

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Faculté d'éducation

Comprendre le contexte d'instauration d'un rituel en classe et observer les impacts de son implantation chez des élèves de première année du primaire

par

Anne-Sophie Vincent

Essai présenté à la Faculté d'éducation

en vue de l'obtention du grade de

Maître en éducation (M. Éd.)

Maîtrise en éducation au préscolaire et au primaire

Décembre 2014

© Anne-Sophie Vincent, 2014

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Faculté d'éducation

Comprendre le contexte d'instauration d'un rituel en classe et observer les impacts de son implantation chez des élèves de première année

par

Anne-Sophie Vincent

a été évalué par un jury composé des personnes suivantes :

Denis Trudelle

Directeur de recherche

Karine Rondeau

Évaluatrice

Essai accepté le 30 décembre 2014

## SOMMAIRE

Cette recherche est le fruit d'une longue réflexion portant sur la pratique enseignante, plus précisément sur une pratique de gestion de classe : l'utilisation des routines et des rituels dans les classes du primaire. L'enseignant est un professionnel de la pédagogie, mais également un expert de la gestion de classe. Aussi, doit-il faire preuve de rigueur dans son travail et s'appuyer sur des concepts simples, tels que les routines et des rituels afin d'assurer la mise en place et le maintien d'un bon climat d'apprentissage dans la classe. Ces concepts sont employés dans les classes du primaire depuis très longtemps et avec l'intégration des élèves en trouble d'apprentissage et d'adaptation depuis le début des années 2000 et même avant, leur utilisation semble prendre une place de plus en plus importante.

Dans les années 60 et 70, les courants humanistes ont cherché à promouvoir l'autonomie des élèves et l'utilisation des routines et des rituels permet cela, car les actions posées par les élèves dans une routine ou lors d'un rituel sont plus machinales. De plus, les rituels utilisés par les enseignants favorisent le développement d'un sens de la communauté, ce qui respecte la vision de la classe amenée par le courant cognitiviste des années 80. Ce courant définissait alors la classe comme un «environnement social où on privilégie le groupe plutôt que les individus qui le composent» (Archambault et Chouinard, 2009, p.14). Finalement, tout enseignant se doit de procurer à ses élèves un climat de classe propice aux apprentissages. C'est en y instaurant des routines et des rituels qu'il réussit à le faire.

L'essentiel de l'interrogation de cette recherche se situe au niveau de la compréhension du contexte d'instauration d'un rituel ainsi que de l'observation des impacts de son utilisation chez des élèves du primaire. Afin de répondre à ces questionnements, le cadre conceptuel se penche d'abord sur la définition de chacun des termes. Puis, il en établit une distinction afin de guider la préparation de la

cueillette des données. Par conséquent, la recherche a porté sur l'implantation d'un rituel dans une classe de première année du primaire. Les élèves ont donc participé à un rituel de partage dont le contenu était concentré, en majorité, sur l'expression, la compréhension et la gestion des émotions. Pour assurer une cueillette de données précise et complète, trois instruments de collecte ont été utilisés, soit des notes de terrain (compilées dans un journal de bord), deux grilles d'observation (implantation du rituel et observation des comportements des élèves) ainsi que des enregistrements vidéo. Les trois outils ont été utilisés simultanément et ont servi à compiler les données dans le but de les examiner.

Les résultats démontrent que pour être efficace, l'implantation d'un rituel demande une bonne préparation et une bonne planification de la part de l'enseignant. Tout doit être pensé afin que le rituel se déroule sans anicroche. De plus, les observations des impacts sur les élèves permettent de dégager quelques constats. En effet, le rituel peut créer, dans une classe, un sentiment d'appartenance des individus envers le groupe. Il a été observé que les élèves ont développé une meilleure écoute envers leurs pairs et qu'ils étaient en mesure de s'entraider dans la résolution de leurs conflits suite à leur participation au cercle.

Cette recherche présente une intervention faite dans une classe de première année, mais certains éléments, dont ceux concernant la préparation au rituel, pourraient être utiles dans n'importe quelle classe du primaire. Il ne faut parfois que de simples adaptations en fonction de la clientèle d'élèves.

## REMERCIEMENTS

Cet engagement dans le processus de la maîtrise professionnelle est une façon de garder le contact avec l'université. Au départ, mon désir était d'approfondir mes connaissances. Toutefois, c'est en côtoyant les élèves en difficulté que j'ai réellement compris que ce processus de réflexion me servirait à développer des méthodes d'enseignement plus efficaces et plus respectueuses du rythme d'apprentissage des élèves.

Tout d'abord, je tiens à remercier Denis Trudelle, mon directeur de recherche, sans qui je n'aurais jamais terminé cette longue réflexion. Dès mes premiers contacts avec lui, j'ai compris qu'il m'accompagnerait rigoureusement dans ce processus. Il a su me guider, me soutenir, me conseiller à travers toutes les étapes de cette recherche. Il n'a pas hésité à me questionner sur les réels enjeux de ma réflexion afin de me pousser à approfondir mes écrits. Il m'a également permis de mieux comprendre l'importance du respect du rythme de l'enfant dans ses apprentissages. Ce sont sa disponibilité et sa générosité qui ont contribué à l'achèvement de cette recherche.

J'aimerais également souligner que c'est dans un cours animé par M. Richard Robillard, chargé de cours à l'Université de Sherbrooke, que j'ai réalisé l'importance du lien affectif entre l'enseignant et les élèves. M. Robillard a, par la transmission de connaissances sur l'attachement et les relations, contribué au choix du sujet de cette recherche.

Je ne peux passer sous silence la passion pour l'enseignement que m'a transmise ma mère Lise. Son expérience comme enseignante et comme superviseure de stage m'est bénéfique tous les jours lorsque nous discutons. De plus, il est important de souligner que c'est grâce à son support et ses encouragements que je

termine aujourd'hui ce long et important processus. Je ne pourrai jamais assez la remercier pour cette grande présence à mes côtés.

Je remercie également mon conjoint Marc-André et mon fils Félix qui m'ont soutenue, qui ont fait preuve d'une grande patience et qui m'ont encouragée à persévérer dans ce processus. Ils ont démontré une grande compréhension quant au temps que je devais passer à travailler les soirs et les fins de semaine. Marc-André a toujours été présent, il a démontré de l'écoute quand j'en avais besoin et il a reconnu les moments où je devais être seule pour réfléchir. Félix, quant à lui, a accepté que je sois moins disponible par moment et m'a encouragée à continuer en me disant que nous aurions plus de temps lorsque ce serait terminé. Merci mon ange, tu es formidable.

Finalement, je remercie tous les élèves avec qui j'ai travaillé, mais plus particulièrement ceux qui ont accepté de participer à la recherche en acceptant de se faire filmer et observer. Ils ont bien travaillé et ce, même sous l'œil attentif de la caméra. Ils m'ont permis d'analyser ma pratique et de prendre du recul sur mes gestes éducatifs en les côtoyant! Ce processus nous a aidés à grandir comme groupe-classe et à devenir une grande famille. Ce sont eux qui m'ont incitée à approfondir ce sujet en me nommant chaque jour leur immense besoin de présence, d'écoute et de partage.

## TABLE DES MATIERES

<b>SOMMAIRE</b> .....	3
<b>REMERCIEMENTS</b> .....	5
<b>LISTE DES TABLEAUX</b> .....	10
<b>LISTE DES FIGURES</b> .....	11
<b>INTRODUCTION</b> .....	12
<b>PREMIER CHAPITRE –LA PROBLÉMATIQUE ET LE CONTEXTE</b> .....	14
1. LE MICRO-BILAN.....	14
2. LE PROBLÈME DE DÉPART .....	17
3. LE PROBLÈME DE RECHERCHE.....	19
<b>DEUXIÈME CHAPITRE –LE CADRE CONCEPTUEL</b> .....	24
1. LE CONCEPT DE ROUTINES .....	24
2. LE CONCEPT DE RÈGLES .....	28
3. LE CONCEPT DE RITUEL .....	30
3.1 Les critères d’instauration des rituels.....	33
3.1.1 Le rituel doit résoudre un problème .....	34
3.1.2 Le rituel doit inclure et engager tous les participants.....	35
3.1.3 Le rituel doit être facile à effectuer .....	35
3.1.4 Le rituel doit être facile à prévoir.....	35
3.1.5 Le rituel doit placer les élèves dans un état émotionnel positif .....	36
3.2 Les fonctions des rituels scolaires.....	37
3.3 Les types de rituels selon Jensen.....	39
4. LES OBJECTIFS DE RECHERCHE.....	43
<b>TROISIÈME CHAPITRE –LE CADRE MÉTHODOLOGIQUE</b> .....	44
1. L’ORIENTATION MÉTHODOLOGIQUE .....	44
1.1 Le diagnostic empirique de la situation problématique .....	47

1.2	La préparation du plan et des outils d'intervention.....	48
1.2.1	La création du rituel .....	48
1.2.2	Les critères d'instauration d'un rituel .....	49
1.2.3	L'implantation du rituel.....	51
1.3	Le choix des méthodes de collecte des données de l'aspect recherche et l'intervention dans l'action .....	55
1.3.1	Les notes de terrain .....	56
1.3.2	Les grilles d'observation .....	57
1.3.2.1	La participation des élèves.....	58
1.3.2.2	Le sentiment d'appartenance .....	58
1.3.2.3	La disponibilité au travail .....	59
1.3.2.4	La gestion des émotions.....	59
1.3.3	La captation vidéo .....	59
1.3.4	Les participants .....	60
1.4	L'analyse des données de la recherche-intervention.....	63
1.5	La description des changements et des connaissances issus du projet ..	64
1.6	La critique de l'intervention et les recommandations .....	64
2.	L'ASPECT ÉTHIQUE DE LA RECHERCHE.....	64
3.	LES LIMITES DE LA RECHERCHE .....	65

## **QUATRIÈME CHAPITRE- L'ANALYSE ET L'INTERPRÉTATION .....**

1.	LA CUEILLETTE ET L'ORGANISATION DES DONNÉES.....	66
1.1	Le choix des thèmes et le déroulement du rituel.....	66
1.2	Le déroulement de la cueillette des données .....	68
1.2.1	Les notes de terrain.....	68
1.2.2	Les grilles d'observation .....	69
1.2.3	La présence de la caméra.....	70
2.	LA COMPRÉHENSION DU CONTEXTE D'INSTAURATION D'UN RITUEL EN CLASSE PRIMAIRE .....	71
2.1	La gestion de la classe.....	71
2.1.1	Les déplacements et les transitions .....	71
2.1.2	L'espace aménagé dans la classe .....	73
2.1.3	La durée et la fréquence du rituel.....	73
2.1.4	Le rôle des élèves .....	74
2.1.5	La participation des élèves dans l'élaboration des règles du rituel.....	75



2.1.6	Le cahier des élèves.....	76
2.2	Les réactions des enfants .....	77
2.2.1	Le mutisme.....	78
2.2.2	L'indifférence.....	78
2.2.3	L'hyperréactivité.....	79
3.	L'OBSERVATION DES IMPACTS ET BÉNÉFICES DE L'IMPLANTATION D'UN RITUEL EN CLASSE .....	79
3.1	La participation en classe.....	80
3.2	Alexandre .....	80
3.3	Béatrice .....	82
3.4	Diane .....	83
3.5	Élise.....	85
4.	LA DESCRIPTION DES CHANGEMENTS ET DES CONNAISSANCES ISSUS DU PROJET	88
4.1	Les aspects positifs du rituel .....	88
4.2	Les connaissances acquises.....	89
4.3	Les retombées sur la pratique enseignante.....	90
5.	LA CRITIQUE DE L'INTERVENTION ET LES RECOMMANDATIONS .....	91
5.1	La préparation .....	91
5.2	L'intervention.....	93
	<b>CONCLUSION.....</b>	<b>96</b>
	<b>RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....</b>	<b>98</b>
	<b>ANNEXE A- LES GRILLES D'OBSERVATIONS .....</b>	<b>101</b>
	<b>ANNEXE B- LE CERCLE MAGIQUE : LES RÈGLES.....</b>	<b>104</b>
	<b>ANNEXE C- LE TABLEAU DE COMPILATION DES OBSERVATIONS EN LIEN AVEC LE PREMIER OBJECTIF .....</b>	<b>106</b>
	<b>ANNEXE D-LE TABLEAU DE COMPILATION DES OBSERVATIONS EN LIEN AVEC LE DEUXIÈME OBJECTIF .....</b>	<b>108</b>

## **LISTE DES TABLEAUX**

Tableau 1 : Les critères d'instauration de rituels en classe .....	34
Tableau 2 : Des exemples de types de rituels en classe .....	41
Tableau 3 : Les étapes de la recherche-intervention .....	44
Tableau 4 : Le regroupement des étapes de la recherche .....	46
Tableau 5 : La séquence de déroulement du rituel Le cercle magique .....	53
Tableau 6 : La liste des thèmes des rencontres du cercle magique .....	54

## **LISTE DES FIGURES**

Figure 1 : Routines et rituels : une distinction .....	43
--	----

## INTRODUCTION

L'acte d'enseigner est un acte complexe et exigeant qui demande de l'enseignant de posséder une bonne connaissance des programmes, des caractéristiques particulières des élèves ainsi que des éléments de base de la gestion et de l'organisation de la classe. L'enseignant<sup>1</sup> est un professionnel qui effectue plusieurs tâches à la fois. Grâce à sa formation, il est un expert. Un expert dans la connaissance des programmes, mais également un expert dans l'instauration d'un climat d'apprentissage dans sa classe. Afin d'établir un fonctionnement efficace pour l'ensemble de la classe et de permettre aux élèves d'apprendre dans un environnement sécurisant, l'enseignant s'appuie sur des principes de gestion de classe. Il se soucie d'élaborer des démarches pédagogiques diversifiées, de mettre en place et de maintenir un système disciplinaire adéquat et d'établir des relations harmonieuses avec les élèves. Ces principes de gestion de classe sont souvent adaptés d'après les valeurs et croyances de l'enseignant ainsi qu'en fonction des caractéristiques des élèves qui lui sont confiés.

L'utilisation des routines et des rituels fait partie intégrante de cette préparation de la classe. Les routines permettent à l'enseignant d'instaurer des actions mécaniques favorisant une organisation de la classe souple et efficace, créant ainsi un bon climat d'apprentissage. Les rituels, quant à eux, ont une portée plus symbolique et recherchent davantage un effet sur l'état émotionnel des élèves.

Ce mémoire se veut un travail de réflexion de l'impact, chez des élèves de 6 et 7 ans, de l'instauration et de l'utilisation de rituels dans la classe. Depuis de nombreuses années, l'intégration grandissante des élèves avec des besoins

---

<sup>1</sup> La forme masculine est utilisée afin d'alléger la lecture du texte.

particuliers<sup>2</sup> dans les classes amène les enseignants à réfléchir davantage sur leur gestion de la classe. Ce travail a donc comme but d'expérimenter une nouvelle méthode de travail afin d'améliorer le climat d'apprentissage dans la classe.

L'essai est divisé en cinq chapitres. Dans le premier chapitre, je présente les expériences professionnelles qui m'ont menée vers ma problématique de recherche et qui m'ont permis de développer un problème de recherche. Ce premier chapitre ouvre sur la question de recherche et prépare le deuxième chapitre, qui présente le cadre conceptuel. Dans ce dernier se trouve une recension de la littérature en regard des concepts clés de la recherche soit les routines, les règles et les rituels. Ces écrits me permettent de faire une distinction entre ces trois termes et ainsi préciser les objectifs de recherche. La méthodologie, abordée au troisième chapitre, fait la lumière sur les outils employés pour recueillir les données et répondre aux objectifs de recherche. Le chapitre 4, soit l'analyse et l'interprétation des résultats, est réservé à une analyse en profondeur des résultats en regard des objectifs de recherche. Ce chapitre se termine par une description des changements et des connaissances issus du projet. La conclusion ouvre sur une réflexion critique de l'intervention suivie de recommandations pour des pratiques futures.

---

<sup>2</sup> Les élèves qui ont des besoins particuliers sont reconnus comme faisant partie de la catégorie des EHDAA : élèves ayant un diagnostic de TDA/H, trouble du spectre de l'autisme, troubles anxieux, etc.

## PREMIER CHAPITRE

### LA PROBLÉMATIQUE ET LE CONTEXTE

*On ne connaît bien que les choses qu'on apprivoise. Les hommes n'ont plus le temps de rien connaître. Tu t'assoiras d'abord un peu loin de moi. Je te regarderai du coin de l'œil et tu ne diras rien. Le langage est source de malentendus. Mais chaque jour, tu pourras t'asseoir un peu plus près. Il vaudra mieux que tu reviennes à la même heure. Plus l'heure avancera, plus je me sentirai heureux. Je m'agiterai et je m'inquiéterai. Alors, je découvrirai le prix du bonheur. Mais si tu viens n'importe quand, je ne saurai jamais à quelle heure m'habiller le cœur...Il faut des rites.*

Antoine de St-Exupéry, *Le Petit Prince* (extraits)

Ce chapitre débute par un micro-bilan de la vie professionnelle de la chercheuse dans le but de comprendre l'intérêt porté envers l'utilisation des routines et des rituels en classe primaire ainsi que les questionnements qui en découlent. Par la suite, le chapitre explore le champ d'intérêt de la recherche afin de cerner le problème de départ et il se termine par l'établissement de questions générales de recherche qui orienteront la recension des écrits.

#### 1. LE MICRO-BILAN

Dans le but d'exposer les éléments à l'origine de mon engagement dans cette démarche réflexive, il est important de dresser le bilan des mes expériences personnelles et professionnelles en enseignement. J'aime<sup>3</sup> beaucoup ma profession et je suis fière d'être une enseignante. Comme je proviens d'une famille d'enseignants, j'ai été mise en contact très jeune avec cette merveilleuse profession. Toute petite, je prenais beaucoup de plaisir à accompagner ma mère dans sa classe maternelle. J'étais bien excitée de mes visites à l'école, car c'était un milieu où je me sentais bien. De plus, à la maison, je jouais fréquemment à l'école avec mes amis. Dès mon entrée à

---

<sup>3</sup> Dans ce chapitre, l'utilisation de la première personne du singulier est pertinente puisque l'auteure relate son expérience personnelle et professionnelle.

l'école primaire, j'ai aimé fréquenter l'école. L'odeur qui y flottait, la vie qui y était présente, les gens qu'on y rencontrait sont des éléments qui ont contribué à cet attachement. Durant mes années au primaire et au secondaire, j'ai été longtemps première de classe, car j'adorais travailler; c'était pour moi un plaisir. De plus, durant ces années, je me suis impliquée dans divers comités de la vie de l'école. Lors de l'obtention de mon diplôme au baccalauréat en enseignement préscolaire et primaire de l'Université de Sherbrooke, en 2004, j'avais hâte de travailler dans une classe, de côtoyer des élèves ainsi que d'autres enseignants. Je savais que j'allais y vivre une richesse d'expériences. Le milieu scolaire était un milieu familier et sécurisant pour moi. J'y avais trouvé ma place; j'allais y développer mon identité professionnelle. Après dix années à travailler dans le milieu scolaire, je suis toujours convaincue que j'étais destinée à devenir une enseignante. Je suis excitée de me rendre au travail le matin et je crois que cette excitation provient des expériences que je vis avec les élèves. Ils me surprennent sans arrêt. Jour après jour, je ne cesse d'en apprendre sur eux. Cette profession me permet de m'accomplir professionnellement et me donne le goût d'avancer, d'innover, d'aller toujours un peu plus loin et de pousser la réflexion pour améliorer mes méthodes.

Lorsque j'ai terminé mes études de 1<sup>er</sup> cycle en enseignement préscolaire et primaire en 2004, je me suis inscrite à la maîtrise professionnelle, car cela semblait être une continuité des études amorcées en 2000 au baccalauréat. J'avais également envie de parfaire mes connaissances et d'en acquérir de nouvelles. J'ai donc suivi des cours le soir et les fins de semaine. Les échanges avec mes collègues enseignants dans ces cours étaient riches et nourrissants. Toutefois, le projet de fonder une famille a forcé l'arrêt de mes études pendant plus de quatre ans. Ce n'est que dernièrement que j'ai décidé de poursuivre et terminer mes études à la maîtrise. J'aspire maintenant à utiliser cette démarche pour faire avancer ma carrière comme cadre dans un des établissements de ma commission scolaire ou encore comme chargée de cours à l'université.

Depuis l'obtention de mon brevet d'enseignement, j'ai eu la chance de travailler dans différents milieux socioéconomiques ainsi qu'à tous les niveaux du primaire. J'ai un statut d'enseignante permanente depuis trois ans et je termine ma septième année en première année du premier cycle. Pour moi, enseigner, ce n'est pas seulement transmettre des connaissances, c'est être présent à l'autre, donc aux élèves. La présence est une valeur fondamentale pour moi. Je définis cette valeur comme étant un état dans lequel on se trouve. Lorsque je suis présente à mes élèves, je suis disponible, je suis à l'écoute, je suis accueillante, je me soucie de leur bien-être, je me préoccupe de leurs difficultés et je souligne leurs bons coups. Je crois que la présence est la plus grande qualité qu'un enseignant puisse posséder. Être présent dans sa classe, c'est profiter de toutes les occasions pour observer les élèves dans différents contextes. Dans ma classe, je préconise le développement d'un lien affectif important entre l'enseignant et les élèves. C'est souvent en étant présente à eux que le lien se crée. Selon moi, ce lien est important, car il permet aux élèves de se sentir en sécurité dans leur classe, mais il est également primordial lorsque vient le temps de faire des apprentissages.

Mon vécu dans les écoles m'a permis de dégager certains constats quant à mon travail d'enseignante. Tout d'abord, les groupes avec lesquels les enseignants sont confrontés comportent une grande variété d'enfants avec des problématiques telles que la douance, le trouble anxieux et le trouble du spectre de l'autisme, le trouble déficitaire de l'attention, les troubles du comportement et de plus en plus de cas de santé mentale. C'est en côtoyant ces élèves intégrés que j'ai réalisé à quel point ils avaient besoin de stabilité, de prévisibilité et de sécurité. Ils demandaient une grande disponibilité de ma part, une écoute active et de la constance dans les interventions. Aussi, ils avaient besoin de connaître à l'avance le déroulement de la journée et les moindres changements à l'horaire créaient des inconforts. À travers les années, j'ai donc ajusté mon enseignement afin de répondre à ces besoins. Pour ce faire, j'ai pris soin d'approfondir mes connaissances sur les caractéristiques et besoins de chacune des problématiques des élèves. Toutefois, au quotidien, j'ai réalisé que



même les élèves sans problématique manifestaient des besoins de prévisibilité, stabilité et sécurité. Cela venait donc confirmer le besoin de différencier mon enseignement. En suivant des cours au diplôme en enseignement ainsi que quelques formations offertes dans le programme d'insertion professionnelle de ma commission scolaire, j'ai développé des méthodes de travail et une gestion de classe favorisant le besoin criant des élèves pour la stabilité, la sécurité et la prévisibilité.

## 2. LE PROBLÈME DE DÉPART

Les cours suivis à l'université ainsi que dans mon programme d'insertion professionnelle m'ont amenée à réfléchir sur les réels moyens de créer, dans une classe du primaire, un climat d'apprentissage sécurisant et m'ont poussée à chercher à améliorer mes méthodes d'enseignement dans le but de respecter le rythme de chacun des apprenants. Ce processus m'a parfois paru complexe. Il y avait beaucoup à apprendre et j'ai compris que je n'arrêterais jamais de chercher à améliorer ma façon d'accompagner les enfants dans leurs apprentissages. La richesse des cours suivis au diplôme en enseignement m'a permis d'essayer diverses méthodes et techniques d'enseignement avec les élèves. Ainsi, après plusieurs années à observer les méthodes utilisées par les enseignants dans les écoles et à en essayer quelques-unes moi-même, j'ai constaté que l'élément qui subsiste dans la gestion de la classe du primaire et qui permet aux enseignants d'établir un climat propice aux apprentissages est l'établissement de routines. Mon expérience dans plusieurs écoles de ma commission scolaire me permet d'observer que les routines sont largement utilisées par les enseignants. Un peu partout dans les classes, il est possible d'observer que certaines routines reviennent d'une année à l'autre et permettent aux enfants de développer leur autonomie. Aussi, certains enseignants rencontrés lors d'entretiens informels soutiennent que les routines installées sont aussi variées que les raisons pour lesquelles elles sont instaurées. Certaines routines du matin et de la fin de l'après-midi font appel à l'autonomie de l'élève tandis que certaines classes ont des routines d'exercices afin de faire des pauses entre les périodes d'apprentissages. D'autres

routines ne sont accomplies que par un ou deux élèves aux besoins spécifiques. Un bon exemple est la routine du «brossage», routine qu'on utilise habituellement pour réguler l'hypersensibilité sensorielle d'élèves ayant un trouble du spectre de l'autisme. Cette routine leur permet de calmer leur hypersensibilité et permet une meilleure disponibilité aux apprentissages.

