

---

# Le rituel, la règle et les savoirs

## Ethnographie de l'ordre scolaire à l'école primaire

Alain Marchive  
Université Victor Segalen – Bordeaux 2

---

### I RÉSUMÉ

L'école n'est pas seulement le lieu de l'enseignement de savoirs institués, elle est aussi le lieu d'apprentissages implicites des règles de la vie scolaire. La description d'une rentrée dans une école primaire, l'étude de la mise en place des règles dans un cours préparatoire et l'observation ethnographique des leçons de mathématiques en classes de cours moyen sont l'occasion d'analyser les différentes fonctions des rituels, de s'interroger sur leur rôle dans l'organisation des situations d'enseignement, sur les conditions de diffusion des savoirs, et, plus largement, dans l'instauration de l'ordre scolaire à l'école primaire.

*Mots-clés* : Ethnographie de l'école. Rituels. Règles. Ordre scolaire. Situations d'enseignement.

Alain Marchive  
Université Victor Segalen – Bordeaux 2  
Département des Sciences de l'éducation  
3, place de la Victoire  
33076 Bordeaux Cedex  
alain.marchive@u-bordeaux 2.fr

---

Longtemps associé au sacré et à la religion, le rite connaît aujourd'hui un processus de laïcisation et nombreux sont les travaux qui s'y intéressent, dans des domaines aussi différents que la politique, le sport ou la vie quotidienne<sup>1</sup>. L'école n'échappe pas à ce retour du rituel, comme en témoigne sa récente apparition dans les textes officiels et la parution de textes pédagogiques ou de travaux scientifiques sur les pratiques rituelles, à l'école maternelle en particulier<sup>2</sup>. L'école en effet n'est pas seulement un lieu d'apprentissage, elle est un monde où se construisent de nouvelles formes de civilité [Payet, 1995] et où s'exercent certaines formes de ritualité : rites de passage et d'institution (rentrée scolaire, examens...), rites cycliques (réunions parents-enseignants, fêtes scolaires...), rituels « pédagogiques » en lien avec l'organisation et le déroulement des activités scolaires (mise en rang, appel, entretien, conseil ou réunion coopérative...), rituels « didactiques » dans les situations d'enseignement et la mise en œuvre des conditions de diffusion des savoirs. La liste n'est pas exhaustive et justifierait un travail d'investigation spécifique<sup>3</sup>.

Que l'école soit un lieu fortement ritualisé n'est pas surprenant quand on connaît les caractéristiques fondamentales de l'ordre scolaire, fondé sur une stricte organisation de l'espace et du temps et une définition précise des rôles et des places de chacun. À l'école, on découpe

le temps, on le mesure, on l'organise afin qu'il soit occupé au mieux, et l'emploi du temps est un des principaux fondements de l'ordre scolaire. L'espace scolaire est tout aussi délimité et organisé : la place de chacun (lieux autorisés ou interdits) et l'occupation des lieux (choses à faire ou à ne pas faire) y est régie par des règles parfois très strictes. L'organisation spatiale de la classe et les contraintes qui y sont liées (places définies, déplacements autorisés, limités ou interdits) contribuent également à la définition de l'ordre scolaire et à l'instauration des conditions de l'enseignement. Sans aller jusqu'à assimiler la forme scolaire [Vincent, 1980] aux formes de socialisation concentrationnaires étudiées par Foucault [1975], ni à comparer l'école traditionnelle à une « caserne » [Oury et Pain, 1972], sous peine de s'interdire de comprendre son fonctionnement et sa place particulière dans la société moderne, force est de constater que l'école n'en demeure pas moins un lieu fortement structuré, organisé, hiérarchisé. La forme scolaire ne définit pas seulement un mode de relation sociale spécifique entre un maître et un élève (la relation pédagogique), elle définit des conditions particulières de transmission des savoirs fondées sur l'organisation de l'espace et du temps, la définition des rôles et des places de chacun, le contrôle de la parole et du geste qui fondent l'ordre scolaire et en génèrent les diverses modalités.

Le rituel de rentrée dans une école primaire, la mise en place des règles dans une classe de cours préparatoire, les ritualisations dans les leçons de mathématiques que nous allons décrire et analyser peuvent être considérés comme des modalités particulières de l'ordre scolaire. Il ne s'agit pas seulement de montrer la variété des pratiques rituelles à l'école, mais de souligner leurs multiples fonctions (sociales, pédagogiques, didactiques) et leur rôle dans la mise en place de l'ordre scolaire, ainsi que dans l'organisation des situations d'enseignement et des conditions de la diffusion des savoirs. Car au-delà des aspects formels propres aux pratiques rituelles (ruptures d'ordre spatial et temporel, répétition des gestes et des paroles, utilisation d'un vocabulaire spécifique, définition des rôles des protagonistes, etc.), leur portée symbolique s'avère cruciale pour comprendre comment s'organise la scène de l'enseignement et se développent les relations sociales contribuant à l'édification et au renforcement d'une culture commune.

