoir anticiper les débordements

possibles et mettre en place un système de gestion (Kounin, 2006). Une bonne organisation spatiotemporelle est primordiale, puisqu'elle aura un impact sur la gestion de classe. Pour reprendre les propos de Bissonnette et Gauthier (2022) : « Une classe bien organisée est un endroit structuré où les pertes de temps sont minimisées et le temps d'enseignement-apprentissage maximisé, car c'est dans les moments non structurés que les élèves ont tendance à manifester des écarts de conduite » (p.37).

Gagné et al. (2022) souligne la particularité de la gestion de classe en AVI en comparant la classe d'arts plastiques à un écosystème : « Dans le cas de l'atelier d'arts plastiques, les circonstances spatiales et matérielles du lieu, les consignes de la personne qui enseigne ainsi que les comportements des élèves sont tous interconnectés. Comme dans tout système vivant, le moindre changement apporté à une composante, aussi minime soit-elle, entraînera fort probablement des transformations au fonctionnement de l'ensemble de l'écosystème. Ainsi, des composantes aussi simples que l'intégration d'un outil de création ou les procédures d'utilisation d'un ordinateur peuvent avoir des impacts majeurs sur le fonctionnement de l'ensemble de la gestion de classe » (p.7).

L'enseignant va devoir, dans ce contexte, particulièrement développer ce que ces auteurs nomment « la présence à l'expérience » (Gagné et al., 2022, p.10), qui est la capacité à s'adapter dans le moment d'enseignement aux circonstances et aux aléas.

Selon ces auteurs, il est également primordial d'établir en AVI une gestion de classe solide et harmonieuse afin de pouvoir suffisamment faire confiance aux élèves et ainsi de leur laisser la liberté de mouvement et d'organisation nécessaire à la réalisation de leurs projets (Gagné et al., 2022).

Il existe également une tension propre aux AVI entre le temps institutionnel et « le flux temporel des élèves » (Fabre, 2015, p.100). En effet, la pensée créatrice a besoin de temps pour se développer, elle nécessite que l'élève s'approprie les consignes, accumule les explorations et les expérimentations afin d'être capable de développer une production artistique et une réflexivité sur son propre travail (Fabre, 2015). Chaque élève va avoir besoin d'un moment d'errance plus ou moins long nécessaire au processus créatif. L'élève va devoir intégrer les contraintes de la consigne tout en prenant conscience que ce sont ces contraintes mêmes qui lui permettront de développer librement une pensée créatrice « mais aussi de comprendre qu'en arts plastiques, on ne comprend pas tout, pas tout de suite, et que c'est ce qui fait qu'une pratique est formatrice ». (Fabre, 2015, p.100)

Cette tension nécessite donc une grande habileté dans la gestion du temps imparti, mais également dans la gestion des différents rythmes de travail des élèves.

1.2.3.c Les particularités du statut

Les AVI ont également auprès des élèves et de l'administration un statut particulier. Nous pouvons avancer quelques pistes d'explication. Dans le canton de Neuchâtel, par exemple, les AVI sont enseignés à titre d'une à deux périodes hebdomadaires et par groupe hétérogène. Ce qui signifie que les élèves viennent de niveau 1 et 2 et se retrouvent dans un groupe classe constitué de deux à trois entités différentes. La cohésion de classe est par ce fait fragilisée, voire inexistante. De plus, les AVI font partie du groupe de notes B, ce qui signifie que les notes données en AVI n'ont pas beaucoup de poids dans la moyenne annuelle (Règlement du cycle 3 de la scolarité obligatoire du canton de Neuchâtel, 2015). La motivation des élèves pour s'engager dans les projets est donc plutôt une motivation que l'enseignant va devoir mobiliser intrinsèquement. Particularité que Fabre (2015) définit en ces mots : « Les arts plastiques, comme l'éducation musicale, sont de « petites disciplines » (Eloy, 2012). Cette faible légitimité se manifeste par des volumes horaires restreints, ainsi que par la conscience d'une influence réduite sur les destins scolaires. Elle peut conduire à faire du cours « une sorte de récréation », comme le disent certains élèves : cette « récréation » sera vécue comme le temps plein d'une liberté conquise sur les obligations scolaires et permettant un épanouissement personnel par des activités valorisées. Ou, à l'inverse, comme un temps inutile et dévalorisé, qui peut conduire certains élèves à refuser d'entrer dans un processus réflexif et déstabilisant » (p.97).

1.2.3.d Les particularités des subjectivités

Une autre dimension particulière à cette branche est qu'elle est fortement influencée par les affinités artistiques et les valeurs de l'enseignant (Fabre, 2015). Il n'existe pas de méthode commune utilisée par les enseignants et le PER est lui-même non pas organisé par année, mais par cycle, il n'existe donc pas d'objectifs d'apprentissage communs à un degré (PER, 2010). Les élèves doivent donc considérablement s'adapter à des demandes très différentes en fonction de leur enseignant.

De plus, chaque production de l'élève témoigne en arts visuels de sa sensibilité et de sa personnalité (Gaillot, 2012). Cette expression n'est possible que si l'élève se sent en sécurité, il est donc primordial que l'enseignant garantisse un climat de classe harmonieux. Comme le dit Gaillot (2012), « En art plastique, il est particulièrement difficile de séparer pédagogie et didactique tant le rapport au savoir est tributaire du sensible et donc de la mise en place d'un climat relationnel très spécifique » (p.22). Gagné et collègues (2022) partagent cette observation et insistent sur l'importance d'un climat de classe basé sur la confiance réciproque. Celle-ci est fondamentale en AVI afin de permettre l'émergence de la spontanéité

et de la subjectivité, toutes deux étant des composantes essentielles à la création artistique (Gagné et al., 2022).

Pour résumer, nous pouvons avancer que les particularités de l'enseignement des arts visuels se traduisent par de nombreux moments de « flottement », qu'ils viennent de la tâche complexe, de l'organisation spatiale, de la tension entre flux interne et temporalité imposée, de la perception des élèves de cette branche d'enseignement ou de la tâche délicate qui est de faire émerger les subjectivités. Et ce sont bien ces moments de flottement qui se retrouvent au cœur de la question d'une gestion de classe harmonieuse.

1.3. Question de recherche et hypothèses de recherche

Ce qui précède nous laisse supposer que les rituels ont un rôle à jouer dans la mise en place d'une gestion de classe harmonieuse, mais qu'ils sont en perpétuelle mouvance, s'adaptant au contexte et aux élèves (Meirieu, 2018).

Notre investigation cherchera donc à définir dans quelle mesure, de quelles manières et dans quel but les enseignants du cycle 3 mobilisent-ils les rituels scolaires dans l'enseignement des AVI ?

Cette question de recherche peut donc être détaillée en plusieurs questions :

- Quels sont les rituels mis en place par les enseignants d'AVI au cycle 3 ?
Cette question tend à décrire quelques pratiques. L'hypothèse suivante peut être formulée :
H : La diversité des pratiques sera grande et dépendra d'un système propre à l'enseignant.
- Dans quel(s) but(s) sont-ils mis en place ?
Cette question tend à définir la valeur que leur donne l'enseignant et débouche sur l'hypothèse suivante :
H : Le rituel en question aura une fonction qui pourra être classifiée dans les registres suivants : relationnel, pédagogique, organisationnel, didactique. Cette classification pourra être affinée lors de l'analyse en reprenant la classification de Wollenweber et Walter (2024).
- Quel est leur impact sur la gestion de classe ?
Cette question permet d'investiguer le lien qui peut exister entre la mise en place de rituels et la gestion de classe, ceci sur la base du vécu des enseignants et de leurs observations. Les hypothèses suivantes peuvent être formulées :
H1 : Les rituels scolaires ont un impact positif sur la mise en place d'une gestion de classe harmonieuse, puisque ceux-ci permettent de créer un sentiment d'appartenance, de réguler les comportements et de fluidifier les transitions.
H2 : Afin d'avoir un impact positif, les rituels doivent garder leur flexibilité et faire sens. Ils doivent être adaptés et ne doivent pas prendre la forme de contraintes.

- Ces rituels sont-ils liés aux spécificités de l'enseignement des AVI ?

Cette question interroge de quelle manière les rituels se mettent en place en fonction d'un contexte spécifique pour répondre à des problématiques particulières. Nos hypothèses sont les suivantes :

H1 : Le rituel en question a été mis en place pour faciliter les transitions et garantir la fluidité de l'enseignement et renvoie à des moments charnières de l'enseignement des AVI, comme les moments de gestion du matériel.

H2 : L'utilisation de ce(s) rituel(s) vise à créer un climat de classe permettant l'expression des subjectivités.

- Dans quelle mesure les pratiques de gestion de classe diffèrent-elles entre les enseignants novices et expérimentés ? Existe-il des différences de pratiques en termes de rituels ?

H1 exploratoire : Nous pouvons nous demander si, et comment, l'expérience professionnelle influence la manière dont les enseignants comprennent et mettent en œuvre une gestion de classe efficace, puisque celle-ci est susceptible d'évoluer avec le temps.

Ces interrogations guideront notre investigation et nous permettront un questionnement des pratiques enseignantes en termes de rituels et leurs effets sur le groupe et la gestion de classe.

2. Méthodologie

Une fois le cadre théorique posé, nous allons décrire la méthode de recueil de données et les outils utilisés qui nous permettront de répondre à la question de recherche. Les principes de la recherche qualitative et les entretiens semi-dirigés comme outils de collecte de données sont les objets de ce chapitre.

2.1. Fondements méthodologiques – recherche qualitative

Ce travail de recherche s'inscrit dans une démarche qualitative. Au contraire de la démarche quantitative qui recherche l'ampleur statistique, la recherche qualitative privilégie des informations denses et nuancées, en immergeant le chercheur dans la complexité d'une situation (Bioy et al., 2021). La recherche qualitative n'a donc pas pour but de quantifier, mais de recueillir des données sous une forme de témoignage. C'est l'expérience de l'autre et le sens qui lui est donné qui permet de faire émerger de nouvelles réalités (Bioy et al., 2021). Pour reprendre les mots de ces auteurs : « La recherche qualitative va quant à elle s'attacher à comprendre des faits humains et sociaux en les considérant comme étant porteurs de significations véhiculées par des acteurs » (Bioy et al., 2021, p.25). À travers ce travail de recherche, nous cherchons à répondre aux questions *comment* et *pourquoi*, la démarche adoptée est donc à la fois descriptive et compréhensive (Dumez, 2011). Une démarche d'analyse qualitative est donc une approche appropriée puisqu'elle permet d'investiguer des phénomènes en profondeur en restant centré sur la personne qui les a vécus, sur ses expériences (Aubin-Auger et al., 2008).

L'approche choisie est de nature déductive dans la mesure où elle repose sur des hypothèses préalablement formulées et vise à en vérifier la validité par le biais de la collecte de données. La question de recherche et les hypothèses découlent de lectures théoriques portant sur les thèmes de la gestion de classe, des rituels et du contexte des AVI. Nous partons donc de la théorie pour ensuite vérifier sur le terrain la validité de la réflexion construite, ceci en nous focalisant, par le biais de l'approche qualitative, sur les subjectivités des perceptions associées à notre question de recherche sans chercher à formuler de lois générales.

Quant à l'enjeu de cette recherche qualitative, il est de type ontogénique. En effet, on ne peut faire abstraction du double statut d'enseignant-chercheur des étudiants en HEP. Le travail de recherche ne peut être dissocié de l'expérience professionnelle de l'auteur. Il est donc pertinent de voir une finalité ontogénique à cette recherche. Le but étant de nourrir la réflexivité du praticien-chercheur afin de lui donner les moyens de s'améliorer professionnellement ou

comme le dit Van der Maren (2014) : « Son objet de recherche [à la recherche ontogénique] est le perfectionnement de l'outil professionnel, dans une profession où l'outil principal est le professionnel lui-même » (p.163).

2.2. Nature du corpus

2.2.1. L'entretien semi-dirigé

Il existe différents outils de recueil de données en recherche qualitative : l'observation, l'entretien individuel et l'entretien collectif. Comme nous l'avons vu précédemment le but de cette recherche est d'analyser « le sens que les acteurs donnent à leurs pratiques et aux événements auxquels ils sont confrontés » (Marquet et al., 2022, p.205). L'entretien semi-dirigé nous semble donc être un outil approprié pour mener à bien cette exploration. En effet, l'entretien est un échange, une rencontre durant laquelle l'enquêté est amené à s'exprimer sur ses expériences et ses interprétations. Cette recherche ne vise pas à confronter des pratiques ou des perceptions, c'est pourquoi nous n'avons pas retenu la forme de l'entretien collectif. La forme semi-dirigée de l'entretien permet de guider le discours de l'interviewé sur des thématiques cibles tout en lui garantissant une certaine souplesse pour s'exprimer sur la problématique abordée (Barbillon & Le Roy, 2012). Les questions sont, en effet, ouvertes et le chercheur veille à rester en retrait, n'intervenant que pour recentrer l'entretien, relancer la parole ou poser les questions essentielles au guidage du participant (Marquet et al., 2022). Ce type d'entretien permet également au chercheur de rester ouvert à d'autres découvertes que celles qu'ils avaient imaginées par la formulation de ses hypothèses, l'entretien semi-dirigé permet donc l'exploration et l'approfondissement d'une thématique.

C'est cette posture que nous adoptons tout au long de la collecte de données, nous veillons donc à encourager la prise de parole tout en maintenant le cadre de l'entretien. Pour ce faire nous prêtons attention au contexte dans lequel ceux-ci se déroulent, nous privilégions dans la mesure du possible le cadre scolaire, tout en étant attentif à choisir un lieu calme où nous pouvons nous entretenir sans être dérangés (Barbillon & Le Roy, 2012).

2.2.2. Guide d'entretien

Le guide d'entretien nous sert « d'instrument d'observation » (Marquet et al, 2022, p.194). Il est un outil précieux pour le chercheur lors de l'entretien, puisqu'il lui permet de répertorier les questions qui guideront la rencontre, il sert de trame à l'entretien. Nous avons décidé de lui donner la forme d'un tableau qui répertorie des questions centrées sur les thématiques qui ont émergé dans la problématique. Le guide d'entretien permet donc de garantir une continuité entre la problématique et la collecte de données ou pour reprendre les propos de Barbillon et

Le Roy : « Le guide d'entretien correspond à la traduction de la problématique et des hypothèses de recherches en thématiques et sous-thématiques sur lesquelles le sujet produira un discours. Ce dernier constituera le matériel de base nécessaire pour alimenter les analyses qui s'en suivront. » (Barbillon & Le Roy, 2012, p.21).

L'ordre des questions dans le guide d'entretien n'est néanmoins pas déterminant et nous n'aurons recourt à ce guide uniquement pour relancer le témoignage ou le recadrer, le but premier de l'entretien semi-dirigé étant de laisser émerger le récit de l'interviewé (Marquet et al., 2022).

Avant le début de l'entretien officiel, nous prenons le temps de formuler ce que Barbillon et Le Roy appelle « la consigne » (Barbillon & Le Roy, 2012, p.21). Il s'agit de poser le cadre de la recherche en se présentant, en rappelant l'objet de l'enquête, son enregistrement et son caractère anonyme et confidentiel, ainsi que laisser du temps au participant de poser d'éventuelles questions (Barbillon & Le Roy, 2012).

