
Rites initiatiques et rituels de passage ou de purification, dans l'école, l'éducation physique et le sport

Trois exemples particuliers pour participer à la construction d'une théorie

Jacques Gleyse et Muriel Valette

**Édition électronique**

URL : <http://journals.openedition.org/corpsetculture/562>
DOI : 10.4000/corpsetculture.562
ISSN : 1777-5337

Éditeur

Association Corps et Culture

Édition imprimée

Date de publication : 1 juin 1999
ISSN : 1268-5631

Référence électronique

Jacques Gleyse et Muriel Valette, « Rites initiatiques et rituels de passage ou de purification, dans l'école, l'éducation physique et le sport », *Corps et culture* [En ligne], Numéro 4 | 1999, mis en ligne le 12 octobre 2007, consulté le 10 décembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/corpsetculture/562> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/corpsetculture.562>

Ce document a été généré automatiquement le 10 décembre 2020.

© tous droits réservés

Rites initiatiques et rituels de passage ou de purification, dans l'école, l'éducation physique et le sport

Trois exemples particuliers pour participer à la construction d'une théorie

Jacques Gleyse et Muriel Valette

Introduction

- 1 Définir la notion de rite ou de rituel (concepts peu éloignés) n'est pas chose aisée. L'*Encyclopædia universalis*, sous la plume de Jean Cazeneuve, observe que le mot rite peut avoir des sens différents selon les contextes dans lesquels il est utilisé. Il peut être pensé comme un comportement à motivation émotionnelle. Auquel cas le rite est présent chez les animaux (rites nuptiaux...). Il peut aussi être associé à des comportements stéréotypés non associés à la nécessité ou à la rationalité. Un cérémonial périmé est ainsi considéré comme un rite, mais aussi, un comportement relevant de la psychiatrie ou de la psychopathologie.
- 2 Plus largement le rite est, en définitive, un comportement social, collectif, répétitif, conforme à un usage collectif mais qui n'a pas de finalité utilitaire ou rationnelle. Souvent le rite est associé au métaphysique, au surnaturel, au magique, au religieux. Ici, il faut se souvenir que la notion de religiosité a été associée dans *Corps et Culture*, avec Michel Maffesoli, à la notion de lien social (Coll., 1998). Le rite pourrait donc être pensé comme un comportement répétitif, collectif créant du lien social.
- 3 Une modalité particulière du rite se décline dans le rite de passage, qui dans le monde tribal (mais pas seulement) et dans le langage de l'ethnologie et de l'anthropologie définit un changement radical de statut social (par exemple devenir homme). Cette modalité se retrouve dans la plupart des sociétés initiatiques. Mais, on verra avec les trois exemples qui seront décrits plus loin que ce n'est peut-être pas là seulement qu'on le retrouve.

- 4 La notion de rituel n'est guère plus sûre. Le rituel est évidemment, ainsi que le rite, associé à la notion de coutume ou de cérémonie. Il est également pensé, à l'instar du rite de passage, comme faisant changer d'état et notamment en distinguant le religieux, le cérémoniel, le magique du profane. Il est analysé, en tout cas selon deux dynamiques l'une qui le pense comme disant quelque chose dans le monde communicationnel, l'autre comme faisant pragmatiquement quelque chose aussi bien pour le sujet que pour le réel. Ces deux facettes semblent indissociables.
- 5 Le rite et le rituel, en tout cas, ne peuvent que difficilement être dissociés des mythes et des croyances sociales d'un groupe particulier ou plus large. Ils ne peuvent pas davantage être dissociés de l'ordre du symbolique. C'est ainsi que ces deux termes seront pensés ici. On admettra également que le rite et le rituel sont associés à des mutations corporelles, à des transformations dans l'ordre du corps plus ou moins caractéristiques et profondes. Ils sont aussi fréquemment tributaires de lieux de passages, de zones de transit, de changement d'espace, ou mieux, pour le dire comme Michel Foucault d'entrée dans des « hétérotopies » (Foucault, 1984), c'est-à-dire des zones de l'espace social qui impliquent des comportements particuliers (par exemple le cimetière ou l'église). Dans cette dernière acception, il s'agit surtout de rituels de passage.
- 6 Trois lieux et trois exemples servent, dans ce qui suit, à discuter de cet épineux problème. D'abord celui de l'école et notamment du changement de lieu scolaire (rite initiatique ?) avec le passage de la grande section de Maternelle au Cours Préparatoire. L'analyse des discours d'enseignants de ces niveaux de classe permet de mettre en place un premier niveau d'intelligibilité. Ce point est totalement tributaire d'un mémoire de Maîtrise de Sciences de l'Éducation soutenu en 1995, à l'Université Paul Valéry, par Muriel Valette et intitulé *Souffrir pour grandir*. Le deuxième lieu d'investigation est le cours d'Éducation physique. Une étude ethnologique cherche à percevoir comment s'effectue et dans quelles conditions, le passage du statut de collégien « normal » au statut de collégien en cours d'Éducation physique. Enfin un dernier travail, basé sur une monographie (à partir d'observations *in situ*) et des entretiens qualitatifs permet d'élaborer le « sas » qui fait passer du statut d'être humain « standard » à celui, particulier, de volleyeur (ou volleyeuse) de haut-niveau.
- 7 Ces trois points de vue conduisent à une tentative d'élaboration théorique des notions de rite et de rituel.
Souffrir pour grandir
- 8 Chacun s'accorde à dire que le changement d'établissement scolaire pour un élève constitue une sorte d'épreuve plus ou moins lourde. Cette épreuve peut être, avec de multiples précautions, assimilée à un rituel de passage ou à un rituel initiatique dans la mesure où dès lors que l'on a connu « l'après » il n'est plus possible de penser ni d'être comme dans l'avant¹. Le passage à l'école Primaire ou Élémentaire peut être au moins en ce sens assimilé à un rite d'entrée, une initiation². Cette « épreuve » — ici ce changement d'établissement — est quelquefois délimitée par des rituels sociaux et scolaires clairement définis : le brevet élémentaire (bien qu'il ne soit pas indispensable pour passer du collège au lycée), le baccalauréat qui fait entrer de plain pied dans le statut d'étudiant. Ce peuvent être aussi des concours (par exemple de la fonction publique, dans la perspective « méritocratique ») ou des épreuves formelles (soutenances de mémoire des maîtrises, de D.E.A. ou de thèses) qui font passer du statut d'étudiant à celui de professionnel, d'adulte, en quelque sorte. Ces rituels impliquent

fréquemment des souffrances corporelles (des épreuves intellectuelles longues, rédactions de mémoires et soutenances contraignantes symboliquement) ou du moins psychosomatiques : l'anxiété de l'épreuve, le stress (qui peuvent impliquer pour certains la privation de sommeil et différentes manifestations biologiques...).

- 9 Mais il est d'autres moments où les marques sont plus floues. Le changement de lieu est réel, il y a donc bien rite de passage (au moins en terme de spatialité : comme l'on change de case ou de hutte dans les sociétés Tupi Guaranis : on rejoint la case des hommes par exemple) ou d'entrée, mais il n'y a guère d'épreuve initiatique apparente. Tel est le cas du passage de l'École Maternelle à l'École Primaire (Élémentaire) où celui de l'École Primaire au Collège. Aujourd'hui les fameux « test d'évaluation » donnent une composante rituelle forte à ces passages et témoignent d'une implication socio-institutionnelle incontestable. Pourtant, dans la mesure où il ne s'agit pas d'examens, et que ces tests sont passés alors que l'élève (l'enfant ?) a déjà changé de niveau, la composante corporelle, la souffrance, même symbolique, n'apparaissent pas clairement. Il n'y a peut-être pas, en ce sens initiation.
- 10 Peut-on dans ces conditions parler de rite de passage ou même simplement de rite d'entrée ? Peut-on accepter l'idée que s'organise ici un rite initiatique ?
De l'enfant à l'élève
- 11 Pour ce qui concerne le passage du Cours Moyen deuxième année en Sixième, une étude est actuellement en cours qui fournira prochainement des réponses.
- 12 Par contre pour le passage de la grande section de Maternelle au Cours Préparatoire, le travail évoqué plus haut a fourni des réponses précises.
- 13 On notera d'emblée que les dénominations institutionnelles ne sont pas sans signification : « École Maternelle » dit bien l'école de la mère, l'école de la « mater ». Elle dit aussi l'élève encore enfant puisque « materné ». « École Primaire³ », procède à l'élimination de la composante « familiale » et se définit explicitement comme la « prima scholae », comme la première école, sous entendu la première vraie école, mais aussi comme l'école primordiale. Cette dénomination différente, pourtant ne justifie en rien le changement de lieu et le changement réel d'institution, même si l'une aujourd'hui se rapproche de l'autre (mise en place des cycles)⁴.
- 14 La recherche mise en œuvre donne des réponses qui peuvent largement permettre de comprendre que le changement de dénomination et de lieu est loin d'être insignifiant. Entre la fin de la grande section de Maternelle et le deuxième trimestre du Cours Préparatoire (et là aussi la notion de préparatoire prend tout son sens), le sujet scolaire passe du statut d'enfant au statut d'élève. Cela implique des souffrances corporelles et des micro rituels très caractéristiques que l'on peut peut-être, avec de multiples précautions, rapprocher d'un rite initiatique.
- 15 La recherche a été basée à la fois sur de l'observation de classes et sur des entretiens focalisés réalisés avec douze instituteurs et institutrices (essentiellement) de grande section de Maternelle et de Cours Préparatoire, voire avec des instituteurs et des institutrices ayant œuvré dans les deux niveaux de classe. La consigne de départ était très large et très simple de manière à obtenir le discours le plus libre possible : « Dans votre classe quelle importance attribuez-vous au corps des élèves ? ». La durée des entretiens fut de une demi heure à une heure. Le résultat de l'analyse qualitative de discours fournit des données parfois surprenantes pour cette fin de millénaire.
Le corps social noyau central ?

