

Julie Alban-Arrouy
Isabelle Marchesan
Pauline Schmitt

sous la direction d'Hélène Marquié-Dubié

Activités
ritualisées
en
maternelle

rituels
histoires
enfants
doudou
maternelle
activités
jeux



Catalogage

Alban-Arrouy, Julie ; Marchesan, Isabelle ; Marquié-Dubié, Hélène (sous la direction de) ; Schmitt, Pauline.

Activités ritualisées en maternelle - Montpellier : Centre régional de documentation pédagogique de l'académie de Montpellier, 2009 – (Première école).

ISSN : en cours

ISBN : 978-2-86626-366-9

Dewey : 372.1 écoles maternelles/écoles élémentaires/organisation/questions générales

Matière (RAMEAU) : école maternelle/rituel (psychologie)/pédagogie

Motbis : école maternelle/rite : sociologie/activité scolaire

Niveaux : cycle 1/école maternelle

Public concerné : enseignant 1^{er} degré

ISSN en cours – ISBN : 978-2-86626-366-9

© CRDP de l'académie de Montpellier, 2009.

1, allée de la citadelle, 34000 Montpellier.

Tous droits de traduction, de reproduction et d'adaptation réservés pour tous pays.

Le Code de la propriété intellectuelle n'autorisant, aux termes de son article L 122-5, d'une part que « les copies ou reproductions strictement réservées à l'usage privé du copiste et non destinées à une utilisation collective » et, d'autre part, que « les analyses et courtes citations justifiées par le caractère critique, polémique, pédagogique, scientifique ou d'information de l'œuvre à laquelle elles sont incorporées », « toute représentation ou reproduction intégrale ou partielle faite sans le consentement de l'auteur ou de ses ayants droit ou ayants cause est illicite » (article L 122-4).

Cette représentation ou reproduction, par quelque procédé que ce soit, sans autorisation de l'éditeur ou du Centre français de l'exploitation du droit de copie, constituerait donc une contrefaçon, c'est-à-dire un délit : « La contrefaçon en France d'ouvrages publiés en France ou à l'étranger est punie de deux ans d'emprisonnement et de 1 000 000 F d'amende. » (articles L 335-2 et L 335-3).

Activités
ritualisées
en
maternelle

Julie Alban-Arrouy
Isabelle Marchesan
Pauline Schmitt
sous la direction d'Hélène Marquié-Dubié

Préface de Jackie Halimi

Postface d'Ève Leleu-Galland



Hélène Marquié-Dubié est maître de conférences en psychologie à l'IUFM de Perpignan (IUFM de l'académie de Montpellier, Université Montpellier 2). Ses travaux de recherche portent sur l'élaboration des gestes professionnels en école maternelle. Accompagnant chaque année des groupes de jeunes enseignants stagiaires, elle s'appuie sur l'analyse des pratiques pour dégager les principales difficultés que ceux-ci rencontrent en situation. C'est dans ce cadre que le présent ouvrage a été élaboré.



Titulaire d'une maîtrise d'espagnol, **Julie Alban-Arrouy** est professeur des écoles depuis 2006. C'est lors de son année de formation qu'elle a été confrontée aux problématiques spécifiques à l'école maternelle et qu'elle s'est attachée à travailler en particulier sur l'acquisition de l'autonomie, notamment lors du travail en ateliers. Depuis 2007, Julie Alban-Arrouy est titulaire dans l'enseignement spécialisé, elle exerce actuellement au SESSAD du centre Louis Signoles de Narbonne (Aude).



Isabelle Marchesan est directrice de l'école d'application Jules Ferry à Perpignan. Elle intervient également à l'IUFM de Perpignan, dans le cadre des enseignements et de l'accompagnement professionnel des jeunes enseignants. Elle est particulièrement attentive aux processus et dispositifs qui permettent aux élèves d'entrer dans les apprentissages.



Après une licence de lettres modernes, **Pauline Schmitt** a été nommée professeur des écoles en 2006. Lors de sa formation à l'IUFM de Perpignan elle a soutenu un mémoire professionnel sur le thème : "De l'enfant à l'élève, l'apport des rituels chez les petits et les tout-petits". Enseignante en cycle 3 depuis 2007, elle s'intéresse tout particulièrement aujourd'hui au rôle des rituels pour faire entrer les élèves de tous cycles dans les apprentissages. Elle assure également la fonction de directrice de l'école primaire de Maury (Pyrénées Orientales).

Remerciements :

Ecole Vertefeuille de Perpignan
et Mmes Hernandez, Vandeputte, Coutelier,
Ecole Maternelle d'Alénia et Mme Pastor.