Les premières questions de l'entretien sont quant à elles des questions d'introduction ou dites « brise-glace » visant à mettre l'interviewé en confiance en lui donnant l'opportunité de se présenter. Puis, le discours de l'enquêté est guidé sur la thématique de sa pratique en tant qu'enseignant d'AVI, sur le type de tâche que les élèves doivent réaliser et sur les compétences que l'enseignant vise à développer. Puis la thématique des spécificités des AVI est abordée, comment sont-elles perçues par les enseignants et quels sont leurs liens avec la gestion de classe ? Le lien est ensuite fait avec les rituelles scolaires, l'interviewé lit la définition des rituels scolaires utilisée dans la problématique de ce mémoire : « Les rituels sont des actes entraînés et automatisés par les élèves qui permettent de créer des identités en renforçant le sentiment d'appartenance au groupe-classe. Ils ont également une fonction structurante et régulatrice, ceci aussi bien dans un registre didactique que pédagogique. » Puis, le discours du participant sur cette thématique est lancé en lui demandant ce qui l'interpelle dans cette définition, quels sont les aspects qu'il retrouve dans sa pratique rituelle. Si le discours produit par l'enquêté n'est pas suffisant, il sera relancé par des questions portant sur la description des rituels utilisés en classe, sur leurs buts et leur efficacité. Enfin, le discours est redirigé si nécessaire sur l'évolution de la pratique de l'enseignant et sur les limites de l'utilisation de rituels.

Bien entendu, dans la construction du discours, ces catégories et thématiques ne se retrouvent pas de manière si cloisonnée et les réponses données par le participant s'entremêlent.

2.2.3. Forces et limites de la méthode et des outils

Les principales forces des entretiens semi-dirigés résident, comme nous l'avons vu, dans leur souplesse et dans leurs capacités à faire émerger des données riches et nuancées sur le sujet de recherche. En effet, ce dispositif reste centré sur l'humain et laisse le discours se construire, les expériences et interprétations qui y sont partagées garantissent des données riches et profondes qui traduisent les subjectivités des individus constituant l'échantillon.

Une difficulté pour le chercheur novice est de trouver une juste balance entre laisser l'enquêté construire son discours et veiller à obtenir des réponses centrées sur les thématiques nécessaires au travail de recherche. Il s'agit en effet de susciter le raisonnement et la mise en lien d'éléments par rapport au vécu personnel du participant sans pour autant laisser trop transparaître les liens et raisonnements qui nous sont propres et que nous avons construits au cours de la problématisation de notre travail de recherche (Marquet et al, 2022).

L'entretien semi-dirigé est une méthode de collecte de données qui nécessite également de bonnes capacités d'écoute. Il s'agit en effet d'écouter activement le récit qui nous est offert et d'être capable d'amener l'interviewé à approfondir certains points sans perdre de vue notre fil rouge, mais également sans l'imposer. Ces points de vigilance dépendent donc de compétences qui s'exercent et s'acquièrent avec l'expérience et qui ne sont pas facilement maîtrisables pour le chercheur novice ou comme l'écrivent Marquet, Van Campenhoudt et Quivy (2022) : « Celui qui conduit l'entretien doit continuellement amener son interlocuteur à s'exprimer sur les éléments de cette structure [guide d'entretien] sans la lui révéler. Le succès d'un tel entretien dépend bien sûr de la composition des questions, mais aussi et surtout de la capacité de concentration et de l'habilité de celui qui mène l'entretien. » (p.195).

2.2.4. Échantillonnage

Nous avons interviewé des enseignants d'AVI au secondaire I puisque cette catégorie répond au contexte de notre travail de recherche. Nous avons néanmoins recherché une certaine diversité de profils afin de susciter une variété des réponses (Marquet et al, 2022) en veillant à avoir des enseignants novices et des enseignants expérimentés afin de confronter leurs discours lors de l'analyse. Les questions de genre ou les variables de lieux de travail ne seront pas comparées lors de l'analyse et ne constituent donc pas un critère de sélection pour la composition de l'échantillon.

Les personnes retenues pour l'entretien ont été contactées de diverses manières. De vive voix pour les collègues directs travaillant dans le même collège ou par mail pour les autres personnes contactées. La thématique de l'entretien leur a été communiquée, ainsi que l'aspect confidentiel et anonymisé de la collecte de données. Les participants ont également été informés en amont de la longueur approximative de l'entretien, de 40 à 60 minutes.

Préalablement aux entretiens, les enseignantes participantes ont signé un contrat de recherche. Celui-ci garantit le cadre éthique de cette recherche. Ce contrat précise l'anonymisation des données récoltées, la destruction des enregistrements une fois le travail de recherche finalisé et formalise le caractère volontaire et éclairé de leur participation aux entretiens.

Tableau 1
Échantillon

Participants	Genre	Âge	Branches d'enseignement	Années d'enseignement
E1 - Emma	F	29	AVI	3
E2 - Élise	F	39	AVI	12
E3 - Béa	F	50	AVI + 1H - 4H	27
E4 - Léa	F	37	AVI	4

2.3. Méthodes d'analyse des données

2.3.1. Transcription

L'enregistrement des entretiens se fait à l'aide de l'application Dictaphone sur le téléphone portable. Ceux-ci sont ensuite enregistrés au format mp3 sur l'ordinateur et retranscrits à l'aide de l'application Turboscript. Une relecture et une réécoute sont bien entendu effectuées afin d'éviter d'éventuelles fautes dues à la retranscription automatique. Le discours de l'enquêté est intégralement enregistré et retranscrit afin de garantir une collecte de données riche en nuances. Les retranscriptions qui sont utilisées dans l'analyse des données ont néanmoins été légèrement retravaillées afin de faciliter la fluidité de lecture.

- Les questions que je pose à l'interviewer sont rédigées en gras et introduite par l'abréviation de mon prénom « Z ».
- Les réponses de l'enseignant sont rédigées en caractères standards et introduites par le nom d'emprunt.
- Certains changements de langages dus à la pratique orale de la langue ont été retranscrits et corrigés en fonction des règles grammaticales afin de faciliter la lecture.

- les « ouais » deviennent des « oui »
 - les « pas » des « ne pas »
 - les « ben » des « et bien »
- Les tics de langage, tels que « heu », « hm » ..., ne sont pas retranscrits s'ils sont identifiés comme tics de langage, mais s'ils traduisent une hésitation, ils seront retranscrits par un ce symbole ...

Tableau 2
Symboles utilisés

Symbole	Signification
E1 Emma, E2 Élise, E3 Béa, E4 Léa	Anonymisation et nom d'emprunt des participants
...	Pensée ou phrase pas terminée
[...]	Extrait abrégé
?, !	Intonations marquées traduisant l'interrogation ou l'exclamation
[]	Ajout lors de la transcription afin de faciliter la compréhension.
[XXX]	Propos supprimés car éloignés du sujet de recherche

2.3.2. Analyse

Le découpage des entretiens se fait de manière thématique en se basant sur notre question de recherche. Nous analysons les discours sous l'angle des thématiques exposées dans notre problématique. Dans un premier temps, une lecture dite « flottante » (Barbillon & Le Roy, 2012, p.48) est réalisée. Lors de cette lecture, il s'agit pour le chercheur de s'imprégner du contenu des entretiens. Une deuxième lecture permet de mettre en évidence les différents discours liés à la thématique des spécificités des AVI, celle des rituels mis en place et de leurs bénéfices, de leurs risques et limites et enfin celle de l'évolution des pratiques. Afin de réaliser ce découpage des données, les transcriptions des entretiens sont imprimées et un code couleur est utilisé, chaque thématique correspond à une couleur. Ces catégories et sous-catégories sont ensuite rassemblées dans une grille d'analyse unique qui sert à analyser tous

les entretiens de manière systématique et cohérente. Pour ce faire, la grille d'analyse se découpe en deux grandes thématiques : les spécificités des AVI et les rituels. Ces deux thématiques sont affinées en sous-catégories. Pour les spécificités des AVI : les particularités de la tâche, les capacités transversales, les particularités de l'organisation spatiotemporelle, les particularités des subjectivités, les particularités du statut. Pour les rituels, les sous-catégories reprennent les sept catégories de rituels de Wollenweber et Walter (2024). Les propos des quatre enseignantes sont ensuite classés en fonction de leur nature. Cette grille permet donc de comparer entre eux les discours recueillis en fonction des thématiques, nous utilisons donc une analyse de type horizontale (Abrial & Louvel, 2011). Les propos concernant les rituels sont ensuite analysés en fonction de leur impact sur la gestion de classe et mis en relation avec les sphères de Gaudreau et al. (2015). Cette grille d'analyse garde un caractère flexible et est complétée par des catégories émergentes.

3. Présentation et interprétation des résultats

Dans ce chapitre, nous allons analyser les entretiens réalisés en effectuant une découpe thématique des résultats. Celle-ci vise dans un premier temps à mieux comprendre les pratiques générales des enseignantes d'AVI. Nous chercherons à définir quelles sont leurs perceptions des spécificités des AVI, ceci en reprenant les thématiques abordées dans notre problématique.

Puis, nous nous intéresserons aux rituels mis en place par ces enseignantes et leur impact sur la gestion de classe.

3.1. Les spécificités de la leçon d'AVI

3.1.1. Les particularités de la tâche

Du point de vue des enseignantes interrogées, une séquence d'AVI commence par l'acquisition de techniques ou d'une base théorique, cet apprentissage est ensuite réinvesti dans un projet personnel qui, guidé par des consignes, se déroule sur plusieurs semaines. Cette pratique est partagée par toutes les enseignantes interviewées.

Emma : « Le but, c'est toujours de poser la théorie, la base théorique, pour que les élèves comprennent, que ce soit acquis, donc des choses plutôt... des compétences techniques, je dirais, et théoriques. Puis, on met en pratique cette théorie dans des projets plus personnels, qui prennent là plusieurs semaines. »

Emma, Élise et Béa soulignent également leur posture particulière en tant qu'enseignantes. Lors de la réalisation de ces projets, elles sont dans une posture d'accompagnement.

Emma et Élise mettent également en avant la multitude des possibles qui s'offrent à l'enseignement des AVI et à l'apprentissage par projet. Cette diversité demande une grande flexibilité de la part de l'enseignante ou comme le dit Élise : « Et puis c'est un peu ça la beauté de la branche des arts visuels, c'est que d'un sujet de cours à l'autre, on ne va pas faire la même chose puisqu'il faut tout adapter. »

Selon ces enseignantes, les capacités transversales sont également fortement mobilisées dans le processus de réalisation du projet personnel demandé aux élèves. Toutes sont d'avis que les AVI sont une branche d'enseignement qui mobilise et exerce en permanence les capacités transversales. L'autonomie et la pensée créative sont mises en avant de manière commune. Élise, Béa et Léa soulignent également l'importance de la prise de décision, de la capacité de faire des choix afin de mener à bien les projets. Ceci aussi bien par rapport aux intentions qu'à la gestion du temps. Les élèves doivent donc avoir une certaine connaissance d'eux-mêmes et de leurs capacités.

« Je pense qu'il y en a beaucoup [de capacités transversales] qui sont travaillées. L'autonomie, clairement. La créativité. Même si je trouve que le système d'évaluation ne permet pas forcément autant de créativité que je le souhaiterais. [...] Le fait qu'ils doivent aussi gérer leur temps. Souvent, ils ont des sujets à choix, donc ils doivent aussi avoir une espèce de regard sur leur pratique, savoir à quel niveau ils sont, qu'est-ce qu'ils peuvent faire ou ne pas faire. » (Léa, 2025).

La gestion du matériel et l'organisation de l'espace de travail sont également des capacités centrales relevées par Élise et Béa. Les élèves doivent en effet apprendre à gérer leur matériel dans l'espace qui leur est donné.

Nous constatons donc que les enseignantes interviewées sont unanimes dans leur perception des tâches demandées en AVI. Leurs propos soulignent le caractère complexe de celles-ci et les nombreuses capacités transversales qu'elles demandent à l'élève de mobiliser. Les descriptions faites par les enseignantes de la tâche complexe et de la pédagogie par projet résonnent avec les éléments théoriques liés aux spécificités de la tâche. En effet, l'importance de l'autonomie, de la prise de décision et de l'organisation forment une spécificité que l'on retrouve dans le discours de Cantin (2002) et Gaillot (2012).

Les discours d'Emma, Élise et Béa sur la posture de l'enseignant en AVI et son rôle d'accompagnateur se retrouvent également dans les propos de Cantin (2002) et Puozzo (2019). Cette dernière souligne en outre la flexibilité que cette posture demande à l'enseignant puisque celui-ci doit renoncer à un contrôle total des productions. Cette idée de perte de contrôle se retrouve également dans le discours de Léa : « Mais d'un coup, je vais faire des projets qui sont plus expérimentaux pour moi, plus complexes pour les élèves. Et puis j'essaie de rester un peu flexible et de voir ce que ça donne. Après, ça peut faire un peu peur en tant que prof, parce qu'il y a une perte de contrôle. »

3.1.2. Les particularités de l'organisation spatio-temporelle

La gestion du matériel spécifique à la leçon d'AVI conditionne selon les enseignantes interviewées l'organisation de la salle. L'espace est pensé pour faciliter la gestion du matériel, que ce soit par rapport à la distribution du matériel ou aux déplacements des élèves. « Quand je sors le matériel à disposition, je le mets exprès, pas tout au même endroit. Alors, on peut avoir une autre philosophie, mais ça vient en fait des plus petits [élèves du cycle 1]. Parce que si je mets tout le matériel au même endroit, ça fait un immense tas. Et là, c'est là qu'il y a des bousculades. » (Béa, 2025).

Selon Élise, Béa et Léa, cette organisation spatiale spécifique va également demander aux élèves une adaptation de leur comportement, cette adaptation se faisant par l'acquisition de

nouvelles compétences organisationnelles liées à la gestion du matériel. Selon Élise : « Une salle d'arts visuels, c'est assez spécial, parce qu'en-tout-cas, la mienne, on fonctionne toujours en îlots. Donc déjà, la disposition est différente. Les élèves ne sont pas face à l'enseignant. Ils ne sont pas tout seuls sur leur banc. Ils ont un espace. Ils sont entre six et huit par îlot. Donc voilà, il faut apprendre à gérer ses camarades. Il faut apprendre à gérer son espace, pas empiéter, pas mettre le bazar, etc. Ça, ce sont des compétences qu'ils ne travaillent pas forcément ailleurs. Et puis contrairement à une autre salle où ils n'ont pas vraiment le droit de se lever, en arts visuels, ils ont le droit de se lever, d'aller au matériel, chercher du matériel. »

Élise et Léa relèvent également un autre bénéfice au fait de prêter une attention particulière au mobilier et à l'organisation spatiale. Cette organisation peut favoriser l'échange entre les différents protagonistes de la classe et permet également à l'enseignante de mieux gérer les différents rythmes de travail des élèves et donc leur accompagnement dans la réalisation de la tâche. En effet, l'hétérogénéité du rythme de travail est une particularité soulignée par Béa, Élise et Léa et qui engendre une structuration particulière du cours : « Et puis, forcément, il y a toujours une disparité de timing par rapport aux élèves. Sur un projet qui dure deux leçons, ça va être moins conséquent que sur un projet qui dure huit. Parce que là, par exemple, sur un projet qui dure huit, j'avais une élève qui finit au bout de quatre. Donc ça veut dire que ça fait quatre leçons que j'ai un programme spécial pour quelques élèves qui auraient terminé. » (Léa, 2025).