- 16 Ce qui semble très net, dès l'abord du problème c'est que les enseignants ont une conscience très faible de ce qui est mis en œuvre concernant le corps des élèves. Le corps comme cela a été démontré par ailleurs ne semble pas être la préoccupation majeure des enseignants : il est globalement dénié et peut-être même interdit. Les réactions à la consigne de départ sont d'ailleurs très éloquentes, c'est très souvent le silence et la perplexité qui prévaut, voire le refus de répondre (demande d'arrêt de l'enregistrement à fin de réflexion). Mais, dès que les discours s'approfondissent un peu et qu'une dynamique de l'entretien se met en route, on peut s'apercevoir qu'une certaine logique existe :

« En Cours Préparatoire, ils ont assez de liberté. S'ils éprouvent le besoin de se lever, ils peuvent, il n'y a pas de contrainte physique. Il n'y a pas d'interdit. L'enfant peut se lever plusieurs fois dans une heure, faire le tour de la classe et se déplacer au tableau »

- 17 Mais, très rapidement pourtant, le discours se contredit, des procédures de coercition concernant le corps de l'enfant s'expriment qui s'organisent clairement autour des notions de naturel et de culturel (passage d'une institution à une autre d'un statut à un autre, de l'enfant nature à l'élève culture) :

« Quand ils arrivent de Maternelle, ils ont un certain comportement naturel d'enfants de Maternelle, et j'essaye de poursuivre dans cette attitude de liberté et de confiance que peut avoir l'enfant. Mais, c'est vrai que dans cette classe [Cours Préparatoire], on est obligé à certains moments d'interrompre ces différentes initiatives qu'ils peuvent avoir pour arriver à une attention collective ; et ça c'est les besoins du service »

- 18 De l'enfant individuel à l'élève collectif, voilà sans doute une des clefs du rituel initiatique — si rituel initiatique il y a —. De l'individuel à l'institutionnel. Du sauvage au « culturalisé ». De la mère à l'école.

- 19 Tous les déplacements sont donc régis par cette logique douce, souple mais aussi très clairement énoncée :

« Moi j'ai des règles de vie avec une certaine conception de l'autonomie [...] Si on se déplace pour une raison qui est justifiée, on peut très bien se lever et ne pas avoir de permission à demander. Donc, il y a des déplacements libres s'ils sont justifiés »

Le contrôle de soi

- 20 Le passage de l'autonomie au « justifié » est intéressant à observer. La liberté corporelle est largement dépendante de cette « justification » qui n'est pas explicitement exprimée mais qui semble devoir être connue de tous. Ici la notion de contrôle groupal semble centrale :

« Rien n'est interdit ; enfin, il y a des règles mais se lever et discuter à aucun moment ce n'est interdit. Seulement ce que j'essaye de faire remonter, c'est à chaque fois le groupe [...] Ils ont la possibilité de se lever, mais toujours je leur demande de se contrôler, de contrôler ce qu'ils font. C'est pas facile »

- 21 Le contrôle de soi si bien décrit par Norbert Elias (dans *La dynamique de l'occident* notamment) concernant la phylogenèse, semble prégnant dans le *curriculum* scolaire. Ce contrôle de soi s'organise autour de la notion de collectivité, de collectif. L'enfant de l'école Maternelle doit céder la place, en se contrôlant à l'élève. Cela ne se fait pas, bien sûr, de manière radicale, drastique, pourtant la coupure existe et se situe très probablement entre le dernier trimestre de la grande section de Maternelle et le premier ou le deuxième trimestre du Cours Préparatoire.

« J'ai conscience qu'il s'agit d'un enseignement collectif, et cela implique des règles de vie sociale à l'intérieur de la classe »

« En sachant que nous avons des règles de vie, que nous sommes une collectivité, un groupe, et qu'un groupe pour exister, subsister, il a besoin d'un minimum de cohésion, de règles qui sont soit acceptées, soit imposées. Eh oui ! Déjà venir à l'école c'est imposé. L'espace de liberté totale ça n'existe pas »

« Ce qui est sûr dans notre système scolaire pour vivre dans une école, à un moment donné, il faut avoir acquis, compris, géré, maîtrisé certaines règles, contraignantes pour le corps des gamins. J'en ai un qui a du mal à comprendre toutes ces règles. Au bout d'un moment, ça porte à conséquence sur son travail parce que je le punis, pour qu'il arrive à certaines choses. Donc quand même c'est gênant pour son travail. Il y a quelques règles à respecter »

Toujours le silence et l'immobilité ?

- 22 On voit ici clairement que les règles qui font passer d'un statut à un autre ne sont pas si simples à intégrer. On perçoit, en tout état de cause que même si elles ne sont pas clairement exprimées, elles existent. Ces règles portent sur le corps des enfants et plus généralement sur la privation de mouvement individuel spontané. Ce que Nietzsche attribue à la religion dans sa *Généalogie de la morale* est ici largement appliqué au corps de l'enfant. C'est de la contrition, de la souffrance corporelle par la privation de « vie », de la macération des chairs que naît le sentiment du « péché » scolaire. L'élève, contrairement à l'enfant est tenu de contrôler son corps.

« C'est important qu'ils marchent et qu'ils courent pas, qu'ils sautent pas, qu'ils ne se bousculent pas aussi »

- 23 Plus précisément de la Maternelle à l'École Primaire, ce qui se construit, très clairement, c'est « l'être assis ». Le statut d'enfant autorise le déplacement, le mouvement, la station debout et peut-être même l'agitation, celui d'élève très globalement le proscrit :

« Je pense leur laisser beaucoup de liberté mais il y a des limites. Dans toute société il y a des limites [...] moi ce que j'essaye de faire, d'une part les conditionner à l'apprentissage scolaire, puisque de plus en plus on reste assis sur une chaise... »

« Dans les petits niveaux notamment en CP et CE 1, c'est qu'ils ont beaucoup d'énergie. C'est une énergie qui est à canaliser. Il est difficile de demander à un enfant de rester immobile »

- 24 Les dogmes prégnants de l'Éducation Nationale, de l'école de Jules Ferry si bien définis par Michel Foucault sous la forme de la carceralité et précisés par Daniel Denis comme étant fondamentalement « le silence et l'immobilité », sont finalement ce qui est requis le plus clairement pour passer de l'enfant à l'élève, même si la procédure est douce et progressive :

« Je trouve qu'ils n'arrêtent pas de gigoter. Ils sont tout le temps en train de bouger, de tripoter quelque chose, sans arrêt, ils ne sont jamais assis droits sur leurs chaises »

« Donc ils se déplacent beaucoup et ça fait beaucoup de bruit. C'est pas évident de gérer ça »

« Tous les ans je me dis je serrerai plus en début d'année. Je crois que l'an prochain je serrerai encore plus au niveau des règles de vie en classe. Et pourtant en début d'année on avait établi des règles de vie en classe. Il y a un panneau : « si ce que tu as à dire n'est pas plus beau que le silence : tais-toi ! »

- 25 Comme un contrepoint ou un négatif de ce qui est ici affirmé se lit la volonté de faire appliquer les dogmes du silence et de l'immobilité, même si les corps des enfants, visiblement, résistent. Il y a d'ailleurs une contradiction constante entre la reconnaissance des besoins de mouvements des enfants et la nécessité institutionnelle

de les contraindre pour qu'ils deviennent élèves. Comme dans les rites initiatiques les enseignants sont partagés entre la souffrance exprimée par les enfants soumis à la répression du mouvement et du bruit, la compréhension de ce point de vue et la nécessité d'infliger ces souffrances afin de faire advenir l'élève en l'enfant.