Afin d'aller plus loin avec l'explication du choix du sujet de cette recherche, il importe de mentionner que, depuis les deux dernières années, j'ai vécu des expériences difficiles avec mes groupes d'élèves. En effet, dans ces groupes, plus de la moitié des élèves présentaient des problématiques particulières. Ces groupes étaient tellement difficiles à gérer qu'ils ont nécessité la présence constante d'éducatrices spécialisées ainsi que d'équipes de professionnels de la commission scolaire. Toutes ces personnes m'ont soutenue dans ma gestion de classe et par des adaptations de l'enseignement et la mise en place de routines, les élèves sont devenus plus autonomes et le climat de classe s'est grandement amélioré. Toutefois, ce n'est que durant la dernière année, lors d'un cours sur l'intelligence relationnelle que j'ai réalisé que, bien que les routines favorisent un bon fonctionnement dans la classe, les rituels ont une signification très importante. En effet, les moments ritualisés mis en place grâce à ce cours amenaient une dimension plus humaine à mon enseignement. Après avoir testé quelques rituels dans ma classe, j'ai constaté un engouement pour ces derniers chez mes élèves. Par contre, c'est en changeant l'horaire ou le moment des rituels en classe que l'importance de me pencher sur la force de ces derniers m'est apparue puisque j'ai été grandement critiquée par mes élèves lorsque j'ai essayé d'effectuer des changements. J'ai noté chez eux des déceptions de ne pouvoir accomplir les rituels aux moments choisis. J'ai observé qu'ils étaient plus enclins à ajouter un élément à la routine habituelle, mais qu'ils s'objectaient à un changement du rituel et même du moment consacré à ce dernier.

C'est donc en raison de ces observations que je me suis mise à me questionner sur l'importance accordée par les élèves aux routines et aux rituels,

éléments clés qui amènent une prévisibilité et une sécurité dans leur quotidien. Donc, afin de mieux cerner l'ampleur et l'importance que devraient avoir ces moments dans la classe, j'aimerais comprendre le contexte dans lequel le rituel est instauré et observer concrètement les impacts de son utilisation chez les élèves, car comme le souligne Dubé (2009), le rituel est « une sorte de langage silencieux qui communique de l'information au-delà de la conscience du sujet» (p.110).

### 3. LE PROBLÈME DE RECHERCHE

En général, il est possible de remarquer que les routines sont un passage inévitable dans l'enseignement. Elles font partie intégrante du travail de l'enseignant. Au primaire, elles deviennent toutefois plus organisées qu'à la maternelle, en vue des apprentissages académiques. Les enseignants, ayant toujours à cœur le bien-être de leurs élèves, s'efforcent donc de trouver des routines intéressantes, qui plairont à ces derniers et qui leur apporteront autant sur le plan personnel qu'académique. En même temps, ces routines sont d'une importance capitale pour le bon fonctionnement de la classe, car elles deviennent des procédures où, selon Dubé (2009), «on peut agir sans trop réfléchir» (p.109). Ainsi, les élèves perdent moins de temps à effectuer certaines tâches. Par contre, les rituels semblent, quant à eux, plus rares. Pourtant, ils sont à l'étude depuis longtemps tel que souligné par Dubé (2009). Est-ce parce que la distinction entre ces deux notions n'est pas assez claire?

Depuis le début du 20<sup>e</sup> siècle, plusieurs courants de pensée ont vu le jour dans le monde de l'éducation. Les courants humanistes, behavioristes, cognitivistes et sociocognitivistes se sont succédé modifiant chaque fois les façons d'enseigner et d'interagir avec les élèves. Dans Archambault et Chouinard (2009), il est possible de noter les différences suivantes au sujet de ces courants ayant modifié la gestion de classe des enseignants. Tout d'abord, les courants humanistes des années 60 et 70 qui cherchaient à promouvoir l'estime de soi et l'autonomie des élèves proposaient aux enseignants d'offrir à ces derniers de faire des choix. Ensuite, pour le courant

béavioriste, tout reposait sur les épaules de l'enseignant qui devaient gérer sa classe en utilisant les renforcements positifs et les punitions. De plus, toujours selon Archambault et Chouinard (2009), c'est dans les années 80, lors de l'arrivée du courant cognitiviste que la gestion de classe a commencé à changer. En effet, ces auteurs soutiennent qu'«on envisage la classe comme un environnement social, et on privilégie le groupe, plutôt que les individus qui le composent» (p.14). Finalement, Archambault et Chouinard (2009) mentionnent que, dans les années 90, l'arrivée du courant sociocognitiviste a

«influencé la gestion de classe et provoqué l'émergence d'un concept plus large de cette gestion grâce aux travaux sur les stratégies d'apprentissage, les pratiques métacognitives et ceux portant sur l'apprentissage social et la motivation scolaire» (p.14).

Donc, à travers la succession de ces courants, les enseignants n'ont eu d'autres choix que d'adapter leur enseignement. Toutefois, malgré tous ces changements dans les courants de pensée, la mission de l'école, elle, n'a pas changé. Cette mission étant celle d'instruire, de socialiser et de qualifier les élèves (Gouvernement du Québec, 2001, p.20).

Afin de réaliser pleinement cette mission de l'école, les enseignants utilisent depuis longtemps de nombreux principes de gestion de classe. En effet, la classe, lieu multidimensionnel possédant son histoire, est caractérisée par la simultanéité, l'immédiateté, l'imprévisibilité (Doyle, 1986). Cet environnement crée, tel que le mentionnent Archambault et Chouinard (2009), «une pression constante qui conditionne fortement la tâche de l'enseignant» (p.23). Les enseignants doivent donc posséder de bonnes capacités d'adaptation et de gestion afin de créer un climat favorable aux apprentissages, de favoriser le développement personnel des élèves ainsi que le maintien de relations harmonieuses.

Dans son rapport sur les élèves en difficulté de comportement à l'école primaire publié en 2001, le Conseil supérieur de l'éducation fait état de l'évolution de la proportion des élèves en difficulté de comportement entre les années 1984 et 2000. Le Conseil supérieur de l'éducation mentionne que «la proportion d'élèves en difficultés de comportements aurait triplé en l'espace de seize années scolaires» et que «cette proportion tend à croître d'année en année» (p.13). Dans ce même rapport, le Conseil fait état de plusieurs facteurs qui pourraient expliquer cette augmentation. Toutefois, dans cet essai, il n'y a pas lieu de se pencher sur les raisons derrière l'augmentation, mais plutôt sur les faits établis. Cette augmentation du nombre d'élèves présentant des troubles divers amènent les enseignants d'aujourd'hui à adapter leur enseignement afin de répondre à leur besoin grandissant de sécurité, de prévisibilité et de stabilité. Les enseignants s'efforcent donc de préparer des classes qui répondent convenablement à ces besoins. Pour ce faire, ils font appel à des principes de gestion de classe qui portent davantage sur l'encadrement des élèves et le développement de leur autonomie. Par conséquent, les routines et rituels trouvent leur importance dans ces besoins d'encadrement et de développement des élèves et permettent à ces derniers d'apprendre dans un environnement sécuritaire, un climat agréable et d'entretenir des relations harmonieuses.

Le concept de routines est familier pour un enfant qui arrive à l'école primaire. Depuis son tout jeune âge, ses parents l'ont familiarisé avec différentes routines familiales. Ainsi, la plupart des parents ont installé rapidement une routine à l'heure du dodo afin que l'enfant soit prêt à se coucher au moment venu, par exemple. Aussi, lors de son entrée à la garderie, c'est sensiblement le même phénomène qui s'est produit. L'enfant s'est retrouvé face à des routines de matinée, de sieste et de fin de journée. Ces différentes routines lui ont demandé de reproduire les mêmes gestes jour après jour pendant quelques années. Duclos (dans Malenfant, 2006) le mentionne :

Les activités de routine et de transition occupent une place considérable parmi les services éducatifs, [...] plus de 40 % de l'horaire quotidien y est consacré. On retrouve l'hygiène, les collations et les repas, la sieste ou la relaxation, le rangement et le nettoyage, l'habillage, les déplacements, les rassemblements et les attentes. Ces activités sont autant d'occasions propices pour favoriser chez les enfants divers apprentissages qui contribuent à leur développement global. (p.4)

Tranquillement, de la maison à la garderie, l'enfant s'est préparé à son entrée à l'école maternelle. C'est en effectuant chaque jour de simples gestes répétitifs que l'enfant développe sa confiance en lui et qu'il se permet d'explorer davantage son environnement.

Une fois à la maternelle, l'enfant devient élève. Morin (2002) soutient que «chaque passage entraîne un nouveau statut» (p.232). À ce moment, l'élève fait face à un autre contexte : celui de devoir suivre des règles de fonctionnement très précises. Selon Morin (2002), «la vie collective oblige à observer certaines règles qui assurent la cohésion, l'unité du groupe» (p.245). L'enseignant de maternelle prend soin de continuer l'utilisation de routines connues afin de faciliter l'apprentissage des règles de vie commune au groupe. Les routines à la maternelle accompagnent l'enfant devenu élève dans l'intégration au monde scolaire et lui permettent de diminuer son anxiété et sa peur de l'inconnu. L'enseignant de maternelle peut également établir de petits rituels dans la journée. Le rituel «favorise une structure prévisible, et ainsi diminue le stress» (Jensen, 2001, p.53). Les rituels, parfois répétitifs, peuvent, par exemple, se traduire par un chant le matin pour dire bonjour. Ainsi, lorsque vient le temps de faire son entrée à l'école primaire, l'enfant est déjà bien à l'aise avec les routines et les rituels imposés par les enseignants. Les routines sont devenues, pour lui, des gestes mécaniques et il n'a alors qu'à s'adapter aux nouvelles démarches établies par son enseignant. Les rituels lui permettent de ressentir cette sécurité qui libérera son cerveau et le placera en «état d'apprendre» (Jensen, 2001). Les différents rituels de journée et les routines sont porteurs de sens pour l'élève et facilitent les

moments de transition où tout peut se produire. Ils sont, en quelque sorte, de petits guides de survie.

Les concepts routines et rituels sont des éléments bien connus dans les milieux scolaires. Suite à ce qui vient d'être exposé dans ce chapitre, il est possible de constater que ces éléments sont importants voire essentiels dans la vie de la classe. Ce sont des éléments clés qui amènent prévisibilité et sécurité et qui reviennent dans le quotidien des élèves et des enseignants. Toutefois, quelques questions demeurent sans réponse. Comme les routines revêtissent un caractère tacite et que les rituels sont utilisés plus rarement dans les classes primaires, il s'impose, dans un premier temps, de bien comprendre les notions de routines et de rituels et d'en faire une distinction; ce qui sera abordé dans le prochain chapitre.

## **DEUXIÈME CHAPITRE**

### **LE CADRE CONCEPTUEL**

Les termes rituels, règles et routines sont régulièrement utilisés dans le domaine de l'éducation. Il apparaît important de définir et de différencier chacun d'eux. Plusieurs auteurs et chercheurs se sont penchés sur le sens de ces termes dans leurs travaux et en ont dégagé des définitions nuancées. Ce chapitre précisera d'abord le sens de chacun des termes afin d'en établir une compréhension plus claire. Dans un deuxième temps, le chapitre explorera les fonctions et les caractéristiques des rituels, le terme retenu pour la présente recherche, afin de dégager les types de rituels utilisés en classe primaire et de faire la distinction entre les termes rituels et routines. Finalement, le chapitre se terminera par la présentation de l'objectif général de la recherche.

#### **1. LE CONCEPT DE ROUTINE**

Le terme routine, souvent utilisé dans les pratiques de gestion de classe, souffre d'un préjugé défavorable selon Lacourse (2004). En effet, au sens populaire, une routine se définit comme suit : «habitude d'agir ou de penser toujours de la même manière, avec quelque chose de mécanique et d'irréfléchi» (Rey-Debove et Rey, 2015, p.2277). Par conséquent, si nous nous contentons de cette définition, nous pouvons percevoir que les routines revêtissent un caractère monotone et peuvent aller à l'encontre de nos principes pédagogiques. Toutefois, pour apporter une nuance, il importe de considérer Legendre (1993), qui reprend la définition du MEQ, 1981: les routines sont «l'ensemble des activités articulées dans un déroulement analogue à un horaire» (p. 1131); et Lacourse et Nault (2008), qui expliquent que les routines sont une «suite de procédures établies par l'enseignant en collaboration avec ses élèves» et que ces mêmes routines offrent une «plus grande prévisibilité de l'action et



simplifient les tâches d'enseignement» (p.119). Ainsi, les routines existent pour donner une certaine prévisibilité au déroulement de la journée, sécuriser les élèves et amènent le groupe vers l'atteinte d'un but précis. Leinhardt, Weidman et Hammond (1987) précisent que les routines sont, en fait, formées de petits gestes appris et posés dans le but de supporter les activités de la classe. Ainsi, elles facilitent les apprentissages en classe en rendant le climat de classe sécurisant. Les routines sont régies par une structure répétitive et visent un but particulier. Elles permettent donc aux élèves, par le développement d'automatismes, de diriger toute leur attention sur les apprentissages à réaliser (Leinhardt et *al.*, 1987). Ces automatismes «dégagent la mémoire de travail, rendent plus efficaces et permettent d'économiser temps et énergie» (Dubé, 2009, p.109).

De plus, les routines font partie des pratiques enseignantes quotidiennes. Elles sont enseignées ou modélisées par les enseignants. Elles font donc partie intégrante de la gestion de classe dans le domaine de la dimension organisationnelle. En gestion de classe, quelques chercheurs, notamment Leinhardt et *al.* (1987), de même qu'Altrichter, Posch et Somekh (1993) se sont penchés sur le concept de routine dans la dimension organisationnelle de l'intervention éducative. Selon Altrichter et *al.* (1993), les routines sont enseignées par répétition et sont exécutées assez rapidement et de manière inconsciente. Elles ont des effets positifs sur la classe, car elles contribuent à une certaine stabilité de l'enseignement en offrant aux élèves et à l'enseignant la possibilité de connaître à l'avance le déroulement des activités. Toujours selon Altrichter et *al.* (1987), l'enseignant qui utilise les routines démontre une belle connaissance de l'organisation de la classe, car ces dernières lui permettent de faire plusieurs choses à la fois. Amigues et Zerbato-Poudou (2009) appuient en mentionnant que les routines «constituent le cadre de mise en œuvre» de l'enseignant (p.122).

Les routines peuvent donc favoriser une meilleure gestion de la classe et augmenter le temps alloué aux apprentissages. Elles deviennent un moyen efficace de

gérer la vie en classe et supportent l'installation d'un climat favorable aux apprentissages. De plus, d'après Leinhardt et al. (1987), les routines s'installent tranquillement par la modélisation ou simplement par la démonstration de ce qui est attendu. Giddens (1987) ainsi que Lacourse et Nault (2008) abondent en ce sens en mentionnant que les routines doivent être expliquées et leur instauration doit se faire en concertation avec les élèves dans le but d'obtenir leur adhésion. Étant donné que les règles encadrent la mise en place de routines, il est essentiel de mentionner que les routines peuvent uniquement être enseignées après l'installation de règles de fonctionnement dans le groupe. Aussi, elles doivent être prévues à l'avance. Selon Giddens (1987), «le caractère routinier de la plupart des activités sociales doit être constamment travaillé par ceux et celles qui le maintiennent dans leurs conduites de tous les jours» (p.137).

En résumé, les routines sont des actions simples bâties par des répétitions, accomplies de façon habituelle et mécanique. Elles sont enseignées par modélisation ou démonstration et ont pour but de créer un climat propice aux apprentissages. Les routines permettent également aux enseignants de se concentrer davantage sur les contenus à enseigner et par le fait même, elles amènent les élèves à être plus disponibles face aux apprentissages. Elles rendent le climat de classe plus sécurisant pour les élèves en amenant une certaine prévisibilité dans le déroulement des activités.

Les routines présentent plusieurs fonctions. Elles sont tout d'abord utilisées dans le but de faciliter la gestion de l'enseignement. Selon Lacourse et Nault (2008), cette fonction des routines «précise les comportements à adopter et les actions à faire en vue de mettre en œuvre des tâches d'enseignement qui favorisent les apprentissages des élèves» (p.117). Leinhardt et al. (1987) ajoutent que cette fonction comprend, par exemple, la distribution des feuilles ou la préparation du matériel pour la leçon qui va suivre. Cette fonction de soutien accorde aux enseignants une meilleure organisation de leur enseignement en s'assurant que les élèves sont

disponibles et prêts à travailler et que les tâches superflues ont été effectuées au moment où la leçon commence.

En second lieu, Lacourse et Nault (2008) désignent une des fonctions des routines comme étant une fonction d'interaction. Cette dernière détermine les conditions dans lesquelles les interventions doivent se produire entre les individus du groupe. Leinhardt et *al.* (1987) expliquent que cette fonction des routines définit la manière dont les échanges se font dans le groupe. Ils donnent comme exemple : donner les réponses à voix haute en levant la main ou attendre que l'enseignant appelle l'élève et la circulation des élèves ou de l'enseignant pour répondre aux questions.

D'ailleurs, c'est grâce à cette fonction que les interactions entre les individus sont optimisées afin d'améliorer l'efficacité du travail. C'est l'enseignant qui décide comment les interventions doivent se produire et à quel moment. Le processus se fait habituellement par modélisation. L'enseignant s'assure ainsi que les élèves sont à l'écoute aux moments jugés importants, mais le contraire est aussi vrai.

Finalement, la dernière fonction à laquelle nous ferons référence est la dimension spatiotemporelle (Lacourse et Nault, 2008) ou la fonction de gestion (Leinhardt et *al.*, 1987). Cette fonction se rapporte donc à l'organisation de la classe (disposition du mobilier) et aux comportements attendus lors des déplacements en classe. Ce sont des routines qui font toute la différence dans la gestion de la vie de tous les jours en classe et une absence de telles procédures pourrait contribuer à un désordre dans la classe. Les comportements attendus sont ainsi clairement expliqués et connus tel que le mentionnent Leinhardt et *al.* (1987).

En conclusion, ces fonctions des routines semblent définir le terme plus précisément en insistant sur les conséquences de la mise en place d'une bonne routine, soit :

- ❖ un enseignement organisé;
- ❖ des élèves disponibles et prêts aux apprentissages;
- ❖ un climat de classe sécurisant où les comportements attendus sont connus;
- ❖ des interactions encadrées;
- ❖ une prévisibilité dans le déroulement des activités.

Étant donné que l'instauration de routines dans la classe nécessite la mise en place de règles de vie de groupe précises, il apparaît important de nous pencher maintenant sur la notion de règle afin d'en comprendre la vraie signification.

## 2. LE CONCEPT DE RÈGLES

Tout concept de règles inclut la notion de groupe. Blin et Gallais-Deulofeu (2001) précisent que la classe n'est pas un lieu public, c'est un «lieu clos» (p.42). Pour eux, la classe n'est pas qu'une simple rencontre d'individus, c'est un groupe où les relations et les interactions entre les individus ont des effets sur ces derniers. La classe est donc un lieu où «se confrontent des représentations et des attentes et où se construisent des systèmes de règles explicites et implicites» (p.43). Ainsi, la richesse du groupe vient de la personnalité de ses membres, mais aussi de la mise en commun des valeurs et convictions de chacun dans l'établissement de règles communes. C'est pourquoi nous pensons que la mise en place de règles précise le rôle de chacun des membres, mais permet aussi le bon fonctionnement de la vie du groupe et amène un sentiment de sécurité pour ses membres. Afin de garder un équilibre, tout groupe doit se construire un système de règles indiquant aux membres les comportements et attitudes à adopter et à proscrire (Leclerc, 1999). Les règles sont, selon Giddens (1987), «des procédures généralisables employées dans l'actualisation et la reproduction des pratiques sociales» (p.70). Elles sont donc un ensemble de conduites apprises ou mises en place dans un groupe ou une société afin d'y faire régner un ordre lors d'activités diverses. Richard (1995) abonde également en ce sens :

Ces règles permettent de déceler les «comportements valorisés», c'est-à-dire qu'elles reflètent les valeurs du groupe relativement à l'état désiré par rapport à la tâche ou au fonctionnement des relations interpersonnelles. (p.113)

L'instauration de règles serait donc primordiale pour la vie en classe afin de régulariser les comportements des individus composant le groupe. Selon Dortier (1998),

[...] la vie en commun suppose des règles de conduite ritualisées afin de stabiliser les relations dans un contexte d'indétermination. Sans régularité dans les comportements, les actions humaines imprévisibles et chaotiques ne pourraient se coordonner entre elles. (p.20)

Nous retenons qu'un groupe, qu'il soit petit ou grand, composé de membres tous aussi différents les uns des autres, a donc besoin de la mise en place de règles pour assurer son bon fonctionnement. Par conséquent, un groupe vivant sans règles établies ne pourrait faire preuve d'équilibre et n'évoluerait pas en tant qu'entité. Il est toutefois utile de noter que tout groupe qui établit des règles doit également être prêt à y instaurer des sanctions en cas de non-respect de ces règles (Leclerc, 1999 et Richard, 1995). Ainsi, le groupe tolèrera certains écarts, mais sanctionnera des écarts trop importants afin de s'assurer de son efficacité.

Il appert que les règles permettent aux membres d'un groupe de développer un sentiment d'appartenance. Ainsi, tout en se conformant aux règles établies, les élèves se responsabilisent et se sentent davantage concernés (Gauthier, Desbiens, Malo, Martineau et Simard, 1997). De plus, les règles régissent et encadrent les comportements et attitudes attendus des individus et permettent ainsi de faire régner l'ordre dans le but de créer un climat sécurisant où chacun peut travailler à l'atteinte des objectifs fixés par le groupe. En effet, «un certain degré d'uniformité est perçu par le groupe comme désirable ou nécessaire pour atteindre ses buts» (Richard, 1995, p.117). Ainsi, nous ajoutons qu'il faut une certaine cohésion dans le groupe, donc un respect des règles établies afin que le groupe avance vers le but commun fixé.

En résumé, les règles sont des conduites établies dans le but de faire régner l'ordre dans un groupe d'individus. Elles sont sanctionnées par le groupe dans le souci de créer un équilibre et un sentiment d'appartenance. De plus, ces règles, qui traversent le temps, aident le groupe à atteindre des buts fixés en permettant de travailler dans un climat sécurisant. Finalement, comme ces règles régissent la vie du groupe, elles facilitent la mise en place et le bon fonctionnement de routines et de rituels dans la classe.

### 3. LE CONCEPT DE RITUEL

Dans la littérature européenne traitant des routines et des rituels, il est possible de constater que ces deux termes sont parfois utilisés comme des synonymes. Toutefois, certains auteurs canadiens, par exemple Éric Jensen, et américains en font davantage une distinction. Ce chapitre explore d'abord les différentes définitions recensées du terme rituel. Ensuite, il dégager les principales fonctions et types des rituels. Finalement, le chapitre se termine par l'établissement d'une distinction entre les deux termes.

Comme le souligne Dubé (2009), les routines «dégagent la mémoire de travail, rendent plus efficaces et permettent d'économiser temps et énergie» (p.109), elles permettent à l'enseignant de déployer son énergie à enseigner plutôt qu'à gérer de simples moments de transition ou de la discipline. Les routines sont encadrées par des règles précises qui sont annoncées et acceptées par le groupe. Le rituel, quant à lui, porte une signification toute autre. En effet, selon Rey-Debove et Rey (2015), dans le dictionnaire Le Robert, le rituel est défini comme étant «un ensemble de règles, de rites» (p.2258). Jeuge-Maynard (2015) précise également que ces habitudes sont «fixées par la tradition» (p.1014). Par tradition, nous entendons que les rituels reviennent régulièrement au sein d'un groupe et qu'ils sont transmis à travers le temps. Nous observons que la tradition confère au terme rituel un caractère plus

cérémonial. Aussi, comme le terme «rite», compris dans la définition de rituel nommée ci-haut, est défini comme étant «une action accomplie faisant partie d'un cérémonial» (Jeuge-Maynard, 2015 p.1014), il nous paraît essentiel de nous y attarder.

