



Les rituels : des espaces de marge pour construire sa place

Françoise Hatchuel

► **To cite this version:**

Françoise Hatchuel. Les rituels : des espaces de marge pour construire sa place. Recherches en éducation, Université de Nantes, 2015, pp.90–100. hal-01410889

HAL Id: hal-01410889

<https://hal-univ-paris10.archives-ouvertes.fr/hal-01410889>

Submitted on 6 Dec 2017

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Les rituels : des espaces de marge pour construire sa place

Françoise Hatchuel

1. Repères sur les rituels

Se relier à l'autre, à un autre soi-même inconnu, au surnaturel

Polysémique, le terme de « *rituels* » exige quelques clarifications. D'autres articles de ce dossier reprennent la façon dont ce terme est entré dans le discours scolaire, relié tantôt aux routines, aux codes ou aux règles. Pour ma part, je considère que c'est un terme qui recouvre trois registres : les rituels quotidiens (dits « *d'interaction* », à la suite de Goffman) ; les grands moments qui marquent des passages importants, individuels ou collectifs (ceux qu'on appelle communément, à la suite des travaux d'Arnold Van Gennep, 1998, les rites « de passage ») ; enfin, les rituels religieux au sens large (incluant chamanisme et sorcellerie), c'est-à-dire toutes les situations où il s'agit de se référer à des éléments surnaturels. Les points communs de ces différentes situations me semblent résider dans le fait qu'il s'agit, à chaque fois, de faire avec de l'inconnu et de négocier un lien et un passage vers du « *différent* », que ce « *différent* » soit constitué par la part incompréhensible du monde (rites religieux), par un autre soi-même (rites de passage) ou par une nouvelle situation (rituels d'interaction). Ces derniers marquent ainsi ce que l'on pourrait qualifier de « *micro-passages* » : début ou fin d'une conversation, marquage d'entrée ou de reconnaissance d'une communauté (comme le montre le beau travail dirigé par Christoph Wulf & al., 2004), etc. Mais certains de ces liens et de ces passages sont labiles quand d'autres, garantis par le corps social, excluent tout retour en arrière. Je pose alors l'hypothèse, que je m'efforcerais d'étayer dans ce texte en montrant comment elle opère, qu'une des fonctions principales des rituels consiste, dans chacune de ces trois situations, à faciliter l'appropriation psychique et l'élaboration de ce passage en jouant à la fois sur l'existence d'un espace d'entre-deux et sur certains éléments de stabilité.

Rituels et performativité

Plusieurs travaux sur les rituels d'interaction (Wulf & al., 2004 ; Austin, 2002 ; Bourdieu, 1982), nous permettent de définir les rituels comme représentations corporelles performatives et instituantes, en considérant qu'il existe deux dimensions dans la performativité de l'énoncé

gestuel : d'une part, le geste peut faire sens par lui-même, d'autre part, la mise en scène corporelle constitue la condition du sens que prendra l'énoncé, qu'il soit verbal ou non. Trois enfants décidant de « *jouer au mariage* » ne rendront pas pour autant le mariage valide, les conditions d'âge et de statut des protagonistes n'étant pas réunies. Même si les personnes sont appropriées, par exemple si un-e élu-e local-e prononce les paroles rituelles mais en-dehors du lieu adéquat, sa parole sera également dénuée de valeur. De même, le froncement de sourcil d'un-e enseignant-e alertant le cancre sur la nécessité de regarder sa copie et non celle de son voisin ne prendra pas le même sens que le même froncement de sourcil de cet-te enseignant-e devant un acte répréhensible de son propre enfant ou d'un-e élève en-dehors du contexte scolaire. Je conçois donc les rituels comme des organisations temporelles et spatiales récurrentes qui permettent à la parole, verbale ou non, de prendre sens. La dimension rituelle apparaît lorsque les individus engagés dans une action semblent y reconnaître un schéma d'action déjà éprouvé et réagir en fonction de et avec ces expériences antérieures.

Dans ce cadre, je m'intéresse particulièrement à ce qui va permettre au sujet de grandir, sachant que j'entends par là, en m'appuyant sur la théorisation de Piera Aulagnier (nous y reviendrons) le fait de soutenir la « *capacité à investir* » (Hatchuel, 2012). C'est-à-dire que je considère que les rituels permettent non seulement, comme le montrent si finement les travaux cités de Christoph Wulf, d'éprouver et de partager valeurs et délimitation de la communauté, mais aussi de se construire comme sujet au sein de cette communauté. J'entends ici le terme de sujet au double sens de sujet freudien, divisé par son inconscient, et de sujet d'un collectif engagé dans un processus d'autonomisation au sens de Cornelius Castoriadis (1975), c'est-à-dire engagé dans la définition de ses propres règles d'action. Je regarde donc comment l'école peut ou non contribuer à cette définition du sujet.

Dans un premier temps, nous étudierons les rituels en classe. Sourires, mimiques, gestes de tendresse ou de colère, d'avancées ou de reculs, regards, attention ou ignorance sont autant de signaux que l'enfant recevra de son adéquation ou non au désir de l'adulte et qui le feront exister. C'est bien le corps qui dit le soutien ou le refus, la présence ou l'abandon, la confiance ou la peur. Pour appréhender la façon dont l'école peut être comprise comme une institution rituelle contribuant à la construction de soi des élèves, il nous faudra donc regarder comment elle organise et façonne les corps et les énoncés, comment ceux-ci sont perçus et quels effets ces dispositions produisent sur les psychismes. Dans cette optique, la dimension du savoir, axe organisateur de l'institution scolaire, ne saurait être oubliée. C'est en effet par ce qu'ils savent, ou doivent savoir, que les individus sont définis dans le cadre scolaire. Je m'engagerai ensuite dans une réflexion sur les rites de passage pour aboutir à une définition de ce que j'appelle « *l'anthropologisation* » ou réception du sujet dans la communauté des humains, entre éléments de stabilité et jeu d'entre-deux.

