

Une approche psychologique des rituels

Extrait d'*Activités ritualisées en maternelle*, Julie Alban-Arrouy, Isabelle Marchesan, Pauline Schmitt, sous la direction d'Hélène Marquié-Dubié, © CRDP d'académie de Montpellier, 2009, pp. 14 et 16.

[...]

Une autre approche des rituels est celle, relativement connue, de la psychologie clinique, pour laquelle l'observation montre que le rituel, dans le cadre de certaines pathologies, sert à rassurer l'individu. Dans le cas des phobies ou des Troubles Obsessionnel Compulsifs (TOC), les rituels sont utilisés pour contrer les crises d'angoisse, ou limiter l'envahissement par des pensées non contrôlées et déplaisantes. Les comportements rituels consistent alors en une succession d'actions très codées, reposant sur la pensée magique¹ et destinées à protéger le sujet : rituels de nettoyage, de protection, d'évitement...

Par extension, le rituel est souvent considéré comme nécessaire à tout individu un peu fragile et l'on range facilement les jeunes enfants dans cette catégorie.

Les rituels de l'école maternelle auraient ainsi cette fonction de ré-assurance au travers du déroulement d'activités connues et reconnues, pratiquées de manière régulière et standardisées (voir les textes officiels de 1997). C'est peut-être oublier un peu trop vite que c'est dans le cadre (au sens de la structuration qui lui est proposée et de l'espace et du temps) que l'enfant va trouver de quoi se repérer dans un nouvel environnement, y prendre sa place et devenir le moteur de ses propres apprentissages, et non dans la simple répétitivité d'activités qui peuvent facilement se vider totalement de sens.

C'est d'ailleurs pourquoi nous avons choisi de parler d'activités ritualisées, au sens où nous les avons voulues structurantes pour le sujet, parce que porteuses d'apprentissages et évolutives, plutôt que de « rituels ».

Ce changement de terminologie permet de considérer ces activités non plus comme des activités en marge des apprentissages mais comme des activités à fort potentiel d'apprentissage, s'inscrivant dans un processus dynamique de construction de l'enfant-élève en procédant par étapes successives. Ainsi le développement de l'activité elle-même est inclus dans le terme de ritualisation qui fait référence au processus par lequel celle-ci se déploie, se complexifie, s'enrichit, tout en gardant une structure de base rassurantes pour l'enfant. Ainsi l'appel des enfants le matin en regroupement peut être considéré comme un rituel s'il garde une forme quasiment fixe du début à la fin de l'année. On peut prendre comme exemple l'appel pratiqué par l'enseignant lui-même à l'aide du cahier : il y a peu de modification de forme ou de contenu dans cette activité, même si, en cours d'année, l'enseignant ajoute le nom de famille à l'appel du prénom. Par contre, si l'activité se déploie en prenant en compte les capacités des élèves à lire eux-mêmes leur propre prénom puis celui de leurs camarades (activités étayées par ailleurs), complété en cours d'année par les noms de famille, nous avons affaire à ce que nous appelons une activité ritualisée dans le sens où la structure de base (l'appel et le moment où celui-ci a lieu) sert de socle de sécurité pour les enfants mais où les compétences de ceux-ci sont incitées à se développer dans et par l'activité. L'activité se complexifie en suivant le développement des compétences des élèves (et parfois en les devançant légèrement selon le principe de la « Zone prochaine de développement » de L. Vygostky).

1. Par opposition à la pensée « rationnelle » ou « scientifique » ...

En passant de la famille à l'école, lors de sa première année à l'école maternelle, l'enfant a à intégrer ce qui est souvent considéré comme un premier détachement de son monde enfantin premier : la cellule familiale. Bon nombre d'activités vont alors être mises en place, en petite section voire en toute petite section pour aider les enfants à franchir ce cap : temps d'accueil aménagés, « boîte à doudous », lectures d'albums sur le thème de la séparation...

C'est D.W. Winnicott qui, le premier, a mis l'accent sur l'existence d'un espace transitionnel, dont l'objet dit transitionnel (appelé plus communément « doudou ») est la manifestation. L'espace transitionnel est l'interface entre la réalité extérieure et la réalité intérieure de l'enfant : en « occupant » cet espace, en lui donnant une consistance au travers de l'objet, l'enfant apprend à intégrer la réalité du monde dans son propre fonctionnement. Au début de sa vie, l'enfant ne connaît comme « réalité » que sa propre vie intérieure, il ne pourra concevoir l'existence de son environnement que pas à pas. Cet apprentissage passe par la reconnaissance autant de l'existence de l'autre que de son absence. En se munissant d'un objet qui représente la relation à la mère (l'enfant se considérant au départ comme une partie d'elle), l'enfant peut affronter son absence temporaire. Petit à petit ensuite, il pourra s'en détacher, au fur et à mesure qu'il accèdera à une compréhension plus objective de la réalité externe.

Mais l'objet transitionnel décrit par Winnicott a souvent occulté ce qui le fonde, à savoir l'espace transitionnel ou potentiel qui permet un premier détachement de la mère, un début de mouvement vers l'autonomie. Cet espace ni dedans-ni dehors (paradoxe que Winnicott nous invite à accepter tel quel), permet à l'enfant de passer de ce qui est subjectivement vécu à ce qui est objectivement perçu [...]. Et c'est grâce au jeu que l'enfant passe de ce qu'il crée intérieurement à ce qui existe extérieurement, créant ainsi cet espace nécessaire à son développement. « L'objet représente la transition du petit enfant qui passe de l'état d'union avec sa mère, à l'état où il est en relation avec elle ».²

Petit à petit l'enfant suffisamment rassuré pourra se permettre d'être seul, puis d'être en relation avec d'autres objets : autres humains, objets inconnus, savoir...et de construire sa propre imaginaire, sa créativité qui, plus tard trouvera son expression dans les activités artistiques...