Le terme rituel a longtemps été associé à la religion et au sacré, mais il est aujourd'hui utilisé dans plusieurs sphères de la société. Pour Van Gennep (1969), les rites sont présents dans tous les types de sociétés et y représentent les diverses cérémonies. Il mentionne les rites de passage, les rites d'entrée et de sortie, les rites de séparation, tous conformes aux coutumes des sociétés qui composent notre monde. Toutefois, nous ne nous attarderons pas à chacun d'eux. Nous retiendrons simplement que les rites de passage sont présents dans la vie de l'écolier, mais ne sont pas nécessairement soulignés de façon cérémoniale.

Les rituels scolaires font partie intégrante de la vie des individus dans le groupe ainsi que de la pratique enseignante. Comme le soulignent Amigues et Zerbato-Poudou (2009), les rituels scolaires sont des «cadres de fonctionnement collectifs qui se répètent dans le but de produire des effets psychiques durables chez des individus soumis à un ordre didactique» (p.126). Dubé (2009) renchérit en mentionnant que le rituel «crée des sentiments collectifs positifs et apaise» (p.110). Aussi, les rituels scolaires sont transmis de façon cérémoniale et traditionnelle. Ils servent, tel que le mentionne Van Gennep (1969), «à faire passer l'individu d'une situation déterminée à une autre toute aussi déterminée» (p.4). En classe, ils permettent aux élèves de se placer dans l'état désiré par l'enseignant, par exemple, en état d'écoute pour une leçon ou en état de relaxation. Ils sont encadrés par des règles qui ne sont pas nécessairement clairement énoncées. Aussi, les rituels sont utilisés à des moments précis, par exemple, dans une période préparatoire à une autre. D'après Dubé (2009), le rituel assure la sécurité des participants en raison de son caractère prévisible dans le temps, dans la forme et dans le déroulement.

Selon Jensen (2001), les rituels ont des effets bénéfiques sur les apprenants. Ils servent d'abord à réduire le stress subi par le corps et le cerveau lors d'une journée de classe. Donc, l'établissement de rituels dans les classes réduit le stress causé par les projets avortés ou les résultats insatisfaisants et améliore la disponibilité des élèves face aux apprentissages. Le matin, certains élèves arrivent à l'école avec un bagage de situations stressantes vécues à la maison. Il est donc primordial que ces apprenants vivent des moments sécurisants et satisfaisants dans leur journée; moments qui pourront permettre à leur cerveau de libérer de l'espace pour les activités cognitives. Les rituels, de par leur caractère répétitif, placent les élèves dans un état de disponibilité face aux apprentissages et cela commence parfois, dès leur arrivée en classe, par un rituel d'accueil. De plus, Jensen (2009) mentionne que les rituels amènent les élèves à créer de forts liens entre eux, ce qu'il appelle la «*social glue*» (p.140). Ce lien social tissé avec les autres permet de développer une empathie plus profonde et de la sollicitude. Cette empathie profonde, que Goleman (2006) définit comme de la « *finesse empathique*» (p.89), ne peut être présente entre des êtres que si ces derniers possèdent un lien solide entre eux. L'empathie consiste à porter une attention particulière à ce que vivent les autres membres du groupe afin d'aider et de soutenir (Goleman, 2006). Dubé (2009), quant à elle, mentionne que les rituels dans la classe créent un «*espace de communication qui engage les émotions, qui connecte les individus les uns aux autres*», ce qui donne au terme rituel un sens plus symbolique (p. 110). Aussi, selon Jensen (2009), les rituels créent un sens de la communauté. Il apparaît important de considérer que la création de liens uniques entre les membres d'un groupe peut se faire par le biais de rituels. Par conséquent, les rituels favorisent l'entraide et le développement d'un sentiment d'appartenance au groupe.

Les rituels ont également des effets bénéfiques sur les enseignants. En effet, Jensen (2009) mentionne que les rituels, lorsque bien installés dans le groupe, libèrent l'enseignant de tâches de gestion, c'est-à-dire que ce dernier passe moins de temps à régler des problèmes récurrents et plus de temps à enseigner. La qualité de



l'enseignement est ainsi grandement améliorée et la perte de temps pratiquement inexistante. Nous observons ici que cet aspect du rituel vient recouper la fonction de soutien des routines. Il s'agit d'une ressemblance importante entre les deux termes. Jensen (2009) explique également que, tout comme pour les routines, les rituels permettent de réduire les problèmes de discipline, car les comportements dérangeants ont alors peu d'occasions de se produire. En effet, il semble évident que les enseignants qui passent beaucoup de temps à gérer des situations récurrentes ou des problèmes de comportements dans la classe, au lieu d'instaurer des rituels facilitant la vie de groupe et favorisant l'autonomie des élèves, disposent de moins de temps et d'énergie pour effectuer de l'enseignement et des tâches d'apprentissage. Il est important de souligner que les effets positifs mentionnés ci-haut sont en lien les uns avec les autres. Ils font ressortir toute l'importance de l'instauration de rituels dans les classes par les enseignants. La mise en place de rituels, qu'ils soient simples ou complexes, est donc primordial pour une bonne gestion de la classe. Ainsi, il appert maintenant que les rituels sont nécessaires au bon fonctionnement de la vie du groupe, car en plus de créer un sentiment d'appartenance et un attachement profond entre les membres, ils permettent de maintenir un ordre social, de réduire les comportements indésirables tout en augmentant l'autonomie des élèves.

Jusqu'à maintenant, les écrits des auteurs cités ne permettent pas d'établir une réelle différence entre les routines et les rituels. Nous allons donc poursuivre notre étude en regardant de plus près les écrits de Jensen (2009) qui s'est penché sur les critères d'instauration des rituels.

### **3.1 Les critères d'instauration de rituels**

Jensen (2009) a émis une liste de critères auxquels doit répondre un rituel lorsqu'il est instauré. Ces critères sont présentés dans le tableau suivant.

Tableau 1  
Les critères d'instauration de rituels en classe

1. Le rituel doit résoudre un problème récurrent.
2. Il doit inclure et engager tous les participants.
3. Il doit être facile à effectuer.
4. Il doit être facile à prévoir.
5. Il doit aider les élèves à se placer dans un état émotionnel positif.

Tiré de Jensen (2009).

Afin de mieux comprendre le concept de rituel. Il appert d'examiner plus attentivement chacun des critères élaborés par Jensen.

### *3.1.1 Le rituel doit résoudre un problème*

Par problème, il explique que le rituel doit permettre de régler une situation problématique récurrente sur une base régulière, quotidienne ou occasionnelle, telle qu'obtenir l'attention des élèves sans avoir à tout réinventer le système à chaque fois. Pour lui, la résolution de petits comme de grands problèmes dans une journée ou dans une heure d'enseignement présente une dépense d'énergie. C'est pourquoi le rituel permet de mettre un terme au problème et aide l'enseignant à s'engager dans les autres tâches avec plus d'énergie. Il ajoute que les rituels peuvent également empêcher d'autres problèmes de se présenter. Dans la pratique quotidienne des enseignants, il est vrai de dire que des situations peuvent se produire plus d'une fois et ce, dans la même journée. En réalité, l'enseignant est constamment sollicité et prend beaucoup de temps d'enseignement à régler de simples situations. Les rituels sont alors un moyen d'éviter de tout recommencer à chaque fois.

### *3.1.2 Le rituel doit inclure et engager tous les participants*

Pour poursuivre, Jensen (2009) explique que la participation des élèves est essentielle à l'établissement des rituels. Ces derniers deviennent alors le produit d'un effort collectif et non, celui de l'enseignant seul. Nous savons que les enseignants favorisent la participation des élèves, car cette dernière amène plusieurs effets bénéfiques sur le groupe et les apprentissages. Il apparaît important de considérer que l'engagement des élèves est primordial dans la création du rituel, car il encourage la formation de la communauté-classe.

### *3.1.3 Le rituel doit être facile à effectuer*

L'auteur mentionne que les rituels doivent être accessibles pour tous les élèves. Il souligne également qu'il faut éviter les rituels trop longs ou complexes dans le but de s'assurer leur bon fonctionnement. Dans la composition des groupes d'aujourd'hui où l'intégration des élèves présentant des caractéristiques particulières (handicaps, difficultés d'apprentissage ou difficultés d'adaptation) fait partie du quotidien des enseignants, il est indispensable que, non seulement l'enseignement, mais également tout ce qui gravite autour, soit adapté. Aussi, l'enseignant qui doit composer avec toutes ces variables, en instaurant des rituels, pourra éventuellement profiter et faire bénéficier les élèves d'un climat de classe plus organisé et intéressant.

### *3.1.4 Le rituel doit être facile à prévoir*

Jensen (2009) ajoute également que les rituels doivent être prévisibles dans le temps, qu'ils doivent faire partie de la routine de la journée. Il mentionne que les enseignants devraient, le plus souvent possible, placer les rituels au même moment dans l'horaire de la journée ou de la semaine. Nous comprenons l'importance de la prévisibilité des rituels, tout comme pour les routines, car ils renforcent l'idée de réduction du stress et de l'anxiété chez les élèves. De plus, ils placent le cerveau dans

un état de disponibilité face aux apprentissages. Certains rituels n'ont pas besoin d'être annoncés puisqu'ils sont effectués plusieurs fois par jour. Toutefois, déterminer un moment précis pour les rituels hebdomadaires est un bon moyen de sécuriser les élèves, car on leur annonce ainsi en avance ce qui va se passer.

### *3.1.5 Le rituel doit placer les élèves dans un état émotionnel positif*

Finale­ment, Jensen (2009) écrit que les rituels devraient placer les élèves dans un état émotionnel positif afin d'éviter que ces derniers s'en lassent. Il signale que le cerveau émotionnel joue ici un rôle important. En effet, le cerveau doit garder un souvenir positif et réel d'avoir effectué le rituel. Sinon, il cessera de l'effectuer après quelques reprises. Donc, les rituels, tout comme les éléments enseignés en classe, doivent être porteur de sens pour les élèves afin que leur cerveau en garde une certaine mémoire. En effet, nous savons que le cerveau possède la capacité de vouloir reproduire une situation ou non, selon qu'elle ait été vécue de manière positive ou négative. C'est pourquoi, nous abondons dans le même sens que Jensen. Par contre, il faut prendre en considération que le caractère répétitif des rituels présente un danger, car il peut être facile de tomber dans l'automatisme, la conduite machinale, ce qui irait à l'encontre de l'expérience positive que devrait procurer l'accomplissement du rituel.

En résumé, nous retenons que les rituels amènent les élèves à créer des liens profonds entre eux et leur permettent de développer de l'empathie. Aussi, c'est en s'engageant dans l'accomplissement d'expériences positives que les élèves ressentent un sentiment d'appartenance au groupe. Finale­ment, bien que les rituels doivent être de nature prévisible, ils ne constituent pas pour autant de simples actions vidées de toute charge cognitive ou affective. Ils peuvent procurer un sentiment de bien être à tout enfant qui les pratique.

### 3.2 Les fonctions des rituels scolaires

Nous nous pencherons maintenant sur les quatre fonctions des rituels scolaires telles que définies par Amigues et Zerbato-Poudou (2009).

La première fonction, selon eux, consiste à déterminer une limite entre ce qui est permis et ce qui ne l'est pas lorsque l'élève passe d'un milieu physique à un autre, par exemple, de la maison à l'école. L'élève franchit alors une frontière symbolique et physique à partir de laquelle il doit se comporter différemment dans le but de faire ce qu'on attend de lui. C'est ainsi que l'enfant développe les aptitudes à se conformer à ce qui est demandé et qu'il devient élève. En plus de nous rappeler l'importance de l'établissement de règles dans le fonctionnement d'un groupe, cette fonction recoupe les propos de Van Gennep (1969) qui fait mention du passage d'un état à un autre. Par conséquent, nous croyons que cette fonction du rituel est importante, car elle consiste à faciliter le passage d'une activité à une autre, dans un contexte de classe. Nous pourrions citer comme exemple, un rituel de changement de leçon dans la classe ou le rituel d'établissement d'un conseil de classe.

La seconde fonction regroupe deux sous-fonctions : les fonctions chronogénétiques et topogénétiques. Elles se rapportent au fait que ce sont les enseignants qui imposent le rythme aux élèves et ces derniers n'ont d'autres choix que de s'y soumettre.

Les enseignants organisent les conditions dans lesquelles les élèves rencontrent les objets de savoir et dans lesquelles évoluera le rapport à ces objets, ce que l'on nomme généralement la «progression pédagogique» (Amigues et Zerbato-Poudou, 2009, p.127).

Nous rappelons que les rituels sont utilisés à divers moments dans la classe, tous déterminés par l'enseignant et au moment où celui-ci le juge opportun. C'est en instaurant des rituels que l'enseignant permet aux élèves de se placer en état de

disponibilité face aux apprentissages. Bien sûr, nous pensons aussi que l'enseignant peut, à sa guise, changer le rituel s'il réalise que les élèves se lassent de l'effectuer et n'en retirent plus d'avantages.

Troisièmement, Amigues et Zerbato-Poudou (2009) parlent de la fonction contractuelle. Pour eux, elle se «réalise dans et par l'accomplissement de l'action collective» (p.129-130), c'est-à-dire que la construction de savoirs se fait à partir d'un travail collectif au sein du groupe. Il apparaît important de souligner le pouvoir de l'unité entre le groupe et l'enseignant dans le but d'atteindre les objectifs fixés. Cette forme de contrat est positive puisqu'elle suscite l'engagement de chacun vers un but commun et ramène à une des conditions d'établissement des rituels de Jensen (2009), soit l'engagement des élèves dans l'accomplissement du rituel.

La dernière fonction est la fonction d'intégration, dont le nom annonce bien que «le travail des rituels consiste à installer les conditions nécessaires à tout apprentissage scolaire» (Amigues et Zerbato-Poudou, 2009, p.131). Pour ce faire, un travail d'intégration doit exister. C'est ainsi que les élèves deviennent les membres d'une collectivité (le groupe) et construisent leurs savoirs ensemble. Ainsi, «les pratiques rituelles véhiculent l'idée qu'une communauté de travail partage des savoirs, mais aussi les moyens de les produire» (Amigues et Zerbato-Poudou, 2009, p.132).

Il est vrai de dire que les élèves intègrent davantage les savoirs lorsqu'ils sont réellement impliqués dans tout le processus d'apprentissage. Le fait de se considérer comme une société, un groupe, leur donne aussi un sentiment d'appartenance qui les incite à s'investir émotionnellement dans leurs apprentissages.

En conclusion, les rituels se construisent en groupe et permettent aux enfants, comme le mentionnent Amigues et Zerbato-Poudou (2009) de construire «des repères comportementaux pour savoir comment s'y prendre en vue de réaliser

des tâches scolaires» (p.133). Nous ajoutons que les rituels sont des actes symboliques et ont un caractère cérémonial et traditionnel. Ils traversent le temps et ils ont une signification particulière pour l'enseignant et les apprenants, contrairement aux routines qui elles, sont plus machinales, automatiques. Les rituels sont mis en place par l'enseignant, au moment jugé opportun et permettent au groupe de travailler collectivement dans l'atteinte d'un but fixé. Aussi, ils suscitent l'engagement et la participation des élèves. Ce sont des pratiques sociales, des actes répétitifs qui visent l'ordre social à l'intérieur du groupe et l'autonomie des élèves

### **3.3 Les types de rituels selon Jensen**

Afin de bien comprendre tous les types de rituels, il est important de nous pencher sur le travail de Jensen (2009) qui a élaboré une catégorisation des rituels. Jensen (2009) explique que les rituels se présentent sous diverses catégories et qu'ils peuvent être utilisés à différents moments de l'année soit en continu ou en rotation. Certains rituels sont davantage utilisés dans les écoles et c'est sur ces derniers que nous porterons notre étude.

Le premier type concerne les rituels saisonniers. Selon Jensen (2009), ces rituels sont reliés à l'une ou l'autre des saisons. Ils sont pratiqués chez diverses communautés à travers le monde. Ces rituels peuvent correspondre à des célébrations pour la pleine lune ou les solstices. On y retrouve également les pratiques ritualisées pour célébrer les fêtes de Noël, de Pâques, etc. Certains de ces rituels peuvent être pratiqués dans les écoles, mais nous ne nous y attarderons pas.

La deuxième catégorie englobe les rituels d'accueil. On peut définir un rituel d'accueil comme étant un moment où on accueille des gens, soit en début de journée, soit lors de leur arrivée dans un lieu précis. Quelques exemples de ces rituels pourraient consister à donner une poignée de main tout en saluant; sourire et saluer les gens qui arrivent ou bien instaurer une activité d'accueil spéciale. Il est important

de souligner que ces pratiques d'accueil sont ritualisées, donc elles reviennent sur une base régulière.

Suivent ensuite les rituels de présence, moment où l'enseignant profite de quelques secondes pour prendre les présences. Ces rituels ne durent souvent pas plus de trente secondes, mais peuvent se faire de façon originale.

Quatrièmement, il importe de considérer les rituels de révision comme de réels rituels de classe, car, comme le mentionne Jensen (2009), ils sont davantage utilisés en classe, avec des élèves. Ces rituels concernent les façons de revoir des notions apprises dans le passé.

Pour poursuivre, nous nous attarderons aux rituels d'annonce ou plutôt les rituels qui permettent l'annonce d'éléments à venir. Ces rituels permettent aux élèves de connaître d'avance le contenu qui leur sera présenté et par le fait même, peuvent permettre aux élèves de se placer en état de disponibilité, d'être prêts à effectuer les apprentissages visés.

Les rituels d'étirements et d'exercices, plutôt connus dans les milieux scolaires, agissent sur le cerveau des élèves en leur permettant de s'oxygéner. Ces rituels sont généralement courts et favorisent le retour au travail rapidement. Ces rituels ne semblent pas engager l'enseignant dans une longue préparation de cours, ni bousculer le temps alloué aux apprentissages.

Puis, Jensen (2009) mentionne le rituel *marcher-parler*. Cela consiste à faire marcher les élèves pendant une certaine période de temps afin de les amener à discuter d'un sujet ou d'un autre. C'est un moment choisi pour simplement échanger, développer l'empathie ou faire de l'apprentissage par les pairs.



Les rituels de consolidation des apprentissages, permettent, selon Jensen (2009), aux élèves de faire un retour sur les apprentissages faits en classe. Ils peuvent inclure de courtes activités qui aideront à la consolidation des apprentissages. Ces rituels semblent importants pour les élèves.

Enfin, Jensen (2009) mentionne les rituels de départ ou de fermeture. Ces rituels servent à introduire la fin d'une leçon ou la fin de la journée. Selon Jensen (2009), ces rituels permettent aux élèves et aux enseignants de terminer une activité ou la journée dans un climat d'ordre. L'enseignant évite ainsi que les élèves quittent la classe sans l'avoir salué ou en ayant oublié des items derrière eux. Le tableau suivant répertorie quelques exemples des catégories de rituels émises par Jensen (2009).

Tableau 2  
Les exemples de types de rituels en classe

Saisonnier	Trouver une façon originale de souligner les anniversaires, les changements de saison.
Accueil	Utiliser des gestes qui consistent à saluer les élèves chaque matin.
Prise de présences	L'élève répond un mot doux ou applaudit à l'appel de son nom afin de souligner sa présence.
Révision	Regrouper quotidiennement les élèves en équipes pour réviser des notions.
Annonce	Chanter pour obtenir l'attention et annoncer un élément.
Étirement	Faire une période d'exercices quotidienne (yoga, respiration, danse).
Consolidation	Produire une carte d'idées contenant l'ensemble des notions apprises.
Départ	Une musique est le point de départ des changements d'activité dans la classe.

Tiré de Jensen (2009).

Tel que vu ci-haut, Jensen nomme plusieurs types de rituels. Il appert que tous les rituels utilisés en contexte de classe revêtent une certaine importance. Jensen (2009) ajoute même que les bénéfices retirés de l'exercice de ces rituels peuvent être très puissants. Toutefois, il ressort maintenant que certains rituels recourent de très près les routines, également utilisées en contexte de classe. La figure de la page suivante permet de mieux comprendre la distinction entre ces deux termes :

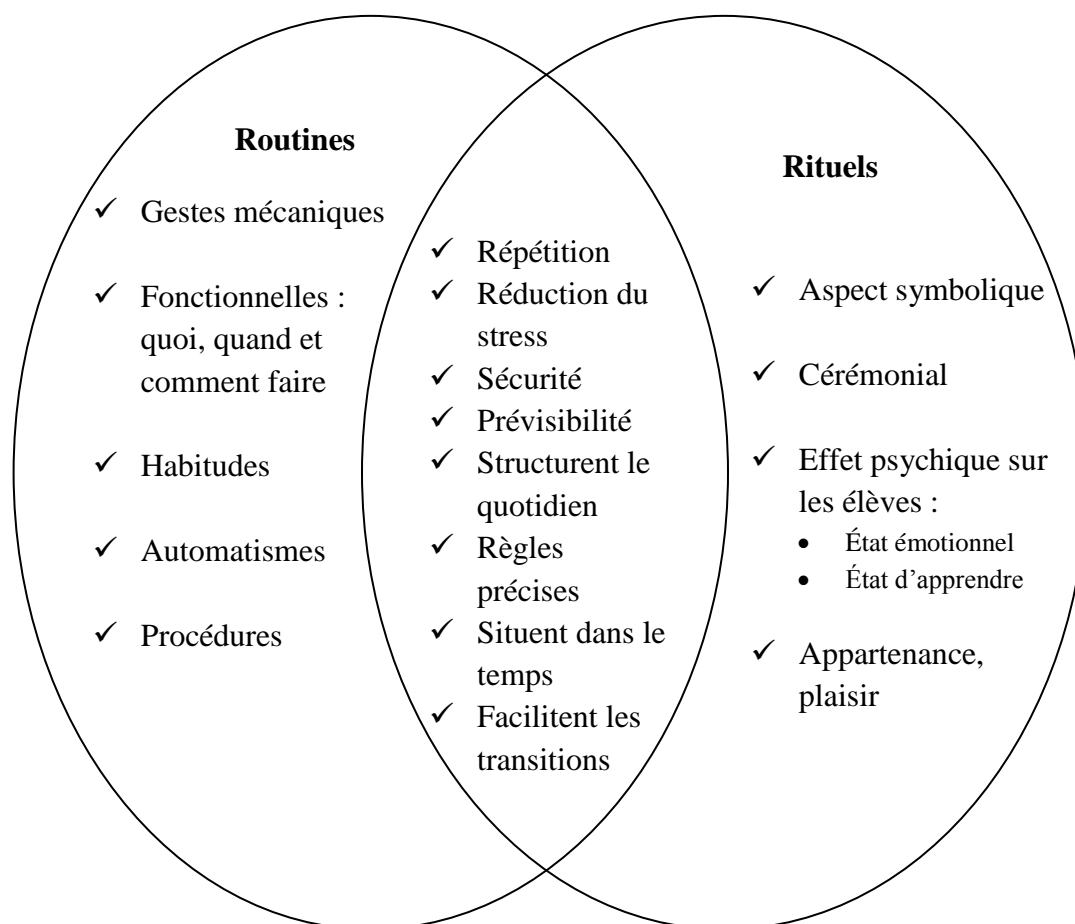


Figure 1: Les routines et les rituels : une distinction.

À la lumière de la recension des écrits, il semble exister une réelle distinction entre les termes routines et rituels. Cette figure démontre que les routines ont un caractère plus machinal et automatique que les rituels qui eux, ont un aspect plus symbolique et cérémonial. Par contre, les deux termes semblent provoquer chez

les élèves une réduction du stress et amènent une certaine prévisibilité à la vie en classe. Il ressort également que les rituels ont l'avantage de placer les élèves dans un état psychique précis en vue des apprentissages à réaliser et créent un sens de la communauté chez élèves. De plus, il semble que les élèves accordent une grande importance aux rituels. C'est pourquoi il apparaît important d'aller observer concrètement l'impact que peut avoir l'implantation d'un rituel dans une classe du primaire.

