

Inventer pour comprendre. La création d'un rituel de divorce dans une visée pédagogique

Nicolas BOISSIÈRE *

Résumé : Cet article propose un retour réflexif sur une expérience pédagogique ayant pris place dans un cours universitaire portant sur les rituels contemporains. En s'inspirant des enseignements de Guy Ménard (2007) et de Michael Houseman (2012), l'auteur a proposé à ses étudiants d'inventer un rituel de divorce dans l'optique de les voir s'appropriier les concepts abordés en classe. À partir de la « pédagogie de la créativité » développée notamment par Isabelle Puozzo (2012, 2013, 2014), l'article dresse un bilan de cette expérimentation didactique en revenant sur ses hypothèses de départ et ses conditions de réalisation ainsi qu'en esquisant quelques-unes des ritualisations façonnées par les étudiants.

Mots clés : expérience pédagogique, pédagogie de la créativité, créativité rituelle, rituel de divorce

Dans le cadre de mes fonctions de chargé de cours à l'Université du Québec à Montréal, j'ai assuré à trois reprises l'enseignement d'un cours de premier cycle sur les rituels contemporains¹. À partir des théories classiques et de recherches plus récentes, il s'agissait d'initier les étudiants au repérage et à l'analyse des formes et des

* Nicolas Boissière est doctorant et chargé de cours au département de sciences des religions de l'Université du Québec à Montréal.

¹ Le descripteur officiel de ce cours, dont le sigle exact est REL2317 Rituels actuels, peut être consulté en ligne (<http://www.etudier.uqam.ca/cours?sigle=REL2317>).

logiques prises par les ritualités présentes dans les sociétés occidentales d'aujourd'hui. Durant ces trois sessions, j'ai proposé des exercices de créativité rituelle s'étalant chaque fois sur la durée d'un cours complet (soit trois heures)². Lors du trimestre d'automne 2013, j'ai ainsi invité ma trentaine d'étudiants à mettre au point, sur papier et en petits groupes, des initiations universitaires qui reprenaient ce que nous avons déjà vu quant aux aspects morphologiques et fonctionnels des rites. Aux trimestres d'automne 2015 et d'automne 2017, j'ai voulu pousser l'expérience un peu plus loin en conviant mes nouvelles cohortes à créer, toujours avec les mêmes consignes, une ritualisation totalement inédite. En m'inspirant des résultats d'une initiative similaire mise en place par Guy Ménard (2007) dans ses propres séminaires, j'ai alors demandé à mes étudiants d'inventer un rituel de divorce³.

Dans cet article, j'aimerais offrir un bilan de ces expérimentations didactiques en me concentrant plus particulièrement sur l'activité mise en place lors du trimestre d'automne 2015. Dans un premier temps, je reviendrai tout d'abord sur le cadre conceptuel à partir duquel j'ai construit et analysé ces exercices : la « pédagogie de la créativité », telle que la définit notamment Isabelle Puozzo (2012, 2013, 2014). Dans un second temps, je présenterai mon expérience d'invention d'un rituel de divorce en la resituant plus en détails dans ses conditions de réalisation et en esquissant quelques-unes des productions façonnées par les étudiants. Enfin, dans un troisième et dernier temps, je dresserai un retour réflexif de cette expérience, en m'appuyant là encore sur les remarques formulées par Isabelle Puozzo (2012, 2013, 2014).

² L'expression de « créativité rituelle » (*ritual creativity*), qui a émergé dans le sillage des études sur les rituels contemporains, désigne le processus par lequel les acteurs façonnent eux-mêmes les rites auxquels ils décident de participer. Pour une présentation plus complète de la notion, voir Bell (1992) et Magliocco (2014).

³ Depuis quelques années, l'idée d'organiser un « rituel », une « fête » ou une « cérémonie de divorce » se diffuse de plus en plus, aidée par la presse, souvent féminine, qui encourage cette initiative. Voir par exemple l'article publiée le 5 mai 2008 par la revue *Femme actuelle* (<https://www.femmeactuelle.fr/amour/divorce-rupture/un-divorce-ca-se-fetefete-divorce-01425>). Pour une analyse socio-anthropologique de ce phénomène, voir notamment Martine Roberge (2014 : 132–134).

Créativité et pédagogie : le cas des ritualités

Depuis une quinzaine d'années, de plus en plus d'études s'inscrivant dans le champ des sciences de l'éducation tentent de comprendre les liens entre créativité et processus d'apprentissage (Craft, 2005 ; Aden, 2008 ; Aden et Piccardo, 2009 ; Puozzo, 2016). À partir de recherches-actions, ces travaux tendent à montrer comment l'intégration d'un support créatif aux activités pédagogiques favorise une meilleure appropriation des connaissances par les élèves. Pour Joëlle Aden (2009), la créativité, qu'elle s'appuie sur des savoirs considérés comme scientifiques ou artistiques, permettrait en effet de « refonder l'acte d'apprendre » en mobilisant des procédés à la fois cognitifs mais aussi émotionnels et corporels.

Dans ses propres recherches, Isabelle Puozzo (2012, 2013, 2014) s'attache ainsi à conceptualiser davantage les usages que pourrait prendre cette « pédagogie de la créativité ». Dans cette optique, cette spécialiste de la didactique des langues étrangères a alors proposé une série de formulations théoriques basées sur un dispositif qu'elle a elle-même mis au point dans une classe de français langue seconde. Son expérience s'enracinait plus spécifiquement dans les travaux du psychologue Albert Bandura (2007). Selon la « théorie du sentiment d'efficacité personnel » de ce dernier :

[...] l'une des variables de la réussite scolaire est la perception préalable que l'apprenant a de ses compétences et qui va lui permettre de s'engager ou non dans une tâche : plus la perception de ses compétences est élevée, plus la réussite de sa performance est probable. (Puozzo, 2013 : §8.)