Coordination éditoriale : Marie-Christine Audouy,
Jean Pierre Comert,
Jean-José Rodriguez, directeur du CDDP des Pyrénées Orientales.

Mise en page et couverture : Stéphanie Guillet
Maquette originale : Christophe Malric.

Sommaire

Préface de Jackie Halimi 7

Présentation 9



< PREMIÈRE PARTIE >
**Rites, rituels :
transition et
passages** 11

< Chapitre premier >
Rituels en ethnologie
et en sociologie 13

< Chapitre 2 >
Une approche psychologique
des rituels 14

< Chapitre 3 >
La place des rites et rituels dans
les programmes de l'école
maternelle 17



< DEUXIÈME PARTIE >
**Les fiches
d'activités** 19

< Série 1 >
Construire des repères stables ... 21

< Série 2 >
Être élève 28

< Série 3 >
Devenir autonome 37

< Série 4 >
La collation matinale 39

< Série 5 >
Se préparer aux apprentissages 43

< Série 6 >
Apprendre par le jeu :
des activités ludiques de lecture
et de mathématiques 48

< TROISIÈME PARTIE >
**Jeu et activités
ritualisées** 51

< Chapitre premier >
Jeux et jouets dans la société
contemporaine 53

< Chapitre 2 >
Développement de l'enfant
et développement du jeu :
Les apports de Jean Piaget 54

< Chapitre 3 >
Le jeu comme reflet des conflits
psychiques :
L'apport des psychanalystes 58

< Chapitre 4 >
Jeux et jouets :
leur rôle dans l'école 60

< Chapitre 5 >
L'espace de jeu comme cadre partagé 64

< Chapitre 6 >
Le jouet comme médiateur 65

< Chapitre 7 >
Le jeu comme soutien éducatif 67

< Postface >
d'Ève Leleu-Galland 69

Annexe 1 71

Annexe 2 75

Ressources 81

Préface

S'interroger sur les contenus et l'intérêt des activités ritualisées à l'école maternelle aujourd'hui constitue à l'évidence un angle d'attaque privilégié pour engager une réflexion sur les fondements mêmes de l'action pédagogique auprès de jeunes enfants. Par son propos comme par son contexte de production cet ouvrage trouve donc tout naturellement sa place dans le cadre de la collection intitulée **Première École**.

Il convient, en premier lieu, de souligner l'originalité d'une entreprise consistant à associer dans un travail de réflexion et de production au long cours des étudiants de l'IUFM et leurs formateurs. Démarche qui me paraît donner un sens tout particulier à un parcours de professionnalisation dont il est désormais communément admis qu'il ne saurait se réduire à la seule période de formation initiale. Assurément le fait de décrire le plus précisément possible pour autrui une activité pédagogique quelle qu'elle soit est de nature à renforcer l'intelligibilité de savoirs élaborés, dans et par l'action, dans le contexte, par définition singulier, de chaque classe. C'est cette même volonté d'ancrage dans les pratiques concrètes qui a présidé à l'élaboration des fiches thématiques proposées.

Indépendamment des impératifs de lisibilité et d'homogénéisation inhérents à toute entreprise de production, ces fiches, comme l'attestent les diverses remarques prises "sur le vif" qui y sont consignées, ne font pas abstraction des réalités de la classe ni des élèves tels qu'ils sont. Aucune programmation aussi précise soit-elle ne saurait – et c'est heureux – épuiser le réel. C'est dire l'importance d'une observation attentive et "armée" de chaque enfant au fil des jours pour ajuster l'action. Paradoxalement (?) c'est parce qu'on se sera efforcé d'anticiper le champ des possibles, qu'on sera d'autant plus disponible pour accueillir l'inattendu en situation. Surprises qui sont le lot de tous les enseignants et qui, en définitive, font aussi l'intérêt de ce métier!

C'est dans cette mise en relation entre les constats effectués dans le quotidien de la classe et des références théoriques sans cesse à réactualiser que se construit et se nourrit une pratique professionnelle.

C'est bien cette dynamique qu'illustre de manière exemplaire cette production.

Original, cet ouvrage répond également à une nécessité. En effet, l'importance explicitement accordée aujourd'hui aux activités ritualisées ne fait que renforcer l'intérêt d'une telle mise au point.

Par leur regard neuf et décapant, ces

jeunes collègues nous conduisent à revisiter un "objet pédagogique" pas toujours suffisamment questionné. Sans doute parce que trop familier. Peut-être aussi parce que derrière des formulations comme "activités ritualisées" ou "rituels" se cachent des enjeux très différents, ainsi que le souligne la définition en extension et compréhension qui nous est ici proposée. Enjeux d'autant moins aisés à concevoir en complémentarité que les différents acteurs peuvent, plus ou moins inconsciemment, porter l'accent sur tel ou tel aspect en fonction de la représentation qu'ils se font du jeune enfant et des attentes le concernant.

