

Rites scolaires et identité d'élève

School rituals and student identity

doi:10.18162/fp.2013.26

Résumé

Un enfant devient, dans le cadre scolaire, un élève. Il doit assumer le passage de la culture hors de l'école à la culture dans l'école. Les élèves apprennent par les ritualisations scolaires à contrôler leurs expressions corporelles, à tenir compte des séquences scolaires du temps et à intérioriser les valeurs de l'école. Toutes les activités scolaires (accueil du matin, séquences d'activités d'enseignement/apprentissage, actes de communication avec les élèves, déplacements dans la classe et hors de la classe, prises de parole) sont fortement ritualisées. Nous présentons ici les travaux les plus actuels sur les rites scolaires.

Mots-clés

rites scolaires, élèves, identité

Abstract

A child becomes in school a student. He has to assume the passage from the culture outside the school to the culture in the school. The pupils learn by the school rites to control their self-expression, to accept school sequences of time and to interiorize the values of the school. All the school activities (morning welcome, sequences of activities of learning, acts of communication with the pupils, movements in the classroom and outside the classroom) are strongly ritualized. We present here the most current works on the school rites.

Keywords

school rites, students, identity

Introduction

Christoph Wulf et ses collègues de l'Université libre de Berlin ont fondé le nouveau champ de recherche sur les rites scolaires. Dans les pays francophones, peu d'auteurs s'y intéressent. Pour l'Hexagone, il convient de souligner deux études ethnographiques fort stimulantes (Garcion-Vautor, 2003; Marchive, 2007), et quelques articles parus dans le 43^e numéro de la revue française *Hermès* (Boëtsch et Wulf, 2005). Aux États-Unis, les travaux de Richard Quantz (2011) ne sont pas dépourvus d'intérêt. Or, ce chercheur utilise une conception plutôt conservatrice des rituels. On doit d'emblée souligner la rareté des travaux sur les rites scolaires. Cela ne devrait pourtant pas nous étonner. Les rites sont encore perçus, par la plus grande majorité des chercheurs, comme des conduites figées, aliénantes et dépourvues de sens. Ils sont associés aux gestes répétitifs des cérémonies religieuses, ou aux manières bourgeoises édictées dans les livres de bienséance.

Ces conceptions ne sont pas entièrement fausses, mais elles ne rendent pas justice à la complexité des rites. Plusieurs auteurs¹ les ont étudiés sous différents aspects. Parmi ces derniers, Erving Goffman (1973, 1974) tient une place particulière. Il nous a amené à les voir autrement. Pour ce sociologue d'origine canadienne, toutes les interactions sociales sont des rites. Si nous acceptons cette idée de Goffman et que nous l'importons dans la classe, nous pouvons alors considérer que les interactions pédagogiques entre enseignants et élèves sont des rites. Dans une perspective heuristique, le rapprochement entre les interactions pédagogiques et le rite peut créer de nouvelles manières de comprendre l'enseignement et l'apprentissage.

1 Citons notamment, parmi les travaux classiques, Catherine Bell (1992), Pierre Bourdieu (1986), Roger Caillois (1950), Mary Douglas (1971), Victor Turner (1967), Arnold van Gennep (1981), Jean Cazeneuve, Claude Rivière, Ronald Grimes et Jean Maisonneuve.

Nous souhaitons, avec cet article, contribuer à faire connaître la jeune tradition de recherche sur les rites scolaires. À cet égard, nous présentons, dans un premier temps, trois caractéristiques communes aux rites. Dans un second temps, nous proposons quelques exemples choisis de rites scolaires. Pour terminer ce texte, nous examinons les rites scolaires en lien avec l'ordre temporel de l'école.

Trois caractéristiques communes aux rites

Les plus anciens rites répertoriés se pratiquent autour de la mort. Des archéologues ont trouvé des traces de sépultures rituelles sur le site de Skhül qui ont plus de 100 000 ans (Otte, 2009). À côté de l'archéologie, plusieurs disciplines² ont contribué à faire connaître l'incroyable diversité des rites. Les spécialistes relèvent la plasticité de leur forme, de leur contenu symbolique, de leur déroulement, de leur fonction, de leur performance, de leur durée et de leur visée. Nous allons d'abord discuter de trois caractéristiques communes aux rites : leur rôle de régulateur, leur dimension symbolique et leur performance symbolique. Cela suffira pour expliquer la pertinence de s'intéresser, loin des préjugés épistémologiques, aux rites scolaires.

Son rôle de régulateur

Nombre d'auteurs insistent sur la fonction régulatrice des rituels. Cette idée s'est disséminée dans la culture populaire puisque, dans la langue courante, les verbes « ritualiser » et « réguler » sont couramment utilisés l'un pour l'autre. En fait, cet aspect du rite ne pose habituellement pas de problème aux chercheurs (Jeffrey, 2007, 2011a). Pour Freud (1971), père de la psychanalyse, le rite régule les pulsions du corps. René Girard (1972) ne s'éloigne pas de cette perspective lorsqu'il développe l'idée, dans *La violence et le sacré*, que le rite sacrificiel vise la régulation de la violence. S'appuyant sur les travaux d'Émile Durkheim, Roger Caillois (1950) propose une théorie du rite comme régulateur³ de ce qui est permis ou prohibé. Dans sa perspective, des rites sont prévus pour le respect des interdits et d'autres pour leur transgression. Georges Bataille (1957), Mary Douglas (1971) et Lauri Levi Makarius (1974) s'intéressent, dans la foulée des travaux de Caillois, à l'objet visé par les interdits (cruauté, impureté et sang). Même si leur approche théorique diffère, ils partagent la même conception du rite comme régulateur de ce qui est interdit.

Norbert Elias (1974) soutient que la civilisation occidentale est fondée sur la capacité des individus de se réguler par le biais des rites de civilité. Il fonde sa position sur les fines analyses d'Érasme qui, dans *De la civilité puérile*, met en évidence les interdits qui touchent au comportement extérieur du corps (*externum corporis decorum*). La civilité est une vertu des apparences, note André Comte-Sponville (1995), mais elle procure un code commun de comportement. Un précepte comme celui-ci : « Si l'accès de toux te prend, tâche de ne pas tousser dans la figure de l'autre » sera à l'origine du geste rituel de mettre sa main devant sa bouche avant d'éternuer, ou aujourd'hui d'éternuer dans son coude. Goffman (1973, 1974) montre de son côté que la ritualité dans les interactions sociales opère à partir de trois règles : 1) la réciprocité des actes, 2) l'établissement d'une distance de respect entre interlocuteurs et 3) la maîtrise des expressions corporelles. Pour Pierre Bourdieu (1986), le rite institue

2 Études des civilisations anciennes, anthropologie, théologie, ethnologie, éthologie, psychanalyse et sociologie.

3 Le rite propose un agir corporel commun sous l'autorité d'un ordre symbolique qui pose des interdictions et des permissions.

et régule ce qui doit être distinct dans les rapports au pouvoir, aux classes sociales et aux identités de genre. La sociologie maffesolienne (1985) a montré comment le rite opère pour réguler, sous un mode homéopathique, les excès émotifs individuels, mais aussi les exaltations collectives.