#### 4. LES OBJECTIFS DE RECHERCHE

Afin de répondre à la problématique de la recherche et pour souligner les intentions derrière cette recherche, les objectifs de recherche retenus sont les suivants:

- 1 Comprendre le contexte d'instauration d'un rituel en classe primaire.
- 2 Observer les impacts et bénéfices de l'implantation d'un rituel chez les élèves, à quatre niveaux: la participation, le sentiment d'appartenance, la gestion des émotions ainsi que la disponibilité des élèves face aux tâches d'apprentissage.

## **TROISIÈME CHAPITRE**

### **CADRE MÉTHODOLOGIQUE**

Toute recherche doit s'appuyer sur une démarche scientifique éprouvée. Ce chapitre expose le cadre méthodologique de la présente recherche. Il aborde d'abord l'orientation méthodologique incluant le diagnostic empirique de la situation, la préparation au rituel et la méthode de cueillette de données, qui, elle, comprend une description du contexte dans lequel l'intervention se produira. Puis, il précise la manière dont l'analyse de données sera réalisée. Finalement, il se termine par une exposition des limites et de l'aspect éthique de la recherche.

#### **1. L'ORIENTATION MÉTHODOLOGIQUE**

L'intérêt central de cette étude est double. En effet, cette recherche vise à mieux comprendre le contexte d'instauration d'un rituel en classe primaire et à observer les impacts de l'implantation d'un rituel chez les élèves. Pour ce faire, une méthode qualitative de recherche s'impose. En effet, tel que Babbie (2001) le précise, la recherche qualitative permet au chercheur d'observer l'aspect social là où l'action se situe et où elle peut être observée. La recherche qualitative permet de recueillir et de traiter des données non quantifiables. Ces données sont habituellement recueillies par des entrevues, des observations, des visionnements de vidéos, etc. Dans le cas de la présente recherche, l'observation des élèves mènera vers une collecte de données qualitatives, il est donc important de choisir judicieusement la méthode de recherche.

Tel que le précise Paillé (2007) ce type de recherche se situe dans un contexte de «recherche-intervention» (p.148).

...en même temps intervention sur le réel, non pas dans le but de tester un produit ou une stratégie, [...] mais résolument dans le but d'intervenir

dans une situation problématique et de modifier une pratique existante. Il s'agit d'une forme de recherche-action, c'est-à-dire de recherche qui est à la fois avancement des connaissances (théoriques ou pratiques) et action dans le milieu (Paillé, 1994b). Aucun des deux aspects n'est censé prendre plus d'importance que l'autre; au contraire, chacun doit renforcer l'autre : une meilleure connaissance de l'action menée est souvent gage d'une intervention réussie, et une action efficace est toujours instructive et mérite d'être portée à l'attention de la communauté scientifique (p.148).

La recherche-intervention permet au chercheur de devenir un acteur dans sa recherche. Comme le mentionnent Duchesne et Leurebourg (2012), «le chercheur n'est plus seulement observateur d'un phénomène, mais il intervient dans l'action» (p.3). Donc, le chercheur, en plus d'observer sur le terrain, procède à des interventions avec les participants de la recherche. C'est ce que Van der Maren (1996) qualifie d'observation participante:

«L'observation participante consiste à se rendre sur le terrain où le problème trouve son contexte, à s'immerger dans la situation et à participer aux activités quotidiennes des acteurs, selon différents degrés d'implication» (p. 293).

Cette recherche-intervention telle que définie par Paillé (2007), comporte 8 étapes. Elles sont présentées dans le tableau suivant.

Tableau 3  
Les étapes de la recherche-intervention

<b>Recherche-intervention</b>	
1.	Diagnostic empirique de la situation problématique
2.	Préparation du plan et des outils d'intervention
3.	Choix des méthodes de collecte des données de l'aspect recherche
4.	Intervention et cueillette des données de la recherche
5.	Répétition de 4 et 5 à plusieurs reprises si nécessaire
6.	Analyse/évaluation des données de la recherche-intervention
7.	Description des changements et des connaissances issus du projet
8.	Critique de l'intervention et recommandations

Tiré de Paillé (2007, p.148).

Dans ce chapitre, ces étapes seront présentées une à une. Toutefois, il importe de mentionner que certaines ont été regroupées afin de faciliter un meilleur traitement des informations. Ces regroupements sont présentés dans le tableau suivant.

Tableau 4  
Le regroupement des étapes de la recherche

<b>Étapes de la recherche-intervention</b>	<b>Étapes de la présente recherche</b>
1. Diagnostic empirique de la situation	Le diagnostic empirique de la situation est établi dans le présent chapitre.
2. Préparation du plan et des outils d'intervention	La préparation du plan et des outils est traité dans le présent chapitre, mais un retour sur les outils sera effectué au chapitre 4.
3. Choix des méthodes de collecte des données de la recherche	Cet aspect est traité dans le présent chapitre. Un retour sur les méthodes sera réalisé au chapitre 4.
4. Intervention et cueillette des données de la recherche	Ces aspects feront tous partie du chapitre 4 portant sur l'analyse des données. Dans le présent chapitre, ils sont tous regroupés sous le point 1.4.
5. Répétition de 4 et 5 à plusieurs reprises si nécessaire	
6. Analyse/évaluation des données de la recherche-intervention	
7. Description des changements et des connaissances issus du projet	La description des changements et connaissances issus du projet sera effectuée au chapitre 4.
8. Critique de l'intervention et recommandations	La critique de l'intervention et les recommandations seront présentés à la fin du chapitre 4.

Tiré de Paillé (2007).

## 1.1 Le diagnostic empirique de la situation problématique

Paillé (2007) affirme que le diagnostic doit être «basé sur une étude de terrain» (p.148). Or, dans le cas concerné, malgré de nombreuses tentatives, il a été impossible de recenser une étude de terrain sur le sujet. Toutefois, les lectures effectuées permettent de penser que les rituels peuvent amener un changement dans le climat de la classe en affectant la disponibilité des élèves ainsi que leur participation.

En raison de l'intégration massive des élèves handicapés ou en difficultés d'apprentissage ou d'adaptation dans les classes primaires depuis quelques années, les enseignants se retrouvent face à des classes diversifiées qui nécessitent un enseignement adapté et différencié. Afin de mieux répondre aux divers besoins de cette clientèle, les enseignants font appel à plusieurs principes de gestion de classe. Ils ont donc la possibilité d'utiliser les routines et les rituels comme moyens pour faciliter le bon fonctionnement du groupe dans le contexte de la classe, car ces derniers rendent les élèves autonomes et libèrent leur cerveau pour les apprentissages. Voici les constats effectués après plus de dix ans travaillés dans certaines écoles primaires:

- ✓ Il existe un nombre grandissant d'élèves ayant des caractéristiques particulières dans les classes du primaire. L'intégration d'un seul élève dans la classe régulière est devenue la norme. Il est possible de constater que deux élèves EHDAA sont maintenant intégrés dans une seule classe.
- ✓ Les routines et les rituels permettent de faciliter le fonctionnement de la vie en classe en allégeant la tâche des enseignants. Ainsi, les enseignants peuvent consacrer plus de temps à répondre aux besoins des enfants.
- ✓ Les routines et les rituels permettent aux élèves de développer de l'autonomie et de l'estime de soi.

Ces constats étant énoncés, il appert de poursuivre la recherche en allant vérifier la véracité des faits recueillis dans la recension des écrits en les mettant en lien avec les données recueillies par cette recherche-intervention.

## **1.2 La préparation du plan et des outils d'intervention**

L'objectif de cette recherche étant de comprendre le processus d'instauration d'un rituel et d'observer les impacts de l'utilisation de ce rituel avec les élèves d'une classe du primaire, il importe d'expliquer la nature du rituel choisi ainsi que les raisons qui sous-tendent ce choix.

### *1.2.1 La création du rituel.*

Tout d'abord, l'inspiration pour la création d'un rituel de partage vient d'une réflexion faite suite à un cours sur le développement de l'intelligence relationnelle chez les élèves du primaire. En reconnaissant que les rituels déjà en place dans la classe étaient simples et efficaces, l'idée de rendre un seul rituel plus symbolique apparaissait. Un rituel de partage fut donc instauré dans la classe. Il importe de mentionner que ce rituel ne se situe pas parmi les catégories de rituels énoncées par Jensen (2009) dans la figure 2. Il semble plutôt un ajout logique aux catégories de Jensen (2009) en raison du contexte dans lequel il s'inscrit. Ce rituel porte le nom de «cercle magique» et ce sont les élèves qui en ont décidé ainsi.

Le cercle magique se situe dans la poursuite d'un programme de développement d'habiletés sociales intitulé *Grandir entre amis*, programme initialement élaboré par Paula Barrett (2009) mais adapté et utilisé par certains professionnels d'une commission scolaire de la Montérégie. Par le biais de ce programme, les élèves ont fait une exploration superficielle des émotions de base liées aux relations sociales. Ils ont appris à nommer et reconnaître les émotions en réalisant de petites activités animées par la psychoéducatrice de l'école. Dans le but



d'amener les élèves à développer davantage d'habiletés à reconnaître et contrôler leurs émotions et afin de les aider à résoudre leurs conflits, l'instauration d'un rituel régulier où les élèves se rencontrent, en cercle, partagent et discutent des relations entre amis, des conflits ou de d'autres sujets en lien avec leurs émotions prend tout son sens. Ce moment privilégié où chacun s'exprime se fait dans le plus grand respect. C'est un moyen de développer de l'empathie et de la sympathie chez les enfants. Il est important de mentionner que les élèves eux-mêmes avaient lancé l'idée de faire un rassemblement pour discuter, car ils en ressentaient le besoin. Suite à la discussion, les élèves sont invités à écrire, dans un journal personnel. Il n'est lu que par l'élève et par l'enseignante, pour les besoins de la recherche. C'est d'ailleurs une inquiétude soulevée par les élèves. Les rencontres devaient avoir lieu deux fois par semaine et leur durée pouvait varier dépendamment du sujet abordé et des besoins des élèves. Les rencontres devaient toujours avoir lieu au même moment de la journée. Ainsi, tel que mentionné par Jensen (2001) le caractère prévisible du rituel placent les élèves dans un état de disponibilité face aux apprentissages, car ils savent à quel moment leur besoin d'être entendu sera comblé.

### *1.2.2 Les critères d'instauration d'un rituel*

Afin de mieux comprendre les conditions nécessaires à l'instauration du cercle magique, il importe de considérer les cinq critères élaborés par Jensen (2009). L'examen de chacun des critères du tableau 1<sup>4</sup> permet de comprendre les raisons qui font que le cercle magique peut être considéré comme un rituel.

Tout d'abord, un rituel doit résoudre une situation problématique et permettre ainsi à l'enseignant de dépenser de l'énergie ailleurs. Dans ce cas-ci, la problématique est le nombre grandissant de conflits entre les élèves et le désir, nommé quotidiennement par ces derniers, de parler de leurs émotions et de leurs conflits avec leurs pairs. Ce sont en partie ces deux éléments qui ont influencé le choix pour ce

---

<sup>4</sup> Le tableau 1 se trouve à la page 34.

type de rituel. Par contre, le désir d'aider certains élèves à progresser dans leur développement personnel (estime de soi, gestion et contrôle des émotions, sentiment d'appartenance au groupe et disponibilité au travail) est également venu s'ajouter aux raisons qui sous-tendent le choix du rituel. Le terme «rituel de partage» s'explique par le fait que le rituel est une réunion en cercle de tous les élèves de la classe; réunion où les élèves échangent, dans un climat de respect, sur leur vécu.

Ensuite, selon Jensen (2009), le rituel doit inclure et engager tous les participants. La participation active des élèves est requise pour la mise en place du rituel. Ils en choisissent le nom et en déterminent les règles<sup>5</sup>. De plus, lors de chaque rencontre, trois élèves ont un rôle à jouer. Ce sont eux qui gèrent le cercle sous la supervision l'enseignant.

Pour poursuivre, Jensen (2009) énonce que les rituels doivent être faciles à effectuer. Tel que mentionné ci-haut, les élèves s'occupent de gérer le cercle à tour de rôle. Par conséquent, son fonctionnement est simple et cela permet à l'enseignant d'être un observateur. De plus, le déroulement du rituel est répétitif<sup>6</sup>. Les actions se font toujours dans la même séquence.

Le quatrième critère de Jensen (2009) est le haut taux de prévisibilité du rituel. En effet, il mentionne que le rituel doit être prévisible dans le temps, que les élèves doivent connaître le moment où il aura lieu. Dans le cas concerné, le rituel se déroule deux périodes par semaine, toujours au même moment de la journée. Le rituel s'est déroulé sur une période de quatre mois (mars à juin). À chaque semaine, les périodes étaient indiquées au calendrier.

---

<sup>5</sup> Les règles sont présentées à l'annexe B.

<sup>6</sup> Voir la figure 1 à la page 42.

Le cinquième et dernier critère concerne l'état émotionnel des élèves. Jensen (2009) mentionne que les rituels devraient toujours placer les élèves dans un état émotionnel positif afin qu'ils aient le goût de revivre l'expérience.

En résumé, en réunissant tous les critères, il est possible de constater que le cercle magique est un rituel au sens propre du mot, selon Jensen (2009).

### *1.2.3 L'implantation du rituel*

Le processus d'implantation de ce rituel nécessite la mise en place de certains éléments se situant dans la «dimension organisationnelle» de la gestion de classe (Caron, 1994, p.12). Cette dimension tient compte de tout ce qui concerne l'ambiance et l'organisation de la classe: motivation, résolution de conflits, discipline, aménagement de l'espace et gestion du temps (Caron, 1994). Ces éléments, qu'il est préférable de mentionner, ont été travaillés avant l'implantation du rituel et étaient donc, pour ainsi dire, acquis par les élèves. Tout d'abord, depuis le début de l'année, les élèves ont pratiqué la façon de se placer en cercle dans l'espace établi pour le partage. Pour ce faire, ils ont, en premier lieu, reçu l'enseignement de la notion «genou à genou». Cela consiste à s'asseoir côte à côte, avec un genou qui se touche. Cette façon de s'asseoir est utilisée lors de la lecture à deux. Cela permet de créer une certaine proximité entre les deux lecteurs. En deuxième lieu, dans le but d'assurer l'attention soutenue des élèves tout au long de la séance, il leur a été mentionné l'importance de bien choisir leur voisin comme c'est fait lors de toute causerie ayant lieu dans la classe. De plus, comme le rituel a été mis en place au mois de mars, les élèves étaient autonomes dans les transitions en classe et ils s'exécutaient plus rapidement. Finalement, malgré toute cette préparation, des pratiques répétitives de mise en place du cercle ont été effectuées afin de démontrer aux élèves comment se placer rapidement à l'endroit demandé.

Un autre élément important à considérer dans la mise en place du cercle magique est l'élaboration de règles qui régissent le rituel. En effet, tel que Leclerc (1999) l'explique, chaque groupe doit se construire un système de règles afin de garder l'équilibre. Les règles permettent aussi de développer un sentiment d'appartenance. Comme les élèves fréquentaient la classe depuis six mois, les notions de règles et de respect ne leur étaient pas inconnues, donc ils étaient en mesure de participer à l'élaboration des règles du cercle. Tel que le mentionne Caron (1994), «à partir du moment où les enfants connaissent les règles, ils peuvent les mettre en pratique et ainsi avoir un certain pouvoir sur leur personne» (p.107). Pour le cercle magique, les élèves ont choisi sept règles (voir annexe B). Afin de faciliter le choix des règles, les élèves ont dû penser à celles qu'ils doivent suivre à la maison et à l'école. En leur offrant la possibilité de déterminer les règles, l'enseignant souhaite obtenir leur adhésion et une meilleure participation.

Lors de la première rencontre, les raisons de la présence du rituel ont été exposées aux élèves. Il leur a donc été mentionné que c'est en raison de leur désir de comprendre et d'exprimer leurs émotions et leur besoin de résoudre leurs conflits pacifiquement que ce rituel a été mis en place. Lors de cette première rencontre, les élèves ont indiqué au calendrier les jours de rencontre. De plus, le moment de la journée pour faire la discussion a été déterminé. Ainsi, la période avant le dîner a été déterminée. La suite de la discussion a porté sur la présentation des rôles du meneur et du responsable de l'ouverture et de la fermeture du rituel. Chaque rôle serait effectué par un élève différent à chaque séance afin de donner la chance à tous de participer. Le meneur est le grand responsable du tour de parole et il donne les conséquences en cas de dérogation aux règles. Il est important de mentionner que l'enseignant supervise tout de même le meneur et que son rôle ne se limite pas à l'observation, c'est-à-dire que des interventions peuvent être nécessaires au besoin. Le responsable de l'ouverture et de la fermeture, quant à lui, s'occupe d'allumer et d'éteindre la chandelle, geste symbolique. Ensuite, il y a eu la présentation du déroulement des rencontres tel que présenté dans le tableau suivant.

Tableau 5  
La séquence de déroulement du rituel *Le cercle magique*

Séquence	Actions
Ouverture	Un élève est responsable de l'ouverture. Il allume la chandelle.
Mot de bienvenue et annonce du thème	L'enseignant souhaite la bienvenue et annonce le thème qui a été préalablement choisi par les élèves et indiqué sur le calendrier.
Discussion	Une émotion différente est travaillée chaque semaine en plus des moments de partage libre.
Début du partage	Le meneur donne le droit de parole. Le gardien du temps indique le temps alloué avec le sablier (2 minutes).
Fin du partage	L'enseignant remercie les élèves et les invite à faire une minute de réflexion sur ce qu'ils déposeront dans leur cahier. Le responsable éteint la chandelle. Les élèves se lèvent et vont écrire ou dessiner dans leur cahier.

Chaque séance se déroule de la même façon. Lorsque les élèves sont placés en cercle, la discussion est amorcée lorsque la chandelle en plastique est allumée. Ensuite, l'enseignant souhaite la bienvenue aux élèves et leur annonce le thème de la rencontre. Puis, ensemble, ils prennent le temps d'explorer l'émotion du jour avec les livres *Tourbillon d'émotions* (Cain, 2008) et *Léon et les émotions*<sup>7</sup> (Groovie, 2007). Ensuite, la discussion commence. Il est important de noter que le partage se fait toujours sur une base volontaire. Les élèves ne sont donc pas obligés de partager leur vécu. À la fin de la rencontre, la chandelle est éteinte et les élèves sont invités à aller dessiner ou écrire sur leur expérience quant au rituel. Pour ce faire, ils utilisent un journal personnel.

Dans le but de bien répondre aux objectifs de cette recherche, une planification détaillée de l'intervention envisagée a été dressée. Le tableau suivant illustre le choix des thèmes ainsi que les dates des rencontres.

<sup>7</sup> Les références complètes des livres se trouvent dans la bibliographie.

Tableau 6  
La liste des thèmes des rencontres du cercle magique

Date	Thème de la rencontre
19 mars	La peur
25 mars	Le plaisir
2 avril	Les relations interpersonnelles
5 avril	La joie et le bonheur
9 avril	L'amour et l'amitié
10 avril	La résolution de conflits
17 avril	La jalousie
19 avril	La tristesse
30 avril	L'estime de soi
1 mai	La colère
8 et 10 mai	La honte et l'embarras
22 mai	La confiance
31 mai	Retour réflexif sur l'ensemble des rencontres

Il est important de mentionner que lors de certaines rencontres, le sujet à l'ordre du jour est libre. Donc, ces journées-là, les élèves peuvent s'exprimer sur le sujet de leur choix. Toutefois, ces dates n'ont pas été insérées dans le tableau. Les dates retenues pour ces rencontres sont : 21 mars, 15 mai et 27 mai. L'ordre dans lequel les thèmes seront abordés a été choisi avec précaution. Tout d'abord, il importe de mentionner que le choix s'est arrêté sur certains thèmes<sup>8</sup>, car ils avaient été abordés lors des activités en lien avec le programme *Grandir entre amis* (Barrett, 2009). En ce qui concerne les autres thèmes, ils ont été sélectionnés, car ils sont reliés aux émotions que vivent quotidiennement les élèves à l'école. Pour faciliter l'ordre du choix des thèmes, une alternance entre un thème plus difficile au niveau du senti (la peur) et un thème plus léger (le plaisir) a été privilégiée. De plus, des thèmes très

<sup>8</sup> La peur, la confiance, les relations interpersonnelles, la résolution de conflits, l'amitié, la jalousie, la tristesse, la colère et l'estime de soi.

semblables tels que la jalousie et la tristesse ont été placés à proximité. À cet effet, il importe de mentionner qu'aborder des sujets comme la jalousie et la tristesse à deux jours d'intervalle est porteur de sens puisque ces deux émotions sont souvent associées l'une à l'autre.

En résumé, la planification de la séquence de déroulement ainsi que des thèmes devraient permettre un meilleur fonctionnement du rituel. De plus, comme ce rituel en est un de partage, quelques d'outils d'interventions ont été retenus. Les élèves utiliseront un sablier pour mesurer la longueur des interventions de chacun. Aussi, un objet de la parole viendra déterminer le droit de parole. Dans l'action, les interventions pourront être adaptées selon les propos des élèves ou les imprévus. Finalement, quelques outils de collectes de données sont retenus afin de faciliter la prise de notes dans et après l'action. Ces outils seront présentés au point suivant.

### **1.3 Le choix des méthodes de collecte des données de l'aspect recherche et l'intervention dans l'action**

Dans le but de bien répondre aux objectifs de cette recherche, l'intervention et la collecte de données se feront simultanément comme le suggère Paillé (2007). De plus, cette cueillette se fera à plusieurs reprises. La cueillette des données sera réalisée par le biais de l'observation en situation. Tel que le précise Martineau (2005), l'observation en situation est «un outil de cueillette de données où le chercheur devient le témoin des comportements des individus et des pratiques au sein des groupes en séjournant sur les lieux même où ils se déroulent» (p.6). Toujours selon cet auteur, l'observation en situation implique quatre tâches incontournables :

1. Être présent sur les lieux même du terrain.
2. Observer le déroulement des événements.
3. Garder une trace de ses observations en les enregistrant d'une manière ou d'une autre.

4. Rendre compte de ce qui a été observé afin d'en proposer une interprétation.

Afin de garder une trace des observations réalisées, les notes de terrain, les grilles d'observations et la captation vidéo seront utilisées. L'utilisation de ces trois modes de collectes de données aura la particularité de permettre une triangulation des données, ce qui en assurera une plus grande validité.

### *1.3.1 Les notes de terrain*

Les notes de terrain regroupent quatre types de notes : les notes pragmatiques, les notes descriptives, les notes théoriques et enfin le journal de bord qui a pour principale «finalité d'objectiver la subjectivité afin d'éviter que celle-ci nuise à la nécessaire position en retrait de l'observateur» (Martineau, 2005, p.11). Il «sert en quelque sorte d'exutoire dans la gestion des affects» (*Ibid*, p.11). D'après Martineau (2005), les notes pragmatiques «décrivent le déroulement du terrain» (p.10). Elles comportent le nom des participants ainsi que les dates et heures des rencontres. Les notes descriptives, quant à elles, rendent «compte des situations observées» (p.10). On y retrouve uniquement des faits tels que l'aspect physique des lieux ou ce que font les participants. Finalement, selon Martineau (2005):

[...] les notes théoriques ont pour finalité d'amorcer l'analyse dès la cueillette des données de telle sorte que le processus d'interprétation et de compréhension de l'objet se fasse tout au long de la recherche et non pas seulement à la fin du terrain. (p.10).

Ces notes seront compilées dans un cahier nommé le journal de bord. À l'intérieur de ce dernier, des observations sur les ajustements à faire, les comportements des élèves ou sur d'autres éléments importants seront colligés. De plus, un bref résumé de la rencontre sera rédigé.



### 1.3.2 Les grilles d'observation

L'utilisation de deux grilles d'observation<sup>9</sup> permettra de centrer l'attention et de la standardiser indépendamment des circonstances. De cette façon, la perte d'informations importantes sera évitée (Martineau, 2005). Un des avantages de l'utilisation de grilles d'observation est que les comportements ou les événements peuvent être saisis dans l'action directement, comme le précisent Quivy et Van Campenhoudt (1995).