C'est donc à un indispensable effort de clarification et de catégorisation que nous invite cet ouvrage.

Ainsi, s'interroger sur la place et le sens des activités ritualisées, c'est dans une large mesure, interroger les implicites du métier. Curieusement, en effet, les activités ritualisées, véritable "marque de fabrique" de l'école maternelle, restent encore trop souvent un "objet pédagogique" aux contours incertains. Fruit d'une tradition professionnelle, l'on retrouve, de classe en classe sinon de section en section, une série d'activités relativement analogues non dénuées d'intérêt en elles-mêmes mais dont les objectifs ne sont pas toujours suffisamment

explicités. Peut-être n'est-il pas inutile pour poser les termes de la réflexion de procéder à un bref rappel du cadre institutionnel.

École de plein exercice, l'école maternelle est intégrée à l'école primaire. Solidaire de fait de l'école élémentaire, elle partage avec elle les mêmes finalités, les mêmes missions.

Dès lors, elle ne tire sa spécificité que du seul fait d'être la première école et consécutivement de l'âge des enfants qui y sont accueillis. École doublement transitionnelle, la maternelle doit assurer le passage du jeune enfant de la famille vers l'école et donner son essor à un petit écolier. C'est donc d'abord en fonction de ce que sont les besoins, intérêts et procédures des jeunes enfants qu'il convient de s'intéresser à la place et au sens des activités ritualisées.

Rentrer à l'école est un événement d'importance mais très ambivalent quant aux répercussions qu'il peut avoir chez l'enfant. L'école maternelle ne peut faire abstraction des inévitables motifs de rupture non pas forcément pour les gommer mais pour mieux aider chaque enfant à les surmonter. À un âge où l'appel à la raison explicite n'est pas d'emblée le moyen le plus sûr d'obtenir les change-

ments de comportement attendus, les activités ritualisées permettent, de manière privilégiée, d'aider chacun à s'inscrire dans un temps et un espace socialement organisés, à trouver sa place au sein du collectif sans craindre de se perdre, à découvrir et à s'approprier enfin, grâce à l'indispensable médiation de l'enseignant, les clés du monde dans ses diverses modalités symboliques, c'est-à-dire d'entrer dans une (sa) culture. Ainsi par l'effet même de la régularité (aux différents sens du terme), les activités ritualisées contribuent-elles à rassurer le jeune enfant, à lui faire découvrir le plaisir d'anticiper, à prendre suffisamment confiance dans ses propres possibilités pour s'autoriser à apprendre.

Évitons cependant de ritualiser à l'excès les rituels en les vidant au fil du temps de leur sens. Le risque serait alors de maintenir les enfants dans ce qu'ils savent déjà, quitte à les détourner des apprentissages que l'école leur propose. Sans obstacle nouveau à surmonter, l'intérêt décroît. L'évolution des propositions magistrales devrait, en bonne logique, accompagner sinon provoquer, à l'occasion, celle des enfants vers d'autres intérêts et manières d'être et de faire qui vont de pair avec le statut d'écolier. Cette tension productive entre une nécessaire

sécurité et la prise de risque accompagnée, le familier et la nouveauté sous-tend, pour l'essentiel, l'action pédagogique auprès des jeunes enfants. Encore faut-il pour s'assurer que tous progressent dans leurs apprentissages que l'enseignant - ou mieux encore l'équipe pédagogique - organise et balise leur parcours en fonction d'objectifs clairement identifiés et d'une observation précise et continue de chaque enfant.

Nul doute que tous ceux (novices ou plus expérimentés) qui s'intéressent à ce niveau si particulier de la scolarité trouveront ici de quoi nourrir leur réflexion et conforter leur propre pratique.

Jackie Halimi,
IEN circonscription de Cèret
(Pyénées Orientales)

Activités ritualisées en maternelle

Présentation

L'ouvrage présenté ici est le résultat du travail de plusieurs personnes de statuts et d'expériences différents : formateurs en IUFM et enseignantes en formation au moment de la première rédaction de cet ouvrage. Nous avons été réunies par une préoccupation partagée : réfléchir sur l'intérêt des activités ritualisées à l'école maternelle, élaborer des contenus adaptés aux exigences des Instructions Officielles et aux capacités des élèves et in fine permettre à chacun de s'approprier les outils ainsi élaborés et de les mettre en œuvre dans la réalité (parfois déroutante) des classes.