Quelques exemples en milieu scolaire

L'école est, sans aucun doute, une organisation extrêmement ritualisée. Dans son étude sur les scènes scolaires dans la littérature, Claude Pujade-Renaud (1986) prononce le terme pour chacun des thèmes qu'elle choisit comme caractéristiques de la vie scolaire : macro-rituels institutionnels (rentrée, emploi du temps, examens, distribution des prix, visite de l'inspecteur), activités scolaires elles-mêmes (exemple de la dictée) ou formes prises par la rébellion. Jacques Testanière (1967) avait ainsi montré comment, des deux formes de chahut, ritualisé ou anomique, ce dernier étant bien plus déroutant pour les enseignant-e-s. Immobilité, contrôle de soi, attention à la parole magistrale, découpage en séances, évaluations régulières... : l'apprentissage du « *métier d'élève* » (Perrenoud, 1994) exige l'incorporation d'un habitus particulier où chacun et chacune apprend quand et comment il doit penser pour satisfaire les exigences de l'institution. La prise de parole est tout aussi régulée en fonction notamment de la position socio-scolaire de l'élève et des attentes de l'enseignant-e (Sirota, 1988).

Mais les rituels instituent également des valeurs en termes de savoirs. Par exemple, une étude sur le certificat d'études montre que les écoliers et écolières des années 20 faisaient moins d'erreurs lors des dictées que ceux de 1995, mais que leurs rédactions en comportaient

davantage. L'auteur interprète cela comme un effet de la forte ritualisation de la dictée, où il devient essentiel de se montrer vigilant-e à l'orthographe, conçue comme une valeur en soi et non comme un outil de communication. Pour lui, « *ce que les élèves des années 20 auraient surtout maîtrisé, intériorisé, c'est la forme de la dictée, sa haute discipline, la partie littéralement rituelle de l'école* » (Cabanel, 2003). « *Les hommes ne réalisent dans les rituels que ce qui est vrai et important* » (Gebauer & Wulf, 2004, p.112).

Une importante fonction des rituels consiste à marquer la séparation des temps et des espaces en instituant notamment les limites entre l'école et la maison. Comme le montrent Marie-France Doray & al. (1997), le soin apporté pour ce moment particulier que constitue la rentrée montre le sens que la famille donne à la scolarité, de même que Bernadette Tillard (2002) montre, par exemple, que les mères des familles populaires qu'elle a interrogées à propos de la naissance ritualisent le chemin de l'école, qui occupe une part importante de leur temps et marque leur insertion dans la communauté, en apportant notamment un soin tout particulier au landau dans lequel elles emmènent le dernier-né lorsqu'elles accompagnent les plus grands. Laurence Garcion-Vautor (2003) montre ainsi comment les « *rituels du matin* », à l'école maternelle, centrés sur l'appel et l'énoncé de la date, réinstituent quotidiennement les enfants en élèves en rappelant les règles de comportement, de concentration, de prise de parole et en signifiant l'entrée dans l'écrit et dans les activités scolaires. La rigidité de la séparation est toutefois atténuée par les aménagements et tolérances, notamment autour de la circulation des objets entre la maison et la classe (Iserby, 2002). L'école devient ainsi un lieu à s'approprier, où l'enfant doit faire sa place, y compris parmi ses camarades. Car du côté des enfants, les rituels, notamment en matière de jeux, contribuent à construire une culture commune et à adapter les valeurs adultes au monde enfantin (Delalande, 2001).

L'exemple du harcèlement entre pairs ou « *mobbing* » (Schlund, 2002) nous montre ainsi comment les jeunes harceleur/ses se disent eux et elles-mêmes entraîné-e-s dans une spirale où la ritualisation du harcèlement les fait surenchérir les un-e-s sur les autres au mépris de la souffrance d'autrui. Nous pouvons interpréter cette ritualisation comme une forme de « *refoulement du doute* » au sens où l'entend Christian Geffray (2001) : c'est probablement pour refouler leur propre peur de ne pas être intégré-e-s ou de subir eux ou elles-mêmes le harcèlement que les enfants insistent sur la forme ritualisée (la répétition des actes harceleurs) qui vient masquer le fond (la souffrance de l'enfant harcelé). En matière d'éducation peut-être encore plus que dans d'autres domaines, on peut interpréter les rituels comme des façons de « *contenir* », au sens où l'entend le psychanalyste Bion (voir Blanchard-Laville, 1996), les émotions et notamment la peur. Nous y reviendrons.

2. Rituels d'interaction et apprentissage

Mes propres travaux se sont efforcés, dans un premier temps, de montrer la façon dont les moments d'interaction entre l'élève et l'enseignant-e pouvaient être ritualisés, et les conséquences qui pouvaient en résulter pour l'apprentissage des élèves. Les premiers travaux sur ces interactions, notamment ceux de Régine Sirota (1988) raisonnent en termes essentiellement quantitatifs, ce qui laisse sous-entendre qu'une durée d'interaction plus longue sera bénéfique à l'élève. Or, deux résultats viennent infirmer cette hypothèse : Mohammed Cherkaoui (1979) montre que, sous certaines conditions, les enfants d'origine populaire réussissent mieux dans des classes plus nombreuses, tandis que, selon une étude de l'Association pour une école efficace (APFEE) (1995), les classes à double-niveau sont plus efficaces que les classes à simple niveau. Dans les deux cas, on peut supposer que les élèves disposent de moins de temps avec les enseignant-e-s. Ces résultats, reliés à mes précédents travaux sur l'engagement d'élèves dans des ateliers mathématiques (Hatchuel, 2000) m'ont incitée à faire l'hypothèse de la difficulté, pour certains élèves, à développer leur propre pensée lorsqu'ils et elles sont sous le regard de l'enseignant-e, ou, plus probablement, sous un certain type de regard que les rituels vont nous permettre de mieux comprendre, en nous appuyant sur la notion d'espace transitionnel telle que la définit Winnicott (2002).