La première grille porte sur le premier objectif de recherche soit comprendre le contexte d'instauration d'un rituel en classe primaire et regroupe plusieurs éléments d'observation. Les catégories émises pour l'observation dans cette grille sont la gestion de classe, la préparation de l'enseignant et le groupe complet d'élèves. Ces catégories sont placées dans trois colonnes de la grille. De plus, la grille comporte trois rangées où les difficultés et les facilités rencontrées en lien avec ces catégories seront notées et ce, dès la première rencontre du cercle. Dans la troisième rangée, l'espace est réservée pour y noter les interventions de l'enseignant. Cette grille sera utilisée à toutes les rencontres pour y noter des observations sur la mise en place et sur des ajustements qui pourraient être effectués en cours de processus.

Le développement de la deuxième grille a nécessité l'utilisation des informations recensées dans le cadre conceptuel. Cette grille concerne le deuxième objectif de recherche qui est de comprendre les impacts chez des élèves de l'utilisation d'un rituel. C'est par le biais des lectures et de la recension des écrits que la grille s'est construite. Il est important de mentionner que cette construction a nécessité plusieurs remaniements. De plus, afin de préciser les observations à noter, le choix des éléments d'observation s'est arrêté sur les quatre suivants : la participation en classe, le sentiment d'appartenance, la disponibilité au travail et la gestion des émotions. Ces éléments seront observés chez les élèves ciblés, mais également chez

---

<sup>9</sup> Les deux grilles d'observation sont présentées à l'annexe A.

les autres élèves, de façon plus générale. Aussi, dans le cas où un élève autre que ceux ciblés manifesterait un comportement qui doit être souligné, l'information sera inscrite sur cette grille. Cet outil de cueillette sera utilisé à toutes les rencontres. La grille sera également utile à d'autres moments dans la classe pour y décrire les observations effectuées en regard du critère sur la participation en classe.

Enfin, il apparaît important de préciser que les grilles finales sont le résultat d'un long processus de réflexion. Elles ont changé de forme et de contenu plusieurs fois et sont le résultat de l'émission de plusieurs questions.

*1.3.2.1 La participation des élèves.* C'est en mettant les élèves à contribution dans la mise en place du rituel que la participation sera exploitée. Comme le mentionnent Archambault et Chouinard (2009), c'est «une excellente occasion de cultiver des compétences transversales» et «cela respecte l'esprit du *Programme de formation de l'école québécoise*» (p.78). Ainsi, par la deuxième grille d'observation, l'effet de l'implication des élèves dans le processus décisionnel de l'établissement des règles et dans les rencontres du cercle sera examiné. Il pourrait également y avoir des observations au sujet du degré de participation des élèves dans les autres activités de la classe.

*1.3.2.2 Le sentiment d'appartenance.* La classe est considérée comme un endroit où des individus se rencontrent et créent des liens, ce qui a comme conséquence qu'un groupe se forme. Ce groupe, uni autour de règles de fonctionnement précises, est, selon Blin et Gallais-Deulofeu (2001), un ensemble «dynamique et interactif de personnes rassemblées en fonction de l'accomplissement d'un ensemble de tâches d'apprentissage» (p.43). L'objectif du rituel est de provoquer la création d'un groupe dynamique qui prendra en charge tous les membres qui le composent. Ainsi, il apparaît important que les individus formant le groupe, en développant leur sentiment d'appartenance, comprennent que «leur identité est reconnue et intériorisée» (Blin et Gallais-Deulofeu, 2001, p.44). De plus, comme le souligne Dubé (2009), «le rituel

créé des sentiments collectifs positifs et apaise» (p.110). Donc, le rituel, par le biais d'une pratique empathique, pourrait aussi permettre aux élèves de développer de forts liens, créant ainsi une complicité collective.

*1.3.2.3 La disponibilité au travail.* Étant donné que le rituel en est un de partage des émotions, la visée des rencontres est donc que chaque élève puisse se «décharger émotionnellement» de ce qu'il vit afin de libérer de l'espace dans son cerveau pour être davantage disponible aux apprentissages. En effet, comme Jensen (2001) l'explique, les rituels servent à réduire le stress subi par le corps et le cerveau durant la journée et ils placent les élèves en état de disponibilité face aux apprentissages. C'est pourquoi ce rituel d'échange pourrait libérer l'esprit des élèves de certaines de leurs inquiétudes et leur permettre de poursuivre avec leurs apprentissages en temps requis.

*1.3.2.4 La gestion des émotions.* Le dernier objectif du rituel vise plus particulièrement les cinq élèves ciblés, mais pourrait s'avérer utile pour les autres membres du groupe. En effet, en enseignant aux élèves à mieux reconnaître les émotions vécues, en leur apprenant à les partager avec un groupe, de façon respectueuse, les élèves seront peut-être davantage en mesure de gérer les émotions envahissantes qu'ils ressentent de temps à autre. Dubé (2009) souligne que le rituel dans la classe permet de «créer un espace de communication qui engage les émotions» (p.110), et ce rituel, en engageant les émotions des élèves, leur permettra de mieux les comprendre et les gérer. Il est entendu qu'étant donné le jeune âge des sujets, ils auront accès à des images représentant les émotions afin de faciliter la reconnaissance et la compréhension de ces dernières.

### *1.3.3 La captation vidéo*

Enfin, comme dernière source de collecte de données, la captation vidéo, qui a comme principal avantage de permettre la reprise de l'observation, sera utilisée.

Une fois filmé l'évènement peut en effet être revu autant de fois qu'on le souhaite ce qui peut en permettre une analyse très fine. Par ailleurs, il est possible de visionner les scènes avec le (s) sujet (s) observé (s) afin de recueillir ses (leurs) commentaires comme cela se fait abondamment en sciences de l'éducation (pratique de la vidéoscopie). Toutefois, la vidéo ne présente pas que des avantages. Outre le fait que la présence de caméras peut intimider des sujets, ces dernières restreignent le regard car elles ne sauraient tout voir; une caméra regarde toujours le monde selon un angle et, même dans le cas où il y a plusieurs caméras qui filment en même temps, elles ne peuvent balayer de leur regard tout ce qui se passe. La vidéo peut ainsi provoquer un sentiment de toute puissance chez le chercheur, certain alors de ne rien rater. Cela est bien entendu une illusion qui peut inhiber l'acuité perceptive du chercheur (Martineau, 2005, p.12).

La captation vidéo sera utilisée pour l'entièreté des rencontres. De cette façon, les enregistrements vidéo pourront être visionnés autant de fois que désiré. Cela permettra de confirmer ou infirmer des observations notées sur les grilles d'observation.

Ces trois outils de collecte de données, utilisés conjointement, permettront une meilleure analyse des données recueillies. Toutefois, comme le mentionne Paillé (2007), le but de cette recherche-intervention n'est pas de vérifier une hypothèse et ne débouchera pas sur une «série unique de résultats» (p.148). L'interprétation et l'analyse de données exposeront plutôt «une description des changements et des connaissances issus du projet» (p.149).

#### *1.3.4 Les participants*

Il est important de noter que cette cueillette aura lieu dans une classe primaire du premier cycle, deux fois par semaine, du mois de mars au mois de juin. Cette classe compte 20 élèves, douze filles et huit garçons. Parmi tous les élèves qui participeront à l'intervention, cinq ont été retenus pour fin d'observation. Voici donc

un portrait des cinq élèves, qui ignoraient être ciblés, dans le but de ne pas biaiser les résultats de la recherche.

Alexandre<sup>10</sup> est un garçon issu d'une famille recomposée avec trois enfants. Il est le plus jeune des trois, les deux autres sont beaucoup plus vieux et n'habitent plus dans la même maison. Il partage la même mère que ses deux frères. Il vit avec ses deux parents et est issu d'un milieu socio-économique aisé. C'est un enfant timide qui ne parle presque pas. De plus, il a une possible déficience intellectuelle légère, mais cette dernière n'était pas encore confirmée lors de l'intervention. Cet enfant a besoin d'être motivé, car il participe peu aux activités de la classe en général. De plus, il a des difficultés à cerner les subtilités qui sous-tendent les relations sociales. Il a une faible estime de lui et il commence à prendre conscience de ses différences faces aux autres.

Béatrice est une fille unique vivant seule avec son père. Elle ne voit sa mère que deux fois l'an. Elle provient d'un milieu socio-économique faible où les services sociaux font régulièrement des suivis. Elle est débrouillarde et intelligente. Elle aime l'école et participe en classe. Toutefois, elle a de grandes difficultés dans ses relations avec les autres et elle a peu d'amis. Elle a besoin de soutien pour régler ses conflits et exprimer ses émotions puisqu'elle fait de grandes crises. Béatrice a besoin d'un bon lien d'attachement avec l'adulte pour répondre aux demandes. Elle réagit fortement aux nouveautés et aux changements de routines dans la classe. Elle peut crier et frapper des objets lorsqu'elle est en colère.

Charles est un garçon vivant seul avec sa mère dans un milieu très défavorisé où les services sociaux sont impliqués. Il est souvent laissé à lui-même. Il est très intelligent, mais il est anxieux et il manifeste son anxiété par des pleurs inconsolables. Il est capable de créer des liens et d'entretenir des relations, mais il éprouve des difficultés à reconnaître et gérer ses émotions. Par conséquent, ses

---

<sup>10</sup> Dans un souci de confidentialité, des noms fictifs ont été donnés aux élèves ciblés.

conflits dégénèrent rapidement et se terminent par des crises et des pleurs. Il a besoin de soutien pour régler ses conflits. Il participe peu en classe, car il est peu disponible. Il est important de mentionner que durant la période d'intervention, soit entre les mois d'avril et de juin, Charles a été absent régulièrement de l'école. Il pouvait manquer plusieurs jours dans la même semaine. En raison de son fort taux d'absentéisme et de sa non-disponibilité à participer aux activités la classe, il a été décidé que les résultats obtenus à son sujet ne seraient pas retenus pour l'analyse.

Diane est une fille issue d'un milieu socio-économique moyen. Elle vit avec ses deux parents et est l'aînée d'une famille de deux. C'est une enfant qui a très peu confiance en elle et qui est anxieuse. Elle est peu consciente de sa valeur et de ses capacités. Elle participe peu en classe de peur de se tromper. Elle doit apprendre à se connaître pour développer une meilleure confiance en elle.

Elise est une fille avec un grave trouble du langage qui lui amène des problèmes de compréhension des situations complexes telles que les relations avec les autres. Comme elle a de la difficulté à se faire comprendre lorsqu'elle s'exprime, elle se met en colère rapidement. Elle est la cadette d'une famille de deux enfants et habite avec ses deux parents. Elle est issue d'un milieu socio-économique moyen. Les parents sont très présents auprès de leur fille. Ses difficultés de langage font d'elle une enfant qu'il faut apprivoiser avec le temps. Elle participe en classe, mais un conflit ou une frustration vont la rendre indisponible pour le reste de la journée. Elle a besoin de travailler sa compréhension des émotions afin de contrôler ses réactions afin d'éviter que certaines situations ne gâchent toute sa journée.

Il est important de mentionner que les sujets évoluent dans la même classe depuis six mois et qu'ils possèdent un lien d'attachement avec l'enseignant, ce qui peut expliquer une meilleure compréhension de leurs besoins.

#### 1.4 L'analyse des données de la recherche-intervention

L'analyse des données se fera au chapitre suivant et permettra d'approfondir une réflexion sur une méthode d'enseignement et de décrire les changements observés chez les élèves de la classe, plus particulièrement chez les élèves ciblés. Dans un premier temps, et pour me permettre d'analyser les données en lien avec le premier objectif de recherche, les observations recueillies seront colligées dans un tableau<sup>11</sup> qui sera divisé en trois catégories: la gestion de la classe, la préparation de l'enseignant et le groupe d'élèves. Pour chacune des catégories, les observations seront partagées selon les difficultés rencontrées, les facilités et les interventions effectuées.

Dans un deuxième temps, l'analyse des données recueillies sur les élèves ciblés sera effectuée en utilisant une codification par couleur représentant les quatre catégories d'éléments observables déterminées lors de la construction des grilles d'observation. Ensuite, les données recueillies seront consignées dans un tableau<sup>12</sup>. Enfin, ce tableau permettra de synthétiser les données, tel que le mentionne Van der Maren (2003):

«Une fois l'information contextualisée recueillie, la tâche suivante consiste à l'analyser pour, ensuite, en faire une synthèse; autrement dit, il s'agit de mettre de l'ordre dans le matériel recueilli afin d'en tirer la signification» (p.159)

C'est par la lecture, la re-lecture des notes de terrain et des observations ainsi que par l'écoute des enregistrements vidéo que la consignation des données recueillies sera réalisée.

---

<sup>11</sup> Voir l'annexe C.

<sup>12</sup> Voir l'annexe D.

### **1.5 La description des changements et des connaissances issus du projet**

Les changements et connaissances issus du projet seront décrits dans le chapitre 4. Un retour sur l'expérience vécue sera alors effectué, les nouvelles connaissances acquises au cours de ce processus ainsi que les changements observés dans le groupe et dans l'enseignement seront également analysés.

### **1.6 La critique de l'intervention et les recommandations**

Le chapitre 4 se terminera par une brève critique de cette expérience avec le groupe. Aussi, quelques recommandations seront émises. Elles pourront servir de guide dans l'éventualité de la reconduction de cette expérience du cercle magique.

## **2. L'ASPECT ÉTHIQUE DE LA RECHERCHE**

En éducation, tout chercheur doit se conformer à des normes qui régissent la valeur éthique d'une recherche. Trois principes déontologiques mentionnés par Van der Maren (2003) ont été respectés dans cette recherche. Le premier concerne le «consentement libre et éclairé» des participants. Étant donné que les sujets sont des enfants d'âge mineur, toutes les autorisations nécessaires à l'utilisation de la caméra vidéo ont été obtenues des parents. De surcroît, il a été mentionné aux élèves que la participation aux échanges se faisait sur une base volontaire. Tous devaient être assis au cercle, mais ils n'étaient pas dans l'obligation de partager ce qu'ils vivaient. Le deuxième principe fait état du «respect de la dignité de la personne». Dans le cas qui nous concerne, le rituel est régi par des règles strictes de fonctionnement et se déroule dans le plus grand respect des êtres qui en font partie. Finalement, en ce qui concerne le troisième principe, «le respect de la vie privée et la confidentialité», le nom des élèves ciblés a été remplacé par des noms fictifs afin de préserver leur anonymat.



Finalement, les enregistrements vidéo seront gardés confidentiels et seront détruits ultérieurement.

### 3. LES LIMITES DE LA RECHERCHE

Il est certain que cette recherche comporte plusieurs limites. La première concerne le degré de participation des sujets au rituel proposé. Il est possible que certains élèves soient réticents à l'idée de partager ce qu'ils vivent, avec les autres. Comme le partage se fait sur une base volontaire, il se peut que cette situation se reproduise et qu'il y ait absence d'informations et d'actions à analyser.

La deuxième limite concerne les imprévus dans le temps. Dans une année scolaire, dans une semaine d'école ou bien dans une journée seulement, plusieurs imprévus peuvent survenir et l'ensemble du groupe devra se montrer flexible dans le temps afin de pouvoir respecter l'horaire établi pour le rituel. La durée du rituel devra également être ajustée en fonction du degré de participation des élèves.

La troisième limite se rapporte à l'utilisation de la caméra vidéo. Il se peut que les élèves soient dérangés par la présence en classe de la caméra. Toutefois, le rôle de la caméra ainsi que sa fonction dans la classe leur seront expliqués et des tests seront effectués avant de commencer les réels enregistrements. Les élèves seront alors probablement plus familiers avec la présence de la caméra dans la classe.

## **QUATRIÈME CHAPITRE**

### **L'ANALYSE ET L'INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS**

Le présent chapitre se consacre à la présentation des résultats obtenus lors des observations en classe, du visionnement des vidéos et de la lecture du journal de bord tenu au moment de l'utilisation du rituel dans la classe. Pour débiter le chapitre, il apparaît important de faire un retour sur la cueillette des données et d'expliquer de quelle manière les données ont été organisées afin d'en faciliter l'analyse. Puis, il s'impose d'entrer dans le vif du sujet, c'est-à-dire l'analyse et l'interprétation des résultats compilés dans les tableaux disponibles aux annexes C et D. Pour ce faire, un examen du contexte d'instauration comprenant les difficultés rencontrées ainsi que les éléments qui ont facilité l'implantation du rituel est fait. Pour poursuivre, il importe de communiquer les résultats observables obtenus sur les élèves ciblés en regard des catégories suivantes : la gestion des émotions, le développement d'un sentiment d'appartenance au groupe, leur disponibilité à travailler ainsi que la participation au rituel et à la vie de la classe. Finalement, une description des changements et connaissances issus du projet est effectuée. Pour conclure le chapitre, l'intervention est critiquée et des recommandations y sont ajoutées.

#### **1. LA CUEILLETTE ET L'ORGANISATION DES DONNÉES**

##### **1.1 Le choix des thèmes et le déroulement du rituel**

Avant de débiter l'analyse de la cueillette des données, il importe de faire un retour sur le choix des thèmes de même que sur le déroulement du rituel. Préalablement à la mise en place du rituel, une sélection de thèmes a été établie. Il faut rappeler que ces thèmes sont inscrits sur le calendrier afin que les élèves

connaissent à l'avance le sujet du jour. De cette façon, ils peuvent se préparer à la discussion. Les impacts observés dans la classe à ce sujet sont intéressants puisque les élèves se réfèrent au calendrier afin de connaître les thèmes des rencontres et ils en discutent même entre eux. Il est possible de les entendre dire qu'ils ont hâte à un jour en particulier car ils ont des situations à partager sur le sujet de ce jour. Certains thèmes ont toutefois créé de la confusion chez les élèves et l'enseignant. C'est le cas du thème de la honte (embarras) où il a été difficile pour l'enseignant de trouver des exemples concrets pour les élèves afin de bien leur expliquer cette émotion. De plus, les élèves ont eu des difficultés à reconnaître des situations d'embarras vécues. Finalement, il est arrivé que l'enseignant ne soit pas suffisamment préparé aux diverses réactions des élèves. C'est le cas de la rencontre sur la tristesse où plusieurs élèves pleurent abondamment, car ils repensent à des situations vécues. Aussi, lors de la rencontre sur le plaisir, l'enseignant a fait face à des élèves surexcités parlant tous en même temps et où l'ordre a dû être rétabli plusieurs fois. Donc, malgré une bonne connaissance à l'avance des thèmes, l'enseignant n'a pas prévu les réactions des élèves et a donc improvisé par moments afin de recadrer les discussions.

Pour continuer, l'utilisation des livres *Tourbillon d'émotions* (Cain, 2008) ou *Léon et les émotions* (Groovie, 2007) dans l'introduction du sujet du jour s'avère être bénéfique pour les élèves puisque les images des livres facilitent l'assimilation de l'émotion par les élèves. Ils manifestent d'ailleurs plus d'aisance dans l'expression des manifestations physiques reliées à l'émotion du jour et ils relient plus facilement l'émotion à leur vécu.

Pour poursuivre, le déroulement des rencontres a été soigneusement organisé tel que démontré dans le tableau 5<sup>13</sup>. En effet, un plan des étapes a été élaboré et cela a permis aux élèves responsables de l'animation de devenir plus autonomes dans la gestion du rituel. De plus, comme la séquence du rituel est toujours la même, il est facile d'en déterminer la durée. Toutefois, tel que mentionné au chapitre précédent,

---

<sup>13</sup> Le tableau 5 se trouve à la page 53.

certaines rencontres ont eu une durée plus longue. C'est le cas des rencontres sur la tristesse ou la colère. En effet, ces rencontres se sont éternisées, car l'enseignant a permis aux élèves de s'exprimer plus longtemps, voyant leur besoin de le faire. C'était toutefois à prévoir puisque ces deux sujets concernent des émotions facilement reconnues et vécues quotidiennement par les enfants. Par le fait-même, l'enseignant a reformulé plusieurs fois les propos des élèves et ce, dans le but d'assurer une meilleure compréhension des situations partagées et ainsi ne pas créer d'ambiguïté. En reformulant, l'enseignant contribue à un partage respectueux.

Finalement, l'idée de rendre le partage facultatif a incité quelques élèves à participer davantage. En effet, dans les premiers échanges, certains élèves sont demeurés muets. Puis, il a été possible de remarquer une augmentation des partages en cours de processus. Ainsi, à la fin du processus, tous se sont exprimés à tour de rôle. Aussi, plus les semaines ont avancé et plus les élèves, non seulement ont partagé, mais ils ont contribué à trouver des solutions aux problèmes de leurs camarades.

## **1.2 Le déroulement de la cueillette des données**

La cueillette de données devait être appuyée par des outils dont l'élaboration a été traitée au chapitre précédent. Tout d'abord, la discussion porte sur la prise de notes en temps réel. Ensuite, l'exploration se tourne vers les grilles d'observation et pour terminer, un regard se porte sur les impacts de l'utilisation de la caméra dans la classe.

### *1.2.1 Les notes de terrain*

Les notes de terrain, tel que mentionné au chapitre précédent, ont été compilées dans le journal de bord. Elles devaient être consignées après chaque rencontre. Ces notes servent de complément au tableau présenté à l'annexe C.

Comme l'objectif visé est de faire un retour sur chaque rencontre, il est facile de prendre quelques minutes pour remplir le journal après les rencontres, puisque ces dernières ont lieu tout juste avant l'heure du dîner. Malgré tout, il est important de mentionner que cela demande une certaine rigueur afin que les notes reflètent le plus précisément possible les faits observés lors des rencontres. Cependant, les notes n'ont pas contribué à l'ajout d'une grande quantité d'observations au tableau de l'annexe C puisqu'elles recourent souvent les observations y étant déjà inscrites. Néanmoins, cette étape d'écriture demeure importante afin d'assurer une précision des éléments observés.

### *1.2.2 Les grilles d'observation*

Pour poursuivre, selon Aktouf (1987), l'analyse des données «consiste à effectuer un travail de manipulation et de traitement des données nettoyées» (p.42), ce qui veut dire que chaque donnée recueillie doit être catégorisée afin de faciliter une meilleure interprétation. Pour effectuer ce travail, deux grilles d'observation ont été construites. Elles sont présentées à l'annexe A.

La première grille, en lien avec le premier objectif de recherche, a permis d'obtenir des données concernant l'implantation du rituel dans la classe. Tel que mentionné au chapitre précédent, les observations portant sur la gestion de classe, la préparation de l'enseignant en vue des rencontres ainsi que les réactions des élèves y sont notées, dans l'action. Toutes ces observations sont compilées dans le tableau de l'annexe C. Il ressort qu'il n'est pas aussi simple que cela peut paraître d'utiliser une grille d'observation dans l'action, car lors de la prise de notes, l'observateur devient moins attentif à ce qui se passe autour. Cela entraîne donc une perte d'information. De plus, il apparaît important d'indiquer que beaucoup d'événements peuvent survenir en peu de temps et ainsi rendre la prise de notes plus complexe.

La deuxième grille a été bâtie dans le but d'observer les réactions des élèves ciblés en regard de quatre catégories. Elle est disponible à l'annexe D. Afin de faciliter l'organisation des données recueillies et l'analyse de ces dernières, un système de codification par couleur a été établi :

- ✓ La participation à la vie de la classe (vert)
- ✓ Le développement d'un sentiment d'appartenance (violet)
- ✓ La gestion des émotions (rouge)

L'utilisation de cette grille dans l'action a été plus facile que l'utilisation de la première grille, car seules les observations sur les élèves ciblés y sont compilées. De plus, cette même grille est utilisée dans le cadre du visionnement des enregistrements vidéo. De cette façon, les informations qui y sont notées sont plus complètes.

### *1.2.3 La présence de la caméra*

Au chapitre précédent, il est mentionné qu'une des limites de la recherche se situe au niveau de l'utilisation de la caméra dans la classe. Il existe deux éléments à considérer lorsque vient le temps de regarder l'influence de la présence de la caméra dans la classe. Tout d'abord, tel que mentionné plus haut, la caméra a dérangé plusieurs élèves et ce, malgré que l'enseignant les ait bien préparés. Quelques élèves la saluent à toutes les rencontres. Certains, comme Béatrice et un autre garçon, semblent plus troublés par sa présence. Ils lui parlent, lui font des grimaces ou des signes de la main et passent plusieurs minutes à la regarder. D'autres semblent gênés de s'exprimer en sa présence. Il est important de mentionner que, pour éviter ces réactions auprès des élèves, la caméra a été installée dans un endroit surélevé et reculé, mais cela n'a pas suffi. Donc, il est possible de conclure que, malgré une bonne préparation des élèves à la présence d'une caméra dans la classe, certains sont tout de même attirés voire gênés par cette dernière. Toutefois, l'utilisation de la

caméra permet une prise de notes plus complète. Par conséquent, cela amène une analyse plus en profondeur des données.