En croisant ce postulat avec une approche psycho-cognitive de la créativité (Lubart, 2003), la chercheuse a donc mis au point un exercice visant, par ses modalités mêmes, à diminuer au maximum les émotions des élèves parasitant ce sentiment d'efficacité personnel. Pour ce faire, elle a alors proposé aux 43 étudiants d'un lycée professionnel hôtelier de la vallée d'Aoste en Italie de rédiger un texte descriptif en français sur l'hôtel, le restaurant ou le bar de

leurs rêves. Leurs présentations orales devaient en outre s'appuyer sur « un support créatif permettant d'accompagner et de suivre la description » (Puozzo, 2013 : §17).

Les objectifs pédagogiques de cette expérience étaient doubles : d'une part, augmenter le temps de parole à l'oral de 10 à 15 minutes et, d'autre part, mobiliser les compétences apprises concernant la description en français et la structuration d'un texte. Les hypothèses de base étaient quant à elles les suivantes. En choisissant un thème renvoyant aux aspirations intimes des élèves, il s'agissait premièrement de faire émerger des émotions positives pour stimuler le sentiment d'efficacité personnel. Pour les élèves les moins à l'aise à l'oral et/ou avec le français, il s'agissait deuxièmement de « décentrer l'attention [...] de la dimension linguistique [...] pour la focaliser temporairement sur le support créatif » (2013 : §37). Comme Isabelle Puozzo (2013 : §26) le précise, en effet, concevoir préalablement un support personnel permettait d'avoir un peu plus d'éléments à décrire, d'éviter de se heurter à la page blanche ou d'avoir une description trop superficielle. L'expérience devait amener le plus grand nombre possible d'apprenants à réussir la tâche assignée en s'appuyant sur des compétences autres que celles linguistiques. On crée ainsi un contexte favorable en évitant de se focaliser sur la langue et les difficultés de production.

Au terme de cet exercice, la chercheuse a constaté que les objectifs pédagogiques initialement fixés avaient non seulement été atteints mais également largement dépassés. Le support créatif a alors agi comme un moteur à l'apprentissage :

[...] plus le support créatif était riche et complexe, plus le temps de la production orale augmentait. Par exemple, un élève a choisi de réaliser un support virtuel avec le jeu des SIMS et a réalisé un monologue continu pendant trente minutes. (Puozzo, 2014 : 107.)

Comme elle le note par ailleurs :

[...] les performances linguistiques se sont révélées d'un niveau supérieur aussi bien quantitativement que qualitativement pour ceux qui ont complexifié leur support (une maquette plutôt qu'un panneau d'affichage). (Puozzo, 2014 : 107.)

Dans le domaine d'enseignement qui est le mien – la socio-anthropologie des rituels – deux chercheurs ont eux aussi mis en place des activités didactiques faisant appel à la créativité dans le but d'optimiser leurs enseignements. Le premier est Guy Ménard (2007 : 93) qui, « dans le cadre d'un séminaire exploratoire sur les nouvelles formes de ritualité contemporaines », a « proposé aux étudiants d'imaginer [...] de nouvelles ritualisations autour de moments importants de la vie ». L'une de ses étudiantes avait alors :

[...] choisi le divorce, événement souvent plutôt désagréable, et effectivement bien peu ritualisé dans nos cultures, sauf à considérer sous cet angle les pénibles chicanes d'avocats devant les tribunaux. Cette étudiante était partie de l'hypothèse que la ritualisation d'un événement aussi délicat et douloureux serait susceptible d'en faciliter le passage et, dès lors, de lui donner malgré tout un sens [...]. Elle avait imaginé une série de gestes symboliques à travers lesquels les désormais ex-conjoints se rendaient l'un à l'autre la liberté qu'ils s'étaient mutuellement cédée le jour de leur mariage, y compris en s'offrant [...] une paire de draps neufs...

Dans ses propres enseignements universitaires sur le rituel, Michael Houseman a également mis à profit la créativité rituelle dans une visée pédagogique. Cette fois-ci néanmoins, il ne s'agissait pas pour cet anthropologue d'encourager ses étudiants à inventer un rituel. Au contraire, ce-dernier en créa lui-même un qu'il mit en scène plusieurs fois dans sa classe pour « illustrer et étayer » (Houseman, 2012 : 111) son approche particulière des ritualités. Au cours de ses recherches, Michael Houseman (2012) s'est en effet attaché à théoriser l'action rituelle, appréhendée principalement à partir d'initiations masculines, collectives et obligatoires. En reprenant les travaux de Gregory Bateson, il en est ainsi venu à formuler une approche du rituel qu'il qualifie de « relationnelle » (Houseman et Severi, 1994 ; Houseman, 2012). Pour lui, le rituel s'articule autour d'un mode d'organisation propre, fonctionnant « comme des mises en forme et en acte d'un réseau de relations, à la fois entre les participants et avec des entités non humaines (esprits, ancêtres, objets, images, paroles, lieux, etc.) » (Houseman, 2012 : 15). À partir de la relecture de la cérémonie du *naven* en Nouvelle-Guinée (Bateson, 1971, voir Houseman et

Severi, 1994), il a de plus dégagé l'une de ses logiques d'agencement. La plupart des rites initiatiques mettraient effectivement en branle ce qu'il a appelé une « condensation rituelle », c'est-à-dire la coexistence, dans un même ensemble rituel, d'actes et de relations habituellement contraires et opposés. Comme il l'illustre à partir de plusieurs cas, les rituels d'initiation s'articulent en effet autour de secrets à la fois tus et révélés, de mises à mort en même temps simulées et dissimulées ou de « démonstrations d'autorité [qui] s'avèrent aussi des manifestations de subordination » (Houseman, 2012 : 82).

