

rites de passages : de l'élève au collégien l'apprentissage de l'épreuve des limites

Texte¹ communiqué par

Jacques GLEYSE

Professeur des Universités

IUFM de Montpellier

Membre du laboratoire Corps & Culture de l'Université de Montpellier I

Membre de l'équipe d'accueil Didaxis-Dipralang, Université de Montpellier III et IUFM

Juin 2003

[Les rites](#)

[L'entrée en collège. Un rite de passage vers « l'épreuve des limites »](#)

[Conclusion](#)

[Bibliographie](#)

Introduction

L'ethnologie de l'éducation, comme les autres modalités de l'ethnologie contemporaine, est née assez récemment. Les travaux les plus marquants viennent originellement des pays anglo-saxons ((Angus, 1986 ; Bernstein, 1977 ; Delamont, 1984 ; Erickson, 1982 ; Lutz, 1981 ; Spindler, 1982 ; Stebbing, 1975 ; Snider, 1971 ; Ogbu, 1981 ; Wolcott, 1975 ; Woods, 1990), mais ne se limitent pas à eux. En France Berthier ((Berthier, 1996) a publié une *Ethnographie de l'Ecole* particulièrement stimulante.

De quoi s'agit-il ? Ni plus ni moins que d'opérer une sorte de retournement du regard scientifique pour ne plus partir de ce que l'on est supposé tous savoir, pour avoir fréquenté des écoles, mais de considérer que ces espaces contemporains sont des territoires inconnus pour l'anthropologie et l'ethnologie. Il s'agit donc de procéder à un changement de regard, transformant *l'ordinaire, le quotidien et le banal, en extraordinaire*.

Si ce retournement était très simple pour l'ethnologue du début du siècle qui étudiait les Tupi-Guaranis, les Hopis, les Tobriens, les Dogons, les Nambikwara, ou les Bororos, il l'est beaucoup moins lorsqu'il s'agit d'une « tribu » de supporters de football (Bromberger, 1987) ou d'une équipe de rugby (Saouter, 1998). *A fortiori*, il est extrêmement difficile à réaliser pour ce qui est d'un territoire connu de tous : l'Ecole.

Woods est sans doute celui qui, pour l'instant, a produit les travaux les plus porteurs dans le domaine en faisant apparaître notamment la notion de « coping », c'est-à-dire le fait de « faire face », de « se débrouiller » (to cope), au regard d'injonctions contradictoires du système, notamment pour ce qui concerne les enseignants. Ces injonctions contradictoires (*double bind*) sont

¹ Publié dans la revue Corps & Culture.

par exemple : une sélection des élites et un enseignement de masse, la construction d'une personnalité pour l'élève et des structures sociales imposées, le silence et l'immobilité (dogme fondateur selon Michel Foucault) qui s'oppose à l'indispensable activité de l'élève, la domestication qui s'affronte à l'affranchissement (Hameline)... Bref, *to cope*, c'est se débrouiller avec ces contradictions au quotidien. Cela a été décrit par Michel De Certeau comme « des arts de faire » au quotidien. L'ethnologie de l'école s'intéresse justement à tous ces « arts de faire » à ce « *coping* » qui finalement restructurent au quotidien l'image stéréotypale de l'École.

Mais, l'ethnologie contemporaine ne se contente pas d'étudier ces seules logiques. Elle prolonge les travaux des ethnologues traditionnels en réactivant notamment les catégories les plus courantes dans ce domaine. Ainsi étudie-t-elle particulièrement :

- « les territoires » (comment les êtres humains s'approprient l'espace),
- les échanges (qu'est-ce qui se donne, se rend, se vend dans l'école ?),
- les mythes et mythologies (qu'est-ce qui se raconte qui soit scientifique ou non, trivial ou non, en termes de système de croyance fort, fondateur et plus ou moins unificateur du groupe ?),
- le langage (quelle langue parle-t-on et quel lexique spécifique utilise-t-on dans la tribu, si ce n'est pas une langue particulière ?),
- les normes et lois (quelles sont les lois construites en commun et les lois non-dites ?),
- l'histoire (un lieu n'est anthropologique qu'en tant que porteur d'une histoire humaine) enfin,

et c'est sur ce point que l'on s'arrêtera particulièrement ici :

- les rites et rituels (de passage, d'entrée et de sortie).

Les rites

Les rites de passage (ou d'initiation) ont particulièrement été étudiés dans les sociétés traditionnelles par Arnold Van Gennep (1873-1957). Ses travaux ont été, tout récemment, revisités par Thierry Goguel d'Allondans (2002). Que doit-on en retenir ?

Tout rite de passage s'organise en trois temps assez précis.