### ■ Un rituel de rentrée en classe de cours préparatoire

Le rituel d'accueil des élèves et des parents qui inaugure la rentrée scolaire contribue à donner à l'événement son caractère plus ou moins solennel et lui confère une dimension particulière, celle d'un rite de passage [Van Gennep, 1981], dont un des effets essentiels est d'instituer une différence durable entre ceux que le rite concerne et ceux qu'il ne concerne pas ou du moins pas de la même façon. Une des fonctions essentielles du rite de passage serait en effet de consacrer et de légitimer une limite arbitraire, de *séparer* ceux qui l'ont subi de ceux qui ne le subiront pas ; mais, surtout, il fonctionnerait comme une instance de légitimation qui tend à faire reconnaître comme naturelle une limite arbitraire [Bourdieu, 1982]. L'appel du matin, le jour de la rentrée, illustre bien la manière dont le rite opère ce « *grand passage* » [Zazzo, 1987] et légitime le jeune enfant dans son nouveau statut d'élève de cours préparatoire<sup>4</sup> :

**8 h 20 : l'attente.** Les enseignants sont regroupés sous le préau. Quelques parents – plus anciens ou plus courageux ? – prennent l'initiative d'entrer dans l'école. Certains saluent discrètement des enseignants connus et échangent parfois quelques mots rapides. Les autres parents et leurs enfants s'avancent à leur tour, presque timidement. D'un côté la masse des parents et des enfants se tenant à distance respectueuse du groupe des enseignants, regroupés sous le préau. Ceux-ci attendent : bras croisés pour les uns, plus décontractés pour les autres ; ils parlent entre eux, vont saluer des parents ou lancent un bref signe de reconnaissance de loin. Quelques parents s'approchent, saluent ou donnent une information à l'enseignant de leur enfant, puis regagnent leur groupe.

**8 h 30 : la prise en main.** Coup de sonnette retentissant. L'appel des élèves de l'école voisine par la nouvelle directrice (les deux écoles du quartier se répartissent les élèves et l'accueil est commun le jour de la rentrée) s'effectue dans un brouhaha assez impressionnant. Après le départ des élèves et de leurs maîtres, la directrice des lieux prend la parole : « *Maintenant on va se taire. Il n'est pas question de faire l'appel dans ces conditions. Je vais demander à tout le monde de faire le silence, aux élèves de se taire, et aux parents de tenir les petits qui ne sont pas dans cette école. On ne peut pas faire l'appel dans ces conditions !* » Le rappel à l'ordre est efficace : le silence est quasi total, soutenu par l'approbation (la surprise ? l'intimidation ?) des parents. À part quelques tout jeunes enfants encore indisciplinés, personne ne bouge.

**8 h 45 : l'appel de la classe de CP.** La directrice demande à l'enseignant (Pierre désormais) de faire l'appel de ses élèves. Dès le troisième élève appelé, une remarque détend l'atmosphère : « *Imad !... Ah mais il n'est pas là, les volets sont fermés !* » Les parents rient. Rire de détente, marque de connivence et de confiance (Pierre est le seul enseignant à habiter le quartier). Les enfants vont se ranger, quelques-uns avec leurs parents. 12 présents sur 17 inscrits. À la fin de l'appel, une mère d'élève vient discrètement informer Pierre qu'un des élèves absents a déménagé. Pierre rejoint ses élèves et invite enfants et parents à entrer dans la « *salle de cantine* » où la directrice doit s'adresser à tout le monde et où un « *goûter* » doit être servi. Il installe les enfants dans la salle, converse avec une mère d'élève. Les élèves sont assis à deux tables rondes et parlent entre eux. L'appel se poursuit sous le préau. Les élèves entrent en classe et s'installent aux tables, puis par terre lorsque toutes les places sont prises. Les parents restent au fond de la salle, à distance.

**9 h 00 : le discours inaugural.** La directrice entre en dernier (elle enseigne au CM2 – cours moyen 2<sup>e</sup> année) et s'installe face aux parents, à l'autre bout de la salle. Elle donne certaines informations pratiques (noms des enseignants, personnel, effectifs, horaires, cantine, garderie, etc.) en insistant à chaque fois sur le respect des règles (horaires, présence, respect de tous les personnels...). Un discours ferme et autoritaire, mettant l'accent sur le respect des personnes et des biens (pas de bagarre, de vol, de dégradation, etc.) et sur la responsabilité des parents : « *Ce ne sont pas les grands frères qui sont responsables des enfants, il faut venir rencontrer les enseignants, on est là pour ça, mais on a une vie personnelle, donc il faut prendre rendez-vous... et répondre aux convocations éventuelles des enseignants en cas de problème.* » Un discours marqué par l'autorité et la fermeté beaucoup plus que par la convivialité (pas de paroles de bienvenue, pas de paroles chaleureuses). Le rappel de l'expérience des années précédentes est invoqué, en mal (« *On sait comment ça se passe !* ») comme en bien (« *De ce côté-là, ça semble aller mieux : on voit moins de grands à l'école !* »). Les parents sont invités à poser des questions... seuls deux enfants oseront : une question sur l'étude (« *On ne sait pas s'il y en aura* ») et une autre sur les poux (« *Il faut que les mamans mettent du produit* »). Pas d'autres questions, on passe dans le réfectoire, à côté, pour prendre le « *goûter* ».

**9 h 15 : le goûter d'intronisation.** Les enfants s'installent ; les enseignants les servent : madeleines, jus de fruit. Les parents restent près de l'entrée du réfectoire et regardent, parlent entre eux pour certains : un enseignant passe un plat, une autre propose du café ou du jus de fruit. Les autres enseignants sont à l'opposé, debout près des cuisines, goûtent ou servent et desservent les tables. Au bout de 15 minutes, on donne le signal de la rentrée en classe. Le maître de CP sort le premier, accompagné de ses élèves et de quelques parents (7 parents dont 1 couple). Il est un peu plus de 9 h 30.

On peut considérer que le rite s'organise ici autour de deux « éléments focalisateurs » [Smith, 1979] : l'appel des élèves sous le préau d'une part ; le discours inaugural dans la « salle de cantine » d'autre part. C'est au cours de ces deux épisodes que le rituel prend tout son sens et exerce toute sa force symbolique. D'abord l'organisation spatiale, dont on peut penser qu'elle symbolise et du même coup institutionnalise la distance entre deux mondes : le « monde du dehors » et le « monde du dedans », le monde social et le monde scolaire, la famille et l'école, l'enfant et l'élève. Cette distance prépare et met en scène l'inéluctable séparation : dès lors que l'enfant est nommé, il est mis en demeure de quitter le monde de la famille pour rejoindre celui de l'école et il doit « s'exécuter ». L'intervention solennelle et autoritaire de la directrice, même atténuée par la relative décontraction de l'appel magistral, ne fait que renforcer l'importance de l'instant et la dramatisation de la séparation, surtout pour les plus jeunes élèves dont c'est la première rentrée dans la « grande école ». Tout concourt à ce que ce moment soit unique.