Nous avons choisi de travailler sur les activités appelées communément "rituels", parce que celles-ci constituent une entrée incontournable dans le métier d'enseignant. La grande majorité des classes de maternelle débute sa journée à l'aide de ces "rituels". Ce qui permet de repérer ces activités comme étant caractéristiques du "genre professionnel"¹. En interrogeant les enseignants on note une grande diversité dans les objectifs assignés à ces activités : mise en place des rôles réciproques (élèves - enseignant) et des règles qui régissent leurs rapports, première confrontation au métier d'élève... car la plupart des novices, particulièrement lorsqu'ils effectuent leurs stages de formation, ont le plus grand mal à discerner un objectif quelconque à ces activités. Les contenus d'apprentissage sont relativement peu évoqués².

C'est en partant d'une réflexion sur ces éléments, réflexion active, parce que menée sur le terrain, en confrontation directe avec les élèves, que les fiches présentées ici ont été élaborées.

De cette réflexion, un principe directeur est ressorti : celui de la nécessité d'inscrire toujours ces activités dans une progression soutenant et accompagnant les progrès des enfants, en fonction d'objectifs d'apprentissage précis. Et pour ce faire, ce sont les Instructions Officielles qui ont donné la matière.

Afin de situer clairement notre propos, cet ouvrage débute par une approche théorique des termes de rites et rituels.

En effet, il nous semble qu'il règne souvent une grande confusion à ce sujet : le rituel n'est pas une routine indéfiniment répétée. Il unit ou sépare, indique les places symboliques de chacun, les temps de vie, etc. ; le rituel n'est jamais vide de sens, au contraire il s'inscrit dans la dynamique sociale et individuelle. Il est la mise en acte d'une symbolique qui cherche à organiser le réel.

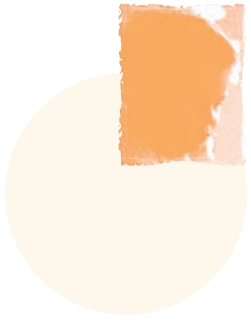
Dans une seconde partie, nous proposons six séries d'activités qui relèvent de temps de ritualisation, regroupées autour de compétences spécifiques à faire acquérir aux élèves ("Construire des repères stables", "Être élève", "Devenir autonome"), à partir de situations spécifiques à l'école maternelle (une série concerne le moment de la collation; les temps de sieste des enfants sont proposés comme base à certaines activités des autres séries...). Pour finir, des activités ludiques concernant la lecture et les mathématiques sont présentées.

Dans une troisième partie, une ouverture sur les jeux et leur ritualisation est proposée: il s'agit d'abord de pistes de réflexion sur les rapports qu'entretiennent les activités ludiques et le développement de l'enfant abordé sous plusieurs angles théoriques (théorie piagétienne, théorie psychanalytique...), et sur le rôle du jouet dans cette dimension. La place du jeu dans l'école est ensuite abordée sous plusieurs aspects qui nous ont paru pertinents : en tant que cadre de référence partagé puis en tant que médiateur de la relation à autrui et dans les apprentissages sociaux-culturels. En reprenant les différentes classes de jeu, nous avons élaboré des propositions d'activités afin de permettre aux enseignants d'enrichir leur pratique en s'appuyant sur une meilleure compréhension des processus sous-jacents.

Des grilles d'analyses des activités sont également proposées afin de guider les enseignants dans le suivi de l'évolution des compétences des élèves. Il ne s'agit nullement, comme tout au long de cet ouvrage, de prescriptions, mais seulement de donner des repères à chacun pour construire sa propre pratique, laquelle s'appuie toujours sur une expérience singulière de sujet qui lui donne sa richesse et sa cohérence.

1. Y. Clot (1999),
La fonction psychologique du travail,
P.U.F., coll. Le Travail Humain.

2. H. Marquié-Dubié, (2005)
Rituels en maternelle et savoirs des
enseignants,
5ème Colloque International
Recherche(s) et Formation
"Former des enseignants
professionnels,
savoirs et compétences"
Nantes 15 et 16 février 2005



Rites, rituels : transition et passages



◀ PREMIÈRE PARTIE ▶

3. Jean Maisonneuve,
Les conduites rituelles,
PUF, collection "Que sais-je", 1999.

On ne peut évoquer les activités et les apprentissages à l'école maternelle sans parler de ce que les enseignants s'accordent à appeler les "rituels" : activités répétées, voire répétitives qui succèdent au temps d'accueil du matin et inaugurent l'entrée dans les activités d'apprentissage.