Le premier, celui de la séparation, coupe le prétendant au passage de son groupe d'origine. Ainsi les futurs hommes ou femmes, encore enfants alors, dans les sociétés traditionnelles vont être regroupés dans une case spécifique ou exclus (indiens des plaines par exemple) purement et simplement de la tribu pour un certain temps. Dans certains cas, il peut même s'agir de rapt avec violence dans la famille ou la tribu originaire.

Dans un deuxième temps vient la marge. L'enfant a perdu son lien avec la famille ou le groupe des pairs, mais n'est toujours pas réintégré dans un nouveau groupe social. A ce moment, il n'a plus de nom, n'est plus un être humain. Dans cette phase de marge, on va souvent le faire souffrir pour pouvoir ensuite le réintégrer. Par exemple, à ce moment, dans certaines tribus amazoniennes, les femmes sont entièrement épilées (cheveux et sourcils compris). Dans certaines tribus africaines, le jeune homme est frappé avec des verges sur les cotés du ventre, le plus fort possible et ne doit donner aucun signe de douleur (sinon c'est l'humiliation pour la famille ou le clan). Chez les indiens Sioux, c'est le moment où le jeune adulte doit d'abord se purifier dans la hutte prévue à cet effet, en fumant du tabac de montagne et en inhalant également des vapeurs de sauge (Tskiwat). Il subira ensuite la cérémonie du soleil si bien décrite dans le film *Cheval Blanc* où ses pectoraux seront percés avec les griffes d'un aigle, des bâtons introduits sous la chair. Il sera ensuite suspendu par des lanières de cuir attachées à ces bâtons, à un poteau central autour duquel il tournera jusqu'à ce que les chairs s'arrachent. Bref, on voit que ce moment de marge représente souvent une grande souffrance, mais celle-ci prépare l'intégration dans le groupe d'adulte.

Le troisième temps est celui de la réintégration. Là selon les attitudes adoptées par le jeune dans les phases précédant sa réintégration se fera d'une manière différente. Ainsi, chez les Sioux

Ogalas, comme chez les Skiddis (Pawnees) il n'y a pas d'obligation à subir les épreuves et à devenir un guerrier ou un chasseur. En cas de refus pour l'impétrant à supporter la souffrance des épreuves, il pourra être intégré dans la société en ayant le statut d'une femme, c'est-à-dire qu'il portera un nom souvent plus féminisé et s'acquittera des tâches domestiques, cuisines, peaux... mais n'aura pas à chasser ou à se battre. Le nom d'adulte sera donné au cours de cette réintégration. Parfois, il est acquis au cours de la première phase de séparation en fonction d'hallucinations liées par exemple à la malnutrition passagère ou à la prise de substances psychotropes (c'est le cas chez les Yakis, les Nambikwara et bien d'autres). Le jeune a la vision de son nom. Ce peut être aussi le sage ou le sorcier qui a cette vision pour lui. Dès lors que son nom d'adulte est donné au jeune, il est adulte. C'est-à-dire qu'il peut habiter dans la case des femmes ou des hommes (en Amazonie) ou habiter avec un compagnon ou une compagne. Elle ou il a, dès lors, le droit d'avoir des enfants.

Dans nos sociétés contemporaines, ces rites de passages semblent avoir totalement disparu de l'espace social. En réalité, dans la perspective d'une société de moins en moins touchée par la violence interindividuelle directe (voir les travaux de Norbert Elias, notamment *La Civilisation des mœurs*) ces rites doivent davantage être pensés aujourd'hui comme une violence symbolique et non comme une violence physique directe. Par contre, il semble bien, en France, que ceux-ci soient toujours actifs au moins à trois moments forts de la vie d'un jeune : l'entrée à l'école primaire (6 ans), lorsque celle-ci est séparée de l'école maternelle, c'est-à-dire lorsqu'il ne s'agit pas de classes uniques ou de communes rurales à faibles effectifs scolaires. Dans ce cas le processus séparation, marge, réintégration, fonctionne à plein entre la fin de la grande section de maternelle (5 ans) et le premier trimestre (6 ans). Il s'agit là de « *Faire souffrir pour grandir* », notamment par la limitation de plus en plus grande des déplacements non formels, des autorisations d'aller aux toilettes en dehors d'heures précises... Le changement d'établissement témoigne aussi de ce passage : les Ecoles primaires constituent le plus souvent des établissements nettement séparés des maternelles.

Un deuxième moment fort réside dans le passage de l'Ecole primaire (10 ans) au collège (11 ans). La transition du CM 2 à la 6^{ème} implique bel et bien un rite de passage. Nous allons y revenir dans le détail.