Le discours inaugural de la directrice n'est pas un élément marginal du rituel. Il vient au contraire le renforcer et lui donner toute sa signification : instituer l'enfant comme élève en posant les règles de la vie scolaire et en lui indiquant ce qu'il doit être. « *Deviens ce que tu es* », telle est, selon Bourdieu « *la formule qui soutient la magie performative de tous les actes d'institution* » et qui est, selon lui, un véritable *fatum* : « *C'est une des fonctions de l'acte d'institution que de décourager durablement la tentation du passage, de la transgression, de la désertion, de la démission* » [1982 : 61]. Opérer la séparation entre les parents et leurs enfants d'une part, instaurer l'ordre en posant les règles et les limites d'autre part, telle semble bien être la double fonction du rituel de rentrée. Franchir la ligne qui sépare les parents des enseignants c'est bien, pour les enfants, devenir élèves, et du même coup s'assujettir à la forme scolaire et à ses règles. En indiquant à chacun sa place et en édictant les règles de la bonne conduite, le rituel contribue à définir l'ordre scolaire et à instituer l'enfant comme élève. Ce n'est pourtant que le premier moment de l'apprentissage de son « *métier d'élève* » [Perrenoud, 1994], lequel va se poursuivre avec la mise en place des règles, dès les premiers jours de classe.

## ■ L'instauration des règles de l'échange

Avec la gestion du temps et l'organisation de l'espace, la définition des règles de l'échange est une des tâches les plus urgentes de l'enseignant de cours préparatoire. Les pratiques usuelles et en apparence banales (lever le doigt par exemple) supposent en effet, pour être mises en œuvre de manière pertinente, une connaissance des règles de l'échange qui ne peut se construire que dans la pratique et la fréquentation régulière de celles-ci. Les règles de l'échange sont cependant loin de se limiter à leur fonction sociale de régulation de la communication interindividuelle, ou à leur fonction instrumentale d'obtention de l'ordre et de la discipline. Elles sont une des conditions de l'ordre didactique, c'est-à-dire du bon fonctionnement des situations d'enseignement. En voici quelques exemples :

**Lever le doigt.** Les élèves assis en rond, Pierre étale les étiquettes portant le nom des élèves et leur demande ce qu'il est en train de faire. Simon lève le doigt. Pierre saisit l'occasion : « *Tiens, regardez Simon, il était élève dans ma classe l'année dernière. Regardez ce que l'on fait dans ma classe. On lève le doigt quand on veut répondre.* » Deux élèves imitent Simon.

**Faire le silence en classe.** Les invitations au silence sont très fréquentes, les rappels à l'ordre sont nombreux, sur plusieurs modes (à voix basse, par geste, avec fermeté, par un « coup de gueule », par un claquement de main) : « *Joël tu te tais... On n'est plus à la maternelle... Tout à l'heure on a eu récréation, mais pour le moment tu te tais...* » À un autre moment, alors que Pierre vérifie le contenu de la trousse de Joël, Rachid appelle : « *Monsieur !* » Pierre : « *Non Rachid, tu respectes le silence...* [il laisse passer quelques secondes]... *Rachid, qu'est-ce que tu as à dire ?* »

**Écouter les autres.** Nous avons dit plus haut la place importante qu'occupent les injonctions destinées à capter l'attention (« *Regarde !* », « *Écoute !* »). Cet appel à l'écoute du maître se double souvent d'un appel à l'écoute de l'autre, justifié d'une double façon :

– au plan moral, comme marque du respect de l'autre. Pierre demande aux enfants s'ils sont allés en vacances. Simon veut parler. Rachid lui coupe la parole. Pierre : « *Non, non ! La directrice a parlé de respect des autres. Écouter les autres, c'est ça le respect* » ;

– au plan didactique, comme nécessité pour apprendre. « *Si tu n'écoutes pas tu ne peux pas savoir ; pour apprendre, il faut écouter !* »

**Suivre des consignes.** Qu'il s'agisse de se mettre en rang par deux pour entrer et sortir de la classe, de marcher en rang, un par un, par deux, par trois, de courir sans toucher quelqu'un, de s'arrêter sur un pied, de faire un relais durant la séquence d'éducation physique, d'apprendre une poésie en répétant un signal gestuel du maître (« *Quand je fais ça, c'est moi, quand je fais ça, c'est vous...* »), la journée n'est qu'une longue succession de consignes que l'élève doit reconnaître comme telles et auxquelles il doit s'assujettir.

La règle ne délivre cependant jamais totalement ses multiples usages, et les conditions de son application ne

sont jamais entièrement données, mais construites dans la *praxis* même. Comme l'a montré Wittgenstein [1961, § 201 ; 1983, § 47], suivre une règle est une pratique dont la signification est indissociable d'une forme de vie. Il serait donc imprudent d'affirmer l'existence d'une relation causale entre une règle et son application : la règle ne peut jamais contenir la totalité de ses conditions d'exécution et laisse inévitablement une certaine marge de jeu. Cette remarque ne serait pas d'une grande importance si l'une des marques de l'excellence n'était, comme le suggère Bourdieu, « *le fait de savoir jouer avec la règle du jeu jusqu'aux limites, voire jusqu'à la transgression, tout en restant en règle* » [1987 : 97]. À côté de l'élève qui suit la règle à la lettre, et de celui qui l'ignore totalement, il y a de multiples façons de se mettre en conformité avec la règle : en l'adaptant, en la contournant, en la suivant *a minima*... L'égalité devant la règle ne préjuge en rien des modalités de son usage et chacun sait que, dans ce domaine comme ailleurs, certains élèves sont plus égaux que d'autres...