Or le terme de rituel porte une ambiguïté liée en grande partie à son origine religieuse :

une activité rituelle est quelque chose de plus qu'une simple activité, c'est le lien établi grâce à cette activité entre le profane et le religieux. Le rituel est un pont entre deux mondes. Il signe, au travers de l'acceptation des tabous et des prescriptions, par leur mise en actes ou leur mise en scène (comme dans le rituel catholique de la messe) l'acceptation par l'individu de l'existence d'un ordre supérieur³.



Rituels en ethnologie et en sociologie

En ethnologie, les rituels ont d'abord été étudiés par Arnold Van Gennep⁴ en tant que passage d'un statut à un autre : passage de l'état d'enfant au statut d'individu adulte - passage symbolisé par une cérémonie particulière. Le rituel est, dans ce cadre, l'indicateur d'un profond changement d'identité induit et /ou accepté par l'individu et qui va l'introduire à une autre forme de rapports aux autres (du maternage aux rapports adultes, par exemple).

Sous l'angle de l'étude des rapports sociaux, le rituel est considéré, à l'initiative de Pierre Bourdieu, comme un acte d'institution, c'est-à-dire "un acte de communication mais d'une espèce particulière : il signifie à quelqu'un son identité mais au sens à la fois où il la lui exprime et la lui impose en l'exprimant à la face de tous[...] en lui notifiant ainsi avec autorité ce qu'il est et ce qu'il a à être"⁵. Là encore, il se passe quelque chose de plus que ce qui est montré, que ce qui est explicite... Ce qui fonde le rituel est la légitimation d'un passage, d'une délimitation qui n'est pas donnée à voir mais demeure dans l'implicite, le regard de l'observateur étant attiré par ce qui constitue le moment du "passage" : la cérémonie d'investiture transforme autant la personne elle-même que la représentation que se font de cette personne ceux qui la côtoient, elle organise et règle les comportements à venir.

Erwin Goffman⁶ montrait déjà de quelle manière les rituels organisent les rapports sociaux en ouvrant et en fermant des espaces où des règles particulières avaient droit de cité : les trois coups et le lever du rideau notifient au spectateur que les actions se situent désormais dans un cadre bien précis, celui de la représentation et du jeu entre fiction et réalité. Ainsi, pour Goffman, la fonction du rituel est de déterminer un espace-temps aux règles particulières.

Ces analyses ne sont pas forcément exclusives les unes des autres et parmi les rituels de l'école maternelle, on peut considérer que certains relèvent de l'affirmation d'un changement de statut (de l'enfant à l'élève), de l'acceptation de nouvelles règles de comportement entre individus (le "vivre ensemble"), de l'entrée dans un monde nouveau (celui de l'école et au-delà de la société)... encore faut-il que ce qu'on appelle "rituel" soit réellement une activité porteuse de sens, initiant l'enfant à une nouvelle forme de rapport à l'autre, de rapport au savoir. Et non une activité routinière, accomplie pour sa seule répétitivité. Car on ne peut se contenter, quel que soit l'âge des élèves, d'activités figées, vides de sens, qui ne trouvent leur justification que dans le fait qu'elles relèvent, intuitivement, de façon un peu magique, par leur terminologie même, de ce que l'on nomme les "rituels".

Ce serait d'autant plus dangereux, que comme nous le verrons plus loin, ces rites et rituels ont peu à peu, par la force des pratiques, gagné leur place dans les textes officiels.

4. Arnold Van Gennep, (1909)

Les rites de passage: étude systématique.

Paris, E. Nourry, réédition 1981

5. Pierre Bourdieu,

"Les rites comme actes d'institution",

pp. 58-63, dans *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 43 de juin 1982

sur les "Rites et fétiches", Éditions de

Minuit, Paris, 1982

Minuit, Paris, 1982

6. Erwin Goffman, (1967)

Les Rites d'interaction,

Éditions de Minuit, Paris.



Une approche psychologique des rituels

7. Conférence d'introduction à la psychanalyse de l'adulte,
10 octobre 2002,
Jean-François Rabain,
"Le maternel et la construction psychique chez Winnicott",
<http://www.spp.asso.fr/Main/ConferencesEnLigne/Items/23.htm>

La fonction de ré-assurance des rituels

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 obsessionnels compulsifs (T.O.C.), les rituels sont utilisés pour contrer les crises d'angoisse, ou limiter l'envahissement du sujet par des pensées non contrôlées et déplaisantes. Les comportements rituels consistent alors en une succession d'actions très codées, reposant sur la pensée magique 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. C'est peut-être oublier un peu trop vite que c'est dans ce 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".