Pour poursuivre, le deuxième obstacle rencontré avec l'utilisation de la caméra est le pouvoir limité de filmer. En effet, vu la taille que prennent les enregistrements sur la carte mémoire, ces derniers ne peuvent durer plus de vingt minutes. Il faut donc repartir la caméra tous les vingt minutes. De plus, comme la caméra ne possède aucun témoin lumineux qui indique qu'elle enregistre ou non, des minutes de rencontre ont été perdues, car cette dernière a tout simplement cessé d'enregistrer après vingt minutes, sans avertissement.

## 2. LA COMPREHENSION DU CONTEXTE D'INSTAURATION D'UN RITUEL EN CLASSE PRIMAIRE

Dans le but de bien comprendre le contexte d'instauration du rituel, il importe de regarder plus en profondeur les observations recueillies à l'annexe C en regard de la gestion de classe, de la préparation de l'enseignant ainsi que des réactions du groupe d'élèves. Pour ce faire, une analyse des difficultés rencontrées, des éléments ayant facilité l'implantation ainsi que des interventions de l'enseignant sera effectuée.

### 2.1 La gestion de classe

Il importe de regarder plus particulièrement quelques éléments de gestion de classe de la dimension organisationnelle. La dimension organisationnelle de la gestion de classe inclut tout ce qui concerne le fonctionnement concret de la classe (Caron, 1994).

#### 2.1.1 *Les déplacements et les transitions*

Pour débiter, il apparaît important de poser un regard sur les déplacements et la gestion des transitions dans la classe. Le signal annonçant le déplacement des élèves vers l'emplacement désigné pour le cercle consiste en quelques coups de maracas. Ces dernières sont régulièrement utilisées dans la classe pour annoncer les transitions entre les activités, donc les élèves sont familiers avec le bruit de l'instrument et ils s'exécutent rapidement. De plus, comme ces derniers fréquentent la classe depuis plus de sept mois, ils se sont familiarisés avec les routines de déplacement. À toutes les rencontres, sauf la première, les élèves ont été en mesure de se rendre rapidement à l'endroit<sup>14</sup> indiqué pour s'installer en cercle. Donc, il est possible de voir un lien entre les routines et les rituels, car, comme le mentionnent Leinhardt et *al.* (1987), les routines permettent aux élèves de développer des automatismes et elles les rendent plus efficaces. Par conséquent, ce sont les routines de classe déjà en place qui ont facilité la gestion des déplacements pour le rituel.

Par contre, lors de la première rencontre, il a fallu plus de trois minutes aux élèves pour s'installer en cercle. Bien sûr, l'intervention de l'enseignant a été nécessaire et ce, en dépit du fait que les élèves avaient préalablement effectué des exercices à répétition. À cet effet, l'enseignant leur avait enseigné et modélisé une technique particulière appelée le «genou à genou», technique utilisée lors de la lecture à deux. Cette technique devenue routinière, mise en place et répétée depuis plusieurs semaines, devait permettre de gagner du temps, car elle rejoint ce que Altrichter et *al.* (1987) évoquent au sujet des routines : elles sont enseignées par répétition et exécutées de manière inconsciente. En ce qui concerne le délai d'installation de la première rencontre, il ressort que deux éléments peuvent expliquer cette lenteur et cette difficulté d'exécution : l'effet de la nouveauté ou le manque d'espace physique dans la classe. Suite à cette première mise en place un peu chaotique, un retour a été fait avec les élèves afin d'éviter que la situation se reproduise. Le retour a été concluant puisque les élèves ont démontré une meilleure autonomie à s'installer dans le cercle par après.

---

<sup>14</sup> Les rencontres se déroulaient devant le tableau interactif.



### *2.1.2 L'espace aménagé dans la classe*

Cependant, l'hypothèse du manque d'espace pour exécuter efficacement la mise en place du cercle s'est confirmée dans les rencontres subséquentes. De surcroît, les élèves, malgré leur bonne volonté à tenter de respecter la règle du genou à genou, parviennent difficilement à former un cercle où chacun a une place suffisamment confortable pour la durée de la discussion. Par conséquent, l'espace dans la classe est limité et insuffisant pour y asseoir en cercle une vingtaine d'élèves. L'accompagnement des élèves afin qu'ils se placent en cercle a donc nécessité des interventions de l'enseignant à presque toutes les rencontres. Aucun changement n'a toutefois été apporté à ce sujet vu qu'il s'agit d'espace physique, généralement limité dans une école.

### *2.1.3 La durée et la fréquence du rituel*

Au départ, il était prévu que la durée initiale de chaque rencontre soit de vingt minutes. Or, les deux premières rencontres ont duré plus longtemps pour des raisons inexplicables. Il a été possible d'observer, lors de ces deux échanges, que les élèves ont perdu leur intérêt en regard des discussions et sont demeurés peu attentifs aux propos de leurs camarades. Ils se sont désorganisés et se sont mis à bouger dans tous les sens. Ils ont même oublié les règles du cercle et plusieurs interventions ont été nécessaires. Comme il a été plus difficile pour le meneur de gérer le groupe seul durant ces moments, les rencontres ont été arrêtées et une pause a été offerte aux élèves. La discussion a repris plus tard dans la journée. À ce moment, comme l'objectif de la rencontre était le partage du vécu dans le respect et que ce n'était pas le cas, des ajustements ont dû être apportés. C'est pourquoi, lors des troisième et quatrième rencontres, deux modifications ont été apportées au cercle : l'introduction d'un gardien du temps et d'un objet de la parole. Le gardien du temps a comme rôle de veiller à ce que chaque enfant ne parle pas plus de deux minutes lorsqu'il on lui accorde le droit de parole. Il possède un sablier d'une durée de deux minutes pour

représenter visuellement le temps alloué. L'objet de la parole, quant à lui, permet à celui qui l'a entre les mains de pouvoir s'exprimer. C'est donc le meneur qui choisit les tours de parole et qui prête l'objet à l'élève choisi. Ainsi, la durée du rituel est respectée et malgré que les discussions soient parfois très animées, le temps alloué est respecté pour permettre à tous de participer.

La fréquence des rituels a été respectée, malgré les imprévus qui se sont présentés. Il est impossible de déroger à ces rencontres bihebdomadaires. Les élèves connaissent les moments des rencontres et tiennent à ce qu'elles aient lieu. Ils vérifient même l'horaire de la journée les jours de rencontre afin de s'assurer que l'étiquette de la rencontre s'y trouve. D'ailleurs, c'est ainsi qu'ils ont démontré leur intérêt pour le rituel. Effectivement, la prévisibilité du rituel dans le temps a contribué à réduire le stress et l'anxiété des élèves face à la journée qui commence. Comme ils savent que cette rencontre est prévue, ils peuvent alors se concentrer sur les apprentissages à faire dans la journée. Cela rejoint l'idée de Jensen (2009) qui énonce que la prévisibilité des rituels place le cerveau dans un état de disponibilité face aux apprentissages.

#### *2.1.4 Les rôles des élèves*

Il importe ici de regarder de plus près l'implication des élèves dans le cercle magique. Lorsque le rituel a été présenté aux élèves, ils ont appris qu'ils auraient des rôles à jouer : le meneur et le responsable de l'ouverture et de la fermeture du cercle. Le meneur est le grand responsable des tours de parole. Au départ, le meneur ne possédait aucun objet de la parole. Toutefois, tel qu'expliqué au point précédent, l'objet de la parole<sup>15</sup> a été introduit à la quatrième rencontre. Quant au responsable de l'ouverture et de la fermeture du cercle, il est aussi un être indispensable. Assurément, il doit allumer une chandelle<sup>16</sup>, petit geste symbolique, pour amorcer la

---

<sup>15</sup> L'objet de la parole est un petit lapin en peluche.

<sup>16</sup> C'était une chandelle qui fonctionne avec une pile.

discussion. Aucun élève, ni le meneur, n'a le droit de parler avant l'ouverture. À la fin du rituel, les élèves doivent tous rester en place jusqu'à ce que le responsable ait éteint la chandelle. C'est ainsi que se passe chacune des rencontres, toujours de la même façon. En procédant de cette façon, l'emphase est mise sur le caractère répétitif du rituel, car comme Jensen (2001) le mentionne, cela favorise une meilleure disponibilité des élèves au travail. Les tâches de meneur, gardien du temps et de responsable de l'ouverture et de la fermeture sont effectuées par des élèves différents à chaque rencontre afin que tous puissent participer au processus. Cela rejoint Jensen (2009) lorsqu'il mentionne que les rituels doivent engager tous les participants. L'implication de tous dans le bon fonctionnement du rituel permet d'assurer une meilleure participation au cercle et crée un sentiment d'appartenance des élèves envers le groupe. De plus, remettre la responsabilité de la gestion partielle du cercle aux élèves décharge l'enseignant de certaines tâches et il devient alors plus disponible pour intervenir en cas de besoin ou d'urgence. De surcroît, l'enseignant a davantage de temps pour observer les élèves et leurs réactions. Ces éléments rejoignent les écrits de Jensen (2009) qui explique que les rituels, en favorisant l'autonomie des élèves, libèrent l'enseignant de simples tâches de gestion et améliorent ainsi la qualité de l'enseignement. Dans le cas concerné, donner des rôles aux élèves a permis à l'enseignant d'être plus présent et disponible pour ces derniers.

### *2.1.5 La participation des élèves dans l'élaboration des règles du rituel*

Au début de l'implantation du rituel dans la classe et tel que mentionné au chapitre précédent, les élèves ont participé à l'élaboration des règles du cercle magique<sup>17</sup>. Comme ces enfants fréquentent l'école depuis deux et qu'ils vivent dans la classe depuis sept mois, ils n'éprouvent aucune difficulté à établir leurs propres règles. Ainsi, en nommant leurs propres règles, les élèves se responsabilisent et se sentent davantage concernés, comme l'expliquent Gauthier et *al.* (1997). De plus, ces

---

<sup>17</sup> La liste des règles est disponible à l'annexe B.

règles permettent un meilleur fonctionnement du groupe en encadrant les comportements attendus et créent un climat sécurisant pour les élèves.

Aussi, il a été surprenant d'observer que les élèves ont inclus dans leurs règles, des éléments abordés dans le cadre du programme *Grandir entre amis* (Barrett, 2009). En effet, ils ont insisté à ce que les règles suivantes soient ajoutées à la liste : je souris et je parle d'une voix affirmée. Ces deux éléments avaient été abordés lors de l'atelier sur l'intimidation, qui consiste à expliquer aux enfants comment s'affirmer quand on veut envoyer un message à un autre enfant, peu importe la portée du message. Leurs règles sont donc à la fois constructives et strictes. Il appert que les règles de classe, déjà instaurée depuis des mois ont grandement contribué à la facilité des élèves d'établir leurs propres règles. Ils en ont discuté un certain temps et ensemble, ils ont déterminé que sept règles sont suffisantes. De plus, ils ont annoncé que la conséquence à la dérogation des règles est l'exclusion du cercle après un seul avertissement. Lors des premières séances, un rappel systématique des règles a été fait. Toutefois, à partir de la cinquième séance, ce sont les élèves qui ont procédé au rappel. Le meneur s'occupe ensuite de gérer les comportements. Toutefois, l'enseignant a dû intervenir à quelques reprises pour des comportements indésirables, car les élèves semblent parfois oublier les règles. Notamment, lors de la rencontre sur le plaisir et celle sur la peur où deux élèves, non-ciblés ont été retirés de la classe, car ils riaient des idées des autres et faisaient des bruits de bouche. Donc, malgré le fait que le meneur gère le groupe de discussion, l'enseignant doit demeurer aux aguets afin de conserver le caractère respectueux des rencontres.

#### 2.1.6 *Le cahier des élèves*

À la fin de chaque rencontre, après la fermeture de la discussion, les élèves doivent remplir un cahier dans lequel ils inscrivent leurs pensées, leurs sentiments ou tout ce qu'ils désirent en lien avec le sujet du jour. Ce cahier, ils l'ont décoré et

préparé à leur goût. Cette étape a été ajoutée au rituel afin de garder des traces de ce que les enfants partagent durant la discussion et aussi dans le but de permettre aux élèves de faire un retour individuel sur la discussion. Dans l'action, il est toutefois inévitable de constater que la gestion de ce cahier est problématique. Tout d'abord, comme les élèves ont conservé le cahier dans leur pupitre suite à la première rencontre, ils ont tous apporté leur cahier au cercle au lieu de le laisser dans leur pupitre lors de la deuxième rencontre. Ils l'ont fait, car ils n'ont reçu aucune consigne claire à ce sujet. Cela a entraîné une multitude de dérangements pendant la discussion, car ils ont joué avec leur cahier. C'est pourquoi les cahiers ont été ramassés dix minutes après le début de la rencontre. De plus, au fil des rencontres, il apparaît évident que les élèves démontrent moins d'intérêt pour le cahier, d'autant qu'au départ, ils semblaient emballés par cet outil de réflexion. Ils avaient même émis certaines craintes à son sujet, ne voulant pas que quelqu'un lise leurs écrits. La perte de l'intérêt envers le cahier s'explique par le fait que la tâche qui leur est demandée suite à la discussion est fastidieuse. La période d'écriture est souvent trop longue et plusieurs élèves, tels qu'Alexandre et Élise, prennent beaucoup de temps à s'installer au travail. Ils se promènent et regardent ce que les autres font. Ils parlent avec leurs camarades et dérangent ainsi toute la classe. De surcroît, la période de quinze minutes prévue pour l'écriture et le dessin ne peut pas être respectée car des élèves terminent très rapidement tandis que d'autres prennent beaucoup de temps à s'exécuter. Cette situation entraîne une désorganisation du groupe.

## **2.2 Les réactions des enfants**

Durant les diverses rencontres du cercle magique, les élèves ont manifesté certaines réactions dont il est important de discuter. Il est important de noter que l'analyse qui suit ne concerne que les élèves non-ciblés. Les réactions des élèves ciblés seront analysées au point suivant.

### *2.2.1 Le mutisme*

La première réaction observée chez certains élèves de la classe est le mutisme. En effet, pour des raisons parfois inexplicables quelques élèves ont totalement refusé de parler devant les autres et l'on fait savoir volontairement, tandis que d'autres sont devenus muets sans avertir. Voici quelques exemples permettant d'en dégager une explication. Pendant la discussion sur la peur, un garçon assez timide est devenu totalement blanc et est resté muet. Lorsque la discussion s'est terminée et que les élèves sont retournés à leur pupitre pour travailler, il s'est mis à pleurer. Il a fallu plusieurs minutes pour le consoler et il a finalement raconté qu'il avait une peur bleue des gens déguisés et que la discussion lui avait rappelé de très mauvais souvenirs de la dernière fête d'Halloween. Cette réaction, plutôt imprévisible, démontre toutefois l'impact des discussions chez les élèves. L'enseignant a souligné le courage de ce garçon dans l'expression de cette peur. Toutefois, comme l'enseignant n'était pas préparé à ce genre de situation, il apparaît maintenant important de porter une attention particulière aux réactions des élèves.

### *2.2.2 L'indifférence*

L'indifférence démontrée par certains élèves face aux émotions est surprenante. Certains élèves ne semblent pas dérangés par les émotions qu'ils ressentent, mais peut-être ne comprennent-ils pas encore la portée de ces dernières. Concrètement, durant les rencontres, certains ont pris plaisir à déranger les autres en passant des commentaires, mais comme ils ont été retirés rapidement du cercle à plusieurs reprises en raison de leur comportement irrespectueux, ils ont feint l'indifférence par la suite. Ces élèves n'ont jamais expliqué la raison de leur indifférence, mais il est possible de croire que le sujet à l'ordre du jour les rend inconfortables.

## 2.2. *L'hyperréactivité*

Trois élèves ont fait preuve d'hyperréactivité pendant les rencontres du cercle. La première est une élève qui démontre une grande connaissance de ses propres émotions. Elle a été la première à démontrer une immense réaction à un sujet donné. Lors de la rencontre sur la peur, elle s'est toute désorganisée, car elle a vécu, la veille, une situation qui lui a fait très peur. Sa mère avait passé des tests pour un possible cancer des poumons. Donc, la petite fille avait une bonne raison d'avoir peur. Conséquemment, cette hyperréactivité chez elle a entraîné une réaction en chaîne surprenante dans le groupe. Lorsqu'elle s'est exprimée, elle s'est mise à pleurer, les élèves autour ont tout de suite démontré des signes d'empathie envers elle. Ils lui ont pris la main ou mis la main sur l'épaule. Le silence a régné dans la classe. Un bel exemple de ce que crée le rituel, soit le développement du sens de la communauté, venait alors de se produire.

La nature même du rituel a contribué aux réactions relevées chez les élèves puisque certains sujets ont placé les élèves dans des situations inconfortables. Toutefois, il est important de mentionner que ce sont les moments de plaisir et d'excitation autant que les moments plus difficiles qui ont favorisé le développement du sens de la communauté chez les élèves du groupe.

Pour continuer, il importe d'examiner les résultats obtenus en lien avec le deuxième objectif de la recherche.

## 3. L'OBSERVATION DES IMPACTS ET BÉNÉFICES DE L'IMPLANTATION D'UN RITUEL EN CLASSE

Le deuxième objectif de cette recherche est d'observer les impacts de l'instauration et de l'utilisation d'un rituel chez des élèves de première année. Dans les paragraphes qui suivent, une exploration des observations obtenues chez les

élèves ciblés en lien avec les catégories suivantes est effectuée: la gestion des émotions, le sentiment d'appartenance, la disponibilité au travail et la participation. Cette exploration permet de porter un regard sur les résultats recueillis chez ces élèves. Le tableau présenté à l'annexe D relève tous les comportements observés chez les élèves choisis. C'est à l'aide de ce tableau que l'analyse sera faite. Il a d'ailleurs été complété à partir des observations répertoriées dans le journal de bord et dans la deuxième grille d'observation.

Il est important de mentionner que les quatre catégories sont regroupées et présentées dans chacun des portraits d'élève. Toutefois, une des catégories semble se démarquer des autres et il est donc primordial d'en faire mention avant de poursuivre avec les portraits des élèves.

### **3.1 La participation en classe**

Il appert que la participation des élèves est un atout essentiel dans la gestion de ce rituel. D'ailleurs, les observations abondent en ce sens. En participant de façon régulière au bon fonctionnement du cercle, les élèves se sentent impliqués, ils sont davantage présents et à l'écoute de leurs camarades et ils respectent les règles établies. Ils sont concernés par ce qui se passe et veulent apporter des solutions aux problèmes se produisant. De plus, malgré la fin du rituel, ils continuent de s'impliquer et de participer à améliorer la vie de la classe. Les élèves vont vers leurs camarades de classe pour offrir de l'aide et ils en offrent également à l'enseignant qui voit ainsi sa tâche simplifiée par cet élan de générosité.

### **3.2 Alexandre**

Tout d'abord, il importe de rappeler qu'Alexandre est un enfant ayant une lenteur intellectuelle connue des intervenants de l'école, mais dont les élèves ignorent l'existence. Au début du processus, Alexandre démontre de l'indifférence et même de



l'évitement face aux discussions du cercle. Il salue la caméra, il salue ses copains ou leur envoie des bisous et il joue avec ses doigts pendant les rencontres. Lors des trois premières rencontres, il sort de la classe avant le début du cercle et ne revient que plusieurs minutes plus tard. L'enseignant le surprend même à déambuler dans le corridor tranquillement. Lorsqu'il est présent dans la classe, il s'assoit au cercle et il demeure muet. Il lui arrive à plusieurs reprises de se lever pendant les discussions et de s'étirer ou de bâiller. De plus, il n'effectue pas son travail dans son cahier. Il se promène plutôt dans la classe et regarde ce que font les autres au lieu de faire son propre travail. Cela se produit dès les premières rencontres. Par la suite, après de nombreux rappels de l'enseignant, il travaille pendant un très court laps de temps puis il reprend sa promenade dans la classe. Étant donné sa faible participation, il est difficile de comprendre s'il est en mesure de reconnaître les émotions dont il est question. Parallèlement, il fait des liens avec celles ressenties de façon régulière comme la colère, la tristesse et la joie. Il semble toutefois confus quant aux émotions telles que la honte et la peur et ne peut nommer des manifestations reliées à ces dernières.

Alexandre a commencé à participer aux échanges autour de la mi-avril. Il prend alors part à la discussion portant sur la tristesse. Il est capable d'en nommer les manifestations et de faire des liens avec des situations vécues. Il verse même quelques larmes. Durant les rencontres subséquentes, il participe à peine en tentant de donner parfois des exemples en lien avec les émotions. De plus, il continue de démontrer peu d'investissement dans ses travaux en classe. Peu importe les activités proposées par l'enseignant, il demeure en retrait et se mêle peu aux discussions en général et ce, même après avoir vécu tout le processus du rituel pendant deux mois. Aussi, il joue peu avec ses camarades sur la cour d'école préférant rester seul. En somme, le rituel a permis à Alexandre de d'approfondir sa reconnaissance des émotions vécues de façon régulière telles que la joie ou la tristesse. Toutefois, son faible taux de participation aux activités de la classe et au rituel ainsi que l'indifférence qu'il a démontrée tout au long du processus permettent d'affirmer qu'il

n'a manifestement pas développé un sentiment d'appartenance au groupe. Il ne démontre aucun intérêt à se joindre au groupe. Finalement, aucune observation ne permet de conclure que le rituel lui a permis d'être plus disponible au travail. Par conséquent, il peut être possible de croire que sa limitation influe sur les résultats obtenus. Malgré tout, il a fait de petits pas dans la reconnaissance de certaines émotions, ce qui demeure un point très positif pour lui.

### **3.3 Béatrice**

Pour poursuivre la discussion, il est primordial de considérer les résultats obtenus chez Béatrice. Il faut toutefois se rappeler qu'elle éprouve des difficultés à exprimer et gérer ses émotions et qu'elle le fait souvent sous forme de crises. La participation et l'intégration de Béatrice au cercle se font progressivement. Dès le début des rencontres, elle manifeste de la résistance face au rituel. Lors de la première rencontre, elle fait d'ailleurs une crise de colère. Elle mentionne, comme excuse, qu'elle ne trouve pas de place pour s'asseoir. L'enseignant la retire immédiatement du cercle, car suite à sa crise, elle boude. Par la suite, l'enseignant l'accompagne quand vient le temps de s'asseoir avec les autres. Vers la fin du mois d'avril, elle est capable de se trouver un endroit de façon autonome.

Après quelques rencontres, elle est en mesure de participer davantage aux échanges notamment ceux concernant la joie, la honte et un sujet libre où elle choisit de parler de sa colère. Néanmoins, il lui arrive quelques fois de faire semblant de méditer plutôt que de participer à la discussion. De plus, lors de la rencontre sur la jalousie, elle demeure muette et refuse de participer. La même situation se produit durant l'échange portant sur la colère. Cependant, cette fois, elle réagit tellement fortement qu'elle doit quitter la classe avec l'éducatrice spécialisée. Il est surprenant d'observer que Béatrice a, par la suite, été capable de faire un retour sur cette situation. Elle a demandé à parler de la situation devant les autres et a été en mesure de nommer ce qui l'avait mise en colère. Elle s'est même excusée au groupe pour son

attitude. Au fur et à mesure que le processus avance, Béatrice démontre une meilleure identification et une gestion plus contrôlée de ses émotions. Elle reconnaît les manifestations liées à la honte et la tristesse et accepte de partager son vécu, ce qu'elle ne faisait pas en début de processus. De surcroît, elle devient excitée lorsque le thème de la rencontre porte sur l'amour. Elle affirme même que l'amour, c'est un «besoin que l'on a». Elle démontre alors une belle reconnaissance de ce qu'est l'amour et est capable de distinguer l'amitié de l'amour ainsi que les différents degrés d'amour qui existent. Après chaque échange où elle participe, elle accepte de faire le travail dans son cahier et on peut apercevoir son sourire lorsqu'elle le fait. Elle se joint davantage aux activités de la classe et les autres élèves lui demandent même de jouer avec eux, car elle est devenue plus conciliante. Au fil du temps, les crises de Béatrice sont plus espacées et moins fortes en intensité. Elle accepte de discuter de ses émotions et de les vivre dans le moment. Il est donc vrai de dire que pour cette enfant, le rituel a eu des effets bénéfiques. En effet, en apprenant à mieux reconnaître et gérer ses émotions, Béatrice vit des expériences de jeu positives avec ses camarades. De plus, en améliorant sa participation à la vie de la classe, elle développe tranquillement un sentiment d'appartenance au groupe. Elle se sent parfois interpellée par ce que les autres racontent et réagit à leurs propos. Elle peut même proposer des solutions. Ces éléments lui ont permis d'accroître sa confiance en ses pairs et ainsi elle accepte maintenant de l'aide de ces derniers dans la résolution de ses conflits. En somme, le rituel a permis à Béatrice de s'épanouir davantage dans la classe. Elle est maintenant capable de faire la distinction entre les diverses émotions ressenties au quotidien et cela lui procure de beaux avantages, soit le maintien de relations sociales saines ainsi qu'une meilleure disponibilité pour les apprentissages.