Les scènes ethnographiques décrites ci-dessous montrent que l'enseignement ne se réduit pas à la pure exécution d'un ordre et que suivre une règle n'est pas un simple acte d'obéissance. Elles montrent aussi que le sens n'est pas contenu dans la règle, mais qu'il se dévoile dans l'action et se construit dans l'usage. C'est la raison pour laquelle la question de l'instauration des règles, surtout en début de scolarité, est un enjeu particulièrement important. Nous sommes dans la même classe de CP, le deuxième jour de classe. Au cours de la séance de lecture, les élèves doivent reconnaître des mots du texte envoyé aux parents la veille. Séance banale en apparence, mais qui révèle quelques-unes des difficultés des élèves, lorsqu'ils sont placés dans des situations didactiques nouvelles :

**Le non-dit de la règle.** Mourad est invité à venir montrer les lettres du nom du maître. Mourad va au tableau et montre les lettres unes à une, silencieusement. Pierre dit alors : « *Et alors, ce n'est pas tout !* » Mourad regarde sans comprendre. Pierre : « *Il faut dire le nom des lettres !* » Mourad reprend et énonce chaque lettre. [Cette attente implicite du maître n'était pas contenue dans la consigne et pourtant plusieurs élèves avant lui l'avaient anticipée, montrant par là leur capacité à se mettre en règle.]

**L'usage de la règle.** Lors de cette séance, les élèves prennent la parole assez librement ; la plupart lèvent le doigt mais n'attendent pas d'être sollicités pour parler. On obtient, avec l'accord tacite du maître, une réponse chorale. [Il s'agit ici d'une première entorse à la règle de prise de parole pourtant énoncée avec force la veille, reprise le matin même et reformulée les jours suivants.] Un peu plus tard, lors du changement de cahier, les enfants parlent. Mourad demande, en parlant fort, à quoi va servir ce cahier. Pierre intervient sur le même ton [voix forte] : « *Tu as fini de crier ! Il faut lever la main... Tu crois que c'est intéressant de m'entendre crier comme ça ! Tu lèves la main si tu veux demander quelque chose !* » [Mourad va donc devoir estimer quand il peut parler et

intervenir sans demander la parole et quand il ne peut pas le faire. Et il devra apprendre à juger à quels moments il peut parler fort ou non...]

**Les « propriétés dormantes » de la règle.** Pierre demande à Joël de venir au tableau lire un mot. Joël hésite. Pierre : « *Tu me dis si tu ne veux pas venir.* » Joël se lève, hésite puis dit : « *Non* » [l'hésitation marque la prise de risque : Joël peut-il s'autoriser à répondre négativement ?]. Pierre : « *Alors tu restes à ta place, si tu ne sais pas.* » Un peu plus tard : « *Joël ! Écoute ! Je veux bien que tu ne viennes pas si tu ne sais pas, mais tu écoutes... Et tu ne pourras pas toujours dire non...* » [Pierre énonce ici, pour des raisons pédagogiques, une des propriétés dormantes de la règle : il faudra bien qu'un jour tu saches et pour cela tu devras répondre aux questions posées.]

**Le changement de cadre.** Un peu plus tard dans la matinée, au cours de la séquence jeu mathématique, Pierre explique le jeu de dés. Il montre un dé et demande : « *Comment on sait combien on a gagné de jetons quand on lance le dé ?* » Le dé est lancé. Certains enfants répondent spontanément. Après plusieurs lancers, Pierre demande : « *Et si on ne sait pas, comment on fait ?* » Alors que plusieurs enfants disent qu'il faut compter, Joël, debout en face de Pierre, répond : « *On dit rien !* » [On peut faire l'hypothèse que la réponse de Joël n'est pas sans lien avec son expérience précédente et qu'il n'a pas su opérer ici le changement de cadre nécessaire à la compréhension de la nouvelle situation.]

L'implicite, la « praticabilité »<sup>5</sup> de la règle, les changements de cadre, autant de situations dans lesquelles l'élève doit en permanence effectuer des ajustements. Cette capacité à interpréter la règle n'est pas seulement un enjeu social (devenir membre affilié à la « communauté classe » et être reconnu comme tel par ses pairs), c'est un enjeu didactique de premier plan, comme la capacité à anticiper et à répondre correctement aux réquisits des situations d'enseignement. Cette question de la praticabilité de la règle – c'est-à-dire, au-delà de sa stricte énonciation, l'interprétation de ses « propriétés dormantes » [Coulon, 1993 : 223] – est donc une question centrale pour l'élève. Dans la mesure où le sens de la règle n'apparaît que dans l'action, il ne peut être sûr d'agir en conformité avec celle-ci que s'il prend le risque de se tromper, ou si d'autres avant lui ont pris ce risque et qu'il a su en tirer profit. L'enjeu est d'importance, car c'est dans les tout premiers jours de classe que s'instaurent les règles du jeu scolaire et que chacun va définir – ou se voir attribuer – sa place dans l'ordre didactique. Bien sûr, des évolutions sont possibles et tout n'est pas joué dès les premiers jours de classe, mais c'est précisément dans la possibilité laissée à l'élève de maîtriser l'usage de la règle, c'est-à-dire de l'interpréter de manière idoine en fonction des situations et d'opérer les ajustements nécessaires, que celui-ci va progressivement acquérir les procédures, les méthodes... bref des manières d'être, de sentir ou de percevoir nouvelles, nécessaires à l'exercice de son métier d'élève. Car si l'action de l'enseignant consiste à organiser un milieu fonctionnant

sur la base de règles relativement stables, pouvant même conduire à la routinisation de certaines pratiques, un ordre scolaire trop rigide, une invariabilité des formes de l'action didactique risqueraient de forclure l'activité de l'élève et de la réduire à des pratiques répétitives et sclérosantes.