J'ai en effet pu montrer, en interrogeant des élèves sur leur pratique des mathématiques dans des ateliers, c'est-à-dire un espace situé hors de la classe et de ses contraintes, comment la liberté qui leur était laissée dans la façon d'organiser leurs recherches permettait à ceux et celles qui en étaient capables de s'en emparer pour trouver, comme le disait elle-même l'une des élèves interviewées, « *leur propre façon de faire* », investissant l'atelier comme un véritable espace transitionnel au sens de Winnicott.

La question se pose alors de ce qui pourrait faciliter un tel investissement chez des jeunes moins capables de le faire par eux/elles-mêmes. Par leur fonction mimétique, c'est-à-dire par la capacité que les jeunes ont de s'en emparer en les transformant, les rituels peuvent y contribuer. Encore faut-il pour cela qu'ils restent ouverts à cette fonction mimétique et que l'enseignant-e qui les instaure permette un minimum de jeu avec la classe. Nous avons montré que ce n'est pas toujours le cas en analysant une séquence de cours de mathématiques en classe de 5^e (Broccolichi, Hatchuel & Mosconi, 2003) et, en particulier, le temps que passe au tableau une élève prénommée « *Mélanie* ». La notion de temps de latence, c'est-à-dire de temps qui est laissé à l'élève pour réfléchir après une question, nous semble une variable particulièrement pertinente dans ce repérage. Lorsque Mélanie est au tableau, elle est littéralement bombardée de questions ou de reproches, ne disposant d'aucune possibilité de réflexion propre, et toujours soupçonnée de se tromper. À plusieurs reprises auparavant, l'enseignant avait envoyé des élèves au tableau simplement pour noter une réponse qu'il dictait, ce qui m'avait conduite à qualifier ces élèves de « *porte-craie* ». Si l'on considère (Wulf & al., 2004) que le tableau est un espace sacré, territoire de l'enseignant, on peut donc considérer qu'avec cet enseignant, certain-e-s élèves ne peuvent y pénétrer qu'à condition de se plier strictement au schéma qu'il imagine pour eux et elles. C'est ce j'appelle la « *tentation du clone* », où les élèves deviennent en quelque sorte un double ou un prolongement de l'enseignant, le délivrant de la tâche d'écrire et lui permettant ainsi d'être à la fois au tableau et au fond de la classe, qu'il contrôle par le panoptisme de son regard autant que par sa voix.

À l'opposé, la pédagogie institutionnelle (voir par exemple Imbert, 1998) insiste depuis longtemps sur l'intérêt des rituels pour faire exister l'individu dans sa singularité, qu'il s'agisse des « *métiers* » attribués à chaque enfant-élève, de l'importance accordée aux procédures de nomination et de reconnaissance, de la distribution rigoureuse de la parole dans les différentes instances de la classe (conseil, moment d'expression libre), etc. Nous voyons donc que les rituels donnent des places ; mais cette attribution fait courir le risque d'assigner le sujet à des places trop étroitement définies. Toute la question est donc de savoir comment le sujet pourra contribuer à définir « *sa* » place, en lien avec celle que lui donne le collectif. Or ce jeu, permis ou non, avec les places attribuées, est incarné par des personnes et va donc dépendre de leurs enjeux psychiques respectifs, en fonction de ce que l'adulte rendra possible pour l'enfant et de ce que l'enfant s'autorisera, dans une dialectique croisant son histoire personnelle avec les signaux précédemment reçus de la part de l'adulte qu'il/elle a en face de lui/elle. Comment se construire sa place en fonction de celle que nous donnent les autres, de la façon dont ils nous « *interprètent* », pour reprendre le terme de Piera Castoriadis-Aulagnier (1975) ? La question renvoie à celle de l'intimité et de la délimitation du territoire psychique propre à chacun et chacune de nous, à la façon dont nous avons pu construire ce territoire et dont les signaux extérieurs viennent ou non « *envahir* » ce territoire.

L'enseignant de Mélanie et Charles donne un assez bon exemple de rituels ne laissant aucun espace aux jeunes : lorsque Mélanie fait un calcul dans un ordre différent du sien, il l'accuse immédiatement d'avoir oublié un terme, parce qu'elle ne l'a pas mis là où lui l'aurait mis, sans attendre qu'elle ait fini pour vérifier qu'effectivement elle ne le met pas, par exemple, en fin de calcul. Lorsqu'il lui indique d'entourer les termes qu'elle va simplifier en rouge « *pour que la compréhension se fasse bien chez certains* », on a l'impression que si Mélanie n'a qu'une craie verte à sa disposition tout le dispositif tombera à l'eau et que le Dieu savoir ne descendra pas sur la classe. C'est ce que j'ai appelé un « *rapport magique au savoir* » et qui nous renvoie aux rituels religieux, ceux qui nous relient à la part incompréhensible du monde, mais dans une