Dans l'optique de bien faire comprendre à ses étudiants ce mode d'organisation propre au rituel initiatique, il en a donc inventé un, intitulé « *The Red and the Black* » (Houseman, 2012 : 109–137), présenté comme un rituel d'initiation masculine. Celui-ci prend place dans la salle de classe de l'anthropologue qui assure des séminaires à l'École Pratique des Hautes Études de Paris. En tant que rite destiné aux hommes, il s'articule autour d'une stricte division entre hommes et femmes, entre initiés et non-initiés (c'est-à-dire les hommes qui ont déjà vécu cette expérience dans ses classes et les autres, incluant donc les femmes et les hommes non-initiés) et entre les participants et lui-même, jouant le rôle d'initiateur. La salle où prend place l'expérience est divisée en trois espaces. Dans un coin, des chaises sont installées pour que les femmes regardent l'initiation à distance. Leur rôle n'est cependant pas passif puisqu'il leur est demandé de parler, d'applaudir ou de pousser des soupirs de soulagement à certains moments précis. Au coin inverse où se trouvent les femmes, une table avec deux chaises constituent le lieu de l'initiation où le maître de cérémonie (Michael Houseman) et un novice (un homme non-initié) échangent. Dans un troisième coin de la pièce, un rideau est tendu afin que les hommes ayant vécu l'initiation s'y installent jusqu'à la fin de la cérémonie. Comme Michael Houseman (2012 : 113) le précise par ailleurs, son rituel ne s'inscrit dans aucun système symbolique particulier et a surtout été élaboré de « façon intuitive ». Pour gommer l'aspect ludique de l'expérience et pour une meilleure efficacité, l'anthropologue agit par contre tout au long de celle-ci avec « une gravité visiblement feinte » (2012 : 115). Dans cette optique également, il met en place au début de la séance un exercice

préparatoire de respiration. Après celui-ci, le rituel commence formellement. En voici la description détaillée :

Une fois l'exercice préparatoire terminé, j'invite les hommes et les femmes à prendre leurs places respectives pour que le rituel commence. Pendant qu'ils s'exécutent, j'installe une boîte noire et une boîte rouge côte à côte sur la table, à l'extrémité de la pièce opposée à celle où les femmes sont assises. Les boîtes sont suffisamment hautes pour que le novice, assis à la table face aux femmes (la boîte noire est à main gauche du novice), ne puisse pas en apercevoir le contenu. Un tissu blanc couvre l'espace de la table entre la chaise qui sera occupée par le novice et les boîtes, et sur ce tissu se trouve une petite fiche blanche sur laquelle je pose mes lunettes de lecture. Je m'assieds de l'autre côté de la table, dos aux femmes, face à la chaise du novice. Quand le silence se fait, je me lève, me tourne et leur dit que le rituel va débiter.

Je me rends dans le couloir et invite l'homme le plus proche de la porte à entrer (quand un homme initié, c'est-à-dire quelqu'un qui a déjà subi *The Red and the Black*, est là, je lui demande d'organiser les entrées pour moi). J'indique au novice de s'asseoir à la table, sur la chaise face aux femmes, et je me place face à lui. Les femmes commencent à marmonner. Essayant autant que possible de fixer le regard du novice, je lui souhaite la bienvenue dans *The Red and the Black*. Je l'informe que je vais lui dire de placer sa main gauche dans la boîte noire. Il sentira quelque chose dans la boîte. Toutefois, quoi qu'il sente, son visage doit demeurer parfaitement impassible. Tout en accomplissant ce geste, il devra lire pour lui-même ce qui est écrit sur la fiche devant lui (en lettres majuscules : « LE ROUGE ET LE NOIR »). J'enlève mes lunettes de la fiche et lui demande s'il sent quelque chose. « Continuez à déplacer la main dans la boîte. Sentez-vous quelque chose maintenant ? » Sans manifester la moindre émotion, le novice répond que oui (et en effet, au fond de la boîte, il sent quelque chose de liquide et de légèrement visqueux). Je lui déclare alors qu'avant le début de la classe j'ai abondamment craché dans la boîte et que c'est ma salive qu'il touche. Il s'étrangle pour ne pas exprimer son dégoût. Pendant que le novice sort sa main de la boîte (pour souvent l'essuyer sur le tissu couvrant la table), je retourne la fiche et pose de nouveau mes lunettes de lecture dessus.

Je lui dis que je vais lui demander de placer sa main droite dans la boîte rouge et qu'il pourrait avoir à attraper ce qu'elle contient (comme s'il y avait quelque chose de vivant dans la boîte). Cela risque de faire un peu mal, mais rien de sérieux (à l'intérieur se trouve un petit cactus). Néanmoins, dès qu'il touchera ce qui est dans la boîte, il devra crier très fort. Finalement, tout en criant, il lira pour lui-même ce qui est écrit au dos de la fiche (« LE ROUGE EST LE NOIR »). J'enlève mes lunettes de la fiche et lui ordonne de mettre sa main droite dans la boîte rouge. Quand le novice sent les piquants de la plante (certains novices l'attrapent fermement, d'autres la touchent simplement), il crie comme s'il ressentait une grande douleur. Les femmes l'acclament ou soupirent bruyamment de soulagement. Lorsque tout cela est fini, je demande à voix haute au novice de proclamer le mystère du rituel, indiquant des yeux la fiche devant lui. Il annonce « Le rouge est le noir », ce à quoi les femmes, comme elles en ont reçu l'instruction, répliquent « Oui, le rouge et le noir ». Je serre alors la main du novice, le félicite pour avoir subi *The Red and the Black*, et l'invite à se retirer dans le coin de la pièce protégé par un rideau, en lui ordonnant de faire face au mur et de ne pas regarder à travers le rideau.

Le novice suivant est amené et le processus se répète. Quand le dernier novice a subi le rituel et que tous les novices se trouvent derrière le rideau, je leur demande de sortir, et faisant face ensemble aux femmes, de crier encore une fois le « mystère » du rituel : « Le rouge est le noir ! ». Les femmes, sur mon ordre, répondent de nouveau : « Oui, le rouge et le noir ! ». Enfin, je dis à tout le monde de crier ensemble une dernière fois : « Le rouge est/et le noir ! ». J'indique que le rituel est maintenant achevé et que nous allons faire une pause de cinq minutes. (Houseman, 2012 : 118–120.)