Un troisième moment important et marquant est ensuite le passage à l'Université (quand tel est le cas). Là il s'agit purement et simplement de réaliser un « changement d'identité » où, de normes données par l'institution, il s'agit de passer à des normes produites par l'étudiant ou l'étudiante. Un (e) bon (ne) élève de lycée peut échouer à l'Université car il n'aura pas pu opérer ce changement d'identité.

Un groupe de recherche de l'Université Paul Valéry et de l'IUFM de Montpellier étudie actuellement du point de vue de l'ethnologie ces moments clefs de transition.

L'entrée en collège. Un rite de passage vers « l'épreuve des limites »

De toute évidence, le passage de l'école primaire en France (jusqu'à 10 ans) à l'enseignement scolaire (à partir de 11 ans) constitue pour tous les enfants un changement de lieu qu'en ethnologie contemporaine on qualifiera de changement de territoire. A part dans les grandes villes où le Collège peut se situer assez près de l'Ecole primaire, ce dernier est relativement éloigné du premier établissement (ce qui n'est pas toujours le cas pour le passage école maternelle, école primaire qui s'opère, la plupart du temps, dans la même zone géographique). L'enfant qui entre au Collège ira souvent — dans les espaces « rurbains », de plus en plus nombreux (c'était aussi le cas dans les sociétés rurales) — dans un autre village, une autre petite ville, sauf, si c'est dans sa petite ville que se situe le collège.

Dans tous les cas, il faudra entrer dans un nouvel établissement avec des règles sensiblement différentes et, surtout, il faudra passer d'un maître unique (aidé par quelques intervenants extérieurs en langue et parfois en Sport), à une pluralité d'enseignants, mais aussi, d'un groupe, souvent stabilisé depuis plusieurs années à l'école primaire, à un nouveau groupe de pairs, en général constitué d'un mélange d'enfants de plusieurs communes, ne se connaissant pas.

Plusieurs études sont en cours sur ce passage et une étude réalisant l'ethnologie d'une classe banale de 6^{ème} a déjà donné un certain nombre de résultats.

Les entretiens avec les enfants, les parents et les enseignants, montrent que si le passage en primaire (qui représente l'apprentissage de la lecture) est anxiogène celui qui prévaut à l'entrée en 6^{ème} l'est tout autant.

Pour les parents, ce moment est vécu comme important et positif car l'enfant va pouvoir développer toutes ses potentialités mais aussi comme très dangereux. Si les parents, généralement, pensent que l'enfant, dans l'école primaire, n'est pas en situation de danger potentiel, il n'en va plus de même au collège. Les pairs sont souvent perçus comme pouvant avoir une influence néfaste sur les « préadolescents », ce qui n'était pas le cas à l'école primaire. La peur vient notamment de pairs plus grand (4^{ème} et 3^{ème}) qui pourraient avoir une influence néfaste sur les enfants. On voit donc, et on comprendra plus loin pourquoi, que le groupe de pair semble nouvellement important lors de ce passage.

Pour les enseignants, la représentation de professeurs des écoles en CM2 conduit aussi à créer un climat relativement anxiogène. L'unique visite généralement organisée dans le collège est un des éléments de constitution de cette séparation ou de la mise en marge. L'élève connaîtra son nouvel établissement, mais n'aura aucune possibilité d'en savoir plus. Au mieux il aura vu l'espace et rencontré quelques enseignants.

Les remarques des enseignants, durant le dernier trimestre de CM2, dramatisent fréquemment le passage : « Tu t'imagines que l'an prochain tu pourras te comporter comme ça ? ». « L'an prochain vous aurez intérêt à travailler d'avantage et à être plus sérieux » ou encore « il n'y aura pas une maîtresse pour s'occuper de toi en 6^{ème} ! », sont autant de phrases qui créent pour l'élève un élément de séparation ou de mise en marge.

Les élèves, quant à eux, sont assez ambivalents, ce qui montre bien leur passage en phase de séparation ou de marge. « J'en avais marre de cette école ! Ca fait trop longtemps que j'y suis ! » ou à l'inverse « Je vais regretter ma petite école ! C'est trop grand là-bas ! ».

Enfin, on notera que ce n'est que de manière relativement récente que les « bizutages » ont cessé pour les élèves de sixième. Avant le début des années 70 en France ils étaient encore relativement fréquents, témoins, s'il en est, d'un rite de passage.

Certains élèves de 6^{ème} interrogés disent encore aujourd'hui avoir été les victimes de ces procédures de la part d'élèves de 5^{ème}.