version en quelque sorte « *simplifiée* » où toute l'épaisseur du rituel a disparu². En imposant un rituel qui lui est propre, qui n'est pas le résultat de l'élaboration d'un collectif, l'enseignant tend à la procéduraliser. Le numéro 79 de la revue *Connexion* (2003) sur les procédures montre ainsi comment les procédures, initialement « *ensembles de prescriptions destinées à fixer les rôles, droits et devoirs des acteurs* » (Fablet, 2003, p.8) pour codifier, par exemple, l'agrément des assistantes maternelles ou des interventions en établissement, peuvent vite se transformer en une liste interminable de prescriptions qui définissent entièrement l'action du sujet quel que soit par exemple son interlocuteur : alors qu'un rituel de politesse « *ordinaire* » tient compte du statut et des liens antérieurs de la personne à laquelle on s'adresse, les procédures stéréotypées enseignées aux caissières de supermarché (Diet, 2003) transforment inexorablement en « *client* » décervelé le moindre sujet qui passe, en prétendant permettre aux caissières de faire l'économie de savoir à qui elles ont affaire, ce qui fait dire à Jürgen Habermas (1978) que les procédures servent avant tout à masquer les rapports de domination. Dans ce cas, les procédures ne *guident* plus l'action, elles la *définissent*.

3. Le rite de passage : garantir une nouvelle place

Un passage irréversible

Pour mieux comprendre comment les rituels peuvent échapper à cette procéduralisation et quelle fonction ils peuvent remplir, nous allons à présent étudier les plus archétypiques d'entre eux : les rituels communément appelés « *de passage* » à la suite des travaux fondateurs d'Arnold Van Gennep (1998), qui marquent les grandes étapes de la vie : naissance (où le passage est à la fois celui de l'enfant inaugurant sa vie parmi les humains et celui des jeunes parents, surtout s'il s'agit d'un premier-né), entrée dans l'âge adulte, mariage, mort. Victor Turner (1990) a montré qu'ils étaient garants de la cohésion sociale dont ils étaient à la fois le produit et la source.

Si nous regardons par exemple les différents rites de naissance à l'œuvre dans de nombreuses sociétés (voir par exemple Bonnet & Pourchez, 2007), nous constatons qu'il s'agit toujours à la fois de prévenir les dangers qui guettent le nouveau-né (et donc de contenir l'angoisse des adultes quant à sa fragilité) et de l'instituer comme sujet appartenant à la communauté des humains, communauté qui le reçoit comme tel et atteste de cette appartenance. Si bien que les rites de passage m'apparaissent comme de puissants étayages psychiques, permettant de (ré)instituer chacun-e dans son « *droit à vivre* ». Or ce « *droit à vivre* » constitue sans doute, comme le montre Sophie de Mijolla (1999), le questionnement originel de tout sujet et je crois qu'il est réactualisé à chaque changement de statut. Dans une société traditionnelle, ce « *droit à vivre* » et à vivre avec un nouveau statut, est garanti par la communauté. Certes, le sujet n'est pas forcément accueilli dans sa singularité, mais, en tant que membre du groupe, il saura quels sont ses droits et ses devoirs. Et le rite de passage accompagnera les émotions et les doutes liés à cette incertitude fondamentale, même si cet accompagnement se fait souvent, dans le rite traditionnel, sous une forme que nous pourrions rapprocher du conditionnement.

Signifier à l'enfant dans un premier temps qu'il est reçu dans la communauté des humains puis que, dans une organisation sociale donnée, une place lui adviendra par laquelle il contribuera à l'effort de production de la communauté devrait constituer la garantie minimale offerte à tout nouveau membre d'une communauté. Chaque institution éducative aura donc à trouver des modalités de régulation et d'attribution des différentes places possibles. Du point de vue de la société, le système mis en place doit en garantir la pérennité. Une société qui ne trouverait pas comment faire en sorte que ses enfants contribuent à la reproduire ne serait pas destinée à un très grand avenir...

² Je renvoie ici à la réflexion d'Edgar Morin (2005), qui distingue le simplisme, qui nie la complexité, de la simplicité, qui en est en quelque sorte l'épure, la trace, une fois que la complexité a travaillé.

Délier l'affichage du résultat du processus :

une mise à l'abri de l'intériorité psychique garante de l'« anthropologisation »

À chaque étape, les rituels de passage signifient donc que changer de statut est une opération difficile, non dénuée de risques, mais que tout humain doit s'y confronter. Comme le souligne Mireille Cifali (1994, p.153) : « *l'autonomie relève pour chacun de sa capacité réflexive, de son pouvoir de transformer les événements surprenants de sa vie, d'affronter l'incertitude de la mort, les changements éventuels et l'insécurité inhérente à toute aventure* ». Les rituels ne réduisent pas l'errance, n'améliorent pas le résultat : ils rendent simplement possible cette traversée, parce que l'on est accompagné-e, *a minima* symboliquement (et ce n'est pas rien) pour cela, et que l'on dispose d'un espace pour le faire (la fameuse phase de marge, particulièrement étudiée par Victor Turner, 1990). Comme le souligne Marthe Coppel (1991) à propos d'autres rituels (de politesse), la garantie d'une norme de comportement permet à chacun-e, pourvu qu'il ou elle s'y conforme, de mettre ses sentiments et émotions personnels à l'abri du jugement d'autrui. Le souci vient avec l'injonction contradictoire qui demande non seulement d'adapter son comportement mais aussi, sous couvert de ne pas être « *hypocrite* », d'agir en conformité avec ce que l'on ressent : ceci revient alors à devoir mettre en scène et à figer ce qui n'est que doute et élaboration, dans une insupportable emprise du social sur le psychique.