Comme on le comprend, cette mise en scène d'un rituel d'initiation s'élabore bien autour de la « condensation rituelle » théorisée par son auteur, s'articulant au dévoilement contradictoire du secret initiatique et à la simulation/dissimulation d'éléments. « *The Red and The Black* » repose en effet tout d'abord sur l'ambiguïté sonore des mots « et »/« est », exprimés en français dans la cérémonie. Lorsque l'ensemble des participants crient d'une

même voix « le rouge et/est le noir ! », le « “mystère” du rituel » est ainsi à la fois révélé et tu, établissant de la sorte une distinction entre les initiés, connaissant le secret, et les non-initiés. Comme dans le cas des rites initiatiques étudiés par l'auteur (2012 : 57–77), plusieurs éléments sont par ailleurs simulés et dissimulés en ce qui a trait au contenu des boîtes. Alors qu'ils pensent être en contact avec la salive de l'initiateur dans la boîte noire (parce que ce dernier le leur a clairement dit), les novices touchent en fait un blanc d'œuf (ce qu'apprend Michael Houseman à son lecteur). Sur le même principe, ils dissimulent leur dégoût et simulent la douleur en mettant leur main dans la boîte rouge dont le contenu n'est manifestement pas si douloureux.

Dans le retour réflexif qu'il dresse, Michael Houseman (2012 : 109–137) indique que cette mise en situation s'avère extrêmement fructueuse chaque fois qu'il la performe. D'un côté, elle permet à ses étudiants de bien comprendre, par une ritualisation pratique assez simple, la complexité des rites initiatiques ainsi que les concepts qu'il propose pour les analyser. De l'autre, il a pu grâce à elle aborder des aspects importants dans l'organisation rituelle qu'il n'avait pas envisagés avant (comme la variabilité des schèmes morphologiques changeant peu l'efficacité du rite, le fonctionnement du symbolisme rituel ou la fonction d'initiateur).

Constatant le succès de ces deux initiatives sur les processus d'apprentissage des étudiants, j'ai alors moi aussi souhaité me prêter à une expérimentation similaire dans mon propre cours sur les ritualités actuelles. Cependant, si ces deux chercheurs n'ont pas ancré leurs expériences dans une réflexion théorique didactique, j'ai à l'inverse voulu m'appuyer sur des études en sciences de l'éducation pour rendre mon expérience plus efficace. Inspiré par la « pédagogie de la créativité » d'Isabelle Puozzo et par l'exercice proposé par Guy Ménard, j'ai donc opté également pour une activité impliquant la création d'un rituel. Mon objectif pédagogique était simple. À partir de l'invention d'un rituel de divorce, je désirais que mes étudiants s'approprient davantage les concepts déjà abordés en classe pour comprendre les aspects morphologiques et fonctionnels des rites. Avec la fin de session qui arrivait, puisque cet exercice a pris place dans les derniers cours, j'imaginai aussi celui-ci comme une forme plus novatrice et ludique qu'une séance de révision en questions-réponses, dont mes

précédentes expériences d'enseignement m'avaient déjà convaincu du faible degré d'efficacité. Par ailleurs, le cadre particulier d'enseignement de ce cours a très largement motivé ma volonté de trouver, tout au long de la session, des voies de rechange à un apprentissage basé uniquement sur un exposé théorique ou une étude de cas commentée par moi-même. En effet, ce cours s'offrait en « session intensive », c'est-à-dire qu'au lieu de s'échelonner sur les quinze semaines habituelles à raison d'un cours de trois heures par semaine, deux cours se donnaient sur sept semaines, rendant ainsi le volume horaire hebdomadaire plus important. De plus, son public majoritaire était composé d'étudiants en enseignement d'éthique et culture religieuse⁴ qui avaient, à ce moment de leur scolarité, tous leurs cours « en intensif » sur la première moitié du trimestre afin de réaliser leur stage en école dans la seconde moitié. Leur volume horaire par semaine était donc surchargé et leur capacité d'apprentissage en classe était mise à rude épreuve au fur et à mesure de l'avancement de la session et de la fatigue s'accumulant. Il me semblait alors crucial de développer des solutions pédagogiques plus ludiques mais tout aussi efficaces pour dynamiser mes enseignements. Le dispositif pédagogique créatif d'Isabelle Puozzo (2012, 2013, 2014), de même que ses réflexions, m'ont semblé fournir une trame idéale pour cela.

« Souhaitez-vous vous désengager de vos responsabilités maritales ? Oui, je le veux ! » : créativité rituelle autour du divorce

Au trimestre d'automne 2015, lors de ma onzième séance de cours (sur les quatorze que comptait la session), j'ai donc demandé à mes étudiants d'inventer un rituel de divorce. L'exercice a pris place sur tout le temps de la séance, soit trois heures, et s'est déroulé en deux temps : pendant environ une heure, ceux-ci ont mis au point, en petites équipes, leurs rituels ; les deux heures suivantes, nous avons procédé à un retour en classe lors duquel chaque équipe présentait aux autres étudiants et à moi-même sa production. Je leur

⁴ Le programme d'éthique et culture religieuse est un programme scolaire non confessionnel qui a été mis en place au Québec dans les années 2000. Sur son historique et ses objectifs, voir l'analyse de Stéphanie Tremblay (2010).

ai laissé le soin de se répartir à leur convenance et sept équipes se sont formées, rassemblant les 34 étudiants présents ce jour-là. En reprenant ce que préconise Isabelle Puzo (2013 : §25), je leur ai alors donné une consigne claire (inventer un rituel de divorce) mais « suffisamment ouverte pour laisser [...] les apprenants s'appuyer sur leurs compétences » de façon créative. Autrement dit, il ne s'agissait pas de les orienter vers un cadre rituel morphologique ou fonctionnel précis déjà vu en classe mais de les laisser mobiliser eux-mêmes ces éléments à leur guise. Sur les sept équipes, cinq ont façonné des ritualisations originales sur lesquelles je vais à présent revenir.