### **3.4 Diane**

Dans le même ordre d'idées, il s'impose d'analyser le cas de Diane. Pour commencer, il faut se souvenir que cette petite fille est très anxieuse et que son manque de confiance en elle l'empêche de bien gérer ses émotions. Sa première

réaction est souvent de pleurer face à une émotion envahissante. De plus, elle a immensément peur d'être jugée. Pour elle, l'opinion des autres est très importante.

Diane est une élève qui aime beaucoup venir à l'école. C'est un milieu sécurisant pour elle. Conséquemment, elle participe toujours aux activités de la classe et le rituel n'est pas une exception. Diane est toujours une des premières élèves placée dans le cercle et ce, malgré que certains sujets, par exemple la peur, créent chez elle de l'anxiété. Ainsi, à toutes les rencontres, elle a une situation à partager. Elle semble même contente de le faire. Il lui arrive d'être bousculée par ce qu'elle raconte et sa voix se met alors à trembler, mais elle fait confiance au groupe pour être réconfortée. Diane, ressentant le besoin de s'exprimer régulièrement, développe rapidement un sentiment d'appartenance au groupe. Elle se tourne vers ses pairs à plusieurs reprises dans le but d'obtenir de l'écoute. De surcroît, elle écoute attentivement ses camarades. Maintes fois, elle apporte des éléments de solution. Il lui arrive même de poser des gestes empathiques envers les autres. En effet, lors de la rencontre sur la peur, une élève s'est mise à pleurer abondamment et Diane a tout simplement tendu la main en guise de support. Tout cela, sans dire un mot. Son attitude et son expression faciale démontraient alors toute la force de l'empathie éprouvée.

Au départ, le rituel devait permettre à Diane de mieux comprendre ses émotions pour en avoir un meilleur contrôle. De cette façon, elle aurait la possibilité de diminuer son anxiété et elle serait plus disponible aux apprentissages. Le rituel est le moyen qui lui offre la possibilité d'exprimer plusieurs situations qui la dérangent intérieurement et qui la rendent non-disponible face à ses apprentissages. Par conséquent, pendant un échange, elle fait des liens entre une situation où elle a ressentie de la peur et chemine dans cette situation jusqu'au point où elle reconnaît que sa peur s'est transformée en fierté au moment où elle a sauté du tremplin. Aussi, étant donné qu'elle provient d'une famille de deux enfants, elle est en mesure de bien expliquer ce que représente pour elle la jalousie. Elle explique qu'elle éprouve parfois de la difficulté à contrôler sa jalousie envers sa sœur. Après cette révélation, quelques

élèves du groupe ont eu une réaction étonnante. Ils lui ont expliqué qu'il est normal de ressentir de la jalousie parfois, mais que les parents n'aiment pas un enfant plus qu'un autre dans une famille. Diane semble avoir bien compris le message lancé par les autres, mais elle a toutefois pris quelques instants pour y réfléchir. Finalement, il apparaît que Diane comprend les émotions liées à la peur et à la tristesse, car elle est en mesure de lier ces émotions à des situations de la vie courante. Donc, d'après les observations récoltées, il apparaît que le besoin de Diane n'est pas de reconnaître ses émotions, mais plutôt d'apprendre à les exprimer pour s'en décharger. Le processus enclenché lors du rituel devrait permettre à Diane de progresser en ce sens puisqu'elle a la volonté de le faire. Elle reconnaît que l'anxiété causée par les émotions envahissantes l'empêche parfois de travailler dans la classe. Par le biais de ce rituel, elle a trouvé des moyens de calmer son anxiété et être davantage disponible aux apprentissages. Ainsi, au lieu de pleurer au premier signe de panique, elle tente maintenant de se raisonner et de comprendre ce qu'elle vit. Parallèlement, en participant au rituel de façon aussi assidue, Diane a développé une belle confiance en elle et en ses pairs. Comme elle a vécu des expériences positives lors de ses partages, elle a compris qu'elle pouvait compter sur ses camarades. Malheureusement, il a été impossible de constater les impacts à long terme chez Diane, car elle est déménagée peu après la fin du rituel.

### **3.5 Élise**

Afin de clore l'analyse des résultats obtenus auprès des élèves ciblés, il importe d'examiner ce qui s'est passé du côté d'Élise. Pour débiter, il faut mentionner qu'Élise possède un trouble du langage réceptif et expressif. Il est donc évident que certaines de ces difficultés de compréhension y sont directement reliées. Élise aime beaucoup venir en classe. Tout comme Diane, la classe est un milieu sécurisant pour elle où ses besoins affectifs sont comblés. Elle participe activement à la vie de la classe. Elle aime aider les autres et avoir des responsabilités. Elle est toujours positive au sujet des activités proposées, mais elle prend part aux discussions

du cercle uniquement lorsque le sujet ne lui procure aucun inconfort. Elle se place tout de même rapidement en cercle à chaque fois que le signal est donné. De plus, elle veut s'exprimer absolument, même si elle ne respecte pas le sujet de l'échange. L'enseignant doit donc reformuler ses propos et la guider dans l'expression de ses pensées. Aussi, elle se sent interpellée par les propos de ses pairs et propose des pistes de solution surtout lorsque les conversations concernent la tristesse et la colère. Elle se sent valorisée lorsque les élèves l'écoutent. Les seuls moments où elle demeure muette sont les moments où les élèves discutent de la gestion des conflits. Dans ces cas, elle peut se lever et aller s'asseoir plus loin. De surcroît, elle ne démontre aucune ouverture face aux conseils de ses pairs. Lorsque ceux-ci veulent lui en donner, elle se retire et boude.

Le trouble du langage que possède Élise lui nuit énormément dans la compréhension de ses émotions. Cela entraîne bien sûr une mauvaise gestion de ces dernières. Ainsi, durant les rencontres du cercle, Élise le démontre bien. Elle n'est pas en mesure de nommer des manifestations ni des situations reliées à la peur, à la honte et même, aussi surprenant que cela puisse paraître, à la joie. Elle place toutes ces émotions ensemble, soit avec la tristesse ou avec la colère. D'ailleurs, pendant l'échange sur la tristesse, elle se bouleverse au point qu'elle pleure pendant plus de trente minutes, ce qui l'empêche de terminer la rencontre et de travailler pendant de longues minutes. Toutefois, c'est souvent ainsi pour Élise. Ce qu'elle ressent la bouscule régulièrement à un point tel qu'elle n'est pas disponible pour les apprentissages. En ce qui concerne la colère, Élise s'y connaît bien. Elle relate plusieurs expériences liées à la colère envers les autres, mais aussi envers elle-même.

Cependant, avec le temps qui passe et les rencontres qui se multiplient, des changements s'opèrent tranquillement chez Élise. Elle semble comprendre de mieux en mieux la distinction entre les émotions et en reconnaît davantage les manifestations. En plus, elle les exprime correctement, avec de l'aide. Cette nouvelle compréhension et expression amènent chez elle une meilleure disponibilité aux

apprentissages puisqu'elle peut désormais se décharger de ses inquiétudes en utilisant les bons mots pour se faire comprendre. Elle écoute toujours aussi attentivement les autres, mais elle s'ouvre peu à peu à eux comme une petite fleur. Elle s'épanouit dans la classe. Elle a des réactions moins vives face à ce qu'elle vit et apprend à accepter les conseils de ses camarades. Élise change beaucoup et rapidement. Elle est plus heureuse et sourit davantage, elle qui avait toujours l'air triste. En somme, le rituel lui a permis de mieux comprendre les émotions dans le but d'en faire une bonne utilisation. Cela a entraîné des échanges moins houleux avec ses camarades et a contribué à créer de bons liens avec eux. En plus, elle a pu augmenter sa disponibilité face aux apprentissages en apprenant à se décharger correctement de ses émotions négatives. En terminant, depuis deux ans qu'Élise a participé au rituel de partage et les effets sont encore observables chez elle. Elle s'est fait beaucoup d'amis, elle est plus conciliante et elle a développé une belle confiance en elle, ce qui l'incite à participer en classe.

En conclusion, à la lumière de ce qui vient d'être nommé en terme d'impacts observés chez les élèves ciblés de la classe, il est possible de conclure que le rituel a eu un impact important sur le développement du sentiment d'appartenance au groupe. En effet, ces derniers ont démontré, par les gestes posés, qu'ils ont appris à fonctionner en unité, en groupe. En général, les élèves du groupe sont devenus plus tolérants les uns envers les autres et ils ont développé de l'empathie. D'ailleurs, ils l'ont démontré lorsqu'un des élèves est arrivé en retard un matin avec de nouvelles lunettes au visage. Comme il semblait très gêné, les élèves se sont tous levés pour aller l'encourager et lui dire à quel point ses lunettes lui allaient bien. C'est par le biais du développement de ce lien social qu'ils ont appris à se faire confiance mutuellement et s'appuyer les uns sur les autres, car comme le mentionnent Jensen (2009) et Goleman (2006), les rituels amènent les élèves à développer de l'empathie afin d'aider et de soutenir les autres.

#### 4. LA DESCRIPTION DES CHANGEMENTS ET DES CONNAISSANCES ISSUS DU PROJET

Pour commencer, il importe de discuter de l'expérience vécue avec le rituel de partage instauré dans la classe pendant ces quatre mois. Ces constats permettent de dégager quelques aspects positifs concernant l'implantation du rituel dans la classe. Ensuite, il s'impose de ressortir les nouvelles connaissances engendrées par cette expérience. Puis, il est important d'examiner les bienfaits que ce processus de réflexion a apportés sur la pratique enseignante.

##### **4.1 Les aspects positifs du rituel**

En premier lieu, le cercle magique est une expérience à reconduire étant donné sa facilité de gestion et l'engouement qu'il a suscité chez les élèves. En effet, sa séquence est très facile à suivre et chaque enseignant peut l'adapter selon ses besoins. Aussi, comme les thèmes abordés rejoignent le vécu des élèves, ils ont de la facilité à s'exprimer sur ces derniers et à lier les émotions à des situations vécues quotidiennement. Il faut bien entendu nuancer ces propos, car tel que constaté dans les points précédents, certains élèves peuvent tout de même éprouver des difficultés. En plus, comme le rituel est fixe dans le temps, il apporte un élément de sécurité aux élèves. Cela contribue à diminuer l'anxiété de certains, car ils connaissaient d'avance le moment et le thème des rencontres.

En deuxième lieu, cette expérience amène le constat qu'il est possible d'instaurer un rituel de partage dans une classe de première année et tout cela dans un climat de respect. Il a été surprenant de voir se développer une petite communauté d'entraide et le rituel y a joué un rôle important. En l'espace de quelques mois, les élèves sont devenus plus tolérants, plus empathiques et plus débrouillards, surtout dans la résolution de conflits. Ils ont appris à se soutenir et à se faire confiance. Ils ont surtout appris à se respecter dans leurs différences.



En troisième lieu, en ce qui concerne la gestion de classe, ce rituel apporte plusieurs bénéfices. Premièrement, l'idée d'impliquer les élèves dans toutes les étapes libère l'enseignant de certaines tâches, par exemple, la gestion du cercle. Il devient alors plus disponible pour observer et intervenir auprès de certains enfants. De plus, comme ces derniers sont aussi impliqués dans l'établissement des règles, ils en connaissent clairement les conséquences et le nombre d'interventions diminue. En effet, les élèves n'ont d'autres choix que de respecter les règles qu'ils ont établies. Deuxièmement, la mise en place du rituel permet de réaliser toute l'importance des routines dans une classe. En effet, les routines déjà instaurées dans la classe contribuent grandement à la réussite du rituel. Elles facilitent la mise en place du rituel, par exemple, elles rendent les moments de déplacement en cercle faciles à gérer. Troisièmement, il apparaît qu'une activité d'une telle envergure nécessite une bonne préparation de l'enseignant et une bonne planification pour éviter les pertes de temps et la désorganisation du groupe. Les explications données lors de la mise en place doivent être claires et les attentes de l'enseignant doivent aussi être bien annoncées. De plus, il faut sans cesse reformuler les idées des élèves afin d'éviter que les propos soient mal compris par les autres ou que le sujet ne soit pas respecté.

#### **4.2 Les connaissances acquises**

Tout d'abord, le rituel permet la création de liens uniques entre les élèves comme le mentionne Jensen (2009). Ainsi, ils apprennent à s'appuyer les uns sur les autres et à développer une confiance mutuelle. Cette confiance s'est transformée en empathie et il a été possible d'observer la formation de la «social glue» énoncée par Jensen (2009, p.140) De plus, les élèves développent un grand sens de la communauté. C'est en s'écoutant et en partageant les émotions vécues que les élèves s'ouvrent aux autres.

Ensuite, tel que mentionné par Jensen (2001), les rituels sont supposés avoir une action de réduction du stress chez les enfants et améliorer la disponibilité au travail. En effet, c'est en apprenant à reconnaître et mieux gérer les émotions à travers le rituel que les élèves ont été en mesure de réduire leur stress et de se placer en état de disponibilité face aux apprentissages. Les observations des élèves ciblés telles qu'Élise et Diane soutiennent cette affirmation.

### **4.3 Les retombées sur la pratique enseignante**

Ce long processus de réflexion au sujet des rituels enclenché il y a plusieurs années arrive à un aboutissement. Au fil des ans, ce mécanisme de réflexion a amené plusieurs questionnements sur les pratiques enseignantes. Ainsi, les lectures effectuées, les cours suivis, les discussions entamées permettent d'apporter des modifications à la pratique enseignante afin d'adapter l'enseignement en fonction des clientèles d'élèves qui composent les classes d'aujourd'hui.

L'expérience du rituel aide à mieux comprendre l'importance des routines et des rituels dans une classe du primaire, surtout lorsque cette classe comprend des élèves avec des besoins particuliers. Dans la littérature, il est possible de lire sur l'importance des routines et des rituels, mais il faut vivre les moments ritualisés pour en réaliser toute l'importance. La gestion de classe comporte plusieurs routines et rituels. Ils sont tous aussi importants les uns que les autres, car ils simplifient la vie de la classe. Les routines rendent de simples tâches automatiques, évitent la perte de temps et amènent les élèves vers l'autonomie. Voici quelques exemples de routines utilisées dans une classe :

- ✓ Procédurier imagé du matin : défaire le sac, sortir la collation, sortir l'anneau de mots, lire le mot du jour
- ✓ Musique du carillon ou des maracas pour annoncer un changement d'activité

Quant aux rituels, ils permettent de créer des liens plus profonds avec les élèves et facilitent ainsi l'installation d'un bon climat d'apprentissage dans la classe. Voici quelques exemples de rituels utilisés depuis longtemps dans la classe:

- ✓ Accueil du matin : salutation et main sur l'épaule, discussion avant de commencer la journée, rituel d'étirement par la suite.
- ✓ Rituel marcher-parler pour consolider des notions apprises en classe.

Le rituel du partage permet d'observer les élèves et outille l'enseignant pour mieux intervenir. Il est primordial d'observer les élèves et d'apprendre à les connaître le plus rapidement possible afin d'être en mesure d'intervenir de la façon la plus appropriée possible, selon leurs besoins et en fonction de leurs caractéristiques particulières.

Enfin, un processus de réflexion de ce genre est parfois de mise pour faire le point sur une pratique enseignante, car il est important de constamment s'informer et de se former tant que professionnel œuvrant auprès des enfants.

## 5. LA CRITIQUE DE L'INTERVENTION ET LES RECOMMANDATIONS

En cours de processus, le rituel de partage a nécessité plusieurs ajustements. C'est pourquoi il importe de revoir chacune des étapes afin d'en compléter une analyse juste.

### 5.1 La préparation

Tout d'abord, vivre l'expérience du rituel a permis de constater qu'une bonne préparation et une bonne planification sont des éléments essentiels dans l'instauration d'un rituel semblable dans une classe. En effet, tout doit être pensé, chaque instant, chaque intervention doit être planifiée avec soin pour éviter toute

confusion. L'enseignant doit être prêt à faire face à toute éventualité et aussi à toute réaction de la part des élèves. Il peut même se préparer des scénarios d'intervention en cas de réactions plus fortes des individus. Aussi, la clarté des explications données est très importante. Rien ne peut être laissé au hasard, car le cercle se déroule dans un climat de respect des personnes qui y participent. Dans le cas concerné, il est arrivé des situations où des ajustements ont été nécessaires suite aux réactions des élèves, par exemple, l'enseignant s'est assuré de la disponibilité de l'éducatrice spécialisée en cas de crise. De plus, une meilleure préparation de l'enseignant face à l'exploration de certains sujets peut faciliter le travail lorsque vient le temps de donner des exemples concrets de certaines situations comme celles qui créent de l'embarras.

Pour continuer, certains éléments de la gestion du rituel auraient intérêt à être changés. C'est le cas, par exemple, d'un rôle occupé par les élèves, celui de gardien du temps. Il est important que, dès le départ, le cercle en comporte un. Le gardien du temps empêche les pertes de temps et les rencontres qui s'éternisent. Il doit être rigoureux avec le sablier, car les élèves de première année sont petits et leur attention est de courte durée. De plus, introduire un objet de la parole dès le départ comporte l'avantage que les tours de parole sont respectés et les élèves demeurent attentifs en attendant leur tour.

Pour poursuivre, dans le cadre de la recherche, quelques modifications pourraient être apportées quant à la façon de cueillir des données. Comme il est parfois difficile de récolter des observations dans l'action, les grilles d'observation pourraient être regroupées en une seule. De plus, les catégories d'éléments observables pourraient être modifiées ou simplifiées. Tout cela aurait comme avantage de réduire la complexité de la compilation des données en vue de l'analyse. Il est vrai que dans une recherche qualitative, la quantité d'observations récoltées est importante, mais il faut faire bien attention de ne pas s'éparpiller afin que l'analyse

demeure rigoureuse. Par conséquent, en réduisant le nombre d'éléments à observer, il est plus facile de mettre l'emphase sur les facteurs importants.

De plus, l'idée d'associer une couleur à chacune des catégories d'éléments observables choisies est une excellente façon d'éviter de s'entremêler dans la quantité d'observations effectuées. Cela a aussi facilité la consignation de ces observations dans le tableau de l'annexe D.

Enfin, étant donné le nombre restreint de participants, il est impossible de généraliser les résultats obtenus. Cela constitue une limite importante. Toutefois, une recherche de ce type, vu l'importante quantité d'observations qu'elle génère, ne pourrait compter une multitude de participants. Advenant le cas de la présence d'un plus grand nombre de personnes à observer, l'utilisation d'une grille de points à cocher pourrait s'avérer utile.

## **5.2 L'intervention**

Pour débiter, il importe de considérer la notion du temps, car elle occupe une place prépondérante dans la mise en place du rituel. Effectivement, il est important de prendre le temps de mettre en place le rituel avec les élèves afin d'en assurer son bon fonctionnement et sa réussite. Un rituel bien installé, où les règles sont connues et nommées, se gère beaucoup plus facilement par les élèves. Ces derniers développent ainsi leur autonomie et libèrent l'enseignant de certaines tâches, ce qui le rend plus disponible pour observer ce qui se passe dans le groupe. Aussi, le temps constitue une limite pour le rituel, mais également en ce qui concerne la recherche. Premièrement, comme les élèves de six ans ont une attention de courte durée, une période de vingt minutes est suffisante pour le partage. Après ce temps, il est possible d'observer que les élèves portent leur attention ailleurs et commencent à bouger davantage. Certains vont même jusqu'à consulter l'horloge sans arrêt, indiquant ainsi qu'ils n'attendent que le signal de fin du rituel. Il est donc primordial

de respecter la période de vingt minutes. Deuxièmement, l'observation des élèves pourrait se faire sur une plus longue période de temps. En effet, dans ce cas-ci, l'observation n'a duré que quatre mois. Des effets à long terme ont pu être observés chez quelques élèves, mais si c'était à refaire, l'idée de vivre le rituel et d'observer le groupe sur une période plus longue, disons sur un an, pourrait permettre de procéder à une analyse plus rigoureuse des observations obtenues.

Pour continuer, la gestion du rituel s'est déroulée tel que planifié. Les élèves jouent leur rôle avec sérieux. Comme le rituel se fait toujours dans la même séquence, les élèves deviennent autonomes rapidement pour le gérer. Aussi, les moments de partage sont riches, car ils sont agrémentés par les propos des élèves qui participent volontiers, malgré qu'ils ne soient pas obligés de le faire. Cependant, la dernière étape du rituel pourrait être revue, voire enlevée. En effet, l'écriture dans le cahier semble ennuyer les élèves. Au départ, ils ont montré un vif intérêt pour le cahier, mais après quelques rencontres, ils ne prennent plus le temps de le remplir, ils font le travail rapidement et manquent d'application. Le partage serait donc suffisant pour eux et si un retour est nécessaire, il pourrait se faire à la rencontre suivante lors d'une courte discussion. Advenant le cas où le rituel serait instauré avec des élèves plus vieux, le cahier serait peut-être un outil intéressant à exploiter.

Lors du retour final sur le vécu du rituel, les élèves ont émis les commentaires suivants:

- ✓ Ils apprécient le respect qui règne dans le cercle lors des partages.
- ✓ Ils aiment participer activement à la gestion du cercle.
- ✓ Ils constatent qu'ils reconnaissent mieux leurs émotions.
- ✓ Ils sont maintenant capables de régler leurs conflits autrement, car ils ont appris à se parler.
- ✓ Ils mentionnent que certains élèves ont évolué, changé. C'est le cas d'Élise et de Béatrice.

- ✓ Ils sont contents d'avoir ce petit moment pour parler de ce qu'ils vivent.
- ✓ Ils aiment les conseils prodigués par leurs pairs.
- ✓ Ils gardent d'excellents souvenirs des rencontres.
- ✓ Ils savent maintenant comment s'entraider.

Somme toute, l'idée de faire vivre un rituel de partage aux élèves de la classe était intéressante. Il faut mentionner qu'une bonne planification est toutefois primordiale afin de contribuer au succès d'une telle expérience. Ainsi, les risques de déroute sont pratiquement nuls. De plus, la participation des élèves est un atout pour le rituel, car en s'impliquant dans le processus, ils sont plus attentifs. L'enseignant en retire aussi des bénéfices, car il se retrouve libéré de certaines tâches, ce qui lui permet d'observer et d'intervenir au niveau des réels besoins des élèves.

## CONCLUSION

Le but de cette recherche était de comprendre le contexte d'implantation d'un rituel en classe primaire et d'observer les impacts de son utilisation sur les élèves de la classe.

En définitive, cette expérience a permis de constater que, bien que les routines soient largement utilisées dans les classes, les rituels, quant à eux, demeurent des objets de gestion de classe plus obscurs, de part leur nature plus symbolique. Toutefois, la mise en place du rituel de partage permet de comprendre qu'un rituel, pour qu'il soit fonctionnel, doit être instauré selon plusieurs conditions. Tout d'abord, il doit être implanté dans un milieu où des routines sont déjà en place, ces dernières facilitant le fonctionnement de la classe et par conséquent, du rituel proprement dit. Les routines permettent aux élèves d'adopter des comportements automatisés et évitent les pertes de temps. Ensuite, le rituel doit comporter des règles afin d'en simplifier sa gestion. Les règles serviront au maintien de l'ordre dans le groupe. Finalement, la préparation de l'enseignant joue au rôle important dans la mise en place du rituel. Une bonne préparation est gage de réussite, car l'enseignant est ainsi prêt à tout imprévu.