En somme, toutes ces théories convergent vers l'idée que le rite régule la dimension corporelle de l'existence. Leur pratique crée un agir corporel commun. À cet égard, un rite propose des modèles de comportement qui visent à faciliter les interactions sociales. Le rite concerne les formes extérieures des comportements humains. Toutefois, on ne pourrait inférer, à partir de ces signes extérieurs, les intentions des acteurs. Lorsqu'un individu accepte des excuses après avoir été bousculé, est-il sincère? Nous n'en savons rien. On doit le lui demander pour le savoir. Mais nous savons néanmoins qu'il joue le jeu des rites de civilité. Cela montre déjà un désir de participer aux jeux sociaux du respect réciproque.

Les traditions anciennes recourent aux rites pour prévenir le désordre dans la société. C'est pourquoi on observe un grand nombre de ritualisations autour du sexe, de la mort, du sang, de la division des tâches, du régime alimentaire, des changements, de l'entrée dans l'âge adulte, de la protection contre l'adversité, du rapport au surnaturel, etc. Le plus grand danger provient des individus eux-mêmes, lorsqu'ils ne contrôlent pas leur excès émotif. Dans notre contexte hypermoderne, nous ne sommes pas si différents de nos ancêtres. Vivre en société, souligne Boris Cyrulnik (2000), nécessite un contrôle de soi parce que « l'intensité émotive, dès qu'elle n'est plus gérée par le rituel, laisse exploser la violence » (p. 117). En fait, les énergies corporelles, et plus largement l'agir corporel, dès la naissance et jusqu'au trépas, demeurent au centre de régulations rituelles qui les éduquent, les socialisent, les humanisent et les civilisent.

Le corps est modelé par des rituels qui codifient ses mouvements, ses gestes, ses expressions émotives, sa démarche, son régime sensoriel, en somme, son agir. Le petit de l'humain devient un être social parce qu'il pratique des rites qui l'inscrivent dans un « agir corporel commun » (Wulf et Zirfas, 2004, p. 409). Sa socialité est rituellement déterminée. Il n'y aurait pas de société sans ces régulations rituelles qui génèrent un agir corporel commun. C'était le projet de Goffman (1973, 1974) d'étudier ce synchronisme corporel dans les rites d'interactions sociales. Le même type d'étude peut être mené en contexte scolaire pour observer les expressions corporelles des élèves dans leurs interactions avec les enseignants et leurs pairs. À n'en point douter, le cadre scolaire induit des formes de ritualité qui lui sont propres, parce que l'ordre scolaire est régi par des normes disciplinaires et des règles qui lui sont propres.

Chaque groupe social invente des rites qui maintiennent et entretiennent un ordre symbolique. En cela, les rites d'aujourd'hui répondent aux mêmes visées que ceux d'autrefois. Julien Ries (1978) rappelle que le mot rite provient de *rta* que l'on trouve dans le *Rigveda*. Dans son sens premier, il renvoie à l'ordre immanent du cosmos. Le *ritus* des Romains, qui est proche du mot que nous utilisons aujourd'hui, signifie l'ordre prescrit. Dans l'école, les formes rituelles pour le découpage du temps, l'organisation de l'espace, la définition des rôles de chacun, l'accueil, les pauses, les sanctions, les interactions pédagogiques entretiennent et font perdurer l'ordre scolaire. Il n'y aurait pas d'école sans l'institutionnalisation d'un ordre scolaire. Pour répondre aux intentions toujours renouvelées de l'œuvre éducative, cet ordre scolaire est continuellement redéfini, réajusté et reformulé.

Lorsqu'on sait la souffrance causée par les incivilités à l'école (Jeffrey, 2011b), il est plus facile de reconnaître que l'ordre scolaire exige des élèves une discipline corporelle réglée au quart de tour. Alain Marchive (2007) écrit à cet égard : « 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 » (p. 597). Un enfant ou un adolescent⁴ devient élève en acceptant de « jouer le jeu » des rites scolaires. Son engagement à cet égard n'est pas différent de l'engagement de tout un chacun pour les rites de civilité ou pour les rites de salutation.

L'enfant devient élève parce qu'il accepte de jouer un rôle d'élève. On reconnaît un élève à ses manières très ritualisées de se comporter dans le cadre scolaire. Dans la classe, ses gestes, ses mouvements, ses déplacements, ses prises de parole et ses expressions émotives lui demandent une plus grande maîtrise de lui-même. En adoptant les comportements très ritualisés d'un élève, il participe à l'ordre scolaire. Il va jouer le jeu de l'ordre scolaire pour montrer, s'il le veut bien, qu'il est élève. Mais il va le jouer à sa manière, avec son style, son caractère et sa personnalité. Il le jouera avec plus ou moins de liberté, plus ou moins d'aisance et de finesse. Nous avons donc intérêt à chercher à savoir pourquoi des enfants se prêtent aux jeux scolaires alors que d'autres le refusent. Et chercher à savoir aussi si ceux qui acceptent de jouer le rôle d'élève réussissent mieux que les autres.

En somme, les rites scolaires procurent aux élèves un code commun de comportements, un agir corporel commun. Comme le dirait Bourdieu, en devenant élève, l'enfant se distingue des autres qui ne sont pas des élèves. Pour les enfants, cette distinction est plus ou moins opérante. En revanche, le devenir élève engage un autre enjeu : celui pour l'enfant de jouer le rôle d'élève dans le cadre scolaire, et de jouer d'autres rôles dans d'autres cadres sociaux. Les enfants sont d'ailleurs capables d'adapter leurs rôles sociaux aux différents contextes dans lesquels ils évoluent. Ils apprennent dès le jeune âge les avantages de se prêter aux jeux sociaux. Ils savent intuitivement que des gestes, des grimaces, des mouvements corporels n'ont pas la même valeur symbolique en toutes situations.

Dimension symbolique du rite

Les spécialistes reconnaissent que le rite est une action corporelle à valeur symbolique (Houseman et Severi, 1994). Un geste ou une séquence comportementale, dans le cadre d'un rituel, matérialise et communique des significations plus ou moins cachées, plus ou moins obscures, mystérieuses et énigmatiques. Pour Gilbert Durand (1992), le symbole évoque quelque chose d'absent ou d'impossible à percevoir. Il écrit à ce sujet : « Le symbole est donc une représentation qui fait apparaître un sens secret : il est l'épiphanie d'un mystère » (p. 82). Le sens du rituel n'est pas apparent au premier coup d'œil. Pour le comprendre, on doit connaître l'ordre symbolique dans lequel il s'inscrit.