En réalité, si l'on regarde de plus près ce moment et, notamment, l'entrée en 6^{ème}, on s'aperçoit qu'il correspond relativement bien à l'étymologie du mot Collège. *Co-legem — lex, legem, legitimus* : la loi — le collège correspond donc à un groupe de personnes revêtu d'une dignité (sous-entendu d'une légitimité) autrement dit encore de ceux qui se sont, *ensemble*, approprié la loi. Or la cette dénomination est présente dans de nombreux pays d'Europe et correspond bien à l'Histoire de cet élément du système éducatif (ou les escoliers se regroupaient par co-lèges, par groupe de pairs issus de la même région géographique par exemple ou en fonction des types d'études : voir Durkheim *L'Evolution pédagogique en France*). Historiquement ou, pour le dire comme Michel Foucault, « archéologiquement », la dénomination de ce lieu anthropologique contient en soi le fond de ce qui s'y passe.

Les élèves construisent ici la loi ensemble alors qu'à l'école primaire (hors de Classes Freinet, Institutionnelles ou Montessori) elle leur est le plus souvent imposée. En outre en primaire, le maître unique fait partie intégrante du groupe classe qui ne peut pratiquement pas exister sans lui. Tel n'est plus le cas au collège.

La seule référence constante pour les élèves, c'est la classe. Les enseignants, eux, n'ont qu'une brève influence sur le groupe.

Une thèse récemment soutenue (Canal, 2002), sur le sujet, montre que dans une classe de 6^{ème} banale, c'est un élève (Gabriel) qui est le centre du système que constitue « l'épreuve des limites » et non l'enseignant (dans ce cas d'EPS). Les élèves éprouvent, en permanence, les limites de l'institué par l'Ecole, mais aussi de l'institué par le groupe de pairs. C'est aussi cela qui est

nouveau dans ce passage. Les apprentissages s'instituent donc autant dans le domaine des arts de faire et du « coping » entre pairs que dans le jeu avec l'institution scolaire.

Il n'est donc pas étonnant que l'enseignant de cette classe banale affirme fréquemment : « il y a des choses qui échappent, tu n'y peux rien, il faut faire avec ». Et que les élèves affirment eux que les « embrouilles » sont légions dans leurs relations. Les « embrouilles », c'est ce qui contribue à la fois à redéfinir au quotidien les règles du système et à les accepter, autrement dit à « faire la loi ensemble ».

Conclusion

De nombreux travaux sont en cours et de nombreux travaux seront encore nécessaires dans la perspective de promouvoir une ethnologie de l'éducation.

Ce bref article permet de percevoir les pistes prometteuses qui s'ouvrent aux chercheurs.

L'entrée à l'école maternelle est en cours d'étude et permet d'affirmer, ici aussi que l'étymologie « Ecole de la mère », est très porteuse de sens, notamment, en fonction du rôle des agents d'aide scolaire (ATSEM, en France), substitut évident de la mère.

L'Ecole primaire constitue bien, elle, la première école où il s'agira de « souffrir pour grandir » et de contrôler notamment ses déplacements et ses sphincters dans la perspective de la lecture et de l'écriture.

Le lycée, lieu du loup à Athènes, mais aussi plus tard de la « lice », c'est-à-dire d'une louve domestiquée, semble bien se construire sur cette base archéologique, historique. L'élève de lycée doit être, aussi bien selon eux que selon les enseignants : domestiqué. C'est ce qui le différencie de celui du collègue qui n'en est qu'à l'étape de construire en commun la loi.

Enfin, le passage à l'Université fait glisser de la loi externe à la loi interne dans un « changement d'identité ».

Toutes les études en cours affineront ces premiers résultats et apporteront sans doute de nouvelles précisions à cette indispensable ethnologie de l'école en France et ailleurs, si difficile à mettre en œuvre.

Bibliographie

- Angus L.-B. Developments in ethnographic research in education : From Interpretative to Critical Ethnography, *Journal of Research and Development in Education*, 20, 1, 1986, 36-49.
- Bernstein B. Class and Pedagogies : Visible and Invisible, in Karabel and Halsey *Power and Ideology : Studies in Education*, New York, Oxford University Press, 1977.
- Berthier P. *L'Ethnographie de l'école*, Paris, Anthropos, 1996.
- Bromberger C. Allez l'OM ! Forza Juve, *Terrain*, Paris, 1987.
- Bromberger C. Du grand au petit. Variations des échelles et des objets d'analyse dans l'histoire récente de l'ethnologie en France, in I Chiva, *Ethnologie en miroir*, Jeggler, Paris, MSH, 1987.
- Canal J. L. Des règles du jeu au jeu avec les règles, in *Corps & Culture, Corps et Educations*, 5, Montpellier, Corps et Culture, 2000.
- Canal J.-L. *Ethnologie d'une classe banale de 6^{ème} en Education Physique et sportive. L'Epreuve des limites*