Équipe no 1. Une cérémonie pour déconstruire le mariage

La première équipe, composée de cinq étudiantes, a proposé une ritualisation du divorce construite en miroir de celle du mariage. Celle-ci reposait sur deux événements consécutifs : une cérémonie civile de divorce d'abord, reprenant à l'inverse la trame générale de celle du mariage civil, et une fête pour les nouveaux divorcés ensuite. Ces deux temps étaient constitués de différentes séquences rituelles qui mobilisaient des symboles ou des gestes classiques du mariage.

À l'image de celle d'un mariage civil, la cérémonie, obligatoire pour acter le divorce, était officinée par un représentant de la loi dans un bâtiment administratif public (mairie ou tribunal). En plus des deux ex-conjoints et de leurs témoins de mariage, assumant désormais le rôle de témoins de divorce, celle-ci pouvait aussi rassembler la famille ou les amis des membres de l'ancien couple. Sa première séquence rituelle utilisait un symbole fort du mariage : les alliances. Ici néanmoins, il ne s'agissait plus de se les échanger mais au contraire de les briser devant l'auditoire pour symboliser de façon concrète la fin de la relation. La deuxième séquence rituelle de cette cérémonie avait lieu après la lecture de l'acte de divorce expliquant que les responsabilités maritales allaient être défaites (mais que, si le couple avait un ou plusieurs enfants, les responsabilités parentales étaient bien entendu conservées, selon l'entente pour la garde des enfants). Cette séquence rituelle reprenait elle aussi *le* moment important d'une cérémonie de mariage. Ainsi, une fois l'acte de divorce lu à haute voix par

l'officiant, celui-ci posait la traditionnelle question, légèrement remaniée toutefois : « Madame/Monsieur, souhaitez-vous vous désengagez de vos responsabilités maritales auprès de [...] ? ». Et aux ex-conjoints de répondre chacun leur tour : « Oui, je le veux ! ».

La seconde étape de cette ritualisation consistait en une fête pour chacun des nouveaux divorcés. Celle-ci, organisée séparément par les proches des ex-conjoints, prenait la forme d'un « enterrement de vie de marié.e ». Ici, il s'agissait de célébrer sa liberté retrouvée et d'entamer sa nouvelle vie de façon positive et joviale. Au cours de la fête, un don de cadeaux au nouveau divorcé était également mis à place, pour l'aider matériellement à meubler un nouveau logement par exemple ou pour simplement lui témoigner d'une gentille attention.

Comme ces étudiantes l'ont précisé lors du retour en classe, la fonction principale de cette ritualisation était d'institutionnaliser la séparation du couple à partir notamment de la cérémonie obligatoire. Leur choix de reprendre les séquences et les symboles du mariage était en outre motivé par leur volonté de proposer une ritualisation qui, dans ses aspects morphologiques, « déconstruisait » le mariage.

Équipe no 2. Un rite de deuil pour la relation de couple

La deuxième équipe, composée de quatre étudiantes et de trois étudiants, a façonné une ritualisation reprenant un cadre similaire mais s'ancrant cependant dans un autre symbolisme : le deuil. La ritualisation qu'ils ont inventée a en effet davantage été pensée comme une cérémonie de deuil pour la relation de couple. Cette cérémonie, également obligatoire, s'inscrivait là encore dans un cadre officiel en étant sous la responsabilité d'un représentant de l'État. Elle se composait principalement de la lecture de l'acte de divorce et de l'entente prise par les deux conjoints pour le partage de leur patrimoine et pour la garde des enfants, s'il y avait lieu. À la fin de cette lecture, l'officiant récupérait les deux anneaux de mariage pour les placer dans une boîte qu'il allait sceller. Cette boîte allait constituer le support principal de la suite de la cérémonie, s'effectuant cette fois dans un lieu différent, choisi par

les deux ex-conjoints. Sur ce lieu, les nouveaux divorcés devaient alors enterrer la boîte contenant leurs alliances dans le but de symboliser la mort de leur mariage. Une fois l'enterrement effectué, un repas était organisé pour chacun d'entre eux par leur famille et leurs amis. Au cours de celui-ci, ces derniers réalisaient une série de discours à l'intention du divorcé pour lui témoigner leur soutien et leur amour.

Équipe no 3. Un enterrement de vie de mariée pour soutenir la nouvelle divorcée

La troisième équipe, composée de quatre étudiantes, ne s'est pas inspirée de la cérémonie du mariage civil pour construire sa ritualisation mais d'une autre séquence rituelle apparue récemment dans le calendrier du mariage contemporain (Segalen, 2005) : l'enterrement de vie de jeune fille. Ces dernières ont ainsi développé un « enterrement de vie de mariée » à partir d'un exemple féminin, pouvant cependant selon elles être adapté aux hommes. Cet « enterrement », volontaire (c'est-à-dire mis en place seulement si la bénéficiaire le souhaitait), était organisé par les proches de la nouvelle divorcée (famille ou amis) après que le divorce ait été prononcé.

Dans l'exemple qu'elles ont façonné, celui-ci avait lieu durant une fin de semaine, dans un chalet. Il se structurait autour de six temps, dont les trois premiers étaient très symboliques. Le premier moment consistait en effet en la fonte de l'alliance de mariage en un nouvel objet, fonte censée symboliser la transformation que le divorce a induite chez l'ancienne conjointe. Un exemple a été donné : fondre l'anneau en une balle de fusil pour représenter la douleur vécue lors du mariage ou de la rupture. La deuxième séquence impliquait également la transformation d'un autre symbole du mariage en un nouvel objet. Ici, la divorcée et ses proches devaient raccourcir la robe de mariée pour la convertir en une mini-jupe « sexy ». Une fois cette opération de couture réalisée, la troisième séquence pouvait avoir lieu. La divorcée devait ainsi porter sa nouvelle mini-jupe et remettre la jarretière qu'elle avait ôtée lors de son mariage. Ses proches lui lançaient alors, à dix reprises, de la couleur en poudre ou en peinture dans le but d'égayer le vêtement blanc. Ce geste, mais surtout sa fréquence – dix fois –

visait à symboliser le fameux proverbe « un de perdu, dix de retrouvés ». Le quatrième temps fort de cet enterrement de vie de mariée consistait en un tour de parole des proches de la divorcée pour lui adresser des vœux dans sa nouvelle vie. Ces vœux pouvaient également laisser place à des paroles plus valorisantes. À l'image de ce qui se fait parfois dans les enterrements de vie de jeune fille, la cinquième séquence se composait ensuite d'un don de cadeaux à la divorcée. Enfin, pour terminer cet événement, une fête avait lieu entre les participantes en l'honneur de cette dernière.