Les objets, les accessoires et les vêtements utilisés pour la ritualisation (bougie, gâteau, bâton, oriflamme, masque, costume, totem, idéogramme, etc.) sont porteurs de significations qui débordent leur fonction utilitaire. Une bougie éclaire, mais plantée dans un gâteau d'anniversaire, elle devient symbole. C'est dire qu'elle acquiert un sens que n'évoque pas une bougie en tant qu'objet utilitaire. Tout objet, à cet égard, peut être investi d'une valeur symbolique. Cela montre que les individus entretiennent

4 Nous utilisons le mot enfant pour alléger le texte, mais notre propos inclut tous les âges du primaire et du secondaire.

simultanément des représentations différentes de la même réalité. La valeur symbolique d'un même objet est plurivoque, car chaque individu ou groupe d'individus peut attribuer une valeur symbolique à un objet. Comment un simple objet utilitaire comme un bâton, une bougie ou une miche de pain devient-il symbole? Un objet devient symbole dans la mesure où un ou des individus lui attribuent une valeur à forte charge émotive. Cela peut être une bague ou une montre pour les uns, un drapeau ou une chanson nationale pour les autres. Plus la charge émotive est forte, plus grandes sont les probabilités que l'objet soit sacralisé. C'est l'idée émise par Émile Durkheim dans sa célèbre analyse de l'effervescence sociale, et reprise par René Girard (1972) dans sa non moins célèbre formule : « C'est la violence qui constitue le cœur véritable et l'âme secrète du sacré » (p. 51). Devient sacré, en fait, un objet dans lequel est investie une puissante charge émotive. On comprend que la violence de l'*homo violens* constitue la charge émotive la plus intense, donc que la violence produise du sacré. Nous n'entrerons pas ici dans cette discussion que nous avons menée ailleurs (Jeffrey, 1998, 2011c).

Les personnes qui participent à un rituel n'ont pas à connaître le sens caché d'un symbole pour qu'il soit efficace. L'efficacité du rituel n'est pas liée à la connaissance qu'ont les participants du sens profond de son ordre symbolique. Par exemple, rares sont ceux qui connaissent la signification symbolique d'un gâteau d'anniversaire. Pourquoi un gâteau lors d'un anniversaire? D'où vient cette tradition? Pourquoi la perpétuons-nous? Ce ne sont pas des questions que se posent les personnes qui participent à une fête d'anniversaire. Pour ces dernières, les réponses à ces questions ne sont pas conditionnelles à la réussite du rituel. Ce qui compte pour elles, c'est de participer à la fête. D'y être. De se regrouper avec les personnes qu'elles affectionnent. Le seul fait de participer à un rite d'anniversaire de naissance leur donne à vivre du sens. Pour le dire autrement, le sens est induit par le fait de participer à un rituel. Le rite donne à vivre du sens, et ce sens vécu n'a pas à être intellectualisé. Depuis Émile Durkheim, les sociologues essaient de comprendre pourquoi un rituel est efficace et un autre ne l'est pas. Définissons l'efficacité du rituel ainsi : est efficace un rituel qui donne à vivre du sens à ceux qui y participent. Il s'agit d'un sens vécu, d'un sens corporel ou comme le disait Jean-Paul Sartre, d'un sens existentiel. Il est clair que pour un athée, la participation à un rituel eucharistique ne lui donne pas à vivre du sens comme le catholique pourra en vivre. Jusqu'ici, nous avons trois caractéristiques au sujet du symbole : il est une image qui porte un sens caché, il contient une charge émotive et il donne à vivre du sens.

Une autre caractéristique importante du symbole est qu'il fait tenir ensemble des représentations opposées. En fait, le symbole fait son miel des paradoxes et des contradictions. Gilbert Durand (1992) définit le symbole comme « l'unificateur de paires d'opposés ». Par exemple, la figure de l'androgynie tient ensemble les identités masculines et féminines. Pour Durand, le symbole, dont le mythe est l'une des formes la plus ambitieuse, tient ensemble des représentations opposées pour former un ordre symbolique. C'est le sens premier du mot symbole, de *symbolon*, mettre ensemble deux parties séparées d'un même objet. En somme, le symbole a pour quatrième caractéristique d'assembler ce qui est habituellement séparé. Dans les rites sociaux, cet aspect du symbole doit être privilégié. Ritualiser, c'est permettre à des individus différents les uns des autres de se regrouper sous un ordre symbolique commun. On se souvient que pour Émile Durkheim (2008), « les rites sont, avant tout, les moyens par lesquels le groupe social se réaffirme périodiquement » (p. 553). L'ordre symbolique du monde scolaire, pour faire un parallèle avec ce que dit Durand (1992), vise à tenir ensemble des élèves qui possèdent des valeurs et des convictions contrastées, que tout pourrait, en d'autres lieux, séparer. L'ordre symbolique de l'école permet également de rassembler, dans un même espace, des enfants et des adultes dont les appartenances culturelles, religieuses et ethniques sont très variées.

La question du sens partagé doit être articulée à la notion d'ordre symbolique. Le sens des rites sociaux nous est fourni par la connaissance de l'ordre symbolique dans lequel ils s'inscrivent. Un ordre symbolique est un réservoir de sens pour une collectivité. Dans les sociétés traditionnelles, cet ordre symbolique prend la forme du mythe. Le mythe informe les individus tout le long de leur vie au sujet des manières de se comporter en toutes circonstances. Notons l'importance des comportements permis et interdits dans les activités quotidiennes les plus infimes. Par exemple, le savoir mythique indique les prescriptions sur un aliment comestible en détaillant qui peut l'apprêter, le manger, comment le manger, quand, avec qui, et les interdits qui lui sont liés. Le savoir mythique surdétermine les comportements et assigne un sens à ceux-ci. L'un des points les plus importants à retenir ici, c'est que les personnes fidèles à un mythe, à un ordre symbolique, partagent une identité collective commune. L'ordre symbolique crée une identité commune. On reconnaît d'abord les personnes qui partagent la même identité à leur agir corporel commun, puis à leur commune culture (lois, normes, valeurs, croyances, idéaux, représentation du monde, etc.). Dans le cadre scolaire, les enfants partagent une identité commune, celle d'élève. Cette identité d'élève est générée par l'ordre symbolique de l'école, au même titre que l'identité de mère, de père, de fils, de fille ou de neveu est générée par un ordre symbolique familial. Il importe donc, dans le travail de compréhension des rites scolaires, de s'intéresser aux diverses articulations entre l'identité d'élève et l'ordre symbolique de l'école.

Mircea Eliade (1969) disait que le rite est la mise en scène d'un mythe. Il n'avait pas tort de le concevoir ainsi. On ne peut comprendre le comportement d'un individu sans connaître l'ordre symbolique dans lequel il s'inscrit. En fait, la connaissance d'un ordre symbolique est nécessaire pour savoir pourquoi cette danse pour une ou des personnes est danse rituelle, pourquoi ce chant est chant rituel, ce repas est repas rituel, etc. Dans le cadre scolaire, le comportement d'un élève est perçu comme rituel parce qu'il s'inscrit dans l'ordre symbolique de l'école. L'enfant ne se comporte pas dans le cadre scolaire comme il se comporte à la maison, l'ordre symbolique n'étant pas le même. De même, les rites de salutation et de civilité ne sont pas les mêmes à la maison, à l'école et dans la rue. Les comportements sont plus ou moins ritualisés selon l'ordre symbolique qui les instruit. Tous les parents, à cet égard, notent des différences dans le comportement de leurs enfants lorsqu'ils sont en société ou à la maison.