Transitions, espaces et objets transitionnels

En passant de la famille à l'école, lors de sa première année à l'école maternelle, l'enfant

doit 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 aménagé, "boîte à doudous", lectures d'albums sur le thème de la séparation...

C'est Donald 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. C'est dans cet espace que se construit "la conscience du sujet qui s'approprie ce qui se produit inconsciemment en lui"⁷. Et c'est grâce au jeu que l'enfant passe de ce qu'il crée intérieurement à ce qui existe extérieurement,



8. Donald W. Winnicott, (1970),
Conversations ordinaires,
Petite Bibliothèque Payot.

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”⁸.

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 son 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 un principe directeur : la séparation, pour permettre un élan vers l’autonomie, doit être accompagnée d’un environnement suffisamment sécurisant. Et 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’ac-

cepter 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...

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 un 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 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"⁹ 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'enfant 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.

"On peut dire, à propos de l'objet transitionnel, qu'il y a là un accord entre nous et le bébé comme quoi nous ne poserons jamais la question : cette chose l'as-tu conçue ou t'a-t-elle été donnée du dehors ?
"L'important est qu'aucune prise de décision n'est attendue sur ce point. La question elle-même n'a pas à être formulée" (pp.22/23).

"Cette aire intermédiaire d'expérience, qui n'est pas mise en question quant à son appartenance à la réalité intérieure ou extérieure (partagée), constitue la plus grande partie du vécu du petit enfant. Elle subsistera tout au long de la vie, dans le mode d'expérimentation interne qui caractérise les arts, la religion, la vie imaginaire et le travail scientifique créatif" (p. 25).

Donald W. Winnicott,
Jeu et Réalité,
Gallimard, 1971, NRF

La place des rites et rituels dans les programmes de l'école maternelle

La Troisième République a créé les écoles maternelles, établissements de première éducation spécifiques de la petite enfance, sous l'impulsion de Pauline Kergomard, Inspectrice Générale de l'Éducation nationale. Avec l'arrêté du 18 janvier 1887 assorti du Règlement modèle des écoles maternelles (à peine modifié par une circulaire de 1905) on assiste en quelques années à la transformation totale des salles d'asile tant au niveau des programmes qu'au niveau des effectifs.

Les Instructions de 1908 se caractérisent par une inflation des apprentissages dans tous les domaines. Et si les modifications apportées aux Programmes en 1921 présentent un allègement dans les différentes disciplines, les rituels n'ont toujours pas trouvé leur place explicitement, même si nombre de pratiques semblent s'y référer.

De 1921 à 1977 aucun nouveau texte officiel ne paraît pour l'école maternelle. Durant cette période on peut noter cependant des évolutions très sensibles des pratiques de classe sous l'impulsion de l'AGIEM¹⁰, en rapport avec les demandes et l'évolution de la société (modification importante du public accueilli en particulier).

Un changement important s'annonce avec les Programmes de 1977 qui prennent en considération le développement de l'enfant et affirment le triple rôle de l'école maternelle française : éducatif, propédeutique et de gardiennage. Les finalités de cette école première rappellent que l'élève est un être social. Il est précisé que "les émotions le marquent d'autant plus qu'elles prennent, grâce à la relation avec autrui, une dimension humaine et que la société lui apporte, en sus, des mots pour les évoquer, des rites pour les renouveler, des règles pour les éviter en les classant suivant leur caractère agréable ou désagréable"¹¹.

Si les rites ainsi évoqués amènent le jeune élève à se construire avec les autres,

ils lui apportent aussi la confiance nécessaire à son développement intellectuel et moteur. Ces mêmes textes expliquent que "le jeune enfant, plus que personne, réclame la mobilité et le changement, la surprise et les effets inattendus, et cependant le respect d'un certain rituel nécessaire à son besoin d'ordre et de calme."¹²

Dans les Instructions Officielles de 1986 on peut lire :

"Le premier objectif est de scolariser : l'enfant apprend à se retrouver dans des lieux inconnus, qu'il visite et parcourt ; il établit des repères qui organisent l'espace, qui distinguent le temps de l'école et le temps de la maison. Sa vie est ponctuée d'habitudes, de rythmes et de rites nouveaux"¹³.

Les rites sont ici clairement définis en matière de temps et d'espace. Les Instructions Officielles semblent faire référence dans ces quelques lignes à la notion de rite de passage.

Ainsi dès 1986, en rappelant les objectifs de l'école maternelle : "scolariser, socialiser, apprendre et exercer" l'accent est mis à la fois sur le fait que l'école maternelle est une véritable école et sur l'intérêt des rituels pour faire de ce lieu un espace dédié aux apprentissages.