Lors de leur présentation en classe, ces étudiantes ont bien insisté sur la fonction de leur ritualisation : faire prendre conscience à la divorcée de la transformation par laquelle elle est passée. Cette fonction était, comme on le comprend, symbolisée par les différents gestes posés tout au long de cette fin de semaine : fondre l'alliance, convertir la robe de mariée en une mini-jupe, colorer ce nouveau vêtement.

Équipe no 4. Un voyage individuel et introspectif

La quatrième équipe, composée de deux étudiantes et de deux étudiants, a quant à elle proposé une ritualisation plus simple mais pensée également à partir d'un autre moment important dans la vie des jeunes mariés : la lune de miel. Dans ce cas-là cependant, une fois le divorce prononcé, chacun des ex-conjoints partait en voyage solitaire pour réfléchir et dresser le bilan de ce qu'ils avaient appris durant leur relation. Pour ces étudiants, l'important était vraiment l'expérience de la solitude : partir seul, après des années de vie commune, pour réapprendre à vivre avec soi-même. À leur retour, les divorcés pouvaient organiser un repas avec leurs proches afin de leur expliquer ce qu'ils avaient appris durant leur voyage introspectif. Ce repas avait par ailleurs pour point culminant l'ouverture et la dégustation d'une bouteille d'alcool du même âge que la relation vécue.

Équipe no 5. Une cérémonie pour remercier

La cinquième équipe, composée d'une étudiante et d'un étudiant, a enfin mis au point une cérémonie de divorce dont le thème central était le remerciement. Cette cérémonie prenait place une fois la procédure juridique du divorce terminée et n'avait lieu que si les deux ex-conjoints étaient restés en bons termes et désiraient y prendre part. En amont de celle-ci, les nouveaux divorcés devaient écrire des vœux à leur ancien partenaire ou un témoignage de ce qu'ils avaient appris durant leur relation. Ces vœux/témoignages étaient ensuite placés dans des enveloppes à envoyer au « médiateur », c'est-à-dire à la personne qui allait officier la cérémonie. Cette cérémonie se tenait dans un lieu choisi par les deux ex-conjoints. Leurs proches y étaient conviés pour y assister. Au cours de celle-ci, deux séquences rituelles étaient performées. Premièrement, les divorcés se lisaient les vœux ou les témoignages qu'ils s'étaient préalablement écrits. Deuxièmement, ceux-ci remettaient à leurs proches, notamment à leurs enfants s'ils en avaient, les symboles de leur mariage (alliances, robe et costume). La cérémonie se terminait par une fête pour finir de façon joviale cet événement.

« Pédagogie de la créativité » et ritualisations : retour sur cette expérience didactique

Dans le cadre de sa « pédagogie de la créativité », Isabelle Puozzo (2014 : 103) utilise la définition que propose le psychologue Todd Lubart (2003 : 10), soit :

[...] la créativité serait « la capacité à réaliser une production qui soit à la fois nouvelle et adaptée au contexte dans lequel elle se manifeste ». Ce degré de nouveauté peut varier, allant d'une « déviation minimale » à « une innovation importante ».

Ainsi, dans l'expérimentation qu'elle a menée, elle a souligné (2013 : §25) que les supports créatifs des élèves avaient mobilisé autant des concepts d'hôtels/bars/restaurants existant déjà que des idées plus originales et novatrices. Comme on le constate, ce fut également le cas pour mes étudiants. Dans leurs productions, les

équipes ont en effet façonné des ritualisations reprenant des gestes et des symboles déjà connus tout en y intégrant des éléments nouveaux. Les cinq exemples retenus ont en grande majorité été construits à partir de séquences rituelles ou de symboles propres au mariage. L'équipe no 1, dans cette idée de « déviation minimale » de Todd Lubart (2003 : 10), a ainsi proposé une ritualisation reprenant presque point par point celle du mariage. Les équipes no 3 et no 4 ont, dans la même perspective, transformé deux séquences importantes du mariage : l'enterrement de vie de jeune fille, en développant un « enterrement de vie de mariée », et la lune de miel, en proposant un voyage introspectif post-divorce. La cérémonie de l'équipe no 5 s'articulait également autour d'un geste propre aux ritualités conjugales : l'échange d'objets symboliques et de vœux. Toujours dans les exemples retenus ici, l'équipe no 2 fut finalement celle qui a été la plus innovante dans la mesure où elle a inscrit sa production non pas dans les rites du mariage mais dans ceux entourant la mort (avec l'action de la mise en terre).

Dans le bilan qu'elle dresse de son expérimentation, Isabelle Puozzo (2013 : §32) indique par ailleurs que laisser libre cours à la créativité peut entraîner des productions conçues « au-delà d'une dimension réaliste ». C'est exactement ce qui s'est passé dans ma classe. En effet, les deux équipes dont je n'ai pas parlé ont proposé des ritualisations peu probables. La première a ainsi mis au point un combat de boxe qui voyait s'affronter deux représentants des ex-conjoints pour savoir lequel, à l'issue du combat, allait garder l'intégralité du patrimoine acquis durant la relation. L'aspect irréaliste n'était bien sûr pas le combat de boxe en lui-même mais plutôt le fait que celui-ci faisait totalement abstraction du cadre législatif et juridique lié à la gestion d'un patrimoine commun après un divorce. La deuxième équipe proposa une ritualisation similaire. Ici cependant, il ne s'agissait pas d'un combat de boxe mais d'une partie de *quidditch*, ce jeu imaginaire inventé dans l'univers de la série *Harry Potter*. Le même principe faisant fi du droit était mis en place : l'équipe qui gagnait voyait l'ex-conjoint pour lequel elle jouait garder les possessions communes.