Le rituel de passage traditionnel est donc un processus qui transforme un cheminement émotionnel complexe et incertain qui appartient en propre au sujet en un résultat social visible, stable et connu d'avance. L'intime et le visible sont déliés, ainsi que la façon dont le sujet négocie l'épreuve (modalités qui n'appartiennent qu'à lui) et son résultat qui lui est l'affaire de tous et toutes. Les rituels traditionnels signifient, à chaque passage, que le sujet entre de plein droit dans la nouvelle catégorie humaine qui le caractérise. Il me semble qu'ils contribuent à la constitution de ce que Piera Aulagnier (1975) appelle des « *points de certitude symboliques* ». C'est pourquoi je considère qu'ils constituent de puissants soutiens à ce que j'appelle « *l'anthropologisation* », c'est-à-dire le sentiment d'appartenance à la société des humains. Dans une société traditionnelle, ce phénomène est concomitant à la socialisation, c'est-à-dire l'insertion dans une société donnée, à une place précise, pressentie en fonction notamment du lignage de ses parents et de ce que Bourdieu appelle leur « *capital social* ». Bien entendu, une société, aussi codifiée soit-elle, autorise toujours un certain « *jeu* » dans les places que les sujets pourront occuper et les rituels de passage à l'âge adulte constituent un des temps où ce jeu pourra se percevoir. Mais ils garantissent néanmoins qu'une place existera, dont on peut se faire raisonnablement une idée préalable. Rien de tel dans nos sociétés hypermodernes : non pas que le capital social ne soit plus efficient, mais plutôt que la société devenant elle-même incertaine, avoir une relative garantie d'être en position haute ne dit rien de ce à quoi ressemblera sa vie, sans parler de ceux et celles dont la position de départ préfigure plutôt une position basse. Les sujets ne peuvent donc plus se projeter dans un avenir à peu près imaginable pour se rassurer sur la possibilité pour eux de vivre. Il me semble qu'il y a là un changement fondamental : là où la société traditionnelle pense dans le même mouvement à la fois la possibilité de vivre et la forme de cette possibilité, je crois que nos sociétés exigent aujourd'hui de délier les deux et garantir au sujet qu'il aura une place même si ~~2010~~ peut encore prédire quelle forme elle prendra (Hatchuel,

4. Les obstacles au passage

Circulation d'enjeux psychiques :

déni de la mort et co-pouvoir entre générations

Il me semble que cela demande d'apprendre à s'assumer à la fois dans la filiation (et donc dans la continuité) et dans l'égalité (c'est-à-dire dans la prise en compte des différentes singularités). La philosophe Geneviève Fraisse (1998) montre, à propos des (in)égalités hommes-femmes, à quel point nous confondons égalité (de droit) et similitude, comme s'il fallait, pour avoir les

mêmes droits, se penser identiques. Florence Giust-Desprairies (2003b) souligne, de son côté, à quel point cette « *égalité* » négatrice d'identité constitue un des mythes fondateurs de notre École. Nous pouvons alors appliquer la même grille aux relations entre générations, en la complexifiant du fait de l'enjeu de transmission. Car transmettre, c'est aussi lutter contre la mort. En effet, si nous admettons l'idée qu'il y va de la survie de la société (une société qui ne transmettrait pas mourrait effectivement), et donc fantasmatiquement de celle des adultes éducateurs, alors l'éducation s'avère une défense redoutablement efficace contre l'angoisse de mort. Il semblerait donc que nous soutenons psychiquement l'idée d'une éducation qui ne saurait échouer parce que c'est ce qui nous soutient dans l'idée que nous ne saurions mourir, ou en tout cas pas totalement. L'éducation se soutient d'un ensemble de représentations imaginaires, sous forme à la fois de mythes et de rôles dévolus à chacun-e pour, d'une part parvenir à son but, d'autre part ne pas être pensée comme pouvant échouer. L'enfant, porteur de valeurs, d'attentes et de capacité d'agir futures sera donc investi par des adultes qui parviendront, grâce à cet investissement et à ce qui le soutient socialement, à le mener à une place sociale de compromis entre les différents enjeux des sujets en présence et les exigences sociales. Nous retrouvons ici la « *tentation du clone* », qui est à la fois celle de la génération qui transmet et celle de la jeune génération qui se voit ainsi rassurée sur la possibilité d'une insertion (être identique à la génération précédente rassure sur la possibilité de trouver une place).

C'est pourquoi je conçois cette problématique comme très liée à la notion d'investissement : c'est parce que nous avons appris à investir un certain mode de faire³ comme rendant la vie possible pour nous que nous ne pouvons supporter qu'il disparaisse avec nous. Se situer à la fois dans l'égalité et la transmission, c'est alors accepter que ce qui est soutenant pour nous et nous a permis de « *faire grandir* »⁴ nos enfants ne sera pourtant pas forcément ce qui les soutiendra eux-mêmes, alors que dans une société traditionnelle, la personne qui transmet peut toujours s'illusionner sur ce qu'il advient de ce qu'elle aura transmis lorsqu'elle ne sera plus là.