## ■ Les rituels dans des leçons de mathématiques

Comme toute « petite société », la classe a ses rituels qui ponctuent et organisent la vie scolaire et dont l'existence et la fonction sont bien souvent ignorées des acteurs eux-mêmes. On peut en effet participer au rite et contribuer à le faire vivre sans que celui-ci soit identifié comme tel. La répétition quasi quotidienne des activités, les conditions spatiales et temporelles dans lesquelles celles-ci se développent, les objets sur lesquels elles portent, la définition précise des places et des rôles de chacun (maître et élèves) contribuent incontestablement à cette ritualisation de la vie scolaire et à la normalisation, directe ou indirecte, des pratiques sociales. Parmi ces formes ritualisées de la vie scolaire, celles concernant l'organisation et le déroulement des situations d'enseignement occupent une place toute particulière dans l'attribution des places et des rôles de chacun dans la situation d'enseignement et dans le déroulement du temps didactique et l'avancée du savoir<sup>6</sup>.

Comme nous allons le voir, la description et l'analyse de ces pratiques rituelles obligent à considérer des dispositifs pédagogiques ou des gestes de l'enseignant, *apparemment* routiniers et peu porteurs de sens au niveau didactique, comme des éléments qui entrent dans la définition des situations d'enseignement.

L'entrée dans la leçon est une phase cruciale qui détermine bien souvent les conditions de l'engagement de l'élève dans la situation didactique. Nous nous plaçons ici en amont de la leçon, avant même que celle-ci ne soit engagée ou que les consignes soient formulées. Dans certaines classes, particulièrement dans les classes maternelles, l'entrée dans la leçon se caractérise par de simples marques rituelles : comptines, jeux chantés ou signaux oraux : musique, tambourins, clochettes. Les marqueurs sont souvent moins visibles dans les classes primaires et les indices sont parfois ténus, qui marquent les changements de cadre. Il peut s'agir de simples gestes (frapper dans les mains), de formules ou de postures rituelles de l'enseignant, dont la simple réalisation suffit à créer les conditions de l'entrée dans la nouvelle leçon. Le rituel joue alors un rôle instrumental, prescriptif et normatif qui crée, avec une économie maximale, les conditions de l'enseignement. Il n'impose pas seulement à l'élève le silence et une attitude réceptive, il marque et définit une nouvelle situation (un nouveau cadre) où

chacun va s'inscrire ensuite d'une manière qui lui est propre. Voici deux exemples de ces moments brefs mais très codifiés, que l'on peut qualifier de *rituels protodidactiques*, dans la mesure où ils constituent les formes rudimentaires et primitives sur lesquelles vont s'édifier les situations didactiques<sup>7</sup> :

**Le compte est bon.** Chaque leçon de mathématiques commence invariablement par une épreuve du jeu : « Le compte est bon »<sup>8</sup>. Un élève effectue le tirage au hasard de six cartes, qui sont affichées par le professeur au-dessus du tableau. Ce dernier écrit au tableau un nombre entre 100 et 999, puis déclenche son chronomètre. Les élèves sortent leur ardoise, se mettent au travail. Un bout d'une minute environ, le professeur interrompt les recherches. Un des élèves, qui a trouvé la solution (ou qui s'en approche le plus), vient effectuer ses calculs au tableau. La solution sera ou non entérinée, sans autre commentaire. Parfois, une deuxième solution est proposée. Durant toute cette activité, très peu de paroles ont été échangées.

**Contrôle des tables de multiplication.** Le contrôle des tables de multiplication fait l'objet de pratiques très formalisées : « Prenez une feuille, contrôle des tables. » Les élèves prennent une feuille, écrivent la date et le titre. L'enseignante demande alors : « Ça y est, tout le monde est prêt, tout le monde a préparé ses dix petits traits ? Attention ! Ça y est, tout est prêt ? C'est parti ! » Les élèves sont en effet concentrés, stylo en main, prêts à écrire. L'enseignante donne alors dix multiplications à vitesse rapide. Les élèves écrivent la réponse au fur et à mesure. Pas un mot (ceux qui ne savent pas ou pour qui la vitesse est trop rapide mettent des croix). « Top ! On pose le crayon ! Les personnes de service ramassent. » Rien n'est dit de plus. On passe à autre chose. Les paroles comme les actions sont réduites au minimum. L'activité est parfaitement rodée et ne souffre aucune parole ou intervention intempestive, pas plus que de commentaire *a posteriori*.

Ces observations illustrent bien les propos de Cl. Lévi-Strauss pour qui, dans les rituels, « gestes et objets interviennent in loco verbi, ils remplacent des paroles. [...] Les gestes exécutés, les objets manipulés, sont autant de moyens que le rituel s'accorde pour éviter de parler » [1971 : 600]. Mais si les rituels parlent peu, ils « font » beaucoup et on peut penser que leur fonction symbolique compte au moins autant que leur fonction strictement didactique : si l'utilisation des opérations élémentaires ou la révision des tables de multiplication n'est pas sans intérêt didactique, la création de conditions favorables à l'entrée dans les leçons de mathématiques constitue une dimension essentielle de la définition des futures situations d'enseignement.