« C'est un espèce de chemin qui est très très tortueux, et on est sur la pente, c'est assez abrupt. Il faut du feeling »

« Bon on peut se lever, il y a des activités qui demandent de se lever de toute façon, mais à partir d'un moment ce n'est plus possible »

Du corps à la lecture

- 26 Si le mystère règne globalement sur ce moment où « ce n'est plus possible », il est clair cependant que des séquences de silence et d'immobilité très nettes sont imposées essentiellement lorsqu'il s'agit d'apprentissage que d'aucuns qualifient de « fondamentaux » et notamment lorsqu'il s'agit d'apprendre à lire.

« Il y a des moments où si on explique quelque chose, ils n'ont pas à être debout et à se déplacer »

« Il y a des moments où je suis intransigeant. Ils ne parlent pas n'importe comment, et on écoute. Ce sont des moments relativement courts, des moments d'apprentissage vraiment fondamentaux, c'est des flash d'un quart d'heure »

- 27 Le fond réside finalement dans le passage du corps à l'esprit, de la matière à l'abstraction. La transformation de l'enfant en élève passe par la réalisation d'un « pur esprit ». La souffrance du corps semble favoriser l'apprentissage de la lecture, de l'écriture, de l'activité intellectuelle en général :

« Ils pourraient apprendre à lire sur les genoux de l'enseignant, ou au tableau... et puis bon pour qu'ils soient moins fatigués... S'ils étaient tout le temps debout, ils dépenseraient plus d'énergie, donc ils auraient moins d'énergie pour apprendre à lire ».

- 28 L'élève contrairement à l'enfant serait donc celui qui sait lire et qui a contraint son corps pour ce faire.

- 29 Si les procédures douces ne fonctionnent pas dans cette optique, des systèmes de coercition hérités du passé et légalement répréhensibles peuvent être mis en place.

« Il y a en a un qui a des troubles du comportement et qui n'arrive pas à rester assis. Et j'avoue que ce n'est pas du tout pédagogique mais, des fois, je l'attache. C'est pas du tout pédagogique ! Il embête les autres. Et je n'ai pas trouvé d'autre solution que l'attacher »

- 30 L'on peut être stupéfait de trouver ce type de propos à la fin du XXe siècle dans l'institution scolaire française. On doit admettre que si ce type de comportement légalement répréhensible voit le jour c'est qu'un ordre coutumier beaucoup plus puissant que l'ordre légal régit le comportement de l'enseignant. Trois axes constituent cet ordre du discours : la soumission de l'individu au groupe, la nécessité du silence pour apprendre, l'immobilité qui rend possible l'intégration de la lecture. Mais cette trilogie est largement supportée au Cours Préparatoire, à la différence de la grande section de Maternelle par un totem particulièrement puissant : le programme.

Le corps interdit par le programme

- 31 C'est le programme qui globalement justifie ou permet de justifier tous ces comportements ritueliques. Il est en quelque sorte le fondement du rite initiatique, la mythologie centrale :

« Pour permettre à l'enfant de s'adapter justement du passage de la Maternelle au C.P. Le passage à la Maternelle qui est un espace de liberté presque totale, pas

totale... à une situation où cette liberté justement, cet aspect ludique diminue fortement parce qu'il y a un programme »

« J'essaye de respecter les rythmes des enfants, mais avec les contraintes du programme c'est pas évident »

- 32 Ce programme justifie l'ensemble des procédures contraignantes. Il en justifie la dureté. Cette dernière étant comme dans les rites initiatique tribaux, d'une certaine manière, la garantie d'un changement de statut incorporé mais aussi la garantie qu'après le passage, qu'après la porte (l'initiation), celui qui aura changé de statut sera apte à faire ce que le groupe social attend de lui. Cela différencie nettement la Maternelle et le Cours Préparatoire :

« Si on veut avancer on doit couper cet élan naïf et naturel pour fixer une attention, tout ça dans des préoccupations techniques. Si ! Ça a évolué dans le sens de la diminution des libertés de l'enfant par rapport à la Maternelle »

« Ils viennent de quitter la Maternelle où ils ont des coins où ils peuvent aller de façon plus libre. Là il y a pas mal de leçons qui se font assis. C'est très dur »

- 33 Au-delà des discours les dispositions de classe font très clairement apparaître cet ordre de plus en plus contraignant. En grande section de Maternelle même si quelques tables sont disposées de plus en plus fréquemment (avec l'apparition des cycles) en classe « autobus » (alignement et classements carcéraux panoptiques foucaaldiens), l'espace de la classe reste le plus souvent organisé en ateliers. A l'inverse au Cours Préparatoire, les classes autobus deviennent le lot commun (à part dans les établissements à projet pédagogique particulier qui sont minoritaires). La dureté se lit donc aussi dans les structures que Hall (1971) qualifie de semi-fixes et qui participent très largement de la « proxémique ».

De la nature à la culture

- 34 La dureté peut d'ailleurs aller assez loin puisqu'elle peut même toucher à des besoins naturels, comme aller aux toilettes. La culturalisation de ces besoins ne saurait se faire sans souffrance, sans contrition ou tout au moins sans contrainte corporelle :

« Je pense pas que ce soit vraiment différent. La seule différence, c'est effectivement d'avoir des exigences par rapport aux toilettes, à certaines façons de se tenir, aux déplacements. Je crois qu'il faut être un peu plus rigide »

« Les premiers mois ils ont beaucoup de liberté, quelque chose de très pratique comme les WC, il faut les autoriser quand ils en ont envie. Maintenant [les entretiens ont eu lieu en Mars] non : c'est à la récré. Ils sont vraiment scolarisés »

- 35 On le retrouve pour le sommeil, le lever, les horaires :

« Il y a une cassure. Par exemple, ici, ils doivent arriver à une heure précise, en Maternelle, jusqu'à neuf heures »

- 36 Elle peut aussi toucher des zones plus discrètes mais pourtant reconnues par les psychologues comme de véritables besoins aussi, tel le plaisir d'agir gratuitement, de manière plus ou moins ludique. L'expression du manque est clairement formulée par les enseignants. Elle relève d'une brutalité, d'une violence faite à la liberté des enfants :

« Ce qui est brutal, c'est que certaines activités n'existent plus, et ça leur manque. Le dessin n'est plus libre, on a toujours une idée derrière la tête ; les gamins le sentent bien que c'est dans le but de... Rien n'est gratuit, alors qu'en Maternelle on se fait plaisir. On peut pas se le permettre ici [...] la brutalité elle vient de là, c'est très intellectuel ».

« Ils sont vraiment scolarisés. Ce sont des enfants qui arrivent à avoir un temps de concentration assez long, rester sur une chaise et pratiquement ne plus se lever en fin d'année ».