Une certaine tension temporelle est ressentie par trois des enseignantes. Ceci aussi bien par rapport à la temporalité des élèves, du temps dont ils ont besoin pour développer leur projet, que par rapport à l'enseignement et la gestion du temps dans la séquence. Du point de vue des élèves, Béa partage l'observation suivante : « Mais de toute façon, ça prend beaucoup de temps la pensée créative. Ce sont des moments assez compliqués pour les élèves à supporter, parce que ce sont des moments ultra déstabilisants, parce qu'on n'a pas un chemin déjà pavé devant nous. On doit trouver son chemin. »

L'observation de moments de flottement est partagée par Léa : « Je pense que dans ce développement [du projet], ils ont forcément besoin de moments, de phases, où parfois, ils regardent dans le vide. Je pense que c'est aussi nécessaire à la créativité, on ne peut pas être tout le temps en train de produire. Je pense que ça, c'est un truc que je trouve assez intéressant. Des fois, je les regarde, j'essaie de voir à quel moment ils ont lâché les armes, ils ne font plus rien, ou à quel moment ils sont juste dans un moment où le cerveau est dans une période de latence nécessaire. Oui, que je trouve intéressante. »

Tandis qu'Élise estime que cette tension temporelle est à double tranchant puisqu'elle permet, en tant que contrainte, d'activer la créativité des élèves, mais qu'elle freine également un développement plus poussé des projets.

Du point de vue de l'enseignement, Léa souligne l'importance de rester flexible afin de pouvoir adapter la durée des séquences en fonction des projets demandés aux élèves. Elle fait un effet une distinction entre les projets plus libres, plus expérimentaux et ceux davantage cadrés. Son observation se recoupe donc avec celle de Béa, dans une tâche complexe les élèves auront besoin de davantage de temps de réflexion et de flottement.

Nous voyons donc que les enseignantes interviewées pensent l'organisation de la salle d'AVI afin de faciliter la mise en place du matériel et les déplacements autonomes des élèves. Cette organisation vise à éviter des interruptions dans la fluidité des mouvements, ainsi qu'à limiter les déplacements qui n'auraient pas lieu d'être. Cette particularité organisationnelle implique, selon une majorité des enseignantes, que les élèves apprennent une façon d'être dans ce contexte donné ou comme le dit Élise : « Apprendre à savoir interagir et agir dans une salle d'arts visuels, c'est une démarche à apprendre. »

Ces constatations se retrouvent dans les écrits de Bissonnette et Gauthier (2022) pour qui une bonne structuration et organisation spatiotemporelle peut minimiser les écarts de conduite des élèves.

L'observation de moments de flottement liés à la réflexivité et à la pensée créative que demande l'exécution d'un projet personnel est une constatation faite par deux enseignantes et qui se retrouve chez Doyle (1986) et Favre (2015). En effet, ces auteurs avancent que certaines tâches qui demandent de la métacognition et des prises de décision entraîneront une activité moins fluide des élèves ainsi que des rythmes de travail différents et que ce manque de fluidité engendrera selon Doyle (1986) des moments propices aux débordements. En conclusion, nous retrouvons dans une majorité des discours produits par les enseignantes l'idée de Gagné et collègues (2022) selon laquelle la salle d'AVI serait comparable à un écosystème dans lequel l'organisation matérielle et spatiale est interconnectée au comportement de l'enseignante et des élèves.

3.1.3. Les particularités du statut

Emma, Élise et Léa constatent que, les notes en AVI ayant peu d'impact sur la moyenne générale — voire aucun selon les cantons — les élèves ont tendance à accorder moins d'importance à cette discipline ou pour reprendre les propos d'Emma : « Oui, c'est sûr que s'il y avait un poids, je le vois au lycée, comme au lycée, je sais que ma moyenne compte, les élèves sont beaucoup plus impliqués. Malheureusement, on est dans un système où les

élèves sont tenus par le système de notation et du coup, la valorisation passe par la note, ce qui est dommage. Mais clairement, je pense qu'au-delà de trouver un sens à la branche, ce qui peut être compliqué, je pense que simplement si c'était un peu plus valorisé d'un point de vue institutionnel, enfin reconnu en tout cas, ça permettrait aussi aux élèves de comprendre pourquoi c'est important. »

Béa nuance quant à elle ce constat en soulignant que les élèves sont de manière générale satisfaits de participer à ce cours. Ce qui ne l'empêche pas de constater que : « Ils [les élèves] arrivent assez souvent en 9H, en AVI, et c'est vraiment un petit peu la branche à la plage. C'est un petit peu olé-olé. On fait un petit peu quand on peut. On se lève un petit peu. »

Ces constats se recoupent avec les écrits de Fabre (2015) qui voit dans les AVI une sorte de « récréation » qui peut aussi bien être perçue positivement que négativement par les élèves. De manière positive, cette « récréation » sera perçue comme un moment de répit qui contribue à l'épanouissement personnel alors que de manière négative, cette « récréation » peut déboucher sur le désinvestissement de l'élève qui sans la pression des notes ne voit pas l'intérêt de s'investir dans un processus de recherche et de réflexion.

3.1.4. Les particularités des subjectivités

Emma et Léa perçoivent le cours d'AVI comme un lieu où les élèves doivent pouvoir agir en toute confiance et se sentir bien. En effet, selon elles, la résolution d'une tâche complexe leur demande de poser des questions, de venir chercher de l'aide et d'être ouverts à la discussion. Ces enseignantes sont également d'avis que les projets réalisés en AVI touchent à la personnalité des élèves et que ceux-ci doivent être suffisamment en confiance pour dévoiler des composantes de leur personnalité ou de leur quotidien. « Ils [les élèves] sont amenés à évoquer leur famille, leurs animaux préférés, ils parlent de leurs couleurs. C'est clair que ce n'est pas anodin, ça touche à leur personnalité. Je pense aussi que comme ils ont besoin de se déplacer, de poser des questions, s'ils ne le font pas dans la confiance, ils ne le font pas. Ce serait vraiment dommage et délétère pour l'apprentissage des arts visuels. » (Léa, 2025).

Malgré le fait que seulement deux enseignantes ont produit un discours directement centré sur la thématique des subjectivités, nous avons vu précédemment que toutes partagent une pratique dans laquelle le projet produit par les élèves doit avoir un caractère personnel. Comme nous l'avons vu plus haut, l'apprentissage technique ou théorique est réinvesti dans une production qui demandera à l'élève de faire des choix en fonction de préférences ou d'une sensibilité personnelle, celles-ci seront donc révélées à l'enseignant et au reste de la classe. Les subjectivités occupent donc bien une place centrale en AVI.

Béa, quant à elle, souligne que la leçon d'AVI doit être selon elle un espace dans lequel les élèves peuvent s'échapper de la pression scolaire ou pour reprendre ses propos : « Maintenant, je mets un peu plus l'accent sur un petit peu des moments de pause, pause dans le sens de se poser, parce que oui, partout, il y a des tests et tout ça, et en arts visuels, on fait peu, mais on peut donner l'espace, un espace calme pendant un moment où ils peuvent un petit peu plonger là-dedans. »

L'émergence des subjectivités est donc fortement liée au travail par projet en AVI et celle-ci est tributaire, selon deux enseignantes, d'une confiance réciproque entre les élèves et l'enseignant. La mise en place d'un climat de classe harmonieux est une particularité qui apparaît centrale pour la majorité des enseignantes. Cette spécificité se retrouve directement dans la littérature. En effet, Gaillot (2012) ainsi que Gagné et al. (2002) insistent dans leurs écrits sur l'importance pour l'élève de se sentir en sécurité afin d'être en mesure de mettre de lui-même dans ses projets en AVI.

Tableau 3
Synthèses des particularités des AVI

Dimensions	Caractéristiques principales	Implications pour les élèves	Rôle de l'enseignant
Tâche	• Théorie réinvestie dans un projet • Projets personnels sur plusieurs semaines • Tâches complexes et ouvertes • Forte mobilisation des capacités transversales	• Développer autonomie et créativité • Gérer son temps et ses choix • Mieux connaître ses capacités et limites	• Posture d'accompagnement • Faire preuve de flexibilité • Accepter une perte de contrôle
Organisation spatiotemporelle	• Salle organisée pour faciliter l'accès au matériel • Déplacements autorisés • Rythmes de travail hétérogènes • Présence de moments de « flottement »	• Apprendre à gérer espace et matériel • Développer des compétences organisationnelles • Accepter les temps de réflexion et leur caractère déstabilisant	• Organiser l'espace de manière stratégique • Gérer l'hétérogénéité des rythmes • Tolérer et interpréter les temps de latence
Statut de la branche d'enseignement	• Faible poids des notes dans la moyenne • Branche perçue comme secondaire ou « récréative »	• Engagement variable selon les élèves, risque de désengagement	• Valoriser la branche d'enseignement • Donner du sens aux activités
Subjectivités	• Projets personnels liés à l'identité de l'élève • Expression de la sensibilité et de la personnalité • Espace de « pause » dans la pression scolaire	• S'exprimer personnellement et s'impliquer affectivement • Oser demander de l'aide	• Créer un climat sécurisant • Favoriser la confiance • Accueillir les expressions individuelles

3.2. Les rituels mis en place

Les rituels mis en place par les enseignantes ayant participé à cette recherche seront classifiés en fonction des catégories de Wollenweber et Walter (2024). Nous analyserons également dans quels buts ces rituels ont été mis en place et leurs liens avec les spécificités des AVI mises en avant dans le chapitre précédent. Cette analyse nous permettra d'identifier sur quelles sphères de la gestion de classe (Gaudreau et al., 2015) ces rituels exercent une influence. Un seul et même rituel peut agir, comme nous l'avons vu, sur différentes sphères de la gestion de classe. La catégorisation des rituels se fait donc en fonction de la valeur principale que leur donnent les personnes les mettant en place.

3.2.1. Les rituels selon les catégories de Wollenweber et Walter

3.2.1.a Les rituels de début de cours

La majorité des enseignantes interviewées commencent leur leçon d'AVI par un moment de salutation réciproque avec les élèves. Pour Emma et Béa, celui-ci se fait par une poignée de main et un contact visuel au moment où les élèves entrent en classe, l'enseignante étant située vers l'entrée de la salle. Léa, quant à elle, laisse les élèves s'asseoir à leurs places avant de les saluer un par un : « Je ne leur serre pas la main, je les laisse entrer en classe. Enfin, j'ouvre la porte, je leur dis un bonjour général, je les laisse entrer en classe, s'asseoir. Et là, je dis bonjour individuellement à chaque personne qui est assise à sa place. Je le fais avec une voix très basse, donc ça me permet de faire baisser un peu le volume sonore, d'avoir un moment de contact visuel avec chacun, chacune. » (Léa, 2025).

Ces rituels sont des rituels de transition qui visent à souligner le rôle de chacun et à marquer le passage entre les cours de la journée ou le passage du statut d'enfant à celui d'élève, ils ont donc un effet structurant. Au regard des discours produits, nous pouvons avancer que ces rituels agissent sur la gestion de classe en permettant une transition vers le calme et l'attention. Emma souligne l'importance d'un moment de calme au début de la leçon en utilisant un rituel supplémentaire, celui de l'appel : « Ensuite, je commence par l'appel. Comme ça, c'est aussi un moment où je demande le silence, et puis où je demande l'attention de tout le monde, et puis où les élèves se calment un peu, parce qu'il y a toujours le moment où ils sont un peu en mouvement, et ils ne sont pas complètement dans le cours. »

Ces rituels de salutation ne sont pas liés à des spécificités des AVI, ils pourraient être utilisés de la même manière dans d'autres branches d'enseignement.

Pour ces enseignantes, le moment où les élèves vont chercher leur matériel est également ritualisé. Comme nous l'avons vu plus haut, les enseignantes ont une organisation spatiale du matériel bien définie et les élèves ont automatisé les cheminements et les gestes liés à la gestion du matériel. Comme en témoigne Élise : « Quand les élèves arrivent, ils arrivent au compte-goutte, ils ne sont jamais tous là. Les premiers qui arrivent, ils descendent toutes les chaises. Pas simplement leurs chaises, mais ils sont là, ils doivent descendre toutes leurs chaises. Quand ils sont aussi dans la classe, ils vont sortir toutes les pochettes et ils vont mettre par table, par îlot en fait, les pochettes de leurs camarades. Ce qui fait que ce n'est pas chacun qui va chercher et puis il y a une longue file d'attente, etc. C'est le bien commun qui est mis en avant. »

Ces rituels de début de cours ont un impact direct sur la gestion de classe en facilitant la gestion des ressources. Les élèves ont automatisé des gestes qui ont été pensés en amont par une organisation spécifique de la salle. Cette sphère de la gestion de classe est donc fortement liée aux spécificités spatiales de la leçon d'AVI.

Le rituel d'Élise décrit en amont agit en premier lieu sur la sphère de gestion de classe liée à la gestion des ressources. Nous constatons néanmoins que ce rituel a un double impact sur la gestion de classe. En effet, les élèves sont amenés à gérer le matériel de toute la classe et pas uniquement leur matériel personnel. Ce rituel crée donc également un sentiment de solidarité et d'entraide et agit sur le développement de relations positives entre les élèves.

3.2.1.b Les rituels liés aux disciplines scolaires

Les enseignantes partagent toutes le même rituel lié aux disciplines scolaires et qui marque le début du cours. Elles notent au tableau l'objectif de la séance, ou comme le dit Élise : « À chaque début de cours, les objectifs du cours sont écrits au tableau. Comme ça, ils peuvent se référer à chaque fois dessus. Moi, je peux leur dire, regardez où vous en êtes. Vous devriez en être là. Si vous n'en êtes pas là, il faut avancer. Comme ça, ça permet de pouvoir suivre de manière régulière le travail des élèves. Ça leur permet de s'organiser. Et puis, c'est beaucoup plus fluide. Comme ça, on a beaucoup plus de temps pour gérer le cours. »

Élise et Léa reviennent également systématiquement en début de leçon sur les consignes et les critères principaux de la séquence. Léa le fait sous forme de questions, ce sont donc les élèves qui vont réactiver leurs connaissances, tandis qu'Élise les énonce directement. Léa et Béa ajoutent un découpage supplémentaire à l'énoncé de l'objectif en écrivant au tableau les tâches que les élèves doivent accomplir pas à pas.