À l'intérieur des leçons, on peut également identifier un certain nombre de « micro-rituels » fonctionnant *apparemment* de manière quasi indépendante des formes prises par la leçon ou des savoirs enseignés. Ils se présentent sous forme d'actes ordonnés, répétitifs, s'appuyant sur des comportements standardisés auxquels on assigne une fonction précise. La demande d'aide fait partie de ces activités rituelles, exécutées de façon

souvent non consciente, mais tirant leur efficacité de leur caractère répétitif et routinier :

**Déplacement.** Dans cette classe, ce n'est plus le geste, mais le déplacement de l'élève qui marque la demande d'aide. Parfois sollicités par l'enseignante, les élèves se déplacent le plus souvent de leur plein gré, généralement après chacun des exercices à effectuer (progression strictement programmée sur feuille photocopiée). L'enseignante est alors assise à une table recouverte d'une grande plaque plastifiée permettant aux élèves de réaliser leurs exercices « en direct » ou à la maîtresse d'effectuer des « *remédiations* » (selon ses propres termes). Sur 2 séances, elle effectue ainsi 107 aides (de 4 à 12 par élève, soit une moyenne supérieure à 7 aides par élève). La régulation s'effectue spontanément : il n'y a jamais plus de deux ou trois élèves auprès de l'enseignante, les élèves ne se déplaçant que lorsque celle-ci est disponible.

**Appel.** Dans cette autre classe où l'enseignement est très individualisé, « *les élèves qui ne savent pas* » font appel à l'enseignante en levant le doigt : « *Je viens voir ceux qui lèvent le doigt* » ; « *Ceux qui ont une difficulté lèvent le doigt, que je vienne voir ce qui ne va pas* ». L'enseignante consacre la majeure partie de son temps à aider individuellement les élèves en répondant à leur appel. Bien entendu, un tel rituel n'est pas une cérémonie totalement réglée et laisse place à des stratégies individuelles : stratégies de renforcement (accompagnement par un appel verbal) ; stratégies d'économie (lever le doigt lorsque la maîtresse est à proximité, lorsqu'elle annonce un déplacement, le baisser si elle ne vient pas) ; stratégies d'évitement (ne pas faire appel à la maîtresse afin de ne pas avoir à rendre de comptes).

Bien que certains des phénomènes observés ne soient pas spécifiques aux mathématiques (rituels ou marqueurs d'entrée dans la leçon, micro-rituels de demande d'aide), ils n'en prennent pas moins des formes particulières selon les savoirs en jeu et contribuent à définir les situations et à structurer l'action des élèves dans le cadre de l'enseignement des mathématiques. On peut se demander en effet si la structuration épistémologique spécifique des mathématiques ne conduit pas au renforcement des phénomènes rituels, à la formalisation des situations didactiques et au cadrage de l'action de l'élève, bref à une certaine façon de faire des mathématiques. Inversement, une forte ritualisation ne risque-t-elle pas de renforcer la dimension strictement algorithmique de l'activité mathématique et de se poser en obstacle à une véritable éducation mathématique ? Or, les pratiques rituelles que nous avons décrites ci-dessus ont atteint un tel degré de régularité et d'intériorisation qu'elles pourraient être assimilées à des activités routinières, c'est-à-dire à des conduites machinales, quasi

automatiques, vidées de toute charge affective, cognitive ou symbolique, sorte de rituels creux et vidés de leur sens, sans portée sur les actes de chacun. Cette vision négative des conduites routinières est selon nous à reconsidérer ; alors que certains se sont opportunément attachés à réhabiliter la routine, soulignant son aspect dynamique et ses liens avec la *métis* [Schwint, 2005], d'autres ont montré que les routines constituent des cadres d'action très adaptés à certaines modalités didactiques de l'enseignement des mathématiques [Voigt, 1985]. C'est la raison pour laquelle, plutôt que de s'en tenir à une vision figée et hiérarchisée des pratiques rituelles, il vaut mieux les considérer, en dehors de toute perspective normative, comme des formes particulières de l'action de l'enseignant, adaptées aux contraintes auxquelles il doit faire face.

Comme notre travail le montre, la catégorie « rituel scolaire » s'avère très hétérogène et la forme scolaire génère des formes de ritualité très variées, allant du rite structuré à des ritualisations plus ou moins élaborées, pour aller vers des activités quasi routinières n'ayant plus guère à voir avec le rite, sauf à limiter celui-ci à la stricte observance des règles et à la pure et simple répétition de comportements plus ou moins codifiés. À la variété des formes rituelles s'ajoute la diversité de leurs champs d'application : mise en place de l'ordre scolaire, organisation pédagogique de la classe, fonctionnement des situations didactiques. Certes, la référence aux rituels ne saurait à elle seule rendre compte de la construction de l'ordre scolaire et plus largement de l'organisation des conditions de la transmission des connaissances, mais elle éclaire d'un jour nouveau les multiples formes de l'action de l'enseignant. Pour utiles qu'elles soient à la compréhension des phénomènes d'enseignement, l'identification et l'étude des rituels scolaires n'en comportent pas moins certains dangers, comme leur transformation en outil d'enseignement et en obligation à laquelle devraient s'assujettir les enseignants. Les rituels scolaires que nous avons décrits ne sont pas identifiés comme tels par les enseignants, mais ce n'est pas parce qu'ils ne se voient pas qu'ils n'agissent pas. On peut même faire l'hypothèse inverse : un rituel imposé et qui se donnerait à voir comme tel perdrait tout ou partie de sa force symbolique et donc de son efficacité pédagogique. Rituels et règles s'imposent plus comme des nécessités objectives que comme des décisions délibérées de l'enseignant. Ce sont moins des outils d'enseignement *stricto sensu* que des cadres d'action qui contribuent à l'instauration de l'ordre scolaire et à la définition des situations d'enseignement. ■

## I Notes

1. Pour une introduction, voir la synthèse de M. Segalen [1998], les contributions de Cl. Rivière [1995, 1996] ou encore les articles sur les rituels profanes ou quotidiens dans les revues *Terrain* [1987], *Cahiers internationaux de sociologie* [1992], *Ethnologie française* [1996], *Hermès* [2005]. Un ouvrage rassemblant les contributions de neuf universitaires allemands invite à « penser les pratiques sociales comme rituels » [Wulf et al., 2004].