Dans les textes de 1998¹⁴ nous pouvons remarquer que la notion de rituels en tant que rite de passage a disparu et que les mots mêmes de rites ou habitudes des textes de 1986 ont été tout bonnement remplacés par le terme très général d'"activité".

Les programmes de 2002¹⁵ se donnent pour objectif de faire passer l'enfant du statut d'enfant au statut d'élève et posent comme condition d'entrée de ce nouveau statut l'acquisition de repères. On peut y lire : "L'enseignant aide l'enfant à trouver progressivement ses repères dans sa classe et dans l'école"¹⁶. Il est également signifié aux enseignants que les rituels ont une large part dans le passage du statut d'enfant au statut d'élève, que "l'appropriation des règles de vie passe

10. Association Générale des Instituteurs et Institutrices des Écoles et Classes Maternelles Publiques devenue depuis AGEEM (Association Générale des enseignants des écoles et classes maternelles publiques).

11. L'École maternelle, Circulaire n°77-266 du 2 août 1977, BOEN n°30, 1er septembre 1977, p. 3

12. ibidem, p. 20

13. Orientations pour l'école maternelle, Circulaire n°86-046 du 30 janvier 1986, BOEN n° 7 du 20 février 1986

14. Une charte pour bâtir l'école du XXI^e siècle, circulaire n° 98-235 du 20-11-1998, BOEN n°13 du 26 novembre 1998.

15. Horaires et programmes de l'École Primaire, BOEN n°1, 14 février 2002 - bulletin Hors série.

16. ibidem, p. 26.

17. Ibidem, p.26

18. Mise en œuvre du socle commun de connaissances et de compétences - Programme d'enseignement de l'École Primaire, BOEN n° 7 - 12 avril 2007- Bulletin Hors série.

par la réitération d'activités rituelles"¹⁷ et que ces rituels lorsqu'ils ont été appropriés par les élèves doivent évoluer ou être remplacés. Les programmes de 2002 mettent l'accent sur l'importance du langage pour faire entrer l'enfant dans son nouvel environnement.

Nous pouvons constater que les programmes de 2002 concernant l'école maternelle ne sont pas avares de conseils pédagogiques concernant la programmation de rituels à l'école. Ils ne manquent pas d'étayer leurs propositions par une justification psychologique concernant la construction de la personnalité du jeune enfant et son passage de la famille vers l'école.

Les rituels semblent être devenus une activité incontournable de l'école maternelle. Les projets de programmes de 2007¹⁸ rappellent leur importance dans le domaine du Vivre Ensemble, plus précisément dans la partie "Comprendre et s'appropriier les règles du groupe" en ces termes : "L'appropriation des règles de vie passe par la réitération d'activités rituelles (se regrouper, partager des moments conviviaux...). Celles-ci peuvent être transformées dans la forme et dans le temps. Lorsque tous les enfants se sont approprié un rituel, il doit évoluer ou être remplacé".

Dans les programmes de 2008 (BOEN n°3 du 19 juin 2008) les activités rituelles servent à construire progressivement les règles de vie découvertes dans des moments collectifs. Les liens entre les apprentissages scolaires et les actes de la vie quotidienne sont faits.

Tel qu'il est défini par les textes successifs le rituel se présente comme un mode d'organisation régulier lié à une intention à visée éducative, comportant des apprentissages de vie et d'évolution en milieu scolaire susceptibles d'aider l'enfant dans son développement et dans son apprentissage de son "métier d'élève". Les caractéristiques-clés qu'on pourrait tirer de ces orientations, quelles que soient les différences situations et les variables didactiques qu'elles contiennent, sont :

▶ la régularité du fonctionnement de ces moments,

▶ la répétitivité des gestes, des paroles, des codes mis en place, avec des contraintes fortes, mais une évolution des formes liée aux centres d'intérêts et aux capacités d'assimilation des élèves, de la PS à la GS,

▶ l'identité formelle des situations dont les enjeux ne sont pas modifiés, comme dans les rituels de salutation, et qui constituent des repères sûrs.

Nous voyons donc au cours des années s'affirmer l'importance des rituels dans les pratiques de classe jusqu'à devenir dans les derniers programmes des incontournables de l'enseignement.





Les fiches d'activités



< DEUXIÈME PARTIE >

Étape 2 : apprendre à reconnaître son prénom

Contenu

Lors de l'accueil des enfants dans la classe, chacun est invité à retrouver son étiquette avec sa photographie puis par comparaison directe retrouver son étiquette prénom dans un lot de six étiquettes. Une fois l'association faite, l'enseignant valide la réponse et se renseigne auprès de l'enfant pour connaître la procédure utilisée. Tandis que certains choisiront en fonction de la première lettre, d'autres reconnaîtront différents éléments le composant. C'est l'enseignant qui, suivant le lot d'étiquettes qu'il propose, permettra aux enfants de varier leur stratégie de reconnaissance. L'enfant place ensuite l'étiquette avec la photographie dans le tableau de présence et colle son prénom au cartable.