La « demande » sociale

- 37 Mais la norme « brutale » semble bien être aussi imposée de l'extérieur, tout autant par les programmes que par la pression sociale, en l'occurrence celle des parents :
- « Il y a des mères qui leur disent “tu verras quand tu seras à la grande école”. Le gamin qui arrive là complètement traumatisé au départ »
 « Les parents ils viennent me voir : “est-ce qu'il sait lire ? ” Parce que pour eux c'est le principal »
 « Ils viennent là avec une appréhension de quelque chose de nouveau, les parents attachent beaucoup d'importance à cet apprentissage de la lecture. Donc il se passe des choses dans la tête. Il y a des fantasmes. »
 « Je crois que le fait de passer de la Maternelle à la grande école, il y a un petit côté mythe. Il y est ce mythe de la grande école : on va apprendre à lire ».
- 38 Mais comme dans un rite initiatique ce sont aussi les postulants au changement de statut qui demandent à subir la souffrance rituelle :
- « Les tables en rang par exemple c'est eux qui l'ont voulu, moi j'étais tout à fait contre. Mais, ils trouvent que ça fait plus grand. Ils ont vu d'autres où c'était comme ça chez les plus grands. En début d'année on était pas comme ça mais en groupe, on a changé à Noël »
- 39 Souffrir pour grandir, tel est donc le leitmotiv du passage de la Maternelle au Cours Préparatoire. Doit-on pour cela assimiler ce passage à un rite initiatique ? Un rite initiatique doit-il nécessairement impliquer des violences corporelles directes et fortes dans nos sociétés touchées par *La civilisation des mœurs* ?
- 40 Il est certain en tout état de cause que, de l'avis des enseignants mais aussi, si l'on observe les structures institutionnelles, les structures de classes... il y a une rupture radicale entre l'individu pensé par la Maternelle et celui pensé par l'École Primaire. Le Cours Préparatoire constitue cet entre-deux, peut-être même sont-ce simplement les premiers mois de cette classe qui font passer du statut *d'infans* (celui qui ne parle pas — il serait mieux dire ici : celui qui ne sait pas lire) à celui d'élève, c'est-à-dire à celui qui a subit *l'elevatio* (celui qui a été rendu plus haut, dans ce cas par l'apprentissage de la lecture, corollaire de l'immobilité et du silence du groupe). Cette élévation se construirait autour d'une contrainte corporelle fondée sur l'apprentissage du respect groupal, du silence et de l'immobilité. *L'élève est celui qui reste immobile sur sa chaise, sans gêner les autres dans la classe « autobus ». L'enfant est celui qui se déplace et qui s'exprime en toute liberté.*
- 41 L'élévation de celui-ci à celui-là ne peut pas ne pas être rapprochée de la conception des fonctions de l'âme de Saint Augustin (*Confessions*) : la première, la plus basse, végétative est partagée avec les végétaux, la deuxième motrice, sensitive est partagée avec les animaux, la troisième faite de langage et de technique est spécifiquement humaine, elle conduit à l'ultime beauté : l'âme divine extirpée de la chair proche de *l'apathéia* (de là vient apathie) stoïcienne ou du nirvana indien, celle des saints et des anges. Il s'agit donc au Cours préparatoire de réaliser ce pas vers la troisième âme en se rapprochant ainsi de l'abstraction angélique, du verbe détaché de la chair ; mais on pourrait également y retrouver l'élévation de *l'épithumia* (ἐπιθυμία), âme hellénique des viles passions située dans le bas ventre au *noos* (νοός), âme de l'esprit située dans le cerveau.
- 42 L'école de la modernité, peut-être dans la perpétuation d'un rite initiatique, retrouverait là des mythes fondamentaux constitutifs du sujet dans la tradition judéo-chrétienne.
- Changer de peau

- 43 Ce point sera relativement bref car il est assez bien connu.
- 44 L'étude est fondée sur l'analyse qualitative de discours effectuée sur le *corpus* que constituent plusieurs dizaines de dossiers de CAPEPS (sur quatre ans), destinés à l'oral professionnel de ce concours, sur quelques observations *in situ*, et sur un « vécu » d'enseignant d'EPS (2 ans en C.E.P.S., 10 ans en C.E.S., 1 an en Lycée-L.E.P.). Différentes propositions de projets d'établissements en Éducation physique et sportive (quand il en existe vraiment), résumées dans les dossiers d'oral professionnel, attachent une attention particulière à quelques procédures considérées comme des « principes de gestion », à des éléments de « socialisation », voire aujourd'hui de citoyenneté. Parmi ceux-là, la possession et l'utilisation d'une « tenue d'E.P.S. » semble particulièrement retenir l'attention.
- 45 Il s'agit, pour les élèves de changer de vêtements au début du cours d'E.P.S. ou d'arriver dans l'établissement en étant revêtu d'un « survêtement » ou d'un « short » et de chaussures de « sport » (on entend en général par là chaussures multisport). Dans certains cas cela donne lieu à un passage par une zone de « transit », par une sorte de sas : le vestiaire.
- 46 Ce rituel est particulièrement valorisé et considéré comme important par les enseignants puisqu'il donne lieu très souvent, dans le cas où il n'est pas respecté, à des procédures « disciplinaires ». A titre d'exemple : trois oublis non justifiés au cours de l'année donnent lieu dans plusieurs collèges à « une retenue », pour d'autres établissements, cet oubli intervient dans la note attribuée à l'élève dans la partie « investissement-progrès », enfin dans quelques cas, dès le premier oubli, l'élève est puni et envoyé en « permanence », c'est-à-dire purement et simplement privé de cours d'Éducation physique.
- 47 Une trace publique peut être trouvée de ce système coercitif, dans le numéro 204 de la revue *Hyper*. L'équipe pédagogique du collège Evariste Galois (Paris XIIIe), dans un article intitulé « E.P.S. et Éducation à la citoyenneté » définit dans le cadre du projet d'EPS, des « exigences envers moi-même »⁵ (p. 17). Parmi celles-ci figure le titre : « Je viens en tenue ». Celui-ci contient trois niveaux de réalisation :
- « Je viens en survêtement et basket (maillot et bonnet) »
 - « Je viens en basket et en tenue de ville (sans maillot ou sans bonnet) »
 - « Je viens sans rien »
- 48 Ces trois niveaux de réalisation impliquent une « échelle de sanction ». Ainsi « Au-delà de deux oublis, 1 h de retenue, cela pour chaque trimestre. A chaque nouvel oubli 1 h de retenue » (*ibid.* p. 18). A l'inverse, on trouve l'indication « je ne porte pas de casquette »⁶ et dans ce cas-là, la procédure répressive est la suivante (comme pour le chewing-gum) : « Avertissement verbal en début de cours, puis 1 h de retenue si non respect de la demande de l'enseignant ».
- 49 On remarquera enfin que de très rares établissements exigent des élèves des conduites plus précises encore après les cours d'E.P.S. puisque « la douche est obligatoire ».
- 50 Que peut-on déduire de toutes ces procédures. D'une part il est clair que la carceralité du système éducatif dénoncée par Michel Foucault, ne semble pas régresser, bien au contraire elle paraît toucher de plus en plus à l'intime corporel (il n'y a plus de blouses et d'uniformes mais des « tenues d'EPS »). D'autre part, il n'est pas possible de ne pas y voir un « rituel de purification » permettant de franchir le seuil d'une « hétérotopie »⁷. Le cours d'EPS, dans cette dernière perspective, serait particulièrement intéressant

puisqu'il serait tributaire d'une double hétérotopie : « le sport » d'abord. On entre dans un gymnase, la plupart du temps qu'avec des chaussures de sport (les gardiens se chargent de faire respecter cela) et on entre dans un gymnase spécialisé en gymnastique qu'avec des « patins » ou en chaussettes, le « collège » ensuite (des lois quelque peu carcérales organisent les comportements). Ainsi entrer en cours d'EPS ce n'est pas comme entrer dans n'importe quel cours, dans l'institution scolaire (ce que l'on a d'une certaine manière exploré au premier point avec le passage de grande section de Maternelle en Cours Préparatoire) mais aussi entrer dans l'hétérotopie constituée par les espaces du sport (terrains, gymnases, stades...). Si le rituel demeure très simplifié, voire réduit à sa plus simple expression (revêtir une tenue d'EPS parfois dans les vestiaires), il n'en est pas moins agissant et coercitif. La répression des manques au rituel est, comme on l'a souligné, très vive.