2. Le terme de « rituel » apparaît explicitement dans les *Instructions officielles* de l'école maternelle en 2002 ; dans le chapitre « Vivre ensemble » on peut lire : « L'appropriation des règles de vie passe par la répétition d'activités rituelles (se regrouper, partager des moments conviviaux...). Celles-ci peuvent être transformées dans la forme et dans le temps. Lorsque tous les enfants se sont appropriés un rituel, il doit évoluer ou être remplacé. » Parmi les premiers travaux sur les rituels à l'école maternelle, citons ceux d'Amigues [2000].

3. Bien que la sécularisation des rituels ait contribué à leur reconnaissance dans le monde profane, les travaux sur les rituels liés à la vie scolaire restent encore limités. Outre des textes généraux sur la ritualité dans la scolarité

obligatoire [Rossel, 1981 ; Blanc, 1986], on trouve des recherches ethnographiques sur les rituels de préparation de la rentrée [Doray, 1997], les jeux dans les cours d'école [Delalande, 2001 ; Tervooren, 2004] ou les rituels de bizutage dans les grandes écoles [Cuhe, 1988]. Les travaux sur les rituels dans la classe s'intéressent aux transitions dans les pratiques scolaires [Göhlich, Wagner-Willi, 2004], aux moments de l'accueil en maternelle [Garcion-Vautor, 2003] ou à leurs effets préventifs en matière d'absentéisme, d'indiscipline et de violence scolaire [Baranger, 1999]. Plus récemment ce sont les aspects pédagogiques et didactiques qui ont été évoqués [Montandon, 2005 ; Hatchuel, 2005]. Les observations ethnographiques que nous présentons ici s'inscrivent dans cette dernière perspective.

4. Les observations portant sur le rituel de rentrée et la mise en place des règles au CP ont été recueillies dans une école de ZEP (zone d'éducation prioritaire) sur une durée de cinq semaines en début d'année scolaire. Les observations se rapportant à la mise en place des règles ont fait l'objet d'une publication antérieure plus détaillée sur ce sujet [Marchive, 2003].

5. Pour Coulon, à qui nous empruntons ce néologisme, la « praticabilité » de la règle, « ce sont des potentialités de mise en application, ce

sont les éléments invisibles de la mise en œuvre concrète, ce sont des propriétés qui n'apparaissent qu'au cours du travail qui consiste à suivre la règle » [1993 : 220].

6. Amigues est un des premiers à avoir identifié cette double fonction, topogénétique et chronogénétique, des différentes formes de ritualisation des activités à l'école maternelle [Amigues, 2000].

7. Les observations ont eu lieu dans trois classes (une classe de CM1 et deux classes de CM1-CM2) de trois écoles primaires différentes, non classées en ZEP. Elles ont fait l'objet d'une première présentation au congrès d'Actualité de la Recherche en Éducation et Formation à Lille [Marchive, 2001] et d'une présentation plus développée, au plan de l'analyse didactique, au *Fourth Congress of the European Society for Research in Mathematics Education* [Marchive, 2005].

8. Il s'agit d'une épreuve d'un jeu télévisé quotidien : *Des chiffres et des lettres*. Six cartes sont tirées au hasard. Les cartes peuvent valoir : 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 25, 50, 75 et 100. Le jeu consiste, à l'aide des quatre opérations arithmétiques élémentaires, à atteindre ou à s'approcher au plus près d'un nombre tiré au hasard entre 100 et 999. Les cartes ne peuvent être utilisées qu'une seule fois.

## I Références bibliographiques

AMIGUES René, 2000, « Enseigner en maternelle : un acte d'institution », in René Amigues, Marie-Thérèse Zerbato-Poudou, *Comment l'enfant devient élève : les apprentissages à l'école maternelle*, Paris, Retz : 81-133.

BARANGER Patrick (dir.), 1999, *Cadres, règles et rituels dans l'institution scolaire*, Nancy, Presses universitaires de Nancy.

BLANC Dominique, 1986, « L'école, les rituels et la lettre », *Ethnologie française*, 4 : 407-412.

BOURDIEU Pierre, 1982, « Les rites comme actes d'institution », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 43 : 58-63. – 1987, *Choses dites*, Paris, Éditions de Minuit.

*Cahiers internationaux de sociologie*, 1992, vol. XCII, Paris, PUF.

COULON Alain, 1993, *Ethnométhodologie et éducation*, Paris, PUF.

CUCHE Denys, 1988, « La fabrication des Gadzarts, esprit de corps et inculcation culturelle chez les ingénieurs des Arts et Métiers », *Ethnologie française*, 1 : 42-54.

DELANDE Julie, 2001, *La cour de récréation : contribution à une anthropologie de l'enfance*, Rennes, Presses universitaires de Rennes.

DORAY Marie-France, 1997, « Rituels de rentrée scolaire et mise en scène de dogmes pédagogiques », *Ethnologie française*, 2 : 175-187.

*Ethnologie française*, 1996, 2 : *La ritualisation du quotidien* (coordonné par Claude Rivière), Paris, Armand Colin.

FOUCAULT Michel, 1975, *Surveiller et punir. Naissance de la prison*, Paris, Gallimard.

GARCION-VAUTOR Laurence, 2003, « L'entrée dans l'étude à l'école maternelle : le rôle des rituels du matin », *Ethnologie française*, 1 : 141-147.

GÖHLICH Michael, Monika WAGNER-WILLI, 2004, « Les passages rituels du quotidien de l'école : entre *peergroup* et communauté du cours », in Christoph Wulf et al., *Penser les pratiques sociales comme rituels : ethnographie et genèse de communautés*, Paris, L'Harmattan : 145-244.

HATCHUEL Françoise, 2005, « Rituels d'enseignement et d'apprentissage », *Hermès*, 43 : 93-100.