Nous voyons donc que ces rituels visent un découpage de la tâche complexe, du projet, en plus petites unités. Ce sont certes des rituels qui peuvent également exister dans d'autres branches, mais ils apparaissent fondamentaux en AVI puisqu'ils permettent aux élèves de ne

pas perdre le fil rouge d'une semaine à l'autre, ainsi que de faciliter la tâche de l'enseignante dans l'accompagnement du projet. Ces rituels sont donc liés à la gestion de classe en établissant des attentes claires dans l'avancée du projet et en maintenant les élèves au travail en leur facilitant un travail autonome par le découpage du projet en petites tâches chronologiques.

D'autres rituels sont mis en place pour structurer les rangements. Emma signale oralement le moment du rangement et précise que les élèves ont conscientisé qu'ils ne pourraient pas sortir tant que la classe ne serait pas rangée. Élise et Léa structurent quant à elle ce moment en utilisant des rituels davantage élaborés. Élise utilise un système de numérotation du matériel. Chacun élève se voit attribuer un numéro en début d'année et utilise le matériel numéroté correspondant. Selon elle, les bénéfices sont doubles. Le numérotage lui permet une gestion rapide du matériel et il responsabilise les élèves à prendre soin du matériel qui leur est imparti. Quant à Léa : « Et les rangements, là, j'ai un peu automatisé le truc. J'ai fait comme des fiches de consignes de rangement selon qu'on utilise la peinture, du néocolor, du machin... et donc elles sont projetées au beamer et ils doivent faire chacune des choses qui sont inscrites sur la liste. S'ils pensent avoir terminé, ils se réasseyent à leur table, ils relisent cette liste et ils checkent s'il y a des choses qu'ils n'ont pas faites, pour qu'ils soient le plus autonomes possible en fait. Et une fois qu'ils ont fini de ranger, ils doivent être en silence, assis à leur place, sinon ils ne peuvent pas sortir. »

Béa ritualise les cheminements que les élèves devront effectuer dans la classe, donc l'emplacement du matériel, afin d'éviter les bousculades. Cette réflexion est partagée par Élise qui n'envoie pas tous les élèves en même temps laver le matériel à l'évier lors du travail avec la peinture.

Ces rituels sont donc fortement liés aux spécificités matérielles et spatiales de la leçon d'AVI et ont un impact sur la gestion de classe en facilitant la gestion des ressources. En effet, les rituels mis en place visent à fluidifier les déplacements et à soutenir l'autonomie et la responsabilisation des élèves. Les élèves ont également intériorisé qu'ils ne pourraient pas quitter la salle tant que celle-ci ne serait pas rangée correctement. Nous retrouvons donc ici l'effet solidarisant de ce rituel, l'élève fait partie d'un groupe et c'est le commun qui est mis en avant.

Nous voyons également que les rangements ne seront pas forcément les mêmes en fonction de la technique utilisée – ce qui nous renvoie aux multitudes des possibles en AVI – et que ceux-ci demandent une grande adaptabilité de la part des enseignants. Élise et Léa ont mis en place, au travers de leurs rituels, un système flexible qui permet une décharge de

l'enseignant et donc une meilleure disponibilité au moment. Cette caractéristique a donc également un impact sur la gestion de classe.

Élise et Léa ont également des rituels qui permettent de soutenir l'engagement des élèves sur la tâche d'apprentissage. Élise nous parle de la gestion délicate et particulière des projets de groupe sur le long terme. Elle met en place un rituel de fiche de suivi. Les élèves doivent à chaque séance remplir cette fiche en fonction des tâches qu'ils ont réalisées et celles qu'ils doivent encore faire. Pour s'orienter, ils ont un retroplanning leur permettant de visualiser les étapes. Ce rituel leur permet donc un travail de métacognition et vise à les rendre davantage autonomes dans la réalisation du projet. Il permet également à l'enseignante de mieux accompagner les différents projets en ayant rapidement un retour sur la progression de chacun.

Léa quant à elle a mis en place un classeur avec des activités décrites pas à pas. Celui-ci permet aux élèves de réaliser un projet libre en toute autonomie une fois qu'ils ont fini leur projet personnel. Ce rituel permet donc de maintenir tous les élèves actifs et offre une solution à la problématique de l'hétérogénéité des rythmes de travail en AVI. Ceci sans ajouter une charge de gestion supplémentaire à l'enseignante.

Ces rituels apparaissent donc comme étant liés aux spécificités de la tâche complexe et des particularités de la temporalité en AVI.

3.2.1.c Les rituels de calme

Trois des enseignantes interviewées mettent en place des rituels de calme. Emma, quant à elle, stipule revenir à des moments en frontal lorsque les élèves ne sont plus investis dans le travail, « de reprendre la main sur le cours » comme elle le dit, mais sans mettre en place de rituel à part entière.

Béa met en place des moments de silence absolu lors de chaque séance. Elle enclenche le time timer pour une première durée de dix minutes, puis augmente progressivement ce temps de silence au fil des séances. Une fois le temps écoulé, les élèves ont le droit de chuchoter afin de revenir à un niveau sonore adéquat et de se recentrer. Béa les accompagne dans ce rituel en se pliant aux mêmes règles. Elle insiste également sur le fait que le silence ce n'est pas seulement se taire, mais également être corporellement silencieux, donc être centré. Ce rituel n'est possible, selon elle, uniquement pendant des tâches simples ne demandant pas de réflexion trop poussée.

Léa, quant à elle, met en place un rituel de respiration pour ramener la classe ou certains élèves au calme. Elle leur demande de faire quelques mouvements de respiration avec elle.

Élise a mis en place un rituel qui vise en premier lieu à l'apaiser elle-même dans des situations de tension. Ce rituel a, selon ses observations, également un effet apaisant sur les élèves : « Quand il y a un élève qui particulièrement m'agace ou qu'il y a une situation de classe qui m'agace, bien sûr, je le rappelle à l'ordre. Après, je fais un post-it. Je commence à dessiner sur ce post-it. Après, je finis, ça me pose. Je le pose sur mon bureau, etc. Là, les élèves ont compris ce que je faisais. Et puis, certains élèves, ils sont hyper contents parce qu'ils voient plein de dessins. Et puis, c'est à chaque fois des dessins différents, etc. Et puis, ça les apaise, en fait. Parce qu'ils ont compris que pour moi, j'avais besoin de m'apaiser en dessinant et que si je faisais ça, c'était pour éviter de leur rentrer dedans. Et en fait, je ne peux pas l'expliquer vraiment, mais ils ont compris ce principe-là. Et ils arrêtent, ça les apaise aussi, en fait. »

Nous voyons donc que ces rituels de calme agissent sur les sphères de la gestion de classe liée à l'attention et au maintien de l'engagement des élèves ainsi que sur celle liée à la gestion des comportements difficiles. Ceci en recentrant les élèves et en remplaçant le cadre d'une manière bénéfique à chacun. Nous constatons que ces rituels permettent un apaisement réciproque. Ceux-ci ne sont pas liés spécifiquement aux particularités des AVI et pourraient être utilisés dans d'autres branches d'enseignement. Néanmoins, nous avons vu que les enseignantes interviewées partagent des observations communes soulignant que la leçon d'AVI est rythmée par les déplacements autonomes des élèves et par des moments de flottement déstabilisants liés à la réflexion et que les élèves ne sont pas « tenus » par la pression de la note. Nous pouvons donc avancer que ces caractéristiques créent des classes dynamiques pour lesquelles il est important de préserver des moments de recentrage.

3.2.1.d Les rituels renforçant la communauté

Aucune enseignante n'a produit de discours sur des rituels visant à renforcer la communauté. Toutefois, Léa et Élise voient un pouvoir fédérateur dans la mise en place de rituels appartenant à d'autres catégories. Que ce soit par la mise en place de rituels liés à la gestion des ressources et qui engagent, comme nous l'avons vu, la classe en tant que groupe ou par le simple fait que les élèves fassent tous la même chose au même moment renforce selon ces enseignantes un sentiment d'appartenance. Comme le témoigne Léa : « J'ai l'impression que ça [les rituels] crée aussi un climat de confiance et de familiarité. [...] Et puis j'ai parlé de familiarité, je pense que quand on a des rituels communs, on forme comme un tout, comme une famille en fait. Je ne sais pas comment expliquer ce truc, mais j'ai l'impression que ça crée de la proximité avec les gens qui font le même rituel. »

Il ne s'agirait donc pour elles non pas d'une catégorie à part entière de rituels, mais une caractéristique commune à tous. Cette caractéristique se retrouve dans les écrits de Jeffrey (2015), Staub (2015), et Meirieu (2018).

3.2.1.e Les rituels pour réduire les conflits

Aucune enseignante n'a produit de discours sur des rituels visant à réduire des conflits ou tensions existants. Une interprétation de ces résultats peut être avancée. Mettre en place un rituel pour gérer les conflits au sein d'une classe est difficile à mettre en place dans une branche d'enseignement à petite dotation horaire. En effet, les AVI sont enseignés à hauteur d'une à deux périodes par semaine. Il est donc compliqué d'identifier les dynamiques de groupe et de pouvoir agir sur le long terme. La gestion de conflit se ferait donc par la mise en œuvre d'autres pratiques que celle des rituels.

La mise en place de rituels visant l'automatisation de cheminements à travers la salle est en premier lieu, comme nous l'avons vu, liée à la gestion du matériel. Il est toutefois possible, en nous basant sur les discours de Béa et Élise, d'également lui donner une seconde valeur, celle de prévenir les conflits en évitant « les embouteillages » liés à la gestion du matériel et donc les bousculades.

Il est également possible d'interpréter ces résultats sous l'angle de l'efficacité des rituels mis en place. Ceux-ci fonctionnent et agissent sur la gestion de classe et les conflits de manière préventive, il n'est donc plus nécessaire de mettre en place un rituel spécifique à la résolution de conflits.

3.2.1.f Les rituels de feedback

Ce type de rituel est décrit par Wollenweber et Walter (2024) comme permettant de donner rapidement un retour sur l'avancée du travail à l'enseignant par l'auto-évaluation et ceci de manière non-verbale. Le seul rituel évoqué par les personnes interviewées a été mis en place par Béa. Ce rituel n'est pas mis en place de manière systématique, mais il répondait à une situation bien précise et visait à créer rapidement des groupes de besoin. En entrant dans la salle, les élèves devaient auto-évaluer leur avancée dans le projet en s'attribuant une couleur. À l'extérieur de la salle, les différentes définitions des couleurs étaient affichées. Par exemple : « je sais ce qui me reste à faire et je pense terminer mes impressions aujourd'hui », « je ne pense pas pouvoir terminer mes impressions aujourd'hui et j'ai besoin de soutien pour mener à bien le projet » et « je suis au début du processus d'impression et j'ai urgemment besoin de soutien pour mener à bien le projet ». Puis les élèves se regroupaient en fonction de la couleur correspond à leur situation.

Ce rituel permet donc à l'enseignante d'obtenir rapidement un feedback et d'organiser des groupes de besoin, ceci facilite l'accompagnement du projet et permet à l'enseignante de

mieux répondre aux besoins spécifiques des élèves. Il permet également de gérer l'hétérogénéité des rythmes de travail. Ce rituel agit donc sur la sphère de gestion de classe liée au maintien de l'engagement des élèves sur la tâche d'apprentissage en permettant un enseignement différencié.

3.2.1.g Les rituels de fin de cours

Nous nous permettons d'élargir ici cette catégorie de fin de cours à celle de fin de séquence. En effet, comme l'enseignement des AVI se fait par projet, il nous paraît pertinent d'inscrire cette catégorie dans une temporalité plus longue.

Deux enseignantes seulement nous ont fait part d'un rituel de fin de cours ou de fin de séquence. Élise : « Maintenant, ils ont des textes à écrire à la fin de chaque séquence. Ils doivent décrire ce qu'ils ont fait ou expliquer quel mélange de couleurs ils ont fait, toujours en lien avec l'objectif principal du cours. Et puis comme ça, ça leur permet de remobiliser le vocabulaire qu'on a vu en classe. »

Élise donne à ce rituel avant tout une valeur didactique, il permet de consolider les nouvelles notions vues en classe. Ce rituel agit néanmoins sur la gestion de classe en structurant le projet, il permet là-aussi de découper la tâche complexe en plus petite unité et le passage par l'écriture permet à l'élève de se repérer dans le projet tout en revenant sur des notions didactiques. Ce rituel agit donc également sur la sphère du maintien de l'engagement de l'élève.

Léa nous partage un rituel de fin de séance qui permet de maintenir l'engagement des élèves lors des rangements. Elle leur montre une courte vidéo si les rangements ont été terminés à temps. Cette vidéo fait, selon elle, office de récompense et de moment de détente. La qualité graphique de ce qu'elle leur montre permet également d'enrichir leur culture visuelle.

Cette enseignante demande également à ses élèves de s'auto-évaluer à la fin de chaque projet : « Ils doivent toujours s'auto-évaluer, déjà ça leur permet de prendre conscience et de s'approprier les critères, mais aussi de voir à quel point ils peuvent influencer sur leurs notes. » (Léa, 2025).

Ce rituel permet donc aux élèves de conscientiser ce qui est attendu d'eux et mobilise également leur engagement en leur faisant prendre conscience de l'influence que leur implication peut avoir sur leur destin scolaire. Les deux derniers rituels décrits agissent donc sur le maintien de l'engagement en soutenant la motivation. Ceci par la récompense sous forme de court-métrage ou par des critères d'évaluation transparents et bien compris qui permettent de créer du sens pour les élèves ainsi qu'un sentiment d'influence.

Béa souligne qu'il est pour elle extrêmement compliqué de trouver un rituel de fin de séance ou de séquence. En effet, la grande hétérogénéité du rythme des élèves l'empêche de trouver un acte fédérateur.

Nous voyons donc dans son discours que les spécificités des AVI peuvent également être un frein à la mise en place de rituels. Nous reviendrons sur ces limites plus loin dans ce travail.

3.2.2. Les catégories émergentes

3.2.2.a Les rituels de début d'année

Béa, Léa et Élise partagent toutes un rituel de début d'année. Celui-ci vise à mettre en place le cadre de classe. Elles explicitent la fonction de cette branche d'enseignement en répondant avec les élèves à la question « À quoi servent les AVI ? », en créant des liens avec les capacités transversales et de possibles futurs métiers. Elles explicitent également le fonctionnement et l'organisation de la salle d'AVI et le rôle attendu de chacun. Léa le fait sous forme de chartre que les élèves corédigent avec l'enseignante en énonçant les droits et devoirs de chacun. Élise, quant à elle, varie les formes entre corédaction et simple énonciation des règles de classe. Cela dépend de sa connaissance préalable des élèves. Béa, quant à elle, pose simplement le cadre et les rôles de chacun par oral.

Béa met en place un deuxième rituel de début d'année : « Moi, j'essaie toujours de faire une petite activité qui n'est pas notée. C'est un petit peu un retour des vacances et on commence. Et pour les neuvièmes, j'essaie de trouver une activité pour se présenter parce que ce sont des classes reconstituées. Après, je pense que c'est plutôt moi qui ai besoin de ça, pas nécessairement eux. »

Nous constatons que ces rituels de début d'année visent à établir des attentes claires par la formulation de règles et l'explication du fonctionnement de la salle. Ils permettent également de créer du sens et agissent donc aussi sur la sphère de l'engagement des élèves sur l'objet d'apprentissage en créant de la motivation.