D'autre part, comme je l'ai indiqué plus haut, un élément majeur de la « pédagogie de la créativité » est la dimension émotionnelle. C'est sur cette base même qu'Isabelle Puozzo a effectivement construit son dispositif : mettre en place un exercice faisant appel

aux aspirations profondes des élèves et à un support créatif pour réduire au minimum les émotions qui parasitent le « sentiment d'efficacité personnel » dans le processus d'apprentissage. Dans son retour réflexif, elle indique donc qu'il n'était pas étonnant de constater que certains élèves s'étaient très investis émotionnellement dans la réalisation de leurs productions en y mettant beaucoup d'eux-mêmes. Lors de mon retour en classe, j'ai également pu souligner que certains étudiants avaient aussi mis à profit leurs propres expériences pour façonner leurs ritualisations. L'une des cinq étudiantes de la première équipe expliqua ainsi qu'elle était en pleine procédure de divorce et que le fait de déconstruire les gestes symboliques du mariage (briser l'alliance notamment), dans une cérémonie obligatoire, l'aiderait sûrement beaucoup à traverser cet épisode. Isabelle Puozzo (2013 : §33) indique également que durant les présentations orales, les émotions des élèves se sont exprimées plus librement que dans une leçon régulière. Lorsque des étudiants avaient réalisé des supports particulièrement aboutis, on pouvait alors entendre des « super », « cool » et autres marques d'admiration dans sa classe. Là encore, mon expérience a laissé place à une situation identique. Mes étudiants n'hésitaient en effet pas à applaudir ou féliciter spontanément leurs camarades pour leur ingéniosité, faisant baigner la classe dans un climat très convivial.

D'un point de vue didactique, cette expérience d'invention d'un rituel de divorce a largement rempli les objectifs pédagogiques que je m'étais fixés. Pour rappel, je souhaitais en effet voir mes étudiants s'approprier à travers cet exercice les principaux éléments vus en classe à propos des aspects morphologiques et fonctionnels des rites. Toutes les équipes, même celles qui ont proposé des ritualisations peu réalistes, ont effectivement justifié dans leurs présentations les choix qu'elles avaient opérés à partir d'éléments du cours. Les deux équipes qui ont mis au point un combat de boxe et une compétition de *quidditch* ont par exemple expliqué qu'elles étaient parties d'une proposition théorique avancée par Denis Jeffrey (2011) dans un de ses textes analysés en classe. Pour le chercheur, le rituel agit en effet « comme un modèle de comportement » qui vise notamment à réguler des interdits, en particulier la violence. En reprenant les recherches de plusieurs spécialistes, il rappelle ainsi « que le rite canalise ou détourne la

violence pour protéger la société contre le désordre » (Jeffrey, 2011 : 177). Les ritualisations mises en place par ces deux équipes visaient justement à fournir un cadre rituel – le combat de boxe et la compétition de *quidditch* – pour canaliser la violence que les ex-conjoints pouvaient ressentir l'un envers l'autre. Si leurs créations s'inscrivaient bien sûr dans des contextes peu réalistes, elles avaient toutefois le mérite de témoigner d'une bonne compréhension de la proposition théorique de Denis Jeffrey.

De la même façon, l'équipe no 4 a indiqué qu'elle avait façonné son voyage individuel post-divorce à partir d'un article de David Le Breton (2005) commenté précédemment dans la session. Dans cet article, ce socio-anthropologue explique comment il a développé le concept de « rites personnels de passage » à partir de l'étude des comportements à risque chez les adolescents. Dans ses recherches, il a ainsi montré comment les souffrances de ces adolescents peuvent être lues comme des micro-rites ordaliques qui ne se performant plus dans un cadre collectif mais bien dans l'intimité (à partir de gestes et de symboles ayant néanmoins toujours une signification collective). Dans mon cours, j'avais utilisé ce texte pour faire comprendre aux étudiants que les pratiques rituelles n'impliquaient pas forcément une mise en scène collective. Les étudiants de cette équipe ont donc, comme ils l'ont expliqué, proposé une ritualisation qui reprenne cette idée de rite de passage personnel. Il était également intéressant de constater qu'ils avaient bien compris la distinction entre le passage en tant que tel et le rite de passage qui, par ses gestes et symboles, vient incarner le changement de statut. Dans leur présentation, ils ont ainsi expliqué qu'ils avaient conscience que leur voyage n'était pas tant un rite de divorce qu'un événement qui le souligne plutôt.

Dernier exemple : l'équipe no 2 a pour sa part retenu le symbolisme du deuil pour illustrer un autre cadre théorique abordé en classe. Dans les premiers cours, j'ai ainsi expliqué aux étudiants qu'Émile Durkheim (2008 [1912]) avait établi une typologie pour classer les rituels. Selon lui, en plus des cultes positifs et des rites ascétiques, les sociétés mettent également en place ce qu'il a appelé des « rites piaculaires », dont les rites funéraires seraient l'une des manifestations, qui visent à exprimer collectivement une émotion. Cette équipe a donc repris l'idée d'une cérémonie d'enterrement pour symboliser la mort de la relation et permettre ainsi, à travers le

symbole de la mise en terre, de pouvoir exprimer sa tristesse. Là encore, bien qu'il se soit agi d'une utilisation utopique de la notion, les justifications qu'ils donnèrent en classe me permirent de valider qu'ils avaient bien compris ce que j'avais enseigné.