- 51 Bien entendu, on pourrait rapprocher, le « rituel » de la tenue d'EPS de pratiques plus banales voire triviales qui consistent à revêtir un autre vêtement pour exercer certaines professions (casques, blouses, bleus de travail, costume cravate...). Dans ce cas, le but est avant tout utilitaire (quoique l'on puisse se demander à quoi sert aujourd'hui une blouse blanche pour des pharmaciens ou même pour certains praticiens hospitaliers). On remarquera toutefois que la plupart du temps ce sont les acteurs du rites qui s'imposent eux-mêmes un tel rituel d'entrée sauf dans le cas d'uniformes (armée, police...). Dans ce dernier cas, le vêtement est un signe de reconnaissance. Le cours d'EPS ainsi, imposant un uniforme participerait certainement toujours de la logique de « l'école caserne » si vivement dénoncée par Jacques Pain (et plus tôt par Michel Foucault), mais il constituerait aussi une hétérotopie parce qu'il est lieu réservé spécifique, parce qu'il construit un système d'entrée nouveau et de nouvelles formes de port de la blouse ou de l'uniforme, parce qu'il réunit au moins deux espaces réels (le sport et l'école mais aussi peut-être la caserne : on n'oubliera pas là les origines de la gymnastique et de l'Éducation physique), parce qu'il découpe une plage de temps particulière (les temps sportifs ne sont pas les temps de l'école) mais aussi parce qu'il suppose le plus souvent le passage par un sas de « purification » : le vestiaire (qui relève lui du monde sportif).
- 52 La tenue d'EPS est donc un excellent analyseur d'une hétérotopie contemporaine. Pour autant participe-t-elle à un « rituel d'entrée » ? On pourrait répondre oui avec une relative certitude si les acteurs principaux (les élèves ici en l'occurrence) étaient plus ou moins en accord avec ce rituel or au regard du système de sanctions mis en œuvre, il semble bien que cela ne soit que partiellement le cas. On notera pourtant que pour ce qui concerne certains rituels, notamment dans les rites religieux catholiques au cours du Moyen-Âge et de la Renaissance, l'institution ecclésiastique jouait fréquemment le rôle de « police » des mœurs et des comportements (et que l'on retrouve parfois dans l'école : le silence de l'église interdit les représentations théâtrales et la musique profane par exemple), ici dévolu à l'enseignant d'EPS.
- 53 Dans des rituels traditionnels tel celui des *Katcina*, chez les indiens Hopis (voir à ce sujet le toujours excellent *Soleil Hopi*) on constate cependant que le changement de « peau » est décisif dans l'ouverture d'un cérémonial et d'une séquence rituelle. *Soleil Hopi* devenant *Katcina*, revêt une robe qu'il ne porte pas habituellement et un masque. Il doit aussi, pour que le rite fonctionne bien s'astreindre à certaines purifications symboliques (par exemple ne pas faire l'amour la veille d'un cérémonial).

- 54 La robe pourrait être, dans le cas qui nous intéresse, rapportée à la tenue d'EPS, le masque à l'absence de casquette et la purification au passage par le vestiaire ou par la douche après le cours. Le fait de porter cette tenue particulière dès le matin chez soi et de la conserver toute la journée peut également être pensé comme un rituel de purification qui distancie du vêtement « civil ». Cependant pour affirmer s'il s'agit là ou non d'un véritable rituel, il conviendrait de renverser la perspective ethnologique en proposant à ceux qui sont habituellement dans la posture de l'observé de devenir l'observateur, comme l'a fait Nigel Barley (voir notamment : *Un anthropologue en déroute*). Ce renversement de perspective seul, permettrait de dire si le fait de revêtir une tenue d'EPS est un rituel d'entrée, de purification ou non. Un occidental ex enseignant d'EPS n'est peut-être pas le mieux placé pour répondre à cette question. Sans doute un Tupi-Guaranis, un Nambiqwara, un Hopi, un Inuit ou un Bororo serait-il plus pertinent...
- 55 On peut tout de même constater ici, dans la mesure où le vêtement participe largement de la corporalité, que la règle fondamentale du rituel d'entrée, si rituel il y a, consiste à neutraliser le corps, à l'uniformiser (survêtement et baskets, bonnet de bain et maillot), si nécessaire en le « faisant souffrir » (heures de retenue : on retient le corps prisonnier, c'est la contrition nietzschéenne).
- 56 Il est possible d'y percevoir par contre, en quoi ce « rituel de purification ou de passage » se distingue clairement du « rituel initiatique » que pourrait constituer le passage de la Maternelle au Cours Préparatoire. Il est répétitif et l'on peut après le passage défaire ce qui a été fait et le reproduire autant de fois que nécessaire. Dans le premier cas il ne paraissait pas possible de revenir à l'avant.
De l'individu au sportif
- 57 Le monde du sport de haut niveau, semble considéré depuis fort longtemps comme un lieu non profane, comme un lieu sacré. Pierre Frédi, Baron de Coubertin en avait lui-même fait « la religion de l'excès ». Jean-Marie Brohm l'assimilait dès 1968 à la religion dans les thèses marxistes en le qualifiant « d'opium du peuple ». Alain Ehrenberg parle du *Culte de la performance*. Les travaux de l'ethnologie contemporaine paraissent accepter cette perspective (Bromberger et coll., 1995).
- 58 Le travail qui est présenté ici pour contribuer à une « théorie du rite contemporain », a accepté comme axiome cette logique d'un sport « religieux », sacré, c'est-à-dire rompant avec l'ordre profane. Dans cette perspective ethnologique, a été spécifiquement suivie et analysée, et ce pendant une saison sportive, une équipe de volley-ball de haut-niveau féminin (actuellement en National 1 B)⁸. Ce sont particulièrement, *in situ*, les passages du statut de « femme » ou de « jeune fille » dans le quotidien au statut de joueuse qui ont été étudiés. Une attention toute particulière a été portée sur le rituel qui s'organise entre l'entrée dans le vestiaire de la salle de sport et le début d'un match officiel ou officieux.
- 59 Les caractéristiques de rituels classiques tels celui déjà cité des Katcinas chez les Hopis (dans la « danse des haricots » par exemple) ou encore de « la danse du soleil » chez les indiens Sioux des plaines (que l'on trouve dans *Élan noir parle*) ont servi de guide pour l'exploration, dans la mesure notamment où ils montraient que l'entrée dans la sphère sacrée était largement tributaire d'un véritable « changement de peau » (ce que nous avons déjà évoqué plus haut). C'est simplement, ici, ce changement de peau que l'on cherchera à décrire et à analyser.
Se préparer à la mort symbolique

60 Dans la plupart des cas, le rituel est commencé bien avant l'entrée au vestiaire ou dans la salle de sport. Dans la sphère personnelle, il convient bien sûr de préparer les vêtements nécessaires, le sac de sport, toujours à peu près de la même manière..., mais quelques fois (des entretiens le montrent), déjà, une modification comportementale caractéristique se fait jour (mauvaise humeur, concentration, silences, irritabilité, énervement...). Des signes précurseurs corporels peuvent également trouver place dans l'espace privé (diarrhées, maux de ventre...). Des joueuses disent se « vider » (de quoi ? Du surplus, de ce qui est mauvais, négatif ?), d'autres constatent (cela a déjà été décrit par différentes recherches) un retard des règles ou une aménorrhée en période menstruelle. Bref, il semble bien que se mette en place une préparation à « la mort jouée », à la « violence rituelle », pour le dire comme Bernard Jeu.

61 Dans le cas d'un déplacement lointain, celui-ci se fait pratiquement toujours en groupe complet (il est tout à fait exceptionnel qu'une joueuse ou qu'un joueur rejoigne de manière autonome le lieu de la compétition). Dans de multiples cas ce sont des véhicules de location qui sont utilisés de type « espace » qui permettent de rassembler au mieux l'ensemble de l'équipe. Dans le cas où les voyages se font en train où en avion, les joueurs ou joueuses sont regroupés en règle générale dans des places très proches ou se regroupent d'eux-mêmes s'ils ne le sont pas au départ. Bref, dans cette configuration, l'avant match se construit comme une sorte de fusion symbiotique des différents individus dans un espace restreint.

Changer de corps

62 Dès l'arrivée à la salle de sport, l'ordre devient quasi immuable. Les joueuses saluent très rapidement les dirigeants, entraîneurs ou personnes connues qu'elles rencontrent et rentrent au vestiaire. Là s'opère ce que tout un chacun connaît bien : un changement radical d'apparence.

63 Dans le cas de jeunes femmes ou de jeunes filles, si celles-ci arrivent au vestiaire avec des vêtements et des sous-vêtements « féminins », elles en sortiront avec des vêtements et des sous-vêtements sportifs. Par exemple le soutien-gorge en « dentelle » est le plus souvent remplacé par un soutien-gorge élastique, si cela n'a pas été fait au domicile, il peut en aller de même du slip. Bien entendu, les joueuses ou joueurs revêtent la tenue spécifique à l'équipe, short ou bloomer (pour les filles mais de plus en plus rare : cela les différencie des garçons), maillot avec leur « numéro » particulier, genouillères (pour la plupart), chaussures, pour chacune en général une marque précise à laquelle on est souvent fidèle (par exemple dans le cas de l'équipe étudiée souvent Mitsuno) ainsi, éventuellement qu'un survêtement aux couleurs du club, avec ou sans publicité. Les joueuses et joueurs à cheveux long utilisent également bien sûr des ustensiles pour maintenir les cheveux attachés (en général en tresses, dread locks ou queue de cheval). Le maquillage, si maquillage il y avait (pour les jeunes femmes, mais il est rare les jours de compétition) est fréquemment effacé. Après le passage dans le sas du vestiaire, la métamorphose est totale. À la sortie de celui-ci, une bonne partie (vestimentaire, mais pas seulement) du rituel de « purification » est accomplie. La deuxième phase débute dès l'entrée dans la salle de sport.