Quant à l'activité de début d'année mise en place par Béa, elle vise à développer des relations sociales positives en créant du lien avec les élèves et entre les élèves, en renforçant leur sentiment d'appartenance au groupe-classe. Ce rituel soutient la mise en place d'un climat de classe harmonieux propice à l'expression des subjectivités.

Nous voyons également que ces pratiques ne sont de nature ritualisée uniquement pour les enseignantes les pratiquant. Les élèves ne les vivent en effet qu'une seule fois. Ceci nous montre que les rituels peuvent également exister uniquement pour les enseignants et toutefois avoir un impact sur la gestion de classe. Cette mise en place de rituels au bénéfice des enseignants est une catégorie qui a émergé lors des entretiens.

3.2.2.b Les bénéfices pour les enseignants

Cette catégorie ouvre une autre perspective au travail. En effet, nous avons développé la problématique principalement du point de vue des élèves, du groupe-classe. Une gestion de classe harmonieuse est toutefois également liée à la capacité de présence à l'autre et à la situation, à la façon de réagir de l'enseignant sur le moment (Fijalkow & Nault, 2002). Les discours produits par les quatre enseignantes nous montrent que les rituels peuvent également faciliter cette présence.

Comme le dit Léa : « Je pense que cela [les rituels] m'apporte de la détente parce qu'il y a pas mal de choses... C'est rodé, j'ai plus à y penser. Et puis je pense qu'eux aussi en fait, au lieu de me demander à chaque fois ce qu'ils doivent faire, ils le savent, ça doit être rassurant, je pense. Et puis finalement pour moi aussi d'avoir un canevas, ça me donne un canevas un peu à ma séquence et puis ça fait que je suis moins dans l'impro, c'est moins perturbant, c'est reposant. C'est reposant, c'est rassurant... Tout le monde sait où il va. »

Ce vécu est partagé par Élise qui voit également dans la mise en place de rituels un moyen de décharger l'enseignant. Comme les gestes et les procédures sont automatisés il y a un gain d'autonomie des élèves qui permet à l'enseignante de se concentrer sur la gestion de situations particulières comme la gestion de conflits ou du rattrapage des élèves ayant été absents.

Pour Béa et Emma, la mise en place de la salle et le caractère répétitif des rituels mis en place leur permettent de se replonger dans les étapes du projet et de reprendre leur statut d'enseignante avant l'arrivée des élèves : « Et bien, moi, je pense que structurer mes propres cours, ça m'aide à me structurer moi-même aussi, parce que j'ai l'impression que ça m'aide à poser un peu ce cadre, et puis cette routine pour moi-même me lance aussi dans le travail, et puis me remettre... En fait, je fais un petit peu le même travail qu'eux. Au final, je me remets dans le bain » (Emma, 2025).

Les rituels ont donc les mêmes bénéfices pour les enseignantes que pour les élèves. Ils facilitent les transitions de statut et ont une fonction d'allègement. Ils permettent également de se structurer, de se sécuriser dans le connu et donc de libérer du temps et de l'énergie pour les phases d'enseignement-apprentissage. Ces bénéfices, constatés lors des entretiens, se retrouvent dans le cadre théorique et notamment dans les propos de Lacourse (2012).

3.2.3. Synthèse des pratiques et de l'impact sur les sphères de la gestion de classe

Nous constatons que les discours des participantes mettent avant tout l'accent sur les rituels liés aux sphères de la gestion des ressources aussi bien matérielles que spatiales. En effet, les rituels utilisés fluidifient les mouvements par l'automatisation de certains gestes et procédures. La ritualisation de l'emplacement du matériel et la fluidification des cheminements apparaissent également comme des moyens de prévention des conflits.

Cette catégorie de rituels est étroitement liée aux spécificités matérielles et spatiales des AVI.

L'établissement d'attentes claires est également visé par la mise en place de rituels de manière unanime. En effet, l'affichage systématique des objectifs de la séance au tableau se retrouve dans tous les discours. Ce type de rituels n'est pas spécifique aux leçons d'AVI, mais comme nous l'avons constaté, le travail par projet est commun à toutes les enseignantes et engendre des tâches complexes dont il est nécessaire de rappeler les objectifs et les points d'attention en début de séance.

La rédaction et la verbalisation du cadre de classe en début d'année est également très important pour trois des participantes. Cette pratique permet également d'établir des attentes claires.

Les rituels comme moyens de régulation et de gestion de l'attention apparaissent également comme centraux. La troisième grande sphère qui ressort des pratiques analysées est celle du maintien de l'attention et de l'engagement des élèves sur la tâche. Nous constatons que la majorité des enseignantes utilisent des rituels de retour au calme et que les salutations réciproques en début de cours permettent également une transition de statut en recentrant les élèves sur les rôles et attentes de chacun.

Le découpage pas à pas de la tâche complexe, son découpage en plus petites unités de travail, s'avère nécessaire et permet également d'influer sur le maintien de l'engagement des élèves dans l'apprentissage par projet.

Nous voyons que les rituels mis en place visent avant tout à soutenir l'autonomie des élèves dans la réalisation des projets. Aussi bien par rapport à la gestion du matériel et de l'espace que par rapport au cheminement personnel de l'élève dans l'exécution de la tâche complexe. Ce gain d'autonomie de l'élève par l'automatisation de gestes et de procédures permet un allègement de la charge cognitive de l'enseignant et lui permet de se concentrer sur le moment d'enseignement-apprentissage.

Les rituels renforçant la communauté ou pour réduire les conflits sont des catégories qui n'apparaissent pas en tant que telles et de manière significative dans le discours des enseignantes. Nous supposons que les rituels ont davantage une valeur préventive et que la gestion de conflits passe par d'autres pratiques pédagogiques. Une explication possible est, comme nous l'avons vu, la petite dotation horaire des AVI qui laisse peu de temps pour identifier et agir sur des dynamiques conflictuelles.

Quant au renforcement de la communauté, celle-ci n'est pas une catégorie en soi, mais est plutôt un effet sous-jacent à la mise en place de rituels, le fait que toutes la classe fasse la même chose au même moment a un effet fédérateur. En effet, bien qu'une majorité des enseignantes nous ait partagé son envie et la nécessité en AVI de créer une ambiance de classe harmonieuse basée sur la confiance, aucune ne met en place de rituels visant spécifiquement cette sphère de la gestion de classe. Nous supposons que l'effet fédérateur des rituels appartenant à d'autres catégories suffit à créer un sentiment d'appartenance.

Pour finir, nous remarquons que ces rituels ne sont dans l'absolu pas spécifiques aux AVI, ils pourraient également être utilisés dans d'autres branches d'enseignement. Les rituels de rangement pourraient être utilisés dans toute branche demandant du matériel spécifique. Les rituels de calme et de début de cours sont utilisables dans toutes les branches et ceux liés aux spécificités du travail par projet sont également utilisables pour toute pédagogie de projet quelle que soit la matière abordée. Le lien spécifique qui existe entre la mise en place de ces rituels et les AVI est à comprendre sous une autre perspective. L'analyse des entretiens nous montre que ce ne sont pas les rituels qui sont spécifiques aux AVI, mais que ce sont les spécificités des AVI qui engendrent des rituels répondant aux besoins liés à ces spécificités. Besoin de structuration par rapport à la gestion du matériel en fluidifiant les cheminements, besoin de rendre les élèves autonomes dans la tâche complexe par son découpage en plus petites unités, besoin de confiance pour libérer les subjectivités, besoin de recentrage pour pouvoir entrer dans un travail de réflexion et de métacognition, etc.

Il existe donc des bénéfices particuliers aux AVI. Selon Élise, il y a une large variété de possibles en AVI et ceux-ci engendrent une grande diversité aussi bien dans l'organisation du matériel que de l'espace. Une structure globale très stable devient donc essentielle. Elle permet en effet aux élèves et aux enseignantes d'avoir cette flexibilité mentale dans le moment d'enseignement-apprentissage et cette confiance en les élèves pour permettre les déplacements.

Emma souligne également la grande diversité des séquences possibles en AVI, les rituels permettent, selon elle, une structuration et un guidage dans les possibles qu'offre cette

branche d'enseignement. La ritualisation est pour elle dans ce contexte un véritable gain de temps et d'énergie puisque la gestion d'une leçon d'AVI se fait sur de nombreux plans.

Quant à Léa, elle suppose : « Moi, je pense que les rituels c'est toujours bénéfique dans toutes les branches. Mais peut-être que justement en arts visuels où on est plus dans la circulation, ils bougent, ils sont amenés à faire des choix, alors peut-être que ce canevas de rituels ça les contient un peu là-dedans. Donc c'est peut-être ça le bénéfice particulier aux arts visuels.

Tableau 4
Synthèse des rituels

Rituels	Finalités	Sphères impactées	Exemples concrets
De début d'année	Poser le cadre, instaurer les règles, créer du sens	Établir des attentes claires Développer des relations sociales positives	Charte coconstruite ; discussion sur le rôle des AVI ; activité de présentation
De début de cours :			
• Salutations, appel	Marquer la transition, instaurer le cadre, favoriser le calme	Établir des attentes claires Capter l'attention des élèves	Poignée de main à l'entrée ; salut individuel à voix basse ; appel
• Gestion du matériel	Fluidifier l'organisation, responsabiliser, valoriser le collectif	Gérer les ressources Développer des relations sociales positives	Distribution collective des pochettes ; élèves qui préparent le matériel pour tous ; table dédiée au matériel
Liés aux disciplines scolaires :			
• Amorce	Clarifier les attentes, structurer la tâche, soutenir l'autonomie	Établir des attentes claires Capter et maintenir l'attention et l'engagement des élèves	Objectifs inscrits au tableau ; découpage de la tâche en étapes ; rappel des consignes
• Suivi de projet	Favoriser l'autonomie, soutenir	Maintenir l'attention et l'engagement des élèves	Fiche de suivi avec rétroplanning ; classeur d'activités autonomes

	la réflexivité, suivre les progrès		
• Rangements	Organiser les déplacements, responsabiliser, assurer un cadre collectif	Gérer les ressources Développer des relations sociales positives Gérer les comportements difficiles (prévention)	Matériel numéroté ; fiches de rangement projetées ; obligation de ranger avant de sortir
De calme	Recentrer les élèves, maintenir l'attention, apaiser les tensions	Maintenir l'attention et l'engagement des élèves	Temps de silence ; exercices de respiration et de recentrage ; dessin apaisant
De feedback	Obtenir un retour rapide, adapter l'enseignement, différencier	Maintenir l'attention et l'engagement des élèves	Auto-évaluation par code couleur et regroupement par besoins
De fin de cours / séquence	Consolider les apprentissages, maintenir la motivation	Établir des attentes claires Maintenir l'attention et l'engagement des élèves	Texte réflexif de fin de projet ; auto-évaluation ; vidéo comme récompense
Catégories de rituels sous-jacentes à d'autres catégories			
Renforçant la communauté	Développer le sentiment d'appartenance, créer un climat de confiance	Développer des relations sociales positives	Gestion collective du matériel ; répétition de pratiques partagées
De prévention des conflits	Prévenir et désamorcer les conflits	Développer des relations sociales positives	Organisation des déplacements ; gestion des flux pour éviter les « embouteillages »

3.2.4. Les limites des rituels

Toutes les enseignantes interrogées partagent l'opinion que les rituels pour fonctionner doivent s'adapter aux élèves et au contexte, rester flexibles sans devenir une contrainte : « Bon, il ne faudrait pas qu'il n'y ait que des rituels. Je pense que les rituels, c'est un cadre pour ce qu'il y a à l'intérieur. Il ne faudrait pas qu'il n'y ait que ça. Et puis, je pense qu'il faut rester flexible. C'est un cadre, pas un carcan. Je pense qu'on peut aussi s'adapter aux personnes qu'on a en face de nous. S'il y a des rituels qu'on voit qui ne fonctionnent pas, on oublie. » (Léa, 2025).

Emma est d'avis que les rituels ne seront pas forcément une solution face à un groupe-classe compliqué qui présente de grandes difficultés d'adaptation du comportement : « Les limites après, de toute manière ça dépend toujours du groupe-classe, et puis de la dynamique de classe, et puis c'est vrai que si on tombe un peu sur un groupe qui est beaucoup plus difficile à cadrer, ce ne sont pas forcément les rituels qui vont, je pense, aider à garder une gestion de classe qui soit correcte. Des fois, c'est très compliqué, et puis je pense que ces rituels, ils aident dans une certaine mesure, mais après il y a aussi beaucoup de choses qui se font en fait sur le fait, genre pendant le cours, donc c'est aussi... On est beaucoup dans un truc d'adaptation, quoi. »

Élise voit dans les spécificités des AVI une limite à la mise en place de rituels constants. En effet, selon elle, la grande diversité de techniques possibles en AVI demande une constante adaptation des rituels en fonction de la technique utilisée. Il faut donc à chaque fois remettre en place un nouveau système auprès des élèves, cette adaptation demande du temps pour aboutir sur une automatisation des procédures et gestes. Cet ajustement est vécu comme énergivore par cette enseignante. L'automatisation des rituels est également rendue plus difficile par le fait que les AVI sont une branche d'enseignement à petite dotation horaire. Les propos d'Élise se recoupent avec ceux de Béa, toutes deux voient dans l'attribution des salles et le partagent de celles-ci avec d'autres collègues également un facteur qui rend plus compliqué la mise en place de rituels et qui demande une grande flexibilité.

Nous constatons donc que les spécificités des AVI décrites dans ce travail sont génératrices de rituels, mais que ce sont ces spécificités-mêmes qui demandent à l'enseignant une grande adaptabilité et qui peuvent être vécues comme un frein à la mise en place de certaines routines.

3.3. L'évolution des pratiques rituelles

Pour toutes les enseignantes interviewées, il y a eu une évolution des pratiques depuis le début de leur carrière. Elles témoignent d'un système personnel qui se met en place avec le temps, au contact de la réalité de la pratique et surtout en réaction à des situations non-satisfaisantes. Comme le dit Béa : « Alors, le rituel, je le développe. Il a sa source dans une souffrance. Je suis inefficace ou c'était la catastrophe, ou je ne sais pas, il y avait des trucs qui ne marchaient pas. Là, je me mets... Je réfléchis, je cherche l'échange. Avec d'autres autour de moi. Après, j'essaie. J'essaie ce qui marche pour moi, pour eux. »

Les enseignantes sont unanimes dans leurs témoignages, les rituels évoluent également en fonction de l'observation d'autres collègues ou par l'échange avec ceux-ci. Aucune enseignante ne m'a fait part de l'influence de la littérature ou de théories sur leurs pratiques.