C'est pourquoi la génération qui précède celle qui devient adulte doit légitimer ses actes et ses valeurs alors qu'elle ne dispose plus, pour ce faire, de l'appui de l'autorité. La problématique de la transmission et de l'éducation va donc être entachée d'un enjeu existentiel ne laissant que peu de place à l'autonomie du sujet : la nécessité pour chacun-e de justifier ses choix de vie, choix bien souvent coûteux, sans pouvoir faire appel à la tradition pour cela. Quel autre moyen alors que de demander à l'autre de confirmer ces choix en les adoptant ? « *Fais comme moi pour que je ne me sois pas trompé-e toute ma vie* ». Ce serait une des façons que nous aurions de placer les jeunes en position de « *refouler le doute* », au sens de Christian Geffray (2001), lorsque les structures sociales ne le font plus, ou moins bien. La transmission symbolique, ce pourrait être cela : ce que les humains se donnent comme raisons de vivre ou, plus exactement, comme étayages pour lutter contre l'angoisse de mort, c'est-à-dire contre l'angoisse d'être abandonnés par la puissance tutélaire, qu'on se la figure sous la forme des parents, de l'État, d'un dieu, du destin ou de la morale. Je fais « *ce qu'il faut* », quoiqu'il m'en coûte, car sinon je ne serai pas accepté-e comme sujet vivant (rappelons la question fondamentale : ai-je le droit d'être là ?) et je transmets « *ce qu'il faut* » pour justifier les efforts qu'il m'a demandé et savourer les bénéfiques que j'en ai tirés. Cette hypothèse pourrait contribuer à comprendre cette « *tentation du clone* » où le sujet ne peut plus s'approprier ce qu'il reçoit parce que toute remise en cause du transmis serait psychiquement trop angoissante pour le transmetteur. Dans une société traditionnelle, les valeurs et les normes sont solidement « *portées* » par le monde extérieur, sur lequel chacun-e peut s'appuyer pour transformer une tradition suffisamment solide pour ne pas dépendre de la façon dont les sujets les incarnent. Dans une société « *liquide* » (Bauman, 2006), ce sont au contraire les sujets qui deviennent gardiens de la tradition, et l'imposeront ou non à autrui, dans un face à face incestuel sans médiation. C'est la différence entre des rituels, qui sont construits et garantis par le collectif, et des enjeux personnels. La question qui se pose sera donc celle de l'écart autorisé au discours parental, symbolisé notamment par la place autorisée par d'autres adultes, d'autres discours, auprès de l'enfant, la façon dont des passages, des changements,

³ J'insiste sur ce terme de « *mode* » qui regroupe pour moi les trois dimensions travaillées par Piera Aulagnier : pictogrammique, imaginaire et symbolique (voir ci-dessous).

⁴ J'emprunte l'expression à un dossier de la revue *Topique*, n°94, 2006.

seront possibles ou non pour lui ou elle. Et je pense que les rituels peuvent contribuer à garantir cela, notamment par la place qu'ils donnent au collectif.

La mise au défi

En effet, lorsque le collectif s'affaiblit, le risque devient grand de laisser les sujets en prise directe avec l'imaginaire d'autres sujets humains, dans une relation duelle non médiatisée par la garantie qu'offrent les cadres sociaux traditionnels. C'est une recherche collective sur *Le rapport au savoir de jeunes en difficulté* qui nous a fait saisir quelque chose de la façon dont cette absence de garantie de place renforçait le risque d'intrusion psychique, qui nous semble être caractéristique de nos mondes contemporains. J'y ai plus particulièrement approfondi (Hatchuel, 2009), à la suite d'une élaboration personnelle, ce que j'ai appelé « *mise au défi* », forme d'intrusion que je définis comme l'imposition à autrui des épreuves qu'il doit réussir pour se juger digne de valeur, doublée d'une très forte mise en doute de sa capacité à y parvenir. La mise au défi impose donc de l'extérieur le jugement sur lui-même du sujet, ce qui n'est pas très nouveau, mais le rôle qu'a toujours tenu le monde extérieur dans la constitution du psychisme est ici comme capté, dans l'interaction, par un seul sujet, et sans doute la nouveauté est-elle là. La mise au défi soupçonne d'emblée le sujet de ne pas pouvoir réussir les épreuves qui l'institueront comme sujet digne de vivre et le somme de prouver, à chaque instant et aux yeux de l'autre soupçonneux, le contraire. Le jeune doit alors projeter une image de lui à l'extérieur avant d'avoir eu le temps de la vivre intérieurement, contrairement aux rituels traditionnels qui instituent qu'à un moment donné, le sujet, parce que telle est la réalité sociale de sa situation, endossera un nouveau rôle qui lui donnera une nouvelle identité, sans en avoir le choix, mais pourra par contre trouver l'espace psychique qui lui permettra de trouver comment l'occuper. Dans nos sociétés hypermodernes au contraire, que je crois caractérisées par la diminution des « *points de certitudes symboliques* » (Castoriadis-Aulagnier, 1975), ceux-ci n'étant plus déposés dans le monde social, c'est au sujet de les réinstaurer à chaque instant.

5. Une interprétation anthropologique de la fonction de l'école

Il faut plus....

Ce jeu de permanence et de changement nous semble s'inscrire dans une problématique anthropologique fondamentale au sein de laquelle l'école a toute sa place. « *Il faut plus qu'un homme et une femme pour faire un enfant* » nous dit Maurice Godelier (2007) à partir d'une étude des mythes concernant la naissance. Il souligne ainsi que, dans tous ces « *grands récits* » (pour reprendre les termes de Jean-François Lyotard, 1979), l'union d'un homme et d'une femme donne naissance à un fœtus, qui devra ensuite, selon les mythes, recevoir une âme, être investi par un esprit, accueillir la réincarnation d'un-e ancien-ne, etc. Les modalités peuvent différer mais, dans tous les cas, les deux parents donnent naissance à une entité biologique qui devra ensuite être « *humanisée* ». Je pense alors que la même formule peut être reprise pour le deuxième grand passage de la vie humaine : il faut plus qu'un homme et une femme pour faire un adulte, et aucune société n'est assez folle pour laisser les seuls parents s'acquitter de cette tâche. Toutes instituent, sous des formes diverses et parfois violentes, des processus de séparation et de médiation venant signifier que les forces à venir que constituent les enfants sont avant tout au service de la société qui doit se reproduire, les parents se voyant simplement confier une partie de la tâche éducative. L'ouvrage de Suzanne Lallemand (1993) donne un assez bon aperçu de la façon dont, par exemple, dans de nombreuses sociétés, les enfants vont circuler d'une famille à l'autre. Un cas extrême se rencontre chez les Inuit, où près d'un tiers des enfants, et notamment les aîné-e-s des jeunes couples, grandissent dans un foyer qui n'est pas celui de leurs parents biologiques. Bernard Saladin d'Anglure (1988) compare ce « *partage d'enfants* » au partage du gibier ou à l'échange rituel de conjoints, interprétant l'ensemble comme des outils au service de la cohésion du groupe.