Du doux au violent : simulacres de morts symboliques

64 Dans la demi-heure qui précède le match proprement dit le rituel est pratiquement immuable même si chaque individualité garde une part de liberté. Celui-ci dans la phase finale est organisé par le règlement fédéral et par des temps décomptés par les arbitres.

- 65 Pour les équipes étudiées — mais cela est vrai pour les équipes adverses même si les modalités sont parfois très légèrement différentes — le premier temps est constitué d'une course extrêmement lente autour de la salle de sport. On ne peut pas vraiment, pour la plupart des joueuses, parler de footing tant l'allure est proche de la marche. Dans cette phase, des regroupements de joueuses ou de joueurs s'effectuent par paires ou par trios. Ces paires ou ces trios seront souvent ensuite complémentaires dans le cours du jeu : réceptionneur (se) prioritaire (central ou centrale) et passeur (se), passeur (se) et attaquant (e) (poste 4)... mais d'autres combinaisons sont possibles (notamment par affinité). Vers la fin du footing certains (e) joueurs (ses) accélèrent et achèvent le footing de manière individuelle. Ce sont en général les joueurs (ses) qui ont une fonction clef dans l'équipe, par la suite (par exemple les centrales).
- 66 Vient à la suite une phase pratiquement statique où les joueurs (ses) se regroupent souvent en cercle, sur l'un des terrains (celui choisi), pour faire des simulacres d'étirements (ou de réels étirements musculaires). Mais, cette phase semble surtout être l'occasion de recréer la cohésion de l'équipe. Les jeunes filles notamment discutent (presque toujours de problèmes de volley-ball mais aussi de leur vie personnelle) assez longuement. Elle disent elles-mêmes qu'à ce moment elles « papotent »... Même si l'on sait que les étirements ont une fonction bioénergétique, ce qui semble être la centration n'est pas l'activité corporelle mais bien la communication langagière.
- 67 Un deuxième temps de cette première phase consiste surtout à prendre contact avec l'espace du terrain et celui constitué verticalement par le filet. Les joueurs et les joueuses quittent leur quasi immobilité pour entrer dans une phase d'activité intense. Sont alors privilégiés les courses vers le filet, les sauts devant celui-ci, les roulades arrières ou les « corses » (c'est-à-dire des glissades à plat ventre ou sur le côté) sur le sol. Cette dernière pratique ne peut pas évidemment se faire sans souffrance physique, surtout pour les jeunes femmes (les chocs sur les seins sont violents dans les glissades sur le ventre), dans la mesure où le sol des salles de sport est généralement en béton recouvert de revêtement plastifié. Les joueurs ou joueuses, en règle générale se répartissent par deux ou trois au fond du terrain face au filet et courent simultanément vers le filet, sautent (comme pour contrer) effectuent une roulade arrière et reviennent rapidement se placer au fond du terrain. Une autre séquence peut consister (surtout pour les centraux ou centrales — qui sont les contreurs privilégiés) à parcourir la longueur du filet en effectuant des simulacres de contre. Les joueurs et les joueuses semblent alors s'approprier l'espace du terrain et faire subir à leurs corps des semblants de violences physiques ou des violences physiques réelles, un peu comme pour s'aguerrir progressivement.
- 68 On notera que dans cette première phase les ballons ne sont pas intervenus. Ils sont utilisés dès le début de la deuxième phase.
- 69 Dès le début de cette séquence rituelle, les joueurs (ses) — (le sont-ils déjà ?) se regroupent par doublettes, cette fois plutôt affinitaires, d'un seul côté du filet, en se répartissant de chaque côté du terrain, à une dizaine de mètres les uns (es) des autres. Si la première phase du rituel a débuté par des exercices relativement doux, il n'en va pas du tout de même à présent. Le ballon est immédiatement intégré comme objet de violence symbolique. Il est puissamment projeté d'un joueur à l'autre avec une ou deux mains, soit directement, soit en frappant le sol au passage. Le bruit des ballons lorsqu'ils frappent le sol est très fort. Sans doute rappelle-t-il que ce contact peut renvoyer à la mort symbolique d'une des deux équipes.

- 70 Progressivement dans cette phase le contact intermédiaire du sol est abandonné au profit de frappes directes sur le partenaire. Et si la première partie était impressionnante par la puissance des frappes sur le sol mais ne faisait pas directement souffrir les corps, il n'en est pas du tout de même de cette partie. Les avants-bras des joueurs ou des joueuses ne peuvent pas ne pas être agressés par la violence des frappes (même si elles restent contrôlées). Progressivement d'ailleurs les coups sont de plus en plus violents et répétitifs. La transformation individuelle se poursuit donc par l'acceptation de la souffrance et de la violence symbolique du ballon. Le corps n'est plus celui d'un jeune homme ou d'une jeune femme mais déjà largement celui d'un volleyeur ou d'une volleyeuse, c'est-à-dire de quelqu'un qui est apte à frapper et à recevoir un ballon sans l'arrêter, de manière violente, dans le but de provoquer la mort symbolique d'un adversaire.
- 71 La troisième phase débute au filet au commandement de l'arbitre. Là chaque équipe se positionne en colonne face au filet avec, en général, le passeur spécialisé ou la passeuse détachés près du filet (et dos à celui-ci). Les deux équipes se font face mais non directement : l'une à droite et l'autre à gauche du filet. Les encouragements fusent après une frappe particulièrement violente ou réussie (un cri est souvent utilisé : « allez ! » en traînant sur la dernière syllabe et en l'appuyant).
- 72 Les joueurs et joueuses mettent en œuvre les mêmes simulacres d'attaque des deux côtés du terrain puis (surtout pour les « centraux » et les « centrales ») au centre du terrain. Dans cette phase la violence des frappes mais aussi l'appropriation du filet créent une gradation supplémentaire dans la transformation des pratiquants.
- 73 La phase de transformation (ou le rituel de passage) se termine, au coup de sifflet de l'arbitre par une série de services. Au cours de cette phase de nombreux ballons volent dans tous les sens et il arrive que des joueurs ou des joueuses soient frappés par ceux-ci de manière violente. Ils ou elles ne semblent pas du tout s'en soucier ni en être affectés. Les joueurs ou les joueuses « centraux » profitent souvent de cette phase pour s'entraîner à recevoir en succession rapide plusieurs services adverses. Il arrive quelque fois qu'ils soient frappés par un ballon qu'ils n'ont pas anticipé. Là encore ils ne semblent pas en souffrir.
- 74 Dans cette dernière phase des simulacres d'interaction entre les deux équipes peuvent avoir lieu. C'est la première fois depuis le début du rituel.
- 75 Au cours de celui-ci le corps s'est donc d'abord transformé vestimentairement, puis les joueurs et joueuses se sont appropriés l'espace du terrain, en faisant notamment « souffrir » rituellement leur corps par des contacts (peu euphémisés) avec le sol (séquence des courses, sauts, roulades et « corses »). Ensuite il y a appropriation des ballons et accoutumance à la brutalité des chocs avec cet engin (séquence des frappes en binômes). Enfin, ce sont l'espace du terrain, les ballons et le filet qui sont pris en compte (séquence des « attaques ») puis, en tout dernier lieu les interactions avec l'équipe adverse (séquence des services). Il y a donc gradation progressive dans l'appropriation de la violence corporelle réelle et symbolique.
- 76 À la fin de ces phases, le jeune homme comme la jeune femme sont devenus, de manière indifférenciée, joueurs de volley-ball.
- 77 Il semble possible d'accepter l'idée qu'il s'agit d'un rituel de passage, dans la mesure où celui-ci est une véritable institution traditionnelle (qui fonctionne par tradition orale et pratique avant tout : ce qui est décrit ici n'est relaté dans aucun document officiel ou

ouvrage, à part la fin quand l'arbitre intervient) et communautaire, dans la mesure aussi où la succession des séquences est immuable. Elle est systématiquement reproduite à chaque début de match. Chacun doit se conformer au système s'il veut être admis dans l'espace de jeu. Des entretiens montrent d'ailleurs la forte réprobation qui se manifeste lorsque certaines joueuses ne jouent pas le jeu correctement lors de ce rituel :

« Émilie tu vois pas comment elle s'échauffe... Elle s'en fout... Moi, je comprends pas ça. Si j'étais son père je lui dirais de se bouger un peu. Pourquoi elle vient là si c'est pour faire ça. Elle est à peine à 30 %...»