De plus, il est plus facile maintenant de comprendre les impacts de l'utilisation d'un rituel chez les élèves. Tel que vu dans la littérature, les rituels sont des «cadres de fonctionnement collectifs qui se répètent dans le but de produire des effets psychiques durables chez des individus» (Amigues et Zerbato-Poudou, 2009, p.126). En conséquence, le rituel du partage a permis aux élèves ciblés, entre autres, de développer une meilleure connaissance et une meilleure gestion de leurs émotions. De cette façon, ils ont réussi à utiliser leurs connaissances pour résoudre leurs conflits et maintenir des relations sociales harmonieuses. Aussi, le rituel encourage la formation d'un sentiment de communauté-classe, tel que l'indique Jensen (2009).



C'est ce qui a été observé dans ce cas-ci. Les élèves ont développé, par le biais des moments de partage, un sentiment d'appartenance au groupe et ont commencé à prendre soin les uns des autres. Par de simples gestes ou de simples paroles, ils ont démontré qu'ils étaient capables de supporter les membres du groupe.

En ce qui concerne l'expérience vécue, la tâche d'observation et de prise de notes était parfois lourde puisqu'il n'est pas toujours évident de tout colliger dans l'action. En l'occurrence, cela demande une rigueur exceptionnelle. De plus, le visionnement des enregistrements vidéo est un travail long et fastidieux qui demande beaucoup de temps et de concentration. Toutefois, même si la tâche a paru s'éterniser parfois, la réflexion sur la pratique enseignante s'est révélée surprenante. En effet, il arrive régulièrement que des gestes machinaux soient utilisés par les enseignants dans les classes, mais lorsque le temps s'arrête et que la réflexion se porte sur l'intention derrière les gestes, l'importance de l'instauration de routines et de rituels prend tout son sens. C'est l'intention derrière le geste qui en détermine toute la profondeur.

Afin de poursuivre la réflexion amorcée lors de cette recherche, il serait intéressant, si l'occasion se présentait, de continuer l'observation des impacts de ce rituel sur les élèves, à plus long terme, soit sur une ou plusieurs années. Cela permettrait probablement une meilleure compréhension des enjeux réels de l'instauration et de l'utilisation de ce rituel dans la classe.

En conclusion, cette traduction libre d'une citation de Jensen (2009) exprime bien ce qui devrait être retenu de toute cette expérience.

*«Le seul élément qui rend le travail de l'enseignant plus simple et qui enrichit la vie des étudiants plus que tout c'est que l'enseignant apprenne à lire, gérer et orchestrer l'état émotionnel de ses apprenants, car parfois, il n'y a que cela qui compte».*

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Altrichter, H., Posch, P. et Somekh, B. (1993). *Teachers investigate their work: An introduction to the methods of action research*. New York: Routledge.
- Archambault, J. et Chouinard, R. (2009). *Vers une gestion éducative de la classe*. Bruxelles: De Boeck.
- Amigues, R. et Zerbato-Poudou, M.-T. (2009). *Comment l'enfant devient élève: les apprentissages à l'école maternelle*. Paris : Éditions Retz.
- Aktouf, O. (1987). *Méthodologie des sciences sociales et approche qualitative des organisations*. Québec: Les presses de l'Université du Québec.
- Babbie, E. (2001) *The practice of social research* (9<sup>e</sup> éd.). Belmont, CA: Wadsworth Publishing.
- Barrett, P. (2009). *Grandir entre amis: guide de l'animateur pour le renforcement de la résilience par le jeu chez les enfants de 4 à 7 ans, 2<sup>e</sup> édition*. Australie: Barrett Research Resources.
- Blin, J.-F., Gallais-Deulofeu, C. (2001). *Classes difficiles: des outils pour prévenir et gérer les perturbations scolaires*. Paris : Delagrave.
- Cain, J. (2008). *Tourbillon d'émotions*. Ontario: Éditions Scholastic.
- Caron, J. (1994). *Quand revient septembre, volume 1*. Montréal: Éditions de la Chenelière.
- Conseil supérieur de l'éducation (2001). *Les élèves en difficulté de comportement à l'école primaire : comprendre, prévenir, intervenir*. Québec: Ministère de l'Éducation, des Loisirs et des Sports.
- De Saint-Exupéry, A. (1999). *Le Petit Prince*. France: Gallimard.
- Dortier, J-F. (1998). Grandeur et servitude de la vie ordinaire. *Sciences humaines*, 88, 20-21.
- Doyle, W. (1986). Classroom organization and management. In M.C. Wittrock (dir.), *Handbook of research on teaching* (3<sup>e</sup> éd.,392-431). New York: Macmillan.
- Dubé, S. (2009). *La gestion des comportements en classe*. Montréal: Éditions de la Chenelière.
- Duchesne, C. et Leurebourg, R. (2012) La recherche-intervention en formation des adultes : une démarche favorisant l'apprentissage transformateur. *Recherches qualitatives*, 31 (2), p.3-24.

- Gauthier, C., Desbiens, J-F., Martineau, S. et Simard, D. (1997). *Pour une théorie de la pédagogie*. Québec: Les Presses de l'Université Laval.
- Giddens, A. (1987). *La constitution d'une société*. Paris: Presses universitaires de France.
- Goleman, D. (2006). *Social Intelligence: The Revolutionary New Science of Human Relationships*. New York: Bantam Books.
- Gouvernement du Québec (2001). *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire, enseignement primaire*. Québec: Ministère de l'Éducation du Québec.
- Groovie, A. (2007). *Jouons avec Léon : les émotions*. Montréal: La courte échelle.
- Jensen, E. (2001). *Le cerveau et l'apprentissage*. Montréal: Chenelière/MCGraw-Hill.
- Jensen E. (2009). *Super teaching, fourth edition*. États-Unis: Corwin Press.
- Jeuge-Maynard, I. (dir.), (2015) *Le Petit Larousse illustré 2015*. Paris: Larousse.
- Lacourse, F. (2004). *La construction des routines professionnelles chez de futurs enseignants de l'enseignement secondaire : intervention éducative et gestion de classe*. Repéré dans *ProQuest Dissertations and Theses*. (NR00200)
- Lacourse, F. et Nault, T. (2008). *La gestion de classe : une compétence à développer*. Montréal: Éditions CEC.
- Leinhardt, G., Weidman, C. et Hammond, K. M. (1987). Introduction and Integration of Classroom Routines by Expert Teachers. *Curriculum Inquiry*, 17(2), 132-176. Document téléaccessible à l'adresse  
< <http://www.jstor.org/stable/1179622>>.
- Leclerc, C. (1999). *Comprendre et construire les groupes*. Québec: Les Presses de l'Université Laval.
- Legendre, R. (1993) *Dictionnaire actuel de l'éducation (2<sup>e</sup> édition)*. Montréal: Larousse.
- Malenfant, N. (2006). *Routines et transitions en services éducatifs*. Québec: Les Presses de l'Université Laval.
- Rey-Debove, J. et Rey, A. (2015) *Le Petit Robert, nouvelle édition*. Paris: Dictionnaires Le Robert.

- Martineau, S. (2005). L'instrumentation dans la collecte de données. L'observation en situation: enjeux, possibilités et limites. *Recherches qualitatives, Hors série, numéro*, 5-17.
- Morin J. (2002) *La maternelle: histoire, fondements, pratiques*. Boucherville: Gaëtan Morin Éditeur.
- Paillé, P. (2007). La méthodologie de recherche dans un contexte de recherche professionnalisante : douze devis méthodologiques exemplaires: *Recherches qualitatives*, 27(2), 133-151.
- Quivy, R. et Van Campenhoudt, L. (1995) *Manuel de recherche en sciences sociales* (2<sup>e</sup> éd.). Paris: Dunod.
- Richard, B. (1995). *Psychologie des groupes restreints*. Québec: Presses interuniversitaires.
- Van der Maren (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Montréal-Bruxelles: Presses de l'Université de Montréal/De Boeck Université (2<sup>e</sup> édition).
- Van der Maren (2003). *La recherche appliquée en pédagogie. Des modèles pour l'enseignement*. Bruxelles: De Boeck Université (2<sup>e</sup> édition).
- Van Gennep, A. (1969). *Les rites de passage*. Suisse: Mouton et Co et Maison des Sciences de l'Homme.

**ANNEXE A**  
**LES GRILLES D'OBSERVATIONS**

**OBJECTIF 1: Comprendre le contexte d'instauration d'un rituel en classe primaire.**

Date: \_\_\_\_\_

Début de la vidéo: \_\_\_\_\_

Fin du vidéo: \_\_\_\_\_

Éléments à observer	La gestion de la classe	La préparation de l'enseignant	Le groupe d'élèves
Difficultés rencontrées			
Facilités			
Interventions de l'enseignante			

**OBJECTIF 2 : Comprendre les impacts de l'implantation d'un rituel chez les enfants**

- a. Sur la participation aux activités de la classe
- b. Sur l'expression et la gestion des émotions
- c. Sur la disponibilité au travail
- d. Sur le développement d'un sentiment d'appartenance au groupe

<b>Enfant</b>	<b>Heure dans la vidéo</b>	<b>Observations</b>

**ANNEXE B**

**LE CERCLE MAGIQUE : LES RÈGLES**



# Le cercle magique

1. Je respecte les autres.
2. Je regarde la personne qui parle.
3. J'écoute la personne qui parle.
4. Je lève la main pour avoir le droit de parole.
5. Je parle d'une voix affirmée.
6. Je me tiens le dos bien droit.
7. Je souris.

**ANNEXE C**

**LE TABLEAU DE COMPILATION DES OBSERVATIONS EN LIEN AVEC  
LE PREMIER OBJECTIF**

**Tableau de compilation des observations en lien avec le premier objectif : comprendre le contexte d'instauration d'un rituel en classe primaire**

	<b>Gestion de classe</b>	<b>Préparation de l'enseignant</b>	<b>Le groupe d'élèves</b>
<b>Difficultés rencontrées</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>l'espace est restreint dans la classe pour effectuer le rituel avec vingt enfants, plusieurs interventions sont nécessaires pour les aider</li> <li>la période de dépôt dans le cahier est beaucoup trop longue (15 minutes)</li> <li>certaines rencontres sont trop longues-pas de gardien du temps au début, l'enseignant est obligé de donner des pauses lors de deux rencontres</li> <li>l'encadrement du groupe est parfois difficile, le meneur doit demeurer strict et les règles doivent être respectées en tout temps</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>mauvaise préparation à certaines réactions des enfants sur des sujets comme la peur ou la mort</li> <li>mauvaise préparation des élèves au sujet de la rencontre sur le plaisir, la gestion du groupe a été plus difficile en raison de l'excitation qui y régnait</li> <li>insuffisance des explications sur certaines émotions comme la honte et l'embarras</li> <li>les consignes quant au moment de l'utilisation du cahier n'étaient pas claires</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>se placer en cercle</li> <li>la première fois, délai de trois minutes pour se placer, avec l'intervention de l'enseignant</li> <li>ils regardent la caméra durant la première rencontre</li> <li>lors de la deuxième rencontre, ils apportent leur cahier à la rencontre, ce qui entraîne des dérangements-donc les consignes n'étaient pas claires</li> <li>les élèves deviennent inattentifs lors des rencontres trop longues</li> <li>certaines partages ont généré des situations d'inconfort pour des élèves</li> <li>quelques élèves ne respectent pas le sujet</li> <li>deux élèves non-ciblés ont été retirés du cercle pour mauvaise conduite à deux reprises-bruits de bouche, commentaires non-respectueux</li> <li>ils sont inquiets au sujet de leur cahier, ils ne veulent pas que les autres le lisent</li> </ul>
<b>Facilités</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>transitions déjà bien organisées dans la classe</li> <li>les élèves connaissent déjà la règle du genou à genou et du choix du voisin</li> <li>les règles de la classe sont établies, les attentes de l'enseignant aussi</li> <li>un meneur de cercle est nommé dès la première rencontre</li> <li>un responsable de l'ouverture et de la fermeture est nommé</li> <li>l'enseignant insiste sur les processus d'ouverture et de fermeture du cercle</li> <li>l'enseignant accompagne le meneur dans l'animation du cercle</li> <li>introduction d'un objet de la parole à la troisième rencontre</li> <li>rappel des règles par les élèves</li> <li>signal de déplacement-les maracas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>les explications sont données, tout est nommé : fréquence dans le temps, l'espace utilisé, ouverture et fermeture, rôle de chacun et les sujets abordés sont connus à l'avance</li> <li>lecture du livre <i>Tourbillon d'émotions</i> à chaque rencontre</li> <li>l'enseignant mentionne que le partage est facultatif</li> <li>lors du rassemblement sur la joie, comme les élèves sont excités, l'enseignant chuchote pour les amener à écouter</li> <li>bonne préparation des élèves à la présence de la caméra dans la classe quelques jours avant le début du rituel</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>les élèves sont emballés par le rituel</li> <li>rappel des règles à chaque rencontre</li> <li>les élèves ont le goût de partager, la participation est bonne</li> <li>ils sont capables de parler des manifestations physiques liées à certaines émotions</li> <li>les élèves s'impliquent dans le processus et donnent des trucs à leurs camarades pour régler certaines situations</li> <li>les élèves tiennent aux rencontres, il est impossible d'y déroger</li> <li>les élèves déterminent eux-mêmes quelles seront les règles et les conséquences</li> <li>certaines émotions comme la joie, la tristesse et la peur sont plus faciles à reconnaître pour la plupart des élèves</li> <li>il y a des délais lors du travail dans le cahier</li> <li>un élève a mal réagi lors de la rencontre sur la peur, il était sans mot et refusait de travailler. Cela lui a pris plusieurs minutes avant de vouloir partager, seulement avec l'enseignant, ce qu'il ressentait</li> </ul>
<b>Interventions de l'enseignante</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>un gardien du temps est nommé dès la troisième rencontre</li> <li>l'enseignant reformule toujours les idées des élèves pour une meilleure compréhension</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>l'enseignant recadre et explique comment accueillir ce que les élèves partagent, tout cela, dans le respect</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>choix des sujets abordés en lien avec le vécu des élèves</li> <li>l'enseignant recadre un élève qui veut aller trop vite dans la discussion</li> </ul>

**ANNEXE D**

**LE TABLEAU DE COMPILATION DES OBSERVATIONS OBTENUES  
CONCERNANT LES ÉLÈVES CIBLÉS**

Tableau de compilation des observations obtenues concernant les élèves ciblés

Élèves	Participation	Sentiment d'appartenance	Gestion des émotions	Disponibilité au travail
<b>Alexandre</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Il sort de la classe avant la rencontre et va aux toilettes. Il ne revient que trois minutes après le début de la séance, car je suis allée le chercher. (C'est arrivé lors des trois premières rencontres). Il déambulait tranquillement dans le corridor.</li> <li>• Il ne participe pas aux échanges, il regarde partout dans la classe (récurrent lors des premières rencontres).</li> <li>• Il demeure muet lors de la rencontre sur le plaisir.</li> <li>• Il ne travaille pas dans son cahier, il se lève et regarde les autres. Il se promène dans la classe. Il ne travaille pas de la période (trois premières rencontres).</li> <li>• Autres rencontres : il se met au travail après six minutes et plusieurs rappels.</li> <li>• Il lève sa main pour la première fois lors de la rencontre du 19 avril et il partage quelque chose.</li> <li>• Il ne participe pas durant la rencontre sur la honte, l'embarras, ni lors de celle sur la peur.</li> <li>• En mai, lors d'une rencontre où le sujet est libre, il explique qu'il a ressenti de la joie, car son père a acheté une table de ping-pong.</li> <li>• Il participe peu aux activités de la classe.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Il ne participe pas aux échanges durant les premières rencontres.</li> <li>• Il envoie des bisous aux copains au lieu d'écouter et d'échanger.</li> <li>• Il se lève et s'étire pendant les échanges, il bâille.</li> <li>• Il se mêle peu aux échanges.</li> <li>• Il ne se mêle pas au groupe dans les périodes de jeux.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Il mange ses doigts.</li> <li>• Il pleure lors de la rencontre sur la tristesse. Il pleure pendant 2 minutes et 45 secondes.</li> <li>• En mai, lors d'une rencontre où le sujet est libre, il explique qu'il a ressenti de la joie, car son père a acheté une table de ping-pong.</li> <li>• Il associe peu de manifestations aux émotions nommées lors des rencontres.</li> <li>• Lorsque questionné sur les émotions qu'il connaît, il ne réussit qu'à nommer la tristesse, la colère et la joie.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Il travaille peu dans son cahier et en classe, en général.</li> <li>• Il est régulièrement absent de la classe ou bien en rencontre avec l'orthopédaque.</li> </ul>
<b>Béatrice</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Elle boude car elle a de la difficulté à s'installer dans le cercle (première rencontre). Elle boude durant toute la rencontre et elle est retirée.</li> <li>• Elle fait semblant de méditer lors d'une des séances.</li> <li>• Elle salue régulièrement la caméra.</li> <li>• Elle remplit son cahier d'écriture à toutes les rencontres sauf une (la colère), car elle a été retirée.</li> <li>• Elle participe à la rencontre sur la joie en nommant une sortie qu'elle a fait à IMAX.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Elle a de la difficulté à s'installer dans le groupe.</li> <li>• Elle ne trouve pas de place, elle se plaint qu'elle manque de place.</li> <li>• Elle écoute les conseils de ses camarades pour l'aider à gérer sa colère.</li> <li>• Les autres élèves l'intègrent dans leurs jeux.</li> <li>• Elle est plus conciliante et réagit progressivement aux propos de ses camarades. Elle propose même des solutions.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Elle reconnaît les émotions de la joie et du plaisir.</li> <li>• Elle refuse de participer lors de la rencontre sur la jalousie.</li> <li>• Elle est capable de bien associer la tristesse à une situation vécue.</li> <li>• Elle démontre sa colère par une crise et doit être retirée du cercle en raison de son comportement.</li> <li>• Elle comprend bien les émotions liées à la honte, l'embarras et l'amour. «L'amour, c'est un besoin qu'on a».</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Elle est devenue plus ouverte aux discussions avec le temps.</li> <li>• Elle fait son travail avec grand plaisir lorsque des sujets comme la joie, le plaisir et l'amour sont abordés.</li> </ul>

Élèves	Participation	Sentiment d'appartenance	Gestion des émotions	Disponibilité au travail
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Elle refuse de participer lors de la rencontre sur la colère et doit être retirée de la classe, car elle fait une crise.</li> <li>• Elle échange lors de la rencontre sur la tristesse.</li> <li>• Elle revient sur sa colère lors d'une rencontre ultérieure et partage.</li> <li>• Elle partage son expérience en lien avec la honte, l'embarras.</li> <li>• Elle accepte de l'aide de ses pairs vers la fin du processus.</li> <li>• Elle participe davantage aux activités de la classe.</li> </ul>			
<b>Charles</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Il se place rapidement en cercle lors des rencontres où il est présent.</li> <li>• Il bouge sans arrêt et regarde partout.</li> <li>• Il partage peu lors des rencontres et dessine peu dans son cahier.</li> <li>• Lors de la rencontre sur la jalousie, il se couche par terre et se plaint d'être fatigué. Il se retire lui-même du cercle.</li> <li>• Il refuse de participer à la rencontre sur la résolution des conflits, car il est fâché d'avoir eu à s'excuser pour en résoudre un juste avant.</li> <li>• Il est peu présent en classe durant les mois où nous expérimentons le rituel.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Il regarde partout, mais ne regarde pas ses copains.</li> <li>• Il joue avec ses doigts ou un objet qu'il a dans les mains.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Il mange ses doigts.</li> <li>• Lors de la rencontre sur le plaisir et la joie, il est capable de nommer une situation vécue et fait son travail rapidement.</li> <li>• Il tente de s'exprimer sur la jalousie, mais il confond l'émotion avec la déception.</li> <li>• Il ne reconnaît pas la différence entre la peur et la tristesse. Il arrive à séparer les deux émotions lors de la dernière rencontre et à nommer des situations vécues en lien avec la peur.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Il est régulièrement absent.</li> <li>• Il travaille peu dans la classe en général.</li> <li>• Lors de la rencontre sur le plaisir et la joie, il est capable de nommer une situation vécue et fait son travail rapidement.</li> </ul>
<b>Diane</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Elle se place toujours rapidement en cercle.</li> <li>• Elle partage son vécu à toutes les rencontres, même si cela la bouscule parfois. Toutefois, elle semble contente de le faire.</li> <li>• Elle participe à l'élaboration de solutions sur la résolution de conflits.</li> <li>• Elle va un peu plus loin dans son expérience en nommant une émotion ressentie après la peur (dans son cas, c'est de la fierté).</li> <li>•</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Elle écoute les autres attentivement.</li> <li>• Elle tend la main en guise de support à une copine.</li> <li>• Elle développe rapidement une confiance en ses pairs et se tourne vers eux pour obtenir du support.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Elle a souvent ses mains dans sa bouche.</li> <li>• Elle a de la facilité à reconnaître une situation en lien avec la peur (tremplin) ainsi que les manifestations qui y sont liées.</li> <li>• Elle connaît bien l'émotion de la jalousie et est capable d'en parler.</li> <li>• Elle est capable de faire la distinction entre la tristesse et la déception.</li> <li>• Elle choisit de parler de deux sujets lors de la dernière rencontre : la peur et la tristesse et elle reconnaît bien les deux émotions.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Elle a besoin de rappels pour se mettre au travail.</li> <li>• Elle est absente lors de la rencontre sur la honte et l'embarras.</li> </ul>
<b>Élise</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Elle se place rapidement en cercle lors de la première rencontre.</li> <li>• Elle participe aux rencontres si elle ne vit aucun inconfort lié au sujet de la discussion.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Elle se sent interpellée par la peine de ses camarades, elle offre du réconfort et des solutions.</li> <li>• Elle n'est pas en mesure de recevoir les</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Elle réussit à exprimer une situation vécue en lien avec la peur avec le soutien de l'enseignante seulement.</li> <li>• Elle n'est pas en mesure de reconnaître les</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Elle ne fait pas le travail dans son cahier, elle se promène et dérange les autres.</li> <li>• Elle a besoin de plusieurs</li> </ul>

Élèves	Participation	Sentiment d'appartenance	Gestion des émotions	Disponibilité au travail
Élise (suite)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Elle partage même si cela n'est pas toujours en lien avec ce qui est discuté.</li> <li>• À deux reprises, elle se lève et sort du cercle sans raison.</li> <li>• Lors de la rencontre sur la tristesse, elle pleure beaucoup et plusieurs minutes après la fin de la séance.</li> <li>• Les difficultés de langage contribuent parfois à une mauvaise expression et une mauvaise compréhension des émotions.</li> </ul>	<p>conseils de ses camarades, elle réagit vivement et se retire du cercle pour boudier. Elle ne démontre aucune ouverture dans ce moments-là.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Elle se sent valorisée lorsque les autres l'écoutent.</li> </ul>	<p>manifestations liées à la peur.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Elle est capable de nommer des manifestations corporelles en lien avec des émotions, mais ne peut les rattacher aux émotions.</li> <li>• Elle reconnaît facilement la tristesse.</li> <li>• Elle reconnaît et nomme une situation où elle était en colère après elle-même.</li> <li>• Elle est incapable de nommer des situations en lien avec la honte et l'embarras, même avec de l'aide.</li> <li>• Elle a besoin d'être questionnée pour reconnaître une situation où elle a vécu de la joie.</li> <li>• Elle a encore besoin d'aide lors des dernières rencontres pour reconnaître des sentiments.</li> <li>• Elle a eu de la facilité à nommer des situations procurant du plaisir.</li> <li>• Elle a diminué ses conflits avec les copines.</li> <li>• Elle s'est fait beaucoup d'amis dans les derniers mois d'école.</li> <li>• Elle semble s'épanouir dans la classe.</li> </ul>	<p>rappels pour retourner au travail.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Elle se plaint que les autres l'empêchent d'effectuer son travail lors de quelques rencontres.</li> <li>• Lors de la rencontre sur la tristesse, elle a tellement pleuré qu'elle n'a pas été en mesure de travailler le reste de la journée.</li> <li>• Elle est souvent absente, car elle est suivie en orthophonie et en orthopédagogie.</li> </ul>