On peut alors imaginer que l'école vient, à cet égard prendre la place, dans nos sociétés, de cette circulation d'enfants et qu'elle se positionne dans l'écart entre le désir parental et la place sociale. Grandir, ce n'est pas apprendre un métier, mais savoir quel adulte on sera. C'est le résultat d'un long processus de négociation au sens noble du terme où jeunes et adultes vont pouvoir se rêver et rêver l'autre, et mettre leurs rêves à l'épreuve de la réalité, dans le remaniement et non l'inhibition. C'est ce que j'ai appelé, à partir de la théorisation de Piera Aulagnier, « *soutenir Éros* » (Hatchuel, 2012).

« L'anthropologisation » : pistes pour une définition

C'est à partir de sa clinique de sujets psychotiques que cette auteure a élaboré une théorie du psychisme humain se développant en trois temps : l'originnaire, le primaire et le secondaire. À la conception usuelle qui place les processus primaires sous le signe du fantasme et associe les processus secondaires à la symbolisation, elle ajoute la notion d'« *originnaire* », qui lui est propre, et qu'elle conçoit comme une formation très archaïque du psychisme, résultant de ce qui lui est parvenu trop tôt pour pouvoir être mis en image ou en mot. Elle utilise alors le terme de « *pictogramme* » pour désigner ces éléments « *bruts* » qui restent comme enkystés dans le psychisme (Castoriadis-Aulagnier 1975). L'archétype du pictogramme se situe dans la rencontre « *bouche-sein* » et la façon dont elle est reçue par le nouveau-né, si bien que les processus originaires seront déterminants pour soutenir ce qu'elle appelle la « *capacité à investir* », c'est-à-dire sa capacité à maintenir un Je désirant et vivant (Aulagnier, 1982), et ce d'autant plus que le sujet peut de moins en moins s'appuyer sur des éléments imaginaires et symboliques. C'est à partir de la façon dont il a été reçu, bercé, nourri, accueilli par les adultes mais aussi par le reste du monde extérieur (chaud, froid, bruyant, rapide, lent, fluide, heurté, etc.) que le sujet développera sa croyance à pouvoir se constituer en sujet humain susceptible de vivre au sein d'une communauté. C'est ce processus que je propose d'appeler « *anthropologisation* », placé sous le signe du pictogramme, alors que la socialisation serait de l'ordre du secondaire et du symbolique, et l'adhésion à l'imaginaire collectif⁵ de l'ordre du primaire.

Nous pouvons comprendre, semble-t-il, quelque chose de ce que serait l'anthropologisation à travers le beau travail d'observation d'un foyer de jeunes filles mené par l'anthropologue Éric Chauvier (2008), lorsqu'il évoque Joy, une adolescente qui l'a particulièrement touché : « *Joy est obstinément en dehors de la conversation. Je veux parler de l'intonation de sa voix et de son inefficacité fondamentale à suggérer la colère* » (p.37) et, pourrions-nous dire, la plupart des sentiments qu'elle cherche pourtant à inspirer. Joy « *n'est pas là* », et elle-même « *ne semble pas croire en "l'impression de réalité" que ses propos sont censés traduire et que tout locuteur se forme avant de prendre la parole* » (p.49-50). Si bien que « *la situation de Joy évoque les films d'épouvante* » (p.85) et que la personne même de Joy lui semble de l'ordre de l'énigme, fantomatique et absente au monde. Il me semble alors que ces sensations (voix, rythmes, tenue corporelle) par lesquelles passe ou non cet « *effet de présence* » ont exactement à voir avec ce que Piera Aulagnier appelle « *le pictogramme* » et que c'est bien là que se situe le travail d'anthropologisation. « *Anthropologiser* » un enfant ce serait donc le recevoir comme être humain digne de vivre et je crois que cette réception passe par un accueil corporel, indépendant de la demande qui lui sera faite, par exemple, de suivre des règles. L'un n'exclut pas l'autre et c'est sans doute cette alliance des deux que permettent les rituels authentiques, et non les rituels procéduralisés.

Bibliographie

ASSOCIATION POUR FAVORISER UNE ÉCOLE EFFICACE (APFEE) (1995), *École efficace, de l'école primaire à l'université*, Paris, Armand Colin.

AULAGNIER P. (1975) : voir CASTORIADIS-AULAGNIER.

AULAGNIER P. (1982), « *Condamné à investir* », *Nouvelle Revue de Psychanalyse*, volume XXV, p.309-330.

⁵ Voir par exemple Giust-Desprairies, 2003a.

AUSTIN J. (2002), *Quand dire c'est faire*, Paris, Seuil.

BAUMAN Z. (2006), *La vie liquide*, Rodez, Édition Le Rouergue/Chambon.

BLANCHARD-LAVILLE C. (1996), « Aux sources de la capacité de penser et d'apprendre. À propos des conceptions théoriques de W.R. Bion », *Pour une clinique du rapport au savoir*, J. Beillerot, C. Blanchard-Laville & N. Mosconi (dir.), Paris, L'Harmattan, p.17-50.

BONNET D. & POURCHEZ L. (2007), *Du soin au rite dans l'enfance*, Ramonville Saint-Agne, Erès.

BOURDIEU P. (1982), « Les rites comme actes d'institution », *Actes de la recherche en sciences sociales*, volume XLIII, p.58-63.