L'interprétation des formes symboliques est relative à un ordre symbolique, mais pour comprendre la particularité des comportements, on doit également tenir compte des contextes historiques. Lors d'une ritualisation, les gestes, les mots, les déplacements, les costumes, les couleurs, les accessoires, la musique, le temps et l'espace réglementaires reçoivent un sens spécifique qui doit être déchiffré dans le contexte historique d'un ordre symbolique auquel ces choses appartiennent. Le swastika est connu en Inde comme un symbole de chance et de salut, alors que la société nazie en a fait un symbole de guerre et de destruction. Les symboles n'ont pas un sens universel comme le pensait Desmond Morris (1978). On ne peut les généraliser d'une culture à une autre. Il n'y a pas une langue universelle des symboles.

Performance symbolique

Le concept de performance symbolique nous permet d'associer le rôle régulateur des rites à sa dimension symbolique. Victor Turner (1982, 1990) appuie sa définition du rite sur le concept de « performance symbolique » (*symbolic performance*). Cet anthropologue anglais est un continuateur des travaux de van Gennep (1981) sur les rites de passage. S'inscrivant dans cette filiation, Wulf (2008) définit le

rite comme un « savoir performatif pratique » : il est une configuration symbolique où le corps tient la première place (p. 12). Le concept de performance appartient à la même famille que celui du jeu théâtral. Nous pouvons présumer avec Nietzsche que le théâtre naît des rites religieux. Ritualiser, cela ne fait pas de doute, c'est jouer un rôle singulier dans un cadre social particulier. Dans le cadre scolaire, les enfants sont amenés à jouer le rôle d'élève. À bien des égards, le but non avoué de la pédagogie est de transformer des enfants en élèves en suscitant chez eux un plaisir à jouer ce rôle. La pédagogie peut miser sur le plaisir que les enfants éprouvent en jouant. Nous savons que les enfants sont capables de jouer un rôle d'élève dans le cadre scolaire, mais de jouer d'autres rôles sociaux dans des cadres sociaux différents. Cela montre que les rituels ne sont pas des déterminismes qui minent la liberté de conscience. L'enfant qui se prête au jeu des rites sociaux montre plutôt qu'il est capable de liberté, c'est-à-dire de se distancier de certains comportements pour en adopter d'autres. Du fait qu'un élève performe un rituel, qu'il joue un rôle, il accède au niveau de la représentation.

Un enfant est discipliné à l'école, mais indiscipliné à la maison. Ou vice versa. Ses comportements se construisent dans les interactions sociales avec les autres. Ils ne sont jamais définitivement figés et fixés. D'ailleurs, le faire semblant est un plaisir ludique chez les enfants. Ils se servent du faire semblant pour exprimer des désirs, des attentes, des émotions. Cette capacité du faire semblant (avoir l'air de dormir, de rire, de pleurer, d'être fâché, ou faire semblant de boire ou d'échapper un objet) apparaît précocement, dès le stade du miroir. Dans la perspective de Gebauer et Wulf (2004), le faire semblant est une séquence comportementale ritualisée. Les enfants l'apprennent principalement par imitation, identification, modelage et renforcement. Mais ils peuvent également, dans certaines circonstances, inventer une séquence comportementale ritualisée inédite. Ils les utilisent pour formuler une demande spéciale, attirer l'attention ou pour faire le drôle.

Lorsqu'un enfant joue le rôle d'élève attendu dans la classe, nous ne pouvons pas savoir, à moins de le lui demander⁵, s'il est authentique ou non. Dans le cadre d'un rite funéraire, des individus se composent une attitude de circonstance pour communiquer leur sympathie aux endeuillés. Comment savoir si l'expression qui marque leur visage est sincère? Le rituel est très proche du théâtre. Il n'est pas déraisonnable de s'attendre d'une personne qui performe un rituel qu'elle soit authentique. Mais il est difficile de le vérifier. Et la ritualisation ne demande pas un tel investissement moral. On peut cependant s'attendre à ce qu'elle sache bien jouer son rôle, c'est-à-dire qu'elle respecte l'esprit du rite. Dans le cadre scolaire, un enfant peut très bien jouer le rôle de l'élève sans y croire. Cela lui appartient de performer les rites scolaires « pour de vrai ou pour de faux ». Nous n'avons pas accès, en observant ses comportements, aux données de sa conscience.

Les rites, en fait, proposent des « modèles de conduite » ou des « séquences de comportements » pour les diverses situations sociales. En tant que modèles, ils n'ont pas à être reproduits de manière identique. Par contre, il serait cognitivement peu rentable d'inventer un rite de salutation, pour prendre cet exemple, à chaque rencontre. Les rituels nous font épargner temps, énergie et effort cognitif. Ils offrent des indications précieuses pour savoir si l'on doit donner la main ou faire la bise, s'habiller formel ou décontracté, utiliser le « vous » ou le « tu », être proche ou distant d'un interlocuteur, etc. Les voyageurs aguerris connaissent une diversité de rites de salutation, de déférence et de table qui leur permettent d'éviter des maladroites dans leurs relations avec des étrangers. En fait, les rites procurent des manières de se conduire dans les différentes situations sociales. Les individus acceptent de se conformer à des

5 D'où l'importance, dans l'étude des rites scolaires, de considérer le sujet qui ritualise.

rites (salutation, fourchette, mouchoir, décence, pudeur, retenue) pour montrer qu'ils ont intériorisé des normes et règles sociales qui constituent leur identité. Il n'y a pas d'identité sans les rites qui la manifeste. Les individus adhèrent aux rites sociaux sans trop de résistances parce qu'ils éprouvent du plaisir à partager un agir corporel commun avec des personnes de même identité.

Pour terminer cette partie, nous proposons une définition du rite qui synthétise plusieurs éléments de notre propos. Un rite est une séquence de comportements performée dans un cadre social particulier; il met en scène un agir corporel commun très régulé, engage l'adhésion, possiblement non consciente, à un ordre symbolique qui donne à vivre du sens et contribue au maintien de l'identité individuelle et collective. On doit évidemment accueillir cette définition avec les réserves méthodologiques d'usage. Elle est proposée à titre indicatif pour fournir quelques clés conceptuelles supplémentaires pour discuter des rites scolaires.

Les rites dans le cadre scolaire

L'enfant entre dans l'espace scolaire par la ritualisation. Des rites assurent le passage de la vie hors de l'école à la vie dans l'école. Dans la classe, les règles pour la contenance, la retenue, l'attente, la patience, la concentration, le silence, la pudeur et la décence sont plus resserrées qu'à la maison (Fumat, 2000; Le Breton, 1990, 1998; Picard, 1995). C'est une particularité de l'ordre scolaire qui demande aux enfants une plus grande maîtrise de leurs expressions corporelles. Les élèves le constatent assez rapidement et s'y adaptent avec plus ou moins de facilité et de résistance. Ils savent qu'il y a des choses interdites à l'école, bien qu'elles leur soient permises à la maison. Dans la classe, les relations entre enseignants et élèves ne pourraient être calquées sur celles entre parents et enfants. Les rites qu'ils apprennent à l'école favorisent le passage de la culture familiale à la culture scolaire.