Nous n'observons pas de différence significative dans la mise en place de rituels en fonction des années d'enseignement. Il est vrai qu'Emma – qui est l'enseignante avec le moins d'années d'expérience – a une pratique rituelle moins développée que les autres enseignantes. En effet, elle utilise des rituels uniquement en début de leçon, mais ne nous a pas témoigné de pratiques spécifiques liées au déroulement de la leçon ou aux rangements. Le discours d'Emma laisse interpréter une sorte de tâtonnement par rapport à la mise en place d'un système personnel. En effet, nous constatons qu'elle identifie les mêmes spécificités liées aux AVI que ses collègues, mais qu'elle utilise peu les rituels pour répondre aux besoins particuliers de la leçon d'AVI et des élèves. Cela nous laisse supposer qu'elle se situe davantage dans la réaction sur le moment et qu'elle se situe encore dans la construction d'un système de gestion de classe. Ce constat se retrouve dans la littérature et dans les propos d'Hubermann (1989), Chouinard (1999) et Opinel (2002),

Cependant, Léa, qui est également au début de sa carrière, nous a témoigné d'une grande diversité de rituels. Elle met en place un grand nombre de rituels et ceux-ci sont élaborés afin de répondre aux spécificités des AVI. C'est également la personne qui nous a le plus témoigné de gestuelles et de l'utilisation du corps dans le rituel. Elle nous a en effet partagé le rituel de la respiration profonde et de la salutation à voix basse. Cette compréhension se retrouve chez Straub (2015) pour qui les rituels doivent impliquer la personne en son entier.

Notre échantillon ne nous permet donc pas de faire une différence significative entre enseignants novices et expérimentés. Nous supposons que la pratique de rituels est également en lien avec des affinités personnelles et des besoins individuels de ritualisation et qu'elle ne dépend pas uniquement d'un facteur d'expérience dans le métier. Le témoignage de Léa soutient cette supposition : « En fait, je crois que j'aime bien les rituels. Je crois que je

suis moi-même très ritualisée et en tant qu'enfant, c'est quelque chose que j'adorais. Et puis j'ai parlé de familiarité, je pense que quand on a des rituels communs, on forme comme un tout, comme une famille en fait. »

3.4. Affirmation ou réfutation des hypothèses

Tableau 5

Validation des hypothèses

Hypothèses	Affirmation ou réfutation
La diversité des pratiques en termes de rituels est grande et dépend d'un système propre à l'enseignant.	Oui, nous avons découvert une grande diversité des pratiques avec des différences de fréquence entre les enseignantes qui semblent bien être liées à une construction personnelle d'un système de gestion de classe et à des affinités.
Les rituels en question ont une fonction qui peut être classifiée dans les registres suivants : relationnel, pédagogique, organisationnel. Cette classification peut être affinée lors de l'analyse en reprenant la classification de Wollenweber et Walter (2024).	Oui, les rituels décrits dans ce travail peuvent être classifiés dans ces registres. Les catégories des rituels renforçant la communauté ou pour régler les conflits n'apparaissent cependant pas comme des catégories à part entière.
Les rituels scolaires ont un impact positif sur la mise en place d'une gestion de classe harmonieuse, puisque ceux-ci permettent de créer un sentiment d'appartenance, de réguler les comportements et de fluidifier les transitions. Afin d'avoir un impact positif, les rituels doivent garder leur flexibilité et faire sens. Ils doivent être adaptés et ne doivent pas prendre la forme de contraintes.	Oui, toutes les participantes ont témoigné de l'impact positif des rituels scolaires sur la gestion de classe en soulignant leur pouvoir fédérateur et structurant. L'importance de ne pas faire du rituel une contrainte vide de sens se retrouve dans tous les discours produits.
Le rituel en question a été mis en place pour faciliter les transitions et garantir la fluidité de l'enseignement et renvoie à des	Oui, les rituels sont utilisés pour fluidifier et structurer l'enseignement par le soutien de l'autonomie des élèves.

moments charnières de l'enseignement des AVI, comme les moments de gestion du matériel. L'utilisation de ce(s) rituel(s) vise à créer un climat de classe permettant l'expression des subjectivités.	Non, les rituels qui nous ont été partagés ne visent pas spécifiquement un climat de classe permettant l'expression des subjectivités, le fait d'utiliser des rituels répondant à d'autres particularités permettent cependant de créer un climat de classe harmonieux par le caractère sécurisant des rituels.
Nous pouvons nous demander si, et comment, l'expérience professionnelle influence la manière dont les enseignants comprennent et mettent en œuvre une gestion de classe efficace, puisque celle-ci est successible d'évoluer avec le temps.	Les données collectées ne nous permettant pas de voir une différence liée à l'expérience professionnelle. Les pratiques semblent davantage liées à des besoins et à des sensibilités personnelles.

Conclusion

Les résultats de cette recherche révèlent que les AVI sont une branche d'enseignement dont les spécificités engendrent une gestion de classe particulière. Les rituels scolaires mis en place répondent à ces spécificités et aux besoins pédagogiques qui en découlent en soutenant la mise en place d'une gestion de classe harmonieuse. Les trois grandes sphères de la gestion de classe qui sont impactées par la pratique des enseignants sont, la gestion des ressources matérielles et spatiales, l'établissement d'attentes claires, ainsi que la régulation de l'attention et de l'engagement des élèves. Les rituels de gestion de conflits et de renforcement de la communauté ne sont pas mobilisés en tant que tels. Malgré tout, il semble que le recours à des pratiques ritualisées ait un effet préventif et fédérateur.

De manière détaillée, les rituels liés à la gestion du matériel et de l'espace permettent de fluidifier les déplacements et le fonctionnement de la salle. Les rituels visant à expliciter les objectifs et les étapes de travail permettent de sécuriser les élèves et de soutenir le développement de leur autonomie dans la réalisation de tâches complexes. Enfin, les pratiques rituelles favorisant le recentrage des élèves apparaissent comme indispensables afin de maintenir leur engagement sur des projets personnels.

Au-delà de ces impacts sur la gestion de classe, les rituels permettent d'alléger la charge cognitive des enseignants en automatisant certaines procédures ce qui permet aux enseignants de se concentrer sur la gestion de classe « dans le feu de l'action » et sur les aspects didactiques de leur enseignement.

Ce travail de recherche reste un travail modeste, de petite envergure dont la taille de l'échantillon ne nous permet pas de généraliser les résultats. Nous avons choisi une méthode d'analyse de type qualitative, car ce n'est pas la quantité ni la généralisation de ces résultats qui nous intéresse, mais bel et bien une analyse en profondeur des pratiques rituelles. Néanmoins, il serait intéressant de poursuivre cette recherche avec un échantillon plus conséquent et d'interroger également les élèves sur leurs perceptions des rituels mis en place et leur impact sur une ambiance de classe harmonieuse et favorable au travail. Un autre prolongement possible à cette recherche serait de changer de perspective et de s'intéresser plus en détails aux bénéfices des rituels scolaires pour les enseignants.

Ce travail de recherche n'aboutit à aucune « formule magique » garantissant une gestion de classe harmonieuse, mais contribue, malgré ses limites, à la construction de mes savoirs professionnels en suscitant l'interrogation et la réflexivité. En effet, la rédaction de ce travail aboutit sur des pistes d'actions concrètes permettant de faire évoluer les pratiques. Les

recommandations suivantes permettront de faire évoluer nos pratiques vers davantage de structuration.

Pour le début de la séance : la mise en place d'un rituel pour marquer la transition et recentrer les élèves ; fixer un objectif concret à chaque séance et afficher au tableau le découpage de la tâche en étapes de travail.

Afin de gagner en efficacité dans la gestion du matériel : ritualiser les gestes et cheminements liés au matériel en automatisant l'emplacement de celui-ci ; afficher des listes de consignes et de contrôle pour structurer les phases de rangement et responsabiliser les élèves.

Afin de faciliter la gestion de l'hétérogénéité : introduire un rituel d'auto-évaluation à la fin des étapes clé du projet et à la fin du projet ; prévoir un classeur d'activités guidées pour les élèves ayant terminé avant les autres et utiliser la technique du feedback non-verbal pour créer des groupes de besoins.

Pour soutenir l'engagement des élèves et leur autonomie : mettre un place un rituel de calme permettant aux élèves de se recentrer avant une phase de réflexion en utilisant par exemple la respiration ; ritualiser un travail d'écriture à la fin de chaque séance sous la forme d'un carnet de suivi de projet dans lequel les élèves écrivent ce qu'ils retiennent et quelle est la prochaine étape de travail.

Nous sommes persuadés que ces pistes d'actions se révéleront être des leviers vers une gestion de classe harmonieuse et que ces pratiques en généreront d'autres dans un mouvement constant d'adaptation au contexte et aux élèves. Ce travail de recherche a donc été un travail inspirant qui nous incite à rester curieuse d'autres pratiques dans une recherche constante du développement de nos compétences professionnelles.

Références bibliographiques

- Abrial, S., & Louvel, S. (2011). Analyser les entretiens. In P. Bréchon (Éd.), *Enquêtes qualitatives, enquêtes quantitatives* (pp. 65–85). Presses universitaires de Grenoble.
- Archambault, J., & Chouinard, R. (2003). *Vers une gestion éducative de la classe* (2e éd.). Gaëtan Morin.
- Aubin-Auger, I., Mercier, A., Baumann, L., Lehr-Drylewicz, A.-M., Imbert, P., Letrillart, L., & Groum, F. (2008). Introduction à la recherche qualitative. *Exercer*, 84, 142–145.
- Barbillon, E., & Le Roy, J. (2012). *Petit manuel méthodologique de l'entretien de recherche : De la problématique à l'analyse*. Enrick.
- Bioy, A., Castillo, M.-C., & Koenig, M. (2021). Comprendre les enjeux, défis et perspectives de l'approche qualitative. In *Les méthodes qualitatives en psychologie clinique et psychopathologique* (pp. 1–15). Dunod.
- Bissonnette, S., & Gauthier, C. (2022). Le défi de l'heure en enseignement : gérer efficacement les comportements des élèves. *Apprendre et enseigner aujourd'hui*, 12(1), 35–38. <https://doi.org/10.7202/1097623ar>
- Cantin, D., Hébert, N., Lépine, M., & Thomas, P. (2002). Les difficultés rencontrées en pédagogie par projet. *Québec français*, 126, 72–75. <https://id.erudit.org/iderudit/55847ac>
- Capron Puozzo, I. (2016). Créativité et apprentissage : dilemme et harmonie. *Revue française de pédagogie*, 197, 5–12. <https://doi.org/10.4000/rfp.5130>
- Chouinard, R. (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>
- Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP). (2010). *Plan d'études romand*. <https://portail.ciip.ch/per>
- Canton de Neuchâtel. (2015). *Règlement du cycle 3 de la scolarité obligatoire du canton de Neuchâtel*. <https://rsn.ne.ch/DATA/program/books/rsne/pdf/410101.pdf>
- Doyle, W. (1986). *Classroom management techniques and student discipline* [Report]. Office of Educational Research and Improvement; ERIC. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED315883.pdf>
- Dumez, H. (2011). Qu'est-ce que la recherche qualitative ? *Libellio d'AEGIS*, 7(4), 47–58.
- Dupin, C. M. (2009). Les rituels : enrichissement de la vie. *Actualités en analyse transactionnelle*, 130(2), 53–56. <https://doi.org/10.3917/aatc.130.0053>

- Fabre, S. (2015). Didactique des arts plastiques : la question de la matrice disciplinaire. *Recherches en didactiques*, 19, 39–50. <https://doi.org/10.3917/rdid.019.0039>
- Fabre, S. (2015). La classe à l'épreuve des dispositions : l'exemple des arts plastiques au collège. *Éducation et didactique*, 9, 95–107. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.2387>
- Fijalkow, J., & Nault, T. (2002). Conclusion. In *La gestion de la classe* (pp. 233–237). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.fijal.2002.01.0233>
- Gagné, M., Deslauriers, A., & Lalonde, M. (2022). La gestion particulière de la classe d'arts plastiques et multimédia au secondaire. *Apprendre et enseigner aujourd'hui*, 12(1), 6–11. <https://doi.org/10.7202/1097615ar>
- Gaillot, B.-A. (2012). Peut-on enseigner les arts plastiques ? In *Arts plastiques, éléments d'une didactique-critique* (pp. 15–67). Presses universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.gail.2012.01>
- Gaudreau, N. (2024). Comment prévenir et gérer les problèmes de comportement ? In G. Magerotte, C. Baurain, & J. Lebeer (Éds.), *Vers une école inclusive : Quelles stratégies d'enseignement* (pp. 173–186). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.mager.2024.01.0173>
- Jeffrey, D. (2015). Le sens des rites scolaires. *Recherches en éducation*, HS8, 101–110. <https://doi.org/10.4000/ree.9827>
- Kounin, J. (2006). *Techniken der Klassenführung* (Band 3). Waxmann.
- Lacourse, F. (2002). Pertinence des routines d'organisation en gestion de classe et en formation initiale. In J. Fijalkow & T. Nault (Éds.), *La gestion de la classe* (pp. 129–144). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.fijal.2002.01.0129>
- Lacourse, F. (2012). De l'analyse des routines vers la gestion de classe et la professionnalisation. *Phronesis*, 1(3), 19–32. <https://doi.org/10.7202/1012561ar>
- Marquet, J., Van Campenhoudt, L., & Quivy, R. (2022). L'observation. In *Manuel de recherche en sciences sociales* (pp. 167–228). Armand Colin.
- Martineau, S., & Gauthier, C. (1999). La gestion de classe au cœur de l'effet enseignant. *Revue des sciences de l'éducation*, 25(3), 467–496. <https://doi.org/10.7202/032010ar>
- Maulini, O. (1999). *La gestion de classe : Considérations théoriques autour d'une notion bien (trop ?) pratique*. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:41441>
- Meirieu, P. (2018). Quels rituels éducatifs pour aujourd'hui ? *Animation & Éducation*, 267(12), 14–15.

- Nault, T., & Fijalkow, J. (1999). Introduction : La gestion de la classe, d'hier à demain. *Revue des sciences de l'éducation*, 25(3), 451–466. <https://doi.org/10.7202/032009ar>
- Opinel, M. (2002). La gestion de classe des novices du secondaire peut-elle être influencée par leur tâche d'enseignement ? In T. Nault & J. Fijalkow (Éds.), *La gestion de la classe* (pp. 171–184). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.fijal.2002.01.0171>
- Pidoux, M., Martin, B., Brülhart, E., & Court, L. (2023). L'utilisation des rituels et des routines par les enseignants novices : Un exemple de mobilisation des apports de la formation initiale. *Recherches en éducation*, 50, 95–109. <https://doi.org/10.4000/ree.11532>
- Straub, C. (2015). *Die pädagogische Bedeutung von Ritualen*. Hofmann.
- Van der Maren, J.-M. (2014). La recherche ontogénique. In *La recherche appliquée pour les professionnels : Éducation, (para)médical, travail social* (pp. 163–172). De Boeck Supérieur.
- Vannier, M., & Merri, M. (2015). À quoi pensent les enseignants quand on leur parle de rituels ? *Recherches en éducation*, HS8, 14–26. <https://doi.org/10.4000/ree.9769>
- Wollenweber, K. U., & Walter, L. (2024). *Rituale in der Schule*. https://researchgate.net/publication/382334897_Rituale_in_der_Schule
- Wulf, C. (2003). Le rituel : formation sociale de l'individu et de la communauté. *Spirale : Revue de recherches en éducation*, 31, 65–74.
- Zottos, É., & Renevey Fry, C. (2006). *De toutes les couleurs : Un siècle de dessin à l'école*. Infolio.