BROCCOLICHI S., HATCHUEL F. & MOSCONI N. (2003), « Rituels et différenciations », *Une séance de cours ordinaire. Tiens, Mélanie, passe au tableau*, C. Blanchard-Laville (dir.), Paris, L'Harmattan, p.117-158.

CABANEL P. (2003), « Les savoirs du certificat d'études », *Sciences Humaines*, n°142, Paris, Éditions Sciences Humaines, p.34-36.

CASTORIADIS-AULAGNIER P. (1975), *La violence de l'interprétation : du pictogramme à l'énoncé*, Paris, Presses universitaires de France.

CASTORIADIS C. (1975), *L'institution imaginaire de la société*, Paris, Seuil.

CHAUVIER E. (2008), *Si l'enfant ne réagit pas*, Paris, Allia.

CHERKAOUI M. (1979), *Les paradoxes de la réussite scolaire*, Paris, Presses universitaires de France.

CIFALI M. (1994), *Le lien éducatif : contre-jour psychanalytique*, Paris, Presses universitaires de France.

COPPEL M. (1991), « L'éducateur, le psychanalyste et les mauvaises pensées », *Autrement*, série « Morales », n°2, Paris, Autrement, p.164-170.

DELALANDE J. (2001), *La cour de récréation. Pour une anthropologie de l'enfance*, Rennes, Presses universitaires de Rennes.

DIET A.-L. (2003), « Je ferai de vous des esclaves heureux », *Connexions*, volume LXXIX, p.69-80.

DORAY M.-F. & al. (1997), « Rituels de rentrée scolaire et mise en scène de dogmes pédagogiques », *Ethnologie française*, volume XXVII, n°2, p.175-187.

FABLET D. (2003), « Un obstacle au développement des pratiques d'intervention : l'absence de procédures codifiées », *Connexions*, volume LXXIX, p.81-97.

FRAISSE G. (1998), « Entre égalité et liberté », *Égalité des sexes en éducation et formation*, N. Mosconi (dir.), Paris, Presses universitaires de France, p.35-44.

GARCION-VAUTOR L. (2003), « L'entrée dans l'étude à l'école maternelle. Le rôle des rituels du matin », *Ethnologie française*, volume XXXIII, n°1, p.141-148.

GEBAUER G. & WULF C. (2004), *Jeux, rituels, gestes. Les fondements mimétiques de l'action sociale*, Paris, Anthropos.

GEFFRAY C. (2001), *Trésors. Anthropologie analytique de la valeur*, Paris, Arcanes.

GIUST-DESPRAIRIES F. (2003a), *L'imaginaire collectif*, Ramonville Saint-Agne, Erès.

GIUST-DESPRAIRIES F. (2003b), *La figure de l'Autre dans l'école républicaine*, Paris, Presses universitaires de France.

GODELIER M. (2007), *Au fondement des sociétés humaines. Ce que nous apprend l'anthropologie*, Paris, Albin Michel.

- HABERMAS J. (1978), *La technique et la science comme « idéologie »*, Paris, Gallimard.
- HATCHUEL F. (2000), *Apprendre à aimer les mathématiques. Conditions socio-institutionnelles et élaboration psychique dans les ateliers mathématiques*, Paris, Presses universitaires de France.
- HATCHUEL F. (2009), « L'impossible intériorité et la mise au défi », *Cahiers de psychologie clinique*, n°33, p.121-138.
- HATCHUEL F. (2010), « L'école lieu de passage et de transmission : un regard anthropologique et clinique », *Nouvelle Revue de Psychosociologie*, n°9, p.105-120.
- HATCHUEL F. (2012), « Soutenir le travail : une posture psychique face au chaos », *Connexions*, volume XCVII, p.119-135.
- IMBERT F. 1998. *Vivre ensemble, un enjeu pour l'école*, Paris, ESF.
- ISERBY M. (2002), « La circulation des objets entre la maison et l'école. L'usage des objets transitionnels en grande section de maternelle », *Spirale*, n°30, p.11-26.
- LALLEMAND S. (1993), *La circulation des enfants en société traditionnelle. Prêt, don, échange*, Paris, L'Harmattan.
- LYOTARD J.-F. (1979), *La condition postmoderne : rapport sur le savoir*, Paris, Éditions de Minuit.
- MIJOLLA-MELLOR S. (1999), « Les mythes magico-sexuels autour de l'origine et de la fin », *Topiques*, volume LXVIII, p.19-33.
- MORIN E. (2005), *Introduction à la pensée complexe*, Paris, Seuil.
- PERRENOUD P. (1994), *Métier d'élève et sens du travail scolaire*, Paris, ESF.
- PUJADE-RENAUD C. (1986), *L'école dans la littérature*, Paris, ESF.
- SALADIN D'ANGLURE B. (1988), « Enfants nomades au pays des Inuit Iglulik », *Anthropologie et sociétés*, volume XII, n°2, p.125-166.
- SCHLUND F. (2002), « Le harcèlement à l'école. Un établissement français en Suède », *Spirale*, n°30, p.155-174.
- SIROTA R. (1988), *L'école primaire au quotidien*, Paris, Presses universitaires de France.
- TESTANIERE J. (1967), « Chahut traditionnel et chahut anomique », *Revue Française de Sociologie*, volume VIII, p.17-33.
- TILLARD B. (2002), « Le chemin de l'école », *Spirale*, n°30, p.175-187.
- TURNER V. (1990), *Le phénomène rituel. Structure et contre structure*, Paris, Presses universitaires de France.
- VAN GENNEP A. (1998), *Les rites de passage*, Paris, Picard.
- WINNICOTT D.W. (2002), *Jeu et réalité : l'espace potentiel*, Paris, Gallimard.
- WULF C. & al. (2004), *Penser les pratiques sociales comme rituels. Ethnographie et genèse des communautés*, Paris, L'Harmattan.