Ce processus de construction de l'espace transitionnel est bien antérieur à l'entrée à l'école maternelle. Mais l'on peut tirer de ce qui vient d'être rapidement évoqué quelques idées-forces. La séparation, pour permettre un élan vers l'autonomie, doit être accompagnée d'un environnement suffisamment sécurisant. C'est à la personne qui va jouer le rôle de substitut maternel de mettre en place un cadre propice.

Sur le mode « ni extérieur, ni intérieur », les enseignants ont souvent élaboré des temps d'accueil où se mêlent les référents familiaux (mères, pères..) et scolaires (dans l'espace de la classe, avec son matériel spécifique, en présence de l'enseignant). Il ne faut cependant pas oublier que de la même façon que le destin de l'objet transitionnel est d'être peu à peu désinvesti, le temps d'accueil qui mêle les deux mondes de l'enfant doit progressivement s'effacer au profit d'un accueil dans le monde scolaire, dès lors que celui-ci est devenu plus familier à l'enfant. La ritualisation de ce temps d'accueil scolaire est alors importante pour signifier à l'enfant qu'ici se situe une coupure qu'il est désormais tout à fait capable d'accepter et d'intégrer. Et c'est la parole de l'enseignant qui doit signifier cela et accompagner l'enfant.

Le rituel de séparation d'avec les objets rapportés de la maison doit se dérouler sur le même mode. Accompagné par la parole de l'enseignant, jusqu'à ce que les objets après avoir été déposés dans une boîte disposée à cet effet à l'entrée de la classe, restent spontanément à la maison, à leur place...

2. D.W. WINNICOTT, *Conversations ordinaires*, Petite Bibliothèque Payot, 1970.

Le jeu d'aller-retour que permet la création et l'occupation de l'espace transitionnel est nécessaire au développement de la créativité, de l'imaginaire. C'est par le jeu que l'enfant occupe d'abord cet espace, parce que par le jeu, l'enfant met en relation ce qui existe à l'intérieur de lui et ce qui constitue son environnement. Il élabore ainsi sa relation à de nouveaux objets. Le même mouvement va s'instaurer lorsque le monde scolaire va présenter à l'enfant de nouveaux objets : objets de savoir qui ne sont plus ceux dont il a la compréhension immédiate. L'enfant doit alors pouvoir « passer » de ce qu'il sait, connaît, comprend à une autre mode d'appréhension des objets, de l'environnement. Il va devoir au cours de ses premières années d'apprentissage faire l'expérience de nouveaux codes, de nouvelles manières d'interagir avec l'environnement qui lui deviendront peu à peu naturelles.

Si l'on pense, par exemple, au dénombrement des objets, on peut relever, par l'observation du jeune enfant, que l'intérêt de dénombrer les objets lui est, dans un premier temps, complètement étranger. Ce n'est pas une activité naturelle pour lui : les objets existent, sont accessibles ou non. Ce ne sont que les activités construites par l'enseignant qui vont lui montrer que le dénombrement peut servir à de multiples activités ... il s'agit bien là, à notre sens, d'un nouveau rapport à l'environnement. Pour élaborer celui-ci, l'enfant doit être accompagné, aidé dans le passage de sa représentation première du monde à une conception socialement codée (par exemple dans la comptine numérique).

Winnicott parle d'« une aire intermédiaire d'expérience »³ entre le subjectif et ce qui est objectivement perçu... dans cette aire, l'enfant doit avoir la possibilité, en toute liberté, de revenir à son monde personnel pour reprendre de l'élan et accéder au monde social. L'accompagnement qui doit être mis en œuvre par l'enseignant repose avant tout sur l'envie qu'il va donner au jeune enfant de rentrer dans ce nouveau monde, d'où l'importance d'activités structurées (donc rassurantes) et diversifiées, porteuses d'un sens immédiat tout en s'inscrivant dans l'accession au « monde des grands ».

Les rituels sont des composantes importantes des grandes fonctions de l'école maternelle : la **socialisation au sein d'un groupe de pairs, la scolarisation par l'accès aux apprentissages**. Pendant les rituels, on construit des savoirs mais aussi des comportements : tout le monde doit faire la même chose, pendant un temps donné, avec des référents partagés. Les rituels sont d'ailleurs associés à la notion de regroupement, par opposition aux ateliers. Le rituel est un des moyens permettant de régler la question de l'acceptation de la vie collective.

Placés en début de journée ils marquent donc un **passage** à travers des activités de démarrage qui lancent la journée scolaire, construisent le sas entre la famille et l'école dont la première fonction est de reformer le groupe classe, d'installer l'enfant dans ce type d'organisation sociale qu'est l'espace scolaire.

Ils sont liés à des **apprentissages fondamentaux** qui sont repérés par l'enseignant, tel que le moment de l'appel. Ils sont un espace **d'autonomie** car les contraintes très fortes (quasiment de l'ordre du « surmoi ») règlent les comportements des enfants : quand le rituel est bien engagé, le groupe classe peut fonctionner. L'enseignant est alors garant du contrat qui s'installe ; c'est dans le déroulement de l'activité ou du jeu que l'enfant va éprouver les règles qui définissent l'action collective : savoir écouter, échanger, s'engager... pour continuer à travailler. Les routines sont les lieux et les signes d'une intégration. Les rituels marquent aussi des **places** ; le rituel, c'est définir sa place et s'y tenir, instaurent des **rôles** dans le rapport au savoir et déclenchent du développement. C'est le jeu réglé et partagé de l'école.

[...]

3. D.W. WINNICOTT, *Jeu et réalité*, NRF, Gallimard, 1971, p. 9.