Une trame infinie de rites, plus ou moins élaborés, imprègne la vie scolaire. En plus des rites sociaux – dont font notamment partie les salutations, la politesse, la civilité, les repas, les fêtes d'anniversaire et calendaires – le cadre scolaire fait appel à des ritualisations bien précises. Différents rites ponctuent les étapes de l'année scolaire : fête de la rentrée, examens, remises de notes, remises de prix, bal de fin d'études, succès des équipes sportives, etc. D'autres rites préparent et opèrent les passages entre les thèmes d'enseignement et des projets pédagogiques plus importants. Des rites scolaires rythment les activités de la journée : accueil du matin, mise en rang, déshabillage, aménagement des temps d'apprentissage et de jeu, temps pour les pauses, toilettes, tests et examens, remise des notes, etc. Les rites ne sont jamais dénués de sens, même s'ils sont quasi invisibles. Ils offrent aux élèves un ordre rassurant et des repères pour se retrouver. Leur répétition calme les élèves et les sécurise parce qu'ils peuvent anticiper ce qui vient, estimer la durée des activités, les prévoir en fonction de leurs difficultés. Le caractère répétitif des actions rituelles procure l'assurance d'appartenir à un monde connu qu'il est possible de maîtriser. Cette assurance est indispensable pour guider les élèves vers de nouvelles expériences et de nouvelles connaissances.

Les élèves apprennent par des rites à contrôler leurs expressions corporelles, à intérioriser les normes scolaires, à s'adapter aux rythmes temporels de la classe, à respecter les séquences d'apprentissage (Gebauer et Wulf, 2004). L'aménagement des rites scolaires initie les élèves à un grand nombre de règles spécifiques au cadre de l'école. Elles concernent l'hygiène corporelle, le code vestimentaire,

les actes de communication, la civilité, la contenance, les déplacements dans la classe et hors de la classe, le niveau de langue exigé, la ponctualité, le travail en équipe, la tenue sur sa chaise, etc. Le corps est le support privilégié des conduites rituelles. Les rites disciplinent le corps afin de faciliter les rapports sociaux et de créer un ordre sécurisant pour tous. Ils ancrent le corps des élèves dans l'agir corporel commun de l'école. En intériorisant l'ensemble des régulations du cadre scolaire, les enfants s'approprient leur identité d'élève, ce que Perrenoud (1994) nomme le métier d'élève. Dans notre perspective socioanthropologique, le terme d'« identité » convient mieux que celui de « métier » parce qu'il réfère à l'ordre symbolique du monde scolaire.

Dès qu'un enfant franchit le seuil de l'école, on lui demande de se comporter comme un élève. Considérons qu'un enfant ne sait pas d'emblée ce qu'est un élève ni comment se comporter en classe. Il apprend son rôle d'élève dans les premières années de scolarisation. Les jeunes ne sont pas dupes à ce sujet. Ils savent qu'ils ont un rôle à tenir pour passer avec succès à travers le système scolaire. La socialisation à ce rôle devient donc un enjeu scolaire fondamental. Gebauer et Wulf (2004) montrent que les enfants s'approprient peu à peu les composantes normatives de leur identité d'élève en répondant aux demandes des enseignants. À partir de cette perspective, nous pouvons essayer de comprendre le succès ou l'échec scolaire en relation avec la socialisation à l'identité d'élève. On peut émettre l'hypothèse selon laquelle les efforts d'un enfant qui accepte de jouer son rôle d'élève, en y ajoutant son style bien sûr, seraient bénéfiques en termes de persévérance et de réussite scolaires. Par ailleurs, il pourrait être avantageux pour les enseignants de connaître la dimension rituelle dans les interactions pédagogiques afin de maintenir les élèves dans la culture de l'école.

Les traditions éducatives nous ont légué une ritualité très riche en ce qui a trait à la discipline et aux actes de communication. Plusieurs de ces rites concernent des actions minuscules, mais qui ont une très grande importance pour les élèves et les enseignants (Quantz, 2011). Les élèves reconnaissent les gestes rituels de l'enseignant pour attirer l'attention, demander le silence, exprimer une réprimande, accorder la parole, etc. Un changement dans le ton de la voix, dans un regard ou dans une position des bras n'est pas insignifiant pour eux. Ils sont très sensibles aux signes non verbaux très ritualisés de l'enseignant.

Un élève apprend à l'école à lever la main pour demander la parole. Il accepte cette contrainte normative essentielle à la discipline dans la classe. Du coup, il est capable d'utiliser ce geste rituel dans un autre cadre que celui de l'école, mais s'en abstient dans le cadre familial ou lors de discussions avec les copains. Dans une discussion familiale, lever la main ne lui semblerait pas approprié. À cet égard, les enfants ajustent leurs conduites rituelles selon les situations sociales. Ils savent intuitivement comment faire usage des attitudes, des gestes et des expressions rituelles. Ils performant leurs conduites en tenant compte du cadre dans lequel ils se trouvent. Ils sont aussi en mesure de comprendre le sens particulier des gestes rituels de la vie scolaire.

Ritualisations du temps scolaire

Nous nous intéressons ici à la ritualisation du temps dans le cadre scolaire plutôt qu'à l'acquisition de la notion de temps. Les ritualisations examinées concernent l'appropriation du temps scolaire par les élèves. Dès qu'ils entrent dans l'espace scolaire, les élèves subissent la pression temporelle. Le cadre scolaire crée un espace commun de significations temporelles. Les élèves doivent éviter les retards, se dépêcher pour arriver à temps au local du cours, restreindre le temps de socialisation avec les copains entre les cours, faire vite pour aller aux toilettes, terminer un devoir à la course, accélérer leur rythme de travail pour terminer un examen dans le temps convenu, etc. Ils entrent dans l'institution scolaire et en ressortent à heures fixes, ce qui les initie à l'horaire des travailleurs. Les élèves savent que l'horaire scolaire est très régulé, ce qui contraste avec les horaires très libres de la maison et du temps de vacances. L'appartenance au monde scolaire engage donc une socialisation à une temporalité qui lui est propre. Notons que cette temporalité est partagée autant par les élèves que par le personnel scolaire.

L'ordre temporel touche l'arrivée à l'école, les séquences entre le début et la fin de la classe, les horaires pour les activités d'apprentissage de la journée, les récréations, les pauses, les repas, les transitions, etc. Les activités réalisées par les élèves acquièrent un sens parce qu'elles se déroulent dans une chronologie fixe à durée définie à l'avance. L'ordre chronologique du temps crée des repères qui structurent la mémoire et l'identité de l'élève. Il est générateur de sens. Les élèves jouent avec les significations du temps pour montrer à la fois leur appartenance à la culture scolaire et leur autonomie. À cet égard, il est important de considérer comment les élèves adoptent l'ordre temporel de l'école tout en conservant leur quant-à-soi. Ils se servent aussi du temps, souligne Jocelyn Lachance (2011), pour affirmer leur individualité.