*Hermès. Cognition, communication, politique*, 43 : *Rituels* (coordonné par Gilles Boëtsch et Christoph Wulf), Paris, CNRS Éditions.

LÉVI-STRAUSS Claude, 1971, *Mythologiques IV : l'homme nu*, Paris, Plon.

MARCHIVE Alain, 2001, « Rituel de rentrée et instauration des règles de la vie scolaire : ethnographie d'une classe de cours préparatoire », Actes du 4<sup>e</sup> congrès d'Actualité de la Recherche en Éducation et Formation, Lille.

– 2003, « Ethnographie d'une rentrée en classe de cours préparatoire : comment s'instaurent les règles de la vie scolaire ? », *Revue française de pédagogie*, 142 : 21-32.

– 2005, « The frameworks of school experience. Anthropo-didactic approach to the phenomena of mathematics teaching », *Fourth Congress of the European Society for Research in Mathematics Education*, Sant Feliu de Guíxols, Espagne.

- MONTANDON Christiane, 2005, « Règles et ritualisations dans la relation éducative », *Hermès*, 43, Paris, CNRS Éditions : 87-92.
- OURY Fernand, Jacques PAIN, 1972, *Chronique de l'école-caserne*, Paris, François Maspéro.
- PAYET Jean-Paul, 1995, *Collèges de banlieue : ethnographie d'un monde scolaire*, Paris, Méridiens Klincksieck.
- PERRENOUD Philippe, 1994, *Métier d'élève et sens du travail scolaire*, Paris, ESF.
- RIVIÈRE Claude, 1995, *Les rites profanes*, Paris, PUF.  
– 1996, « Pour une théorie du quotidien ritualisé et présentation des contributions », *Ethnologie française*, 2 : 229-238.
- ROSSEL Pierre, 1981, « Éléments de ritualité dans la scolarité obligatoire », in Jacques Hainard, Roland Kaehr (éd.), *Naître, vivre et mourir : actualité de Van Gennep : essais sur les rites de passage*, Neuchâtel, Musée d'Ethnographie.
- SCHWINT Didier, 2005, « La routine dans le travail de l'artisan », *Ethnologie française*, 3 : 521-529.
- SEGALEN Martine, 1998, *Rites et rituels contemporains*, Paris, Nathan.
- SMITH Pierre, 1979, « Aspects de l'organisation des rites », in Michel Izard, Pierre Smith, *La fonction symbolique : essais d'anthropologie*, Paris, Gallimard : 139-170.
- Terrain. Carnets du patrimoine ethnologique*, 1987. « Rituels contemporains », Ministère de la Culture et de la Communication, 8, avril.
- TERVOOREN Anja, 2004, « Les jeux récréatifs de la culture enfantine performative », in Christoph Wulf et al., *Penser les pratiques sociales comme rituels : ethnographie et genèse de communautés*, Paris, L'Harmattan : 245-295.
- VAN GENNEP Arnold, 1981 (1909), *Les rites de passage : étude systématique des rites*, Paris, Picard.
- VINCENT Guy, 1980, *L'école primaire française : étude sociologique*, Lyon, Presses universitaires de Lyon/Maison des sciences de l'homme.
- VOIGT Jörg, 1985, « Patterns and routines in classroom interaction », *Recherches en didactique des mathématiques*, volume 6, 1 : 69-118.
- WITTGENSTEIN Ludwig, 1961 (1922-1953), *Tractatus logico-philosophicus* suivi des *Investigations philosophiques*, Paris, Gallimard.  
– 1983 (1956), *Remarques sur les fondements des mathématiques*, Paris, Gallimard.
- WULF Christoph et al, 2004, *Penser les pratiques sociales comme rituels : ethnographie et genèse de communautés*, Paris, L'Harmattan.
- ZAZZO Bianka, 1987 (1978), *Un grand passage : de l'école maternelle à l'école élémentaire*, Paris, PUF.

## I ABSTRACT

The ritual, the way rule and the knowledge. Ethnography of the schoolcommand at the primary school

School is not only a place where instituted knowledge is taught, it is also a place where things are not explicit and taught as such. The description of a start-of-term ritual in a primary school, a study of the way rules are established in the first grade and an ethnographic observation of rituals in mathematics lessons in fourth and fifth grade classes provide an opportunity to analyse these different functions of the rituals and to study their role in organising teaching situations, the conditions under which knowledge is disseminated and, more broadly, the establishment of the school order in primary schools.

*Keywords* : Ethnography of the school. Ritual. Rules. School command. Situations of teaching.

## I ZUSAMMENFASSUNG

Der Ritus, die Regel und das Wissen. Ethnographie des Unterrichtsablaufes in der Grundschule

Die Schule ist nicht nur der Ort, an dem Bildung vermittelt wird, sie ist ebenfalls Ort impliziter Lernerfahrungen, die didaktischen Projekten fremd sind oder die zumindest nicht explizit als solche bezeichnet und gelehrt werden. Während bestimmte Rituale zur Definition der Unterrichtsbedingungen und zur Organisation von didaktischen Situationen beitragen, unterstützen andere das Erlernen der Regeln des Schullebens und die Integration von bestimmten zu erwartenden Verhaltensweisen durch den Schüler. Die Beschreibung von Ritualen zu Beginn des Grundschuljahres, die Analyse der Einführung von Regeln in einer ersten Klasse und die ethnografische Beobachtung der Rituale in Mathematikstunden höherer Grundschulklassen ermöglichen es dem Autor, die verschiedenen Funktionen der Rituale zu analysieren und ihre Rolle in der Organisation der Unterrichtsablaufes, bei der Wissensvermittlung und darüber hinaus im Rahmen der Durchsetzung der Schulordnung in der Grundschule zu hinterfragen.

*Sichwörter* : Ethnographie der Schule. Rituale. Schulordnung. Unterrichtsablauf.