Liste des tableaux

Tableau 1: Échantillon	26
Tableau 2: Symboles utilisés	27
Tableau 3: Synthèses des particularités des AVI	35
Tableau 4: Synthèse des rituels	47
Tableau 5: Validation des hypothèses	52

Liste des annexes

Annexe 1 : Contrat de recherche et consigne	I
Annexe 2 : Guide d'entretien	III
Annexe 3 : Extraits d'entretiens	VIII
Annexe 4 : Extraits du tableau d'analyse	XIII

Annexes

Annexe 1 : Contrat de recherche et consigne

Contrat de recherche – HEP-BEJUNE

Le présent contrat respecte le code d'éthique de la recherche des Hautes Écoles Pédagogiques.

Voici les conditions du contrat de recherche :

- L'entretien sera enregistré et retranscrit.
- L'anonymat de la personne interviewée est garanti : son nom ne sera en aucun cas divulgué, et cet anonymat sera respecté tant dans la retranscription de l'entretien que dans l'analyse des données.
- Les données seront retranscrites et analysées en conformité avec les règles de confidentialité. Elles seront accessibles uniquement aux personnes travaillant sur cette recherche.
- Les informations récoltées seront exclusivement utilisées dans le cadre de ce travail écrit de recherche à des fins scientifiques.
- Après l'analyse des données, les enregistrements seront détruits afin de préserver la confidentialité et respecter la sphère privée des personnes interviewées.
- L'interviewé·e est libre de mettre fin à l'entretien à tout moment s'il·elle le souhaite.

En signant ce contrat les deux parties s'engagent à le respecter.

Date et signature ; Étudiante :

Date et signature ; Enseignant·e :

Consigne :

Je vous remercie de participer à cet entretien et de contribuer à mon travail de recherche. La durée de l'entretien sera de 30 à 60 minutes. Je réalise cette recherche dans le cadre de mon Mémoire de Master à la HEP-BEJUNE. Pour des raisons pratiques cet entretien sera enregistré et retranscrit dans un deuxième temps.

Pour rappel, mon travail de recherche interroge l'utilisation des rituels scolaires dans le contexte de l'enseignement des AVI au secondaire I. Le but de cet entretien est de récolter des informations qui éclairent la pratique des enseignants : quelles pratiques, dans quel but et avec quels effets ?

Règles de confidentialité et du code d'éthique de la recherche :

Toutes les données collectées seront intégralement anonymisées.

La participation à cet entretien est entièrement libre et volontaire. Vous pouvez à tout moment, et sans avoir à vous justifier, interrompre ou retirer votre participation.

Les informations obtenues seront uniquement utilisées dans le cadre de ma recherche.

Dans un premier temps je vais compléter, avec votre aide, quelques informations personnelles. Puis je vous poserai quelques questions qui visent à mieux comprendre vos pratiques en tant qu'enseignant.e d'AVI. Nous nous intéresserons ensuite aux rituels, à l'utilisation que vous en faites et à un potentiel lien avec la gestion de classe.

Est-ce que cela vous convient toujours ? – Avez-vous des questions ?

Informations personnelles :

Enseignant.e:

Sexe :

Âge :

Années d'expériences :

Branches d'enseignement :

Annexe 2 : Guide d'entretien

Thèmes	Questions principales et sous-questions	Questions de relance	Chapitres du cadre théorique
Questions de début d'entretien	Pouvez-vous me parler de votre parcours d'enseignant.e ? • Depuis combien de temps enseignez-vous ? • A quel niveau d'enseignement et dans quel collège ? • Quelle(s) branche(s) enseignez-vous ? • Depuis combien de temps ?		
Description de la pratique enseignante en AVI	Quelles sont pour vous les spécificités de la leçon d'AVI ? • Quel type de tâche les élèves doivent-ils effectuer ?	⇒ Apprentissage purement technique, transfert des savoirs dans une tâche complexe, un projet ? ⇒ Quel type de pédagogie utilisez-vous (de projet, en ateliers, travail par groupes...) ?	1.2.3.a Les particularités de la tâche complexe
	De manière générale quelles sont les compétences que les élèves devraient acquérir en AVI ?	⇒ Quelle influence a le développement des compétences transversales sur la construction de votre séquence (pensée créative, prise de décision) ?	1.2.3.a Les particularités de la tâche complexe 1.2.3.d Les particularités

			des subjectivités
	Quelle influence a l'organisation spatiotemporelle sur l'enseignement des AVI ?	⇒ Comment structurez-vous votre leçon en fonction du lieu et du temps (temps imparti vs développement pensée créatrice) ainsi que de la gestion du matériel (structuration et confiance pour laisser les élèves circuler librement) ?	1.2.3.b Les particularités de l'organisation spatio-temporelle
Lien spécificités AVI et gestion de classe	Ces spécificités ont-elles selon vous une influence sur la gestion de classe ? • Reprendre les propos : - Tâche complexe - Ambiance de classe (subjectivités) - Organisation spatio-temporelle (gestion matériel) • Qu'en est-il du statut des AVI ? A-t-il une influence sur la gestion de classe ?	⇒ Observez-vous des moments de flottement dans : - Processus de métacognition (tâche complexe, situation problème) - Gestion du matériel ⇒ Quelle importance accordez-vous à une ambiance de classe basée sur la confiance : - Émergence des subjectivités, des personnalités. ⇒ Petite dotation horaire, peu de poids des notes ont-ils de l'influence sur la gestion de classe.	1.2.3.a Les particularités de la tâche complexe 1.2.3.d Les particularités des subjectivités 1.2.3.b Les particularités de l'organisation spatio-temporelle 1.2.3.c Les particularités du statut 1.2.1.b Les phases et les sphères d'intervention

			de la gestion de classe
Définition du concept de rituel	Mettre la définition sur papier, laisser le temps à la personne interviewée de la lire et lui demander : • Quels sont les éléments qui vous interpellent ? • Quel(s) aspect(s) de cette définition sont les plus proches de votre pratique « rituelle » si vous en avez une ? « Les rituels sont des actes entraînés et automatisés par les élèves qui permettent de créer des identités en renforçant le sentiment d'appartenance au groupe classe. Ils ont également une fonction structurante et régulatrice, ceci aussi bien dans un registre didactique que pédagogique. »	⇒ Si peu de discours généré, passer à la question suivante.	1.2.2. Les rituels, rites scolaires ou routines
Description de l'utilisation des rituels	Reprendre les propos. Demander des exemples ou si la lecture de la définition n'a pas généré le discours attendu : Avez-vous déjà mis en place des rituels dans votre pratique d'enseignement ? • Si oui, lesquels ? • Si non, comment cela se fait-il ?	⇒ Pouvez-vous décrire les rituels que vous avez mis en place ? ⇒ Où ont-ils lieu ? A quel moment de la leçon ?	1.2.2. Les rituels, rites scolaires ou routines

De quelle manière	Comment instaurez-vous des rituels dans vos classes ? Utilisez-vous les mêmes rituels pour toutes vos classes ou sont-ils adaptés ?	⇒ Instaurez-vous les rituels de manière progressive ? ⇒ En parlez-vous aux élèves ? ⇒ Entraînez-vous les rituels avec les élèves ? ⇒ Comment se fait-il que vous adaptiez les rituels en fonction des classes ?	1.2.2.c Les caractéristiques du rituel scolaire
Dans quel but	Quelle valeur donnez-vous à ces rituels ? A quoi servent-ils ? A quel moment les avez-vous mis en place ? Était-ce en réaction à une situation particulière, à un problème ou dès le début de l'enseignement ?	⇒ Dans quel but les avez-vous mis en place ?	1.2.2.b Les fonctions des rituels scolaires Classification de Wollenweber et Walter (2024).
Impact des rituels sur la gestion de classe	Quels bénéfices de la mise en place de ces rituels avez-vous observé ? - Pour vous comme enseignant.e ? - Pour les élèves ? - Pour le groupe-classe ?	⇒ Avez-vous observé des bénéfices par rapport à l'attention des élèves, aux transitions, au climat de classe ?	1.2.1.a La gestion de classe, une définition 1.2.1.b Les phases et les sphères d'intervention de la gestion de classe
Lien avec le contexte spécifique de l'enseignement des AVI	Ces bénéfices vous semblent-ils liés aux spécificités de l'enseignement des arts visuels ?	⇒ Avez-vous observé des changements par rapport aux transitions et à la « fluidité » de la leçon ?	1.2.1.b Les phases et les sphères d'intervention de la gestion de classe

Mise en place d'un système personnel de gestion de classe. Différences enseignants novices et expérimentés.	Comment vos pratiques rituelles ont-elles évolué depuis le début de votre carrière ? • Comment expliquez-vous cette évolution ?	⇒ Avez-vous mis en place des rituels dès le début de votre carrière d'enseignant.e ? ⇒ D'où vient cette évolution ? Les rituels ont-ils évolué en fonction de réflexions personnelles, d'une théorie, ont-ils été adaptés d'autres pratiques observées ?	1.2.1.c La réflexivité, une composante majeure d'une gestion de classe efficace
Risques et limites des rituels	Quels sont pour vous les risques et limites des rituels ? • Avez-vous déjà renoncé à un rituel ? • Si oui, lequel ? • Comment se fait-il que vous l'ayez abandonné ?	⇒ Comment pourriez-vous décrire le manque d'efficacité du rituel ? Cela venait-il de son effet sur la leçon, des élèves qui ne le suivaient plus ?	1.2.2.d Risques et limites des rituels scolaires 1.2.1.c La réflexivité, une composante majeure d'une gestion de classe efficace 1.2.1.d Les enseignants novices et la gestion de classe
Question de fin d'entretien	Souhaitez-vous ajouter quelque chose ? Compléter cet entretien avec des éléments dont nous n'avons pas encore parlé ?		

Annexe 3 : Extraits d'entretiens

Enseignante 2 :

Z : D'accord, très bien. Merci. La première question pour la collecte de données, ça sera en fait, quelles sont pour vous les spécificités de la leçon d'arts visuels par rapport à votre pratique, donc aussi par rapport aux tâches demandées à l'élève, aux types de pédagogie utilisées ?

En2 : Une leçon d'art visuel, c'est une leçon qui est très particulière. On n'est pas comme du français, les maths et de l'allemand. On est sur des projets qui déjà sont de long terme, ce n'est pas une séquence..., ce n'est pas une semaine, une séance. On va avoir des séquences qui peuvent durer 3, 4, 5, 6 semaines. Et à partir de là, en fait, toutes nos séances, on est plutôt sur de l'accompagnement d'élèves que du frontal comme on pourrait avoir dans d'autres cours. Il est clair que chaque séquence est différente, puisqu'en fonction des thématiques abordées, on va approcher les notions de manière différente. Soit on va faire de la théorie pure et dure, mise en pratique et après un sujet de pratique.

Soit on va plutôt laisser les élèves expérimenter, rechercher, revenir pour institutionnaliser les connaissances, puis les lancer sur le sujet. Sachant que dans la séquence, on va avoir des petits moments, des inputs de théorie, des inputs de mise en pratique en fonction des objectifs pédagogiques qu'on a mis en place pour la séquence. Donc c'est vraiment très variable, il n'y a pas une séquence qui se ressemble. Et puis c'est un peu ça la beauté de la branche des arts visuels, c'est que d'un sujet de cours à l'autre, on ne va pas faire la même chose puisqu'il faut tout adapter. On peut très bien passer par complètement du ludique à quelque chose de frontal en théorie, de l'expérimentation, c'est vraiment en fonction des objectifs qu'on a établi.

Z : Très bien, merci. Donc ça demande aussi une adaptabilité des élèves, qui ont aussi moins l'habitude de ce type-là d'enseignement. Qu'est-ce que vous observez ?

En2 : Alors c'est clair qu'entre la 9e et la 11e, on va créer une relation, on va créer des habitudes avec les élèves. Quand ils arrivent en 9e, il faut savoir qu'à l'école primaire, c'est très variable la pratique des arts visuels. Soit ils ont une bonne pratique, ils en font souvent, et puis là ils ont déjà quelques bases, quelques modes de fonctionnement, ou alors ils n'en ont absolument pas. Le but du jeu, un des objectifs principaux des arts visuels, c'est que l'élève à fin des 3 années du collège soit capable de faire des choix en fonction de ses intentions. Ça, si on demande ça en 9e, ils sont incapables, puisqu'ils ne connaissent pas les différentes techniques, ils ne connaissent pas les différents formats à disposition, les différents gestes, etc. Donc ça c'est quelque chose qui va se construire au fur et à mesure des 3 années, pour

qu'à la fin l'élève soit capable, en fonction du sujet, de dire j'ai telle contrainte, je suis pour répondre à cette problématique-là, je vais choisir tel médium, je vais choisir telle technique, je vais choisir tel format, etc. pour répondre à ma manière. Et ça, bien sûr, ça se travaille au fur et à mesure, tout comme **être capable de respecter des délais**, puisque ce qui est important aussi, c'est qu'un élève, on dit ok, tu as 6 semaines, enfin tu as 6 périodes, pardon pas 6 semaines, ça fait un peu long, tu as 6 périodes pour réaliser ce projet-là, au début il n'y arrivera pas, mais en fait c'est à nous de **le guider par différentes étapes**, en le maternant un petit peu, en le drivant au début, et plus ça va, moins on le drive, et plus il prend ses petites habitudes.

Z : D'accord. Et donc, si je comprends bien pour vous, l'enseignement des arts visuels, c'est aussi intimement lié avec les compétences transversales ? Avec l'autonomie, la pensée divergente, la pensée créative, etc.

En2 : Complètement, ça fait partie intégralement du projet des arts visuels, savoir se comporter en salle d'arts visuels, parce que c'est une salle qui est un petit peu particulière, **savoir gérer du matériel, savoir respecter des délais, savoir lire des consignes, respecter des consignes, c'est des choses qui sont dans toutes les disciplines, mais particulièrement en arts visuels, parce qu'ils doivent être capables d'interpréter une consigne pour produire quelque chose**. Et c'est vrai que, hormis en français, où ils vont avoir des compositions, ou en musique potentiellement le même projet, **l'interprétation des consignes**, c'est quelque chose qui est vraiment très travaillé en arts visuels. **L'autonomie, le travail de l'autonomie sur la gestion du projet, il est beaucoup plus présent en arts visuels, parce que c'est ce qu'on fait à chaque fois. Dans les autres disciplines, ça va être ponctuel de temps en temps. Là, on est vraiment sur du travail de la gestion du projet de A à Z.**

Z : Merci. Et quelles sont les autres compétences qui, pour vous, sont au centre de l'enseignement des arts visuels, que vous voulez voir les élèves acquérir, en fait ?