Matériel

- ▶ étiquettes avec photographies des élèves et prénoms écrits en capitales d'imprimerie,
- ▶ étiquettes avec prénom dans la même écriture que la première,
- ▶ tableau de présence,
- ▶ panneau en forme de cartable, d'école...

Axes de travail pour l'enseignant

Cette activité s'inscrit dans le domaine langagier, plus particulièrement dans l'optique de la découverte du principe alphabétique. Il s'agit pour l'élève d'apprendre à reconnaître son prénom d'une part (en s'appuyant sur tous les indices dont on peut disposer -point sur le i, hauteur des lettres, longueur du prénom, lettres doublées ou se répétant dans le mot-), et d'autre part de pouvoir répondre aux sollicitations de l'adulte de manière compréhensible.

Rôle de l'enseignant

L'enseignant a dans ce rituel un très grand rôle. Non seulement il valide ou invalide ce que l'enfant lui propose mais en préparant avec attention les lots d'étiquettes, il engage les enfants vers différentes procédures. De plus en invitant l'élève à expliquer sa façon de procéder, il incite à avoir un regard métacognitif sur ce que l'on fait.

Étayages

Ce rituel est repris tous les matins, l'enseignant laisse faire les enfants en leur expliquant correctement la tâche à effectuer. Il interviendra uniquement si l'enfant n'a pas saisi l'enjeu du travail proposé. Il invitera alors à se concentrer sur l'étiquette connue en soulignant les lettres du doigt et en les nommant : "On va chercher le M qui est au début de ton prénom, regarde bien quelle forme a le M".

Remarques

Ce rituel évoluera en fonction des associations d'étiquettes que l'on propose mais il est possible de le complexifier en éloignant l'étiquette de référence. Cela oblige à mémoriser certains indices. Ce rituel peut être repris à de nombreuses occasions dans la journée : signer son dessin, chercher sa boîte pour la sieste... De plus il donne lieu à des activités sur le prénom : tracer sa première lettre, mettre les lettres de son prénom dans l'ordre, comparer les prénoms de la classe, chercher sa lettre dans les affiches de la classe.



Activités ritualisées en maternelle

Cet ouvrage interroge à la fois le métier d'enseignant et le métier d'élève.

En proposant des habitudes de comportements et de pratiques, l'enseignant va structurer les expériences individuelles et constituer le collectif de vie de l'école, instaurer un climat stable et rassurant, créer des repères et des attentes ; mais il doit aussi laisser la place à l'inattendu, à la créativité, à l'autonomie et à la diversité des rythmes d'apprentissage et de développement.

L'enfant, lui, va devoir accepter la séparation d'avec son milieu familial,

comprendre ce que les adultes de l'école attendent de lui, apprendre à bien vivre avec les autres en acceptant de partager des espaces, des jeux, du temps. Les activités ritualisées sont un étayage affectif et un accompagnement éducatif nécessaires pour l'aider à grandir.

Une première partie précise les termes de rites et rituels. Une seconde partie propose six séries d'activités organisées autour des compétences à acquérir. Des grilles permettent un suivi individualisé de la progressivité des apprentissages. La troisième partie est une ouverture sur les jeux et leur ritualisation.



Dans le cadre des programmes officiels, la collection "Première école" entend, dans les domaines clefs de la pédagogie, faire le point des recherches, organiser le repérage des pratiques transférables et inciter les enseignants de l'école maternelle à aller chercher au-delà de la classe pour élargir leur approche culturelle. Les ouvrages de la collection comportent trois parties.



Le point sur

Une première partie est constituée d'éclairages issus de la recherche scientifique, pédagogique et didactique. Un balayage "historique" la complète pour restituer les enjeux de la question, son évolution dans le temps et son actualisation.



Action !

La deuxième partie propose des pratiques de classe à mettre en œuvre au quotidien. Le lien avec le projet d'école est traité afin de faciliter le suivi entre cycles et entre classes. Des pistes d'action sont suggérées, des prolongements sont évoqués.



Ouverture culturelle

La troisième partie s'attache à favoriser l'ouverture culturelle de l'école et de ses acteurs. Elle relie le thème abordé à d'autres pratiques sociales. Cette ouverture est essentielle pour donner du sens à la fonction pédagogique et induire des partenariats.