- 78 La grande majorité des joueuses et surtout les plus anciennes exigent des autres (souvent des plus jeunes) des investissements bien plus importants que ce qu'elles réalisent « naturellement ».
- 79 Le fond de tout le système quant à lui est assez simple et clair. Il s'agit par cinq phases successives d'accoutumer les corps à la brutalité physique réelle ou symbolique et de faire passer du statut d'individu (tous différents les uns des autres) au statut de joueur (tous assez similaires et adoptant les mêmes types de motricité — si ce n'est la différenciation des postes). La ritualisation permet cette transition, elle est la garantie de l'intégration dans un nouvel espace, dans une hétérotopie : le terrain de volley-ball, voire le match de volley-ball de haut-niveau.
- Essai d'une théorie du rite et du rituel dans l'espace social contemporain
- 80 L'école de Jules Ferry, de Haby ou de Jospin n'a pas, semble-t-il, renoncé aux souffrances corporelles ou symboliques dans les rituels de passage. La première année d'école primaire sous la forme de micro rituels transforme l'enfant en élève. La première année de faculté transformera l'élève en étudiant. Et la stagiarisation l'étudiant en travailleur (quand travail il y a).
- 81 Les rites et rituels distancient dans ce cas le corps biologique, ou culturellement construit dans la sphère privée d'un corps public spécialisé aux règles et lois de l'école pensée comme hétérotopie.
- 82 Il s'agit là de régulariser l'irrégularité de l'enfance pour la transformer en régularité scolaire. De l'enfant à l'élève c'est la souffrance corporelle imposée par le silence et l'immobilité notamment qui construit le système de régularité. Il s'agit probablement d'un rituel initiatique des temps modernes puisqu'il convient là de « souffrir pour grandir ». Mais cette souffrance fait aussi changer radicalement d'être car si l'enfant est celui qui ne sait ni lire ni écrire (il est à l'origine, étymologiquement celui qui ne sait pas parler), l'élève lui, sait lire et écrire, mais il a aussi appris corollairement à contrôler ses besoins de mouvement et ses besoins naturels (les uns d'ailleurs ne vont peut-être pas sans les autres). L'avant n'est pas comme l'après et le passage dans l'après ne permet aucun retour en arrière (on ne peut pas redevenir illettré). Le passage de l'enfant à l'élève est une régularisation irréversible de l'individu par une institution.
- 83 Dans le passage de l'élève à l'élève en Éducation physique c'est plus probablement un « rituel de passage » qui est mis en œuvre, voire un « rituel de purification » conditionné par la pénétration dans une « hétérotopie ». Changer de vêtement sous la contrainte et la coercition, c'est adhérer et dire son adhésion à la fois au monde scolaire (carcéralité foucauldienne) et au monde du sport (régularisation sportive, conformité vestimentaire). Si la « tenue » (et l'on ne peut là non plus ignorer que « tenue » est issu du verbe « tenir ») est si importante pour les enseignants d'Éducation physique c'est qu'elle est le signe de l'acceptation de l'hétérotopie qu'ils sont censés occuper. Avoir

une tenue c'est accepter de dire : « je suis élève en Éducation physique ». Mais, comme le passage de l'enfant à l'élève le changement de vêtement dans le rituel de passage conduit d'un individu vêtu irrégulièrement (non nécessairement conforme) à un individu vêtu régulièrement (par exemples par les grandes marques de vêtements de sport : Décathlon, Nike, Reebok, Adidas...) de chaussures de sport, survêtement (ou short) et sans casquette.

- 84 Enfin, l'analyse du passage de statut d'individu à joueur (se) de volley-ball de haut niveau montre un autre type de rituel de passage ou de purification, cette fois organisé dans la seule hétérotopie sportive (ou dans celle du match de volley-ball). Il montre comment ce monde est autonome par rapport à l'ensemble du social. Dans ce cas, il met en évidence la transformation d'une personne pour souscrire au système de contrainte imposé par une pratique régulière et régularisée. Le changement de vêtement, de type de motricité, s'organise encore une fois, sur le mode d'une régularisation qui permet d'être conforme aux attentes de l'hétérotopie dans laquelle on pénètre. On a vu dans un article précédent que le monde sportif était essentiellement un monde de régularisation des espaces et des corps. Y pénétrer rend donc nécessaire pour un individu lambda la régularisation de ses comportements, de ses vêtements. Le rite de purification qui en découle fait de souffrances et de changement de vêtements, mais aussi de séquences rituelles très précises (on a vu cinq phases) est presque immuable. Les dérogations ne sont pas admises par les pratiquants eux-mêmes.
- 85 Dans les deux derniers types de rituels un retour en arrière est possible, ce qui ne l'est pas dans le premier. On peut quitter le statut de joueur de volley-ball de haut niveau pour redevenir individu comme l'on peut quitter le statut d'élève en EPS en quittant sa tenue.
- 86 Dans les trois cas pourtant il y a une constante : la régularisation des comportement moteurs et/ou des habitudes vestimentaires. Il y a en quelque sorte uniformisation de l'individu. Celui-ci doit accepter le système régulier construit par un groupe social singulier, de manière souvent traditionnelle.
- 87 Les trois occurrences décrivent un corps soumis de manière exacerbée à la « régularisation du monde ».
- 88 Le système mythologique dans les trois cas est un ange moderne (élève, élève en EPS, sportif de haut niveau) extirpé de la chair. C'est-à-dire quelqu'un qui renonce à un corps pulsionnel, hédoniste, passionnel pour un corps instrumentalisé.

BIBLIOGRAPHIE

Barley N. (1992, 1re éd 1983) *Un anthropologue en déroute*, Paris, Payot Voyageurs.

Bromberger C., Hayot A., Mariottini J.-M. (1995) *Le Match de football. Ethnologie d'une passion partisane à Marseille, Naples, Turin*, Paris, M.S.H.

Bergson H. (rééd. 1994) *Les Deux sources de la morale et de la religion*, Paris, Poche.

- Brohm J.-M. (1968) La civilisation du corps : sublimation et désublimation, in *Sport, Culture et Répression, Partisans*, 43, Juillet-Septembre, Paris, Maspéro.
- Bui-Xuân G., De Léséleuc E., Gleyse J. (1997) *Comment peut-on enseigner une culture corporelle ?*, *Tréma Spécial Hors-série*, n° 1, Montpellier, Tréma.
- Bui-Xuân G. (1999) *Pédagogie conative*, Habilitation à diriger des recherches, document ronéoté, Montpellier.
- Cazeneuve J. (1971) *Sociologie du rite*, Paris, PUF.
- Coll. (1999) E.P.S. et Education à la citoyenneté in *Hyper*, 204, Paris, 16-19.
- Denis D. (1974) *Le Corps enseigné*, Paris, Delarge.
- Don C. Talayesah (1981) *Soleil Hopi*, Paris, Terre des hommes.
- Durkheim E. (rééd. 1988) *Les Formes élémentaires de la vie religieuse*, Paris, PUF.
- Elias N. (1973) *La Civilisation des mœurs*, Paris, Gallimard.
- Foucault M. (1975) *Surveiller et punir*, Paris, Gallimard.
- Foucault M. (1984) Des espaces autres, in *Architecture, mouvement, continuité*, 5, octobre 1984, Paris, 87-92.
- Freud S. (rééd. 1965) *Totem et tabou*, Paris, PUF.
- Gleyse J. (1997) *L'Instrumentalisation du corps*, Paris Montréal, L'Harmattan.
- Hall E. T (1971) *La Dimension cachée*, Paris, Seuil.
- Henau A. Malezieux A. (1984) *La Liaison école Maternelle, école élémentaire*, Lille, CNDP.
- Huxley J. (dir., 1971) *Le Comportement rituel chez l'homme et l'animal*, Paris, Gallimard.
- Jeu B. (1983) *Le Sport, l'émotion, l'espace*, Paris, Vigot.
- Lapassade G., Scherer R. (1976) *Le Corps interdit*, Paris, ESF.
- Laye C. (1976) *L'Enfant noir*, Paris, Plon.
- Levi-Strauss C. (1974) *Anthropologie structurale*, Paris, Plon.
- Mauss M. (1951) *Sociologie et anthropologie*, Paris, PUF.
- Nietzsche F. (rééd. 1990) *Généalogie de la morale*, Paris, Librairie de France.
- Neihardt J.G. (1987, texte recueilli par) *Élan noir parle*, Paris, Le Mail.
- Plaisance E. (1977) *L'École Maternelle aujourd'hui*, Paris, Nathan.
- Pain J. (1974) *Chronique de l'école caserne*, Paris, Matrice.
- Saint Augustin (rééd., 1988) *Confessions*, Paris, Poche.
- Valette M. (1995) *Souffrir pour grandir. Rituels et micro rituels au cours préparatoire*, Montpellier, Document ronéoté, mémoire de maîtrise de Sciences de l'éducation, Université Paul Valéry, sous la direction de J. Gleyse, 82 p. et annexes.
- Viernes S. (1973) *Rite, Roman, Initiation*, Grenoble, PUG.
- Zazzo B. (1978) *Un grand passage : de l'école Maternelle à l'école élémentaire*. Paris, PUF.