Chaque matin, en entrant dans l'espace scolaire, les enfants doivent faire le passage à la temporalité de l'école pour se réapproprier leur identité d'élève. À cet égard, les ritualisations du temps sont essentielles pour habituer les élèves à l'ordre symbolique de l'école. Comment s'opère cette ritualisation? Le comportement de l'élève est ritualisé dans la mesure où il est synchronisé avec la temporalité scolaire. Les contraintes du temps sont très lourdes et exigeantes, mais en jouant son rôle d'élève, un enfant intériorise l'ordre temporel du cadre scolaire sans en ressentir l'oppression. L'entrée dans le rôle d'élève devient un enjeu majeur sous la responsabilité principale des enseignants. Ils doivent faciliter le passage rituel de l'enfant à son identité d'élève. Ces derniers s'adressent à lui en tant qu'élève et essaient de le conserver dans son identité d'élève. L'enfant comprend qu'on s'adresse à lui en tant qu'élève lorsqu'un enseignant lui dit de marcher lentement dans un corridor, de garder le silence, d'enlever sa casquette, d'aller à son pupitre, de sortir un manuel, de présenter son devoir, etc. Ces actes de langage réfèrent à des normes qui appartiennent à l'ordre symbolique de l'école. Une diversité de petits gestes et d'actes de communication facilite le passage rituel de l'enfant à son identité d'élève, et par conséquent à la temporalité scolaire.

À l'origine de tout ordre symbolique se trouve une conception particulière du temps. Devenir élève, être élève, à vrai dire, c'est s'enrôler dans cette conception particulière de la temporalité scolaire. Les enfants acceptent leur rôle d'élève notamment en se synchronisant avec le temps scolaire. C'est un truisme de le dire. Mais on doit aussi considérer les conduites de désynchronisation : retard, lenteur, oisiveté, perte de temps, flânerie, procrastination, mouvements nerveux, haine de l'immobilisme, plaisir

du sentiment d'urgence. La désynchronisation manifeste une dissociation à l'égard de la temporalité scolaire. Des élèves résistent aux contraintes du temps scolaire pour affirmer leur individualité.

S'ajoute également le nouveau rapport au temps des jeunes d'aujourd'hui. Les rites du temps de la culture jeune sont totalement en opposition avec les rites du temps scolaire. En effet, nombre de sociologues, à l'instar de Michel Maffesoli (1979), insistent sur l'invasion du présentisme dans la jeunesse actuelle. Le présentisme est défini comme étant cette difficulté de se projeter dans l'avenir, ou cette incapacité de reporter son plaisir à plus tard. Le plaisir est vécu dans le présent immédiat. Le temps juvénile est celui du plaisir momentané, de l'occasion qui passe, de l'activité qui s'épuise dans son actualisation. Les jeunes vivent des temporalités souvent très différenciées par rapport aux temporalités du monde adulte. Ils se couchent à des heures tardives, se lèvent pour le second repas de la journée, flânent l'après-midi et deviennent véritablement actifs au cours de la soirée. Ils commencent un projet et sans le terminer s'élancent vers un nouveau. Leur plaisir se concentre dans l'instant même. C'est pourquoi ils n'éprouvent pas la nécessité de le terminer. Ce qui se passe après est moins important que ce qui se passe pendant. Leur mémoire est celle de l'activité du présent. Ce rapport au temps ressemble au rite de la lecture matinale des journaux. Les informations lues le matin sont plus ou moins oubliées pour faire place aux informations du jour suivant. Les jeunes cherchent à réaliser leurs désirs dans l'avenir le plus rapproché. Ils ne supportent pas la frustration du manque, de l'anticipation et de l'insatisfaction. Ils vivent au rythme répétitif du plaisir des jeux vidéo, des films d'horreur et des messages numérisés. Ils recommencent sans fin une même activité pourvu qu'elle procure un divertissement. Ils se laissent également envoûter par les mouvements et la magie des images. Ce qu'ils ne peuvent obtenir tout de suite ne les intéresse pas. Ils veulent le monde, et ils le veulent dès maintenant, chantait Jim Morrison. Ils le veulent même en son entier. À cet égard, on doit considérer l'ubiquité induite par les nouveaux outils de communication. Les jeunes développent le sentiment qu'ils peuvent être au même moment ici et ailleurs, à l'écoute de l'un et de l'autre, présents à une activité et à une autre. Cela accentue le sentiment d'ubiquité, c'est-à-dire qu'il n'existe plus de frontières d'espace et de temps.

L'ordre temporel de l'école est vécu comme un choc pour ces jeunes qui vivent un rapport « liquide » avec le temps. C'est pourquoi il est bien de considérer la solidité des repères temporels de l'école comme une source de stabilité, d'assurance et de détermination à se projeter dans l'avenir. Il semble que l'école soit devenue, depuis quelques décennies, la seule institution sociale, dans le spectre des institutions de la modernité, dont l'ordre symbolique demeure inchangé.

Derrière l'image des élèves qui acceptent docilement le cadre temporel imposé par l'école se cache une série de comportements qui montrent une volonté de personnaliser leur rapport au temps (Lachance, 2011). Il s'avère que les contraintes de temps, comme les horaires imposés par l'école et les parents, sont relativisées sinon personnalisées par plusieurs élèves. On peut considérer, d'une part, leur désir de se distancier du temps institutionnel afin d'affirmer leur autonomie, et d'autre part, leur désir de se distancier de leur identité d'élève pour affirmer une autre identité.

Le rapport au temps des enfants peut souffrir des lacunes du milieu familial. À la maison, chacun vit à son propre rythme, dans une temporalité qui lui convient. Le temps n'est plus à la source d'un agir corporel commun. Les actes de désynchronisation dans la famille ont des incidences sur la synchronicité scolaire. Les parents qui ne prescrivent pas de normes temporelles à la maison pour les heures de repas, pour les heures d'entrée à la maison, pour les heures d'étude et les heures du

coucher n'aident pas leur enfant à accepter les normes temporelles de l'école. Les heures de sommeil sont essentielles à l'âge scolaire. L'enfant doit suivre un horaire familial de coucher et de lever qui correspond aux horaires scolaires. Dormir trop peu peut susciter mauvaise humeur, fatigue, manque de concentration et d'attention, etc. Les jeunes d'aujourd'hui font l'expérience, souvent dès l'enfance, de la désynchronisation des horaires de leurs propres parents. Pour plusieurs d'entre eux, les temps de repas partagés avec tous les membres de la famille sont de plus en plus rares; les horaires des uns et des autres ne concordent pas.