En2 : Pour moi, **l'autonomie** est vraiment quelque chose d'extrêmement important, puisque l'élève doit être capable de mettre en place des stratégies pour réussir, et de manière autonome. Bien sûr, on est là pour **le guider**, on est là pour répondre à ses questions, mais il doit être capable de prendre des décisions, de **savoir gérer son temps** pour réussir à obtenir un résultat dans les temps. Ça, c'est quelque chose d'important. Après, une des compétences qui est pour moi la plus importante et ce qui est extrêmement difficile, c'est savoir faire des choix. **Savoir faire des choix, c'est se faire confiance**. Ce qui n'est pas évident pour des élèves, c'est dire « Ok, je pars dans cette branche-là, je n'abandonne pas, je continue. » Et puis, c'est laisser erreur. C'est « Ok, j'ai essayé, ça n'a pas fonctionné, je trouve un plan B, j'essaie de continuer. » J'aime beaucoup dire que les arts visuels, c'est une discipline de triche, puisque

quand on est confronté à un problème et qu'on n'arrive pas à résoudre ce problème-là, on doit mettre en place des stratégies pour contourner ce problème et arriver au même résultat. Et justement, cette mobilité au niveau du cerveau, de dire « Ok, par cette voie-là, je n'y arrive pas, mais je vais changer de voie. » C'est quelque chose qui est extrêmement important et qui se travaille depuis la neuvième jusqu'à la onzième.

Z : Merci. Vous m'avez parlé avant de la salle d'arts visuels, que c'était aussi un endroit spécial. Est-ce que vous aimeriez développer un peu ce qui est spécial ?

En2 : Oui. Une salle d'arts visuels, c'est assez spécial, parce qu'en tout cas, la mienne, on fonctionne toujours en îlots. Donc déjà, la disposition est différente. Les élèves ne sont pas face à l'enseignant. Ils ne sont pas tout seuls sur leur banc. Ils ont un espace. Ils sont entre 6 et 8 par îlot. Donc voilà, il faut apprendre à gérer ses camarades. Il faut apprendre à gérer son espace, pas empiéter, pas mettre le bazar, etc. Ça, ce sont des compétences qu'ils ne travaillent pas forcément ailleurs. Et puis, contrairement à une autre salle où ils n'ont pas vraiment le droit de se lever, en arts visuels, ils ont le droit de se lever, d'aller au matériel, chercher du matériel. Ils ont le droit d'aller chercher des feuilles, etc. Il y a toute cette gestion-là aussi. Je ne dois pas déranger les autres, etc. Et ça, c'est quelque chose qui n'existe pas forcément dans les autres cours. Apprendre à savoir interagir et agir dans une salle d'arts visuels, c'est une démarche à apprendre.

Ils n'ont pas besoin de lever la main pour aller chercher un taille-crayon ou pour aller chercher une gomme, etc. parce que c'est dans un îlot qui leur est propre. Par contre, s'ils veulent du matériel spécifique, là, ils doivent demander et apprendre justement ce qu'ils ont le droit et ce qu'ils n'ont pas le droit. C'est quelque chose qui est important. Après, il y a pas mal de choses que je mets en place dans ma salle pour les rendre d'autant plus autonomes, notamment sur la gestion de la couleur, etc., où il y a pas mal d'affiches, de petits rappels où ils ne sont pas obligés de me demander, ils ont juste à regarder pour répondre. Ça leur permet d'avancer à leur rythme et de venir me voir essentiellement quand ce sont des questions vraiment importantes.

Là, on arrive sur comment je fonctionne, à savoir que je suis à mon bureau. Bien sûr, je circule de temps en temps, mais je laisse les élèves faire la démarche de venir me voir pour me poser une question puisque j'estime que quand ils sont à leur îlot, ils doivent être dans une démarche de création et je ne dois pas les perturber dans leur démarche de création. Quand j'étais élève, je détestais avoir quelqu'un derrière mon épaule qui observe ce que je fais, etc. Donc ça, je leur explique en début d'année et ils comprennent plutôt bien le fonctionnement et ils viennent me voir au fur et à mesure. Bien sûr, ça ne m'empêche pas des fois de circuler dans la salle quand je vois qu'ils sont tous dans leur boulot et ça me permet de vérifier où ils en sont parce

que si je reste tout le temps à mon bureau, je vais louper des choses, c'est une évidence. C'est de savoir gérer entre « je circule dans la classe pour voir ce qui se passe » et les laisser venir quand ils ont besoin d'aide.

Enseignante 4 :

Z : OK. En fait, tu fais le lien avec les rituels, c'est très bien. Tu as déjà parlé de deux formes de rituels. Je te laisse juste lire la définition que j'ai utilisée dans mon travail de master. Peut-être qu'il y a encore des éléments qui t'interpellent ou qui te font penser à d'autres choses.

En4 : Je trouve intéressant dans cette définition qu'on dit entraîner et automatiser par les élèves. [...] Je ne sais pas, ça donne une autre lumière. Par exemple, il y a beaucoup de choses que je fais en début d'année. Du coup, je ne sais pas, ça rentrerait peut-être un peu moins là-dedans. [...] **Je pense qu'ils sont entraînés à être automatisés parce qu'ils le font dans d'autres classes. Et puis voilà, faire la charte en début d'année, je pense que je ne suis pas la seule à le faire.** Ils savent ce que c'est et quels sont les enjeux de cet exercice. [...] Mais ouais, en fait, moi j'en ai pas mal des rituels.

Z : Est-ce que tu serais d'accord de me les décrire ?

En4 : **Je peux commencer déjà par le début, le début de l'année. J'ai dit, on fait la charte ensemble. On essaie de définir à quoi ça sert les arts visuels, pourquoi on apprend ça à l'école.**

Z : La charte, c'est simplement...

En4 : **C'est souvent le travail de l'élève et le travail de l'enseignante. Et on va essayer de remplir ce tableau ensemble.**

Z : D'accord, donc tu as un tableau...

En4 : **J'ai un tableau au beamer et puis on remplit les deux cases, le travail de l'élève, le travail de l'enseignante. J'essaie que ce soit assez équilibré. Il faut qu'on ait un peu autant de travail les uns que les autres. Ensuite, j'imprime et je leur fais signer la fois d'après.**

Z : Et donc le deuxième rituel de début d'année, c'était de clarifier un peu à quoi ça sert les arts visuels, ou en discuter en tout cas.

En4 : **Oui, ça me permet aussi d'évacuer la question.** Si ce n'est pas à un moment où je suis disponible pour parler de ça, je peux dire, écoute, on en a déjà parlé là, ce n'est pas le moment. Après, si je suis dispo, je suis d'accord d'en reparler. Mais ce n'est pas toujours le cas. Ça,

c'est le début de l'année. Je leur explique aussi au début de l'année le fonctionnement de la salle, pourquoi le rangement c'est important, où se trouvent les choses, comment on va... J'explique un peu en gros comment on va nettoyer, le fait que quand ils ont nettoyé, ils doivent se rasseoir à leur place en silence. Comme ça, je sais qui n'a plus de tâche, à qui je peux donner encore des tâches supplémentaires, ou bien je vois qui a terminé ou pas. Je leur explique tout ça un peu en début d'année, en gros.

Et puis après, la leçon, ça commence... Je ne leur serre pas la main, je les laisse entrer en classe. Enfin, j'ouvre la porte, je leur dis un bonjour général, je les laisse entrer en classe, s'asseoir. Et là, je dis bonjour individuellement à chaque personne qui est assise à sa place. Je le fais avec une voix très basse, donc ça me permet de faire baisser un peu le volume sonore, d'avoir un moment de contact visuel avec chacun, chacune. Et ensuite, on se pose les questions un peu habituelles. Qu'est-ce qu'on a fait la semaine passée ? Qu'est-ce qu'on a appris ? Qu'est-ce qu'on est en train de faire ? Quelles sont les notions ? Et quels sont les critères d'évaluation ? À quoi on doit faire attention ?

Les entretiens ont été transcrits par TurboScribe.ai., puis retouchés.

Annexe 4 : Extraits du tableau d'analyse

Rituels		
Rituels de début de cours		
E1	« Première chose, c'est dire bonjour, serrer la main , se regarder dans les yeux, ce qui n'est pas évident pour tout le monde. Ensuite, les élèves savent qu'ils doivent directement aller chercher leur cartable, donc on n'attend pas à sa place, on va directement chercher de quoi travailler, sortir du matériel . Ensuite, je commence par l'appel. Comme ça, c'est aussi un moment où je demande le silence, et puis où je demande l'attention de tout le monde, et puis où les élèves se calment un peu , parce qu'il y a toujours le moment où ils sont un peu en mouvement, et ils ne sont pas complètement dans le cours. Donc l'appel , j'ai l'impression que c'est le moment où je demande vraiment le silence , et puis tant qu'ils ne sont pas silencieux, on n'avance pas sur l'appel. Et après, c'est demander comment ils vont, ça c'est pour tisser du lien avec les élèves , savoir s'ils ont passé une bonne semaine, des fois il y a des échanges, des fois ils parlent de leur week-end, où ils parlent du test qu'ils ont juste après, ça permet vraiment de juste créer un lien avec les élèves. Puis après, je repars de la leçon qu'on a vu la dernière fois, pour les remettre un peu dans le bain, pour leur poser des questions, voir s'ils ont bien compris soit les consignes, soit la théorie. Et puis ensuite, comme j'ai dit avant, je pose un peu l'objectif du jour pour qu'ils puissent se lancer dans le travail. »	Établir des attentes claires/Capter l'attention Gérer les ressources Établir des attentes claires/Capter l'attention Relation sociales positives
	« Ça permet de faire le point sur ce qui est acquis ou pas acquis, ce qu'il faut revoir des fois, parce qu'on se rend compte que tout a été oublié, et qu'il faut refaire un point. Ça permet aux élèves d'ancrer leur apprentissage, de le pratiquer aussi . Et ça permet aussi de faire le point général, de prendre la température. »	Maintenir l'engagement des élèves
	« Et puis ça, maintenant, je fais vraiment attention de dire bonjour à tout le monde, même s'ils arrivent en retard ou qu'ils vont directement s'asseoir à leur table. Je vais vers eux ou vers elles et je leur serre la main juste pour marquer le moment, pour marquer le contexte , quoi. »	Établir des attentes claires/Capter l'attention
	« Ça dépend ce qu'on fait. En général, je vais toujours préparer du matériel à l'avance . Parce que c'est plus simple. J'ai l'impression de préparer le matériel dont ils ont besoin. »	Gérer les ressources
	« Enfin, les élèves vont chercher leur cartable et leurs travaux , se mettent à leur place. Je vais toujours lancer le cours par l'appel . Et puis ensuite, je prends d'abord moi la main , je ne vais pas aller lancer directement sur leur projet. Parce que comme on est en atelier,	Gérer les ressources

	je trouve que c'est bien de les ancrer d'abord dans un truc un peu plus frontal. Du coup, je prends un peu la main sur le cours. Je donne un objectif pour la séance quand c'est possible. C'est-à-dire, je dis, OK, l'objectif pour aujourd'hui, c'est de terminer ça. Ou bien avancer là-dessus, etc. Comme ça, ils savent un petit peu sur quoi aller. Puis après, la plupart du temps, c'est allez-y. Et puis après, circuler entre les rangs. Parce qu'au final, c'est beaucoup de l'accompagnement personnel. Mais c'est toujours important, je pense, d'avoir une présence au début pour marquer le cours. Surtout qu'en art visuel, c'est un peu plus... Comment dire ? On pourrait avoir l'impression que c'est moins organisé. Parce que c'est plus libre et c'est plus autonome. Mais je pense que d'avoir ce premier temps où j'ai ma place d'enseignante et je donne une consigne. Je pense que ça les aide à se lancer dans l'autonomie. Puis ils savent où aller. Ils ne sont pas juste devant leur table à attendre que le temps passe. »	Établir des attentes claires/Capter l'attention Maintenir l'engagement des élèves Maintenir l'engagement des élèves
E2	« Quand les élèves arrivent, ils arrivent au compte-goutte, ils ne sont jamais tous là. Les premiers qui arrivent, ils descendent toutes les chaises. Pas simplement leurs chaises, mais ils sont là, ils doivent descendre toutes leurs chaises. Quand ils sont aussi dans la classe, ils vont sortir toutes les pochettes et ils vont mettre par table, par îlot en fait, les pochettes de leurs camarades. Ce qui fait que ce n'est pas chacun qui va chercher et puis il y a une longue file d'attente, etc. C'est le bien commun qui est mis en avant. » « A chaque début de cours, les objectifs du cours sont écrits au tableau. Comme ça, ils peuvent se référer à chaque fois dessus. Moi, je peux leur dire, regardez où vous en êtes. Vous devriez en être là. Si vous n'en êtes pas là, il faut avancer. Comme ça, ça permet de pouvoir suivre de manière régulière le travail des élèves. Ça leur permet de s'organiser. Et puis, c'est beaucoup plus fluide. Comme ça, on a beaucoup plus de temps pour gérer le cours. » « Et les consignes, je les relis à chaque début de cours. Et puis, je rappelle les critères d'évaluation. Pas tous, mais les critères principaux. »	Gérer les ressources Relation sociales positives Établir des attentes claires Maintenir l'engagement des élèves
E3	« Moi, c'est vraiment structurant et régulateur. Vraiment, dans le sens... Je ne sais pas si c'est... C'est vraiment de la gestion de classe, alors. Moi, je pense le principal rituel que je fais, c'est qu'on n'a pas le droit d'entrer dans ma salle. Je parle comme ça, même si ce n'est pas que ma salle. Quand moi, je suis là, c'est ma salle. Et puis, ils doivent passer par moi. Et normalement, je pense, 9 sur 10 fois, je les accueille à la porte. Et je suis là avant eux, déjà ça. Ils sont déjà dehors. J'ouvre la porte et c'est moi qui les fais entrer. Et puis, je leur serre la main. Ils doivent passer par moi. » « Ça montre qu'ils entrent dans mon espace. Ça leur montre et ça me montre à moi aussi. »	Établir des attentes claires/Capter l'attention Relation sociales positives

E4	« Et puis après, la leçon, ça commence... Je ne leur serre pas la main, je les laisse entrer en classe. Enfin, j'ouvre la porte, je leur dis un bonjour général, je les laisse entrer en classe, s'asseoir. Et là, je dis bonjour individuellement à chaque personne qui est assise à sa place. Je le fais avec une voix très basse, donc ça me permet de faire baisser un peu le volume sonore, d'avoir un moment de contact visuel avec chacun, chacune. » « Et ensuite, on se pose les questions un peu habituelles. Qu'est-ce qu'on a fait la semaine passée ? Qu'est-ce qu'on a appris ? Qu'est-ce qu'on est en train de faire ? Quelles sont les notions ? Et quels sont les critères d'évaluation ? À quoi on doit faire attention ? Alors ça, je le fais oralement. Mais après, j'ai toujours un support, soit au tableau, soit au beamer, selon les salles, où il y a écrit le programme de la séance et les tâches qu'ils doivent accomplir pas à pas. » « Alors, il y a une table de matériel avec le matériel qui est dédié au projet qu'on fait. Ils n'ont pas le droit d'aller chercher d'autres matériels. Ils peuvent me demander s'ils en ont besoin, mais a priori, il y a tout ce qu'il faut. » « Par contre, j'essaie quand même de limiter les déplacements parce que sinon, je ne sais plus qui fait quoi. »	Capter l'attention Relation sociales positives Établir des attentes claires Maintenir l'engagement des élèves Gérer les ressources
----	--	---