*

Dans l'ouvrage où il revient sur « *The Red and the Black* », le rituel qu'il a mis en place dans ses séminaires, Michael Houseman (2012 : 21) indique que devant les résultats si intéressants qu'il a relevés, il ne pouvait « qu'espérer que d'autres collègues poursuivent ce genre d'expérience pratique ». En m'inspirant d'une initiative similaire façonnée par Guy Ménard (2007) dans ses propres enseignements, j'ai alors moi-même proposé à mes étudiants d'inventer un rituel de divorce dans l'optique de les voir s'approprier davantage les concepts déjà abordés au cours de la session. Pour optimiser au mieux cet exercice, j'ai utilisé les formulations théoriques d'Isabelle Puozzo (2012, 2013, 2014) dans sa « pédagogie de la créativité ». Lors des deux trimestres où j'ai mis en place cette expérience particulière (automne 2015 et automne 2017), les étudiants ont ainsi mobilisé des éléments théoriques étudiés en classe pour façonner des ritualisations permettant de souligner, de manière fort originale, le divorce. Au terme de ces expériences didactiques, j'ai également pu constater que la créativité pouvait effectivement bien être un outil pédagogique très intéressant à mobiliser pour optimiser les processus d'apprentissage... mais aussi, en modifiant quelque peu les mots de Guy Ménard à propos de l'actualité du rituel, pour redécouvrir *le plaisir d'enseigner sans le dogme d'un cadre pédagogique traditionnel*⁵.

⁵ Dans un texte s'intéressant aux nouveaux rites et aux nouvelles manières de ritualiser dans les sociétés occidentales contemporaines, Guy Ménard (2011 : 198) écrit en effet : « Mais ces exemples m'amènent à faire un pas de plus dans l'analyse de ce qui s'est passé. Pour le dire à la manière du sociologue Claude Rivière, tout semble en fait se passer comme si nos contemporains avaient – en tout cas, plusieurs d'entre eux – redécouvert *le plaisir du rituel sans la contrainte du dogme* ».

Bibliographie

- ADEN, Joëlle. 2009. « La créativité artistique à l'école : refonder l'acte d'apprendre ». *Synergies Europe*, no 4, p. 173–180.
- ADEN, Joëlle (dir.). 2008. *Apprentissage des langues et pratiques artistiques. Créativité, expérience esthétique et imaginaire*. Paris : Le Manuscrit.
- ADEN, Joëlle et Enrica Piccardo (dir.). 2009. *Synergies Europe*. « La créativité dans tous ses états : enjeux et potentialités en éducation », no 4.
- BANDURA, Albert. 2007. *Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle*. Bruxelles : De Boeck.
- BATESON, Gregory. 1971 [1936]. *La Cérémonie du Naven. Les problèmes posés par la description sous trois rapports d'une tribu de Nouvelle-Guinée*. Paris : Minuit.
- BELL, Catherine. 1992. *Ritual Theory, Ritual Practice*. Oxford : Oxford University Press.
- CRAFT, Anna. 2005. *Creativity in Schools. Tensions and Dilemmas*. New York : Routledge.
- DURKHEIM, Émile. 2008 [1912]. *Les formes élémentaires de la vie religieuse. Le système totémique en Australie*. Paris : Presses universitaires de France.
- HOUSEMAN, Michael. 2012. *Le rouge e(s)t le noir. Essais sur le rituel*. Toulouse : Presses universitaires du Mirail.
- HOUSEMAN, Michael et Carlo SEVERI. 1994. *Naven ou le donner à voir. Essai d'interprétation de l'action rituelle*. Paris : CNRS Éditions / Éditions de la Maison des Sciences de l'Homme.
- JEFFREY, Denis. 2011. « Les rites comme modèles de comportement ». Dans *Sida, Rites, Hospitalité. Aux croisements de la spiritualité et de la santé*, sous la dir. de Guy JOBIN, p. 169–179. Québec : Presses de l'Université de Laval.
- LE BRETON, David. 2005. « Rites personnels de passage. Jeunes générations et sens de la vie ». *HERMÈS*, no 43, p. 101–108.
- LUBART, Todd. 2003. *Psychologie de la créativité*. Paris : Armand Colin.
- MAGLIOCCO, Sabina. 2014. « Introduction : Ritual Creativity, Emotions and the Body ». *Journal of Ritual Studies*, vol. 28, no 2, p. 1–8.
- MÉNARD, Guy. 2007. *Petit traité de la vraie religion*. Montréal : Liber.
- . 2011. « Les roses du Panthéon. Réflexions sur l'actualité du rituel ». Dans *Rites et symboles contemporains. Théories et pratiques*, sous la dir. de Jacques CHERBLANC, p. 193–202. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- PUOZZO, Isabelle Capron. 2012. « Pédagogie de la créativité en classe de langue dans la formation professionnelle ». *Prismes*, no 17, p. 60–61.

- 2013. « Pédagogie de la créativité : de l'émotion à l'apprentissage ». *Éducation et socialisation*, no 33. Récupéré le 20 octobre 2019 de <http://edso.revues.org/174>.
- 2014. « Pour une pédagogie de la créativité en classe de langue. Réflexion théorique et pratique sur la triade créativité, émotion, cognition ». *Voix plurielles*, vol. 11, no 1, p. 101–111.
- PUOZZO, Isabelle Capron (dir.). 2016. *Voix plurielles*. « La créativité : enjeux théoriques, disciplinaires et interdisciplinaires », vol. 13, no 11.
- ROBERGE, Martine. 2014. *Rites de passage au XXI^e siècle : entre nouveaux rites et rites recyclés*. Québec : Presses de l'Université Laval.
- SEGALEN, Martine. 2005. « L'invention d'une nouvelle séquence rituelle de mariage ». *HERMÈS*, no 43, p. 159–168.
- TREMBLAY, Stéphanie. 2010. *École et religion. Genèse du nouveau pari québécois*. Montréal : Fides.

Abstract : This article offers some reflections on a pedagogical experience that took place in an undergraduate course on contemporary rituals. Inspired by the teaching of Guy Ménard (2007) and Michael Houseman (2012), we asked students to create a divorce ritual in order for them to understand better the concepts discussed in class. Grounded in Isabelle Puozzo's (2012, 2013, 2014) "pedagogy of creativity", the article summarizes this didactic experiment with a review of its initial hypotheses, of the conditions of its realization, and a presentation of some of the rituals crafted by the students.

Keywords : pedagogical experience, pedagogy of creativity, ritual creativity, divorce ritual