Il y a également désynchronisation lorsque le jeune assiste au désistement de ses propres parents par rapport à des rendez-vous qu'ils décalent ou annulent, ou par rapport à leurs retards qu'ils multiplient. Rendez-vous raté avec les grands-parents ou un autre membre de la famille. Rendez-vous raté lors d'une fête familiale. Le conjoint divorcé qui n'est pas au rendez-vous pour rencontrer les enfants. En fait, les épisodes de désynchronisation dans la famille sont fréquents. Pourtant, dès les premiers jours de la vie, le bébé est amené à entrer dans un ordre temporel : les séquences d'allaitement plus ou moins proches ou distancées, les temps de sommeil, les temps de présence des parents, etc. Les parents désirent que le bébé boive uniquement durant la journée afin qu'il fasse ses nuits. Il n'y a pas d'horloge biologique qui rythme le temps de sommeil et de veille. L'entrée dans la vie sociale est intimement liée à des contraintes de temps. Les parents habituent l'enfant à vivre à leurs rythmes et à leurs séquences temporelles. Tous les enfants doivent être socialisés à un ordre du temps.

La synchronisation scolaire fait apparaître trois composantes : la relation à un ordre (avant, après, en même temps), la mesure des durées (court, long, ennuyant, trop rapide, passe trop vite) et le rythme des activités. Dans le cadre scolaire, le temps est divisé de la même façon pour tous. Il forme un horaire fixe d'activités. Tous les rites de classe visent d'abord à synchroniser les élèves à la vie scolaire. Ils sont initiés aux rythmes scolaires dès les premiers jours de l'école. Ils apprennent à connaître la planification des activités d'apprentissage. Les élèves d'une même classe sont liés les uns aux autres parce qu'ils pratiquent en même temps une même activité. Ils suivent le même rythme, les mêmes séquences pour les apprentissages, pour les pauses, pour la récréation, pour le temps libre, etc. La journée scolaire commence et se termine en même temps pour tous. Le temps contraint tous les élèves à un ordre chronologique. Le temps est organisateur de toutes activités (Hall, 1984, p. 11). Le cadre scolaire est avant tout un cadre temporel. Une activité pédagogique peut se dérouler dans divers espaces dans l'école et hors de l'école, mais elle suit un ordre de séquence plutôt rigide.

Le temps scolaire est compté, mesuré, chronométré. La scolarisation est une organisation temporelle. Un enfant s'approprie la logique temporelle de l'école en devenant élève. Le temps devient la mesure de ses progrès et de ses retards. Dans la logique scolaire, tous les instants sont occupés. Même les temps libres sont déterminés à l'avance. À la maison, l'enfant peut se demander comment il va occuper son temps. À l'école, le temps ne lui appartient plus. Le temps de la maison et le temps de l'école ne sont donc pas vécus de la même manière. Ce qui est permis et interdit en termes de temps varie donc selon les cadres de vie scolaire et familiale.

Les élèves expérimentent régulièrement la désynchronisation en prenant du retard, en travaillant dans l'urgence, en procrastinant, en fait, en suivant leur propre rythme. La désynchronisation consiste à se dissocier des rythmes temporels de la majorité pour adopter des rythmes temporels personnels. La désynchronisation est un refus, parfois inconscient, de se plier pleinement à l'organisation scolaire du

temps. Elle se manifeste autant par une accélération que par une décélération des actions engagées par l'élève, car accélérer le rythme pour devancer les autres ou décélérer le rythme en prenant du retard induit le même effet de ne plus être en phase avec le groupe. La désynchronisation se présente ainsi sous plusieurs figures : retard, flânerie, tergiversation, précipitation, procrastination, papotage, travailler dans l'urgence, terminer avant les autres, prendre trop de temps, etc.

Certains élèves, lorsqu'ils jouent avec les frontières du temps, mettent au défi l'autorité de l'enseignant. D'autres expérimentent, pour leur propre plaisir, les diverses modalités du temps. Des élèves arrivent en retard en classe ou prennent de l'avance dans leurs travaux pour se faire remarquer. La plupart des élèves font leurs devoirs en accéléré pour pouvoir se consacrer à autre chose, en fait, pour se donner plus de temps libre. En avançant dans sa scolarité, l'élève est soumis à une plus grande pression du temps. Il espère plus de temps libre. Selon Nicole Aubert (2006), la gestion de son temps est un signe, dans nos sociétés hypermodernes, selon l'expression qu'elle utilise, d'une maîtrise de son destin. Un individu affirme sa liberté en montrant qu'il possède du temps libre.

Le plus grand nombre des élèves attendent à la dernière minute pour réaliser un travail, préférant travailler dans l'urgence. Le sentiment d'urgence est une expérience excitante pour eux. L'urgence engage le corps dans la précipitation, dans la nécessité d'être en mouvement. L'urgence comporte une part idéologique qui associe le mouvement avec la performance, et la précipitation avec l'initiative. L'urgence est pratiquement quotidienne dans la vie des élèves. Nous observons ce phénomène autour des périodes d'examens ou de remises de travaux. Cela traduit le rythme effréné de l'école. Avoir du temps à rattraper ou à récupérer. Tous les élèves connaissent les périodes de récupération qui servent à reprendre le temps perdu. Des élèves travaillent dans l'urgence pour remettre leur travail, mais d'autres ne respectent jamais les échéanciers. Ils ne sont pas au diapason avec les rythmes temporels de la classe. Lorsque des élèves sont complètement désynchronisés, ils s'exposent aux aléas des retards impossibles à surmonter.

L'ordre temporel est une modalité scolaire incontournable. Elle est bénéfique pour les élèves qui ont besoin de repères temporels pour mettre de l'ordre dans leur vie. La vitesse de la vie moderne empêche souvent de revenir à soi pour réfléchir, pour se recueillir ou pour faire silence. Prendre son temps pour apprendre, dans un monde qui vit en accéléré, devient un trajet d'espoir. La ritualité a besoin de la lenteur. Jouer en accéléré un rôle social ne profite à personne. Le temps scolaire, qui se matérialise dans diverses ritualisations, doit adopter un tempo qui convient autant aux élèves qu'à l'institution. Le temps ne doit pas brutaliser ni dévorer les élèves, comme Cronos le faisait avec ses enfants. En fait, le temps scolaire doit filer à la vitesse des capacités d'apprentissage des élèves.

Conclusion

L'éventail des rites scolaires est très large et divers. Nous aurions pu en présenter un plus grand nombre ou discuter plus profondément l'un ou l'autre. Le thème des regards rituels dans les interactions entre enseignants et élèves aurait mérité à lui seul un long exposé. En effet, les élèves montrent qu'ils écoutent leur enseignant en le regardant. L'enseignant attire et retient l'attention des élèves en les fixant du regard. Il s'assure également que les élèves le regardent. C'est pour lui le signe que l'interaction pédagogique est possible, que les élèves sont disponibles pour les apprentissages. Le regard, en fait,

montre une disponibilité d'écoute. Celui qui regarde écoute, c'est-à-dire manifeste son intérêt. Toutes les modifications du regard des élèves obligent l'enseignant à un rappel rituel de l'attention. Ces rappels font partie des gestes rituels constamment utilisés en classe. C'est peu dire sur ce thème des regards rituels en classe, sinon pour signaler le fait que les gestes et les mouvements corporels, dans le cadre scolaire, peuvent être analysés sous l'angle de la ritualité.