NOTES

1. Jean Cazeneuve, dans sa *Sociologie du rite* (1971) affirme que le rite « est un acte qui peut être individuel ou collectif, mais qui toujours, lors même qu'il est assez souple pour comporter une marge d'improvisation, reste fidèle à certaines règles qui, précisément, constituent ce qu'il y a en lui de rituel » (p. 12).
2. Pour le même Jean Cazeneuve, les rites d'initiation « accompagnent l'admission d'individus d'un groupe à l'autre, et d'abord du groupe des enfants à celui des adultes. Dans le cas précis, ils consistent à détruire une personnalité ancienne, centrée sur le jeu, la fantaisie, l'irresponsabilité pour accéder à une responsabilité nouvelle, supérieure, fondée sur le travail, le sérieux, la sagesse » (*ibid.*, p. 28).
3. Lorsqu'est utilisé le terme École Élémentaire, ce n'est pas un sens très différent qui s'exprime puisque dans ce cas le discours renvoie à la notion d'élément, c'est-à-dire aux bases constitutives d'une entité (ici l'enseignement).
4. « Les primitifs accomplissent des rites, c'est un fait. Or ils ne savent pas eux-mêmes pourquoi. Si on le leur demande, ils répondent généralement qu'ils agissent ainsi parce que c'est leur coutume, parce que leurs ancêtres leur ont appris à se conformer à ces traditions » (Cazeneuve J., 1971, p. 318). Il en va largement ainsi pour la séparation école maternelle, école primaire. Quels sont les acteurs qui peuvent aujourd'hui dire pourquoi celle-ci existe qu'ils soient parents ou enseignants ? L'histoire depuis le XVIIIe siècle pourrait nous fournir des réponses (par exemple avec les « époques » définies par Jacques Ballexserd dès 1762 dans sa *Dissertation sur l'éducation physique des enfants*) notamment en nous montrant comment une institution est issue des salles d'asile et des jardins d'enfants et a été réellement organisée par l'inspectrice générale montessorienne Pauline Kergomard et comment l'autre est née d'une volonté étatique forte et de l'héritage des Ecoles des frères. Aujourd'hui pourtant comme pour les primitifs, la séparation des institutions se perpétue « parce que les ancêtres ont appris à se conformer à ces traditions », « parce que c'est la coutume ». Or comme on le sait ce qui est basé sur la tradition n'évolue guère à moins d'une révolution (et encore). C'est ainsi que les rites tribaux se perpétuent, identiques durant des générations. A. Hennau et A. Malezieux s'interrogent d'ailleurs sur la perdurance de cette coupure dans *La liaison école maternelle/école élémentaire*, Lille, CNDP, 1984 : « Il est possible que l'intérêt actuel pour les phénomènes "d'enracinement" puisse mener à admettre la nécessité d'une initiation jalonnée de ruptures rituelles (à cérémonial codifié). Mais ce néo-conservatisme basé sur la défense des traditions, masque mal une certaine nostalgie de l'autorité (détenue exclusivement par le maître), et du dogme (relevé par les disciplines). Surtout s'il dispense totalement de s'interroger sur le bien fondé d'une coupure, fixée de manière assez arbitraire à six ans, la vénération des habitudes du passé tenant lieu de justification et dispensant de toute analyse critique » (p. 29).
5. Évidemment imposées à l'élève et non démocratiquement débattues, c'est-à-dire que c'est le seul volet assujettissement de la citoyenneté (celui de l'ancien régime, de la royauté) qui est mis en place et non le volet « émancipation », démocratique (celui de la République).
6. Il est important de remarquer que la casquette est aussi un « vêtement » de sport. D'autres raisons doivent donc expliquer que son port ne soit pas le bienvenu. On perçoit d'ailleurs là comment le système n'est pas nécessairement construit sur une logique vêtement de « sport » versus vêtement « de ville » (les adolescents de toute manière portent aujourd'hui souvent l'un pour l'autre) mais plutôt sur la nécessité

d'avoir une certaine apparence, contrôlée par le système (et surtout par les enseignants et l'administration). C'est dans cette irrationalité du système explicatif que l'on pourrait admettre que celui-ci correspond à un rite ou un rituel d'entrée. Il est en effet fondé sur une mythologie, sur quelque chose qui relève davantage du « sacré » et de la tradition (ce contre quoi on ne saurait aller) que de la modernité républicaine. On notera d'ailleurs que le fait d'exiger une tenue spécifique va à l'encontre du fondement de l'école républicaine : « gratuite, laïque et obligatoire ». L'obligation ne peut en effet que se doubler de la gratuité. Exiger des vêtements spécifiques contourne donc le dogme fondateur de l'école de Jules Ferry (la scolarité étant aujourd'hui obligatoire jusqu'à 16 ans). A moins que l'établissement ne fournisse lesdits vêtements de sport comme il fournit les manuels scolaires, ce qui n'est pas le cas.

7. Michel Foucault dans un article intitulé « Des espaces autres », paru longtemps après une conférence au Cercle d'étude architecturales (14 Mars 1967) dans la revue *Architecture, Mouvement, Continuité*, 5, octobre 1984, distingue les utopies qui sont des emplacements sans lieu réel des « hétérotopies » qui sont des lieux dans lesquels la réalité est légèrement décalée ou au minimum soumise à des règles qui ne sont pas les règles et les lois habituelles de la société. Plusieurs principes organisent là son propos : le premier est qu'il n'y a pas de culture au monde qui ne constitue pas des hétérotopies (ce sont souvent des lieux sacrés, interdits ou réservés, il cite là le collège du XIX^e siècle), le deuxième est que dans le temps une hétérotopie peut fonctionner de manière différente (il cite là le cimetière qui d'abord au cœur de la cité s'en éloigne de plus en plus quand on s'effraie de la mort et qu'elle devient culte dans une civilisation de plus en plus athée), le troisième principe réside dans le fait que l'hétérotopie fait cohabiter plusieurs espaces réels ou symboliques (comme le théâtre), le quatrième est que les hétérotopies sont aussi liées à des découpages du temps (il y a rupture là du temps mécanique traditionnel), enfin et c'est peut-être le plus important pour le propos, une hétérotopie suppose toujours un système d'ouverture et de fermeture qui à la fois l'isole et la rend pénétrable (il cite les purifications liées à l'hygiène dans les hammams).

8. La recherche a également porté sur des joueurs de 1 A masculin mais de manière moins suivie.

RÉSUMÉS

À partir de trois exemples très différents de « rituels corporels » l'article tente de dégager une théorie locale des rites initiatiques et des rituels de passage.

From three very different examples of « body rituals », the paper tries to extract a local theory of initiatic rites and ritual of passage or purification.

INDEX

Mots-clés : corps, école, rituel

Keywords : body, sport, rite, school, ritual

AUTEURS

JACQUES GLEYSE

IUFM de Montpellier ; Equipe "Corps et Culture"

MURIEL VALETTE

IUFM de Montpellier ; Equipe "Corps et Culture"