L'analyse des ritualisations scolaires met en perspective plusieurs composantes de la vie dans l'école, mais deux d'entre elles semblent plus importantes. D'une part, les théories sur les rites scolaires permettent de mieux comprendre le devenir élève, c'est-à-dire comment un enfant est socialisé à son rôle d'élève. D'autre part, ces mêmes théories apportent quelques idées nouvelles pour saisir comment un enfant se maintient dans son identité d'élève. De futures recherches nous amèneront à explorer les liens entre l'appropriation de l'identité d'élève et la réussite scolaire.

Références

- Aubert, N. (dir.). (2006). *L'individu hypermoderne*. Toulouse, France : ERES.
- Bataille, G. (1957). *L'érotisme*. Paris, France : Minuit.
- Bell, C. (1992). *Ritual theory, ritual practice*. New York, NY : Oxford University Press.
- Boëtsch, G. et Wulf, C. (dir.). (2005). Rituels. *Hermès*, 43. Récupéré de <http://documents.irevues.inist.fr/handle/2042/26508>
- Bourdieu, P. (1986). Les rites comme actes d'institution. Dans P. Centlivres et J. Hainard (dir.), *Les rites de passage aujourd'hui* (p. 206-215). Lausanne, Suisse : L'Âge d'Homme.
- Caillois, R. (1950). *L'homme et le sacré*. Paris, France : Gallimard.
- Compte-Sponville, A. (1995). *Petit traité des grandes vertus*. Paris, France : Presses universitaires de France.
- Cyrulnik, B. (2000). *Les nourritures affectives*. Paris, France : Odile Jacob.
- Delory-Momberger, C. (2005). Espaces et figures de la ritualisation scolaire. *Hermès*, 43, 79-85.
- Douglas, M. (1971). *De la souillure* (A. Guérin, trad.). Paris, France : Maspero.
- Durand, G. (1992). L'homme religieux et les symboles. Dans J. Ries (dir.), *Traité d'anthropologie du sacré* (Vol. 1). Paris, France : Desclée.
- Durkheim, E. (2008). *Les formes élémentaires de la vie religieuse*. Paris, France : Presses universitaires de France.
- Eliade, M. (1969). *Le mythe de l'éternel retour*. Paris, France : Gallimard.
- Elias, N. (1974). *La civilisation des mœurs*. Paris, France : Pocket.
- Freud, S. (1971). Actes obsédants et exercices religieux. Dans *L'avenir d'une illusion* (M. Bonaparte, trad., p. 81-94). Paris, France : Presses universitaires de France.
- Fumat, Y. (2000). La civilité peut-elle s'enseigner? *Revue française de pédagogie*, 132, 101-113.
- Garcion-Vautor, L. (2003). L'entrée dans l'étude à l'école maternelle : le rôle des rituels du matin. *Ethnologie française*, 33, 141-148. doi:10.3917/ethn.031.0141
- Gebauer, G. et Wulf, C. (2004). *Jeux, rituels, gestes : les fondements mimétiques de l'action sociale* (C. Roger, trad.). Paris, France : Anthropos.
- Girard, R. (1972). *La violence et le sacré*. Paris, France : Grasset.
- Goffman, E. (1973). *La mise en scène de la vie quotidienne* (A. Kihm, trad.). Paris, France : Minuit.
- Goffman, E. (1974). *Les rites d'interaction* (A. Kihm, trad.). Paris, France : Minuit.
- Hall, E.-T. (1984). *La danse de la vie*. Paris, France : Seuil.
- Houseman, M. et Severi, C. (1994). *Naven ou le donner à voir. Essai d'interprétation de l'action rituelle*. Paris, France : CNRS.

- Jeffrey, D. (1998). *Jouissance du sacré*. Paris, France : Armand Colin.
- Jeffrey, D. (2007). Le corps rituel. Dans M. Marzano (dir.), *Dictionnaire du corps*. Paris, France : PUF.
- Jeffrey, D. (2011a). Le sacré entre médiations et ruptures. *ESSACHESS – Journal for Communication Studies*, 4(8), 31-46. Récupéré de <http://www.essachess.com/index.php/jcs/article/view/124/125>
- Jeffrey, D. (2011b). Souffrance des enseignants. *Les Collectifs du Cirp*, 2, 28-43. Récupéré de http://www.cirp.uqam.ca/documents%20pdf/collectifs/5_DenisJeffrey.pdf
- Jeffrey, D. (2011c). Rites et ritualisations. Dans J. Cherblanc (dir.), *Rites et symboles contemporains* (p. 45-58). Québec, QC : PUQ.
- Lachance, J. (2011). *L'adolescence hypermoderne*. Québec, QC : PUL.
- Le Breton, D. (1990). *Anthropologie du corps et modernité*. Paris, France : Presses universitaires de France.
- Le Breton, D. (1998). *Les passions ordinaires. Anthropologie des émotions*. Paris, France : Armand Colin.
- Maffesoli, M. (1979). *La conquête du présent*. Paris, France : Presses universitaires de France.
- Maffesoli, M. (1985). *L'ombre de Dionysos*. Paris, France : Méridiens.
- Makarius, L. L. (1974). *La violation des interdits*. Paris, France : Grasset.
- Marchive, A. (2007). Le rituel, la règle et les savoirs. *Ethnologie française*, 37(4), 597-604. doi:10.3917/ethn.074.0597
- Morris, D. (1978). *La clé des gestes* (Y. Dubois et Y. Mauvais, trad.). Paris, France : Grasset.
- Otte, M. (2009). *La préhistoire* (3^e éd.). Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Perrenoud, P. (1994). *Métier d'élève et sens du travail scolaire*. Paris, France : ESF.
- Picard, D. (1995). *Les rituels du savoir-vivre*. Paris, France : Seuil.
- Quantz, R. A. (2011). *Rituals and student identity in education: Ritual critique for a new pedagogy*. New York, NY : Palgrave Macmillan.
- Ries, J. (1978). *L'expression du sacré dans les grandes religions*. Louvain-la-Neuve, Belgique : Centre d'Histoire des religions.
- Turner, V. (1967). *The forest of symbol. Aspects of Ndembu Ritual*. Ithaca, NY : Cornell University Press.
- Turner, V. (1982). *From ritual to theatre. The human seriousness of play*. New York, NY : PAJ Publications.
- Turner, V. (1990). *Le phénomène rituel* (G. Guillet, trad.). Paris, France : Presses universitaires de France.
- van Gennep, A. (1981). *Les rites de passage*. Paris, France : Dunod.
- Wulf, C. (2008). *Une anthropologie historique et culturelle. Rituels, mimésis sociale et performativité*. Paris, France : Téraèdre.
- Wulf, C. et Zirfas, J. (2004). La pratique sociale comme rituel. Dans C. Wulf (dir.), *Penser les pratiques sociales comme rituels* (N. Heyblom, trad., p. 405-414). Paris, France : L'Harmattan.

Pour citer cet article

- Jeffrey, D. (2013). Rites scolaires et identité d'élève. *Formation et profession*, 21(1), 50-64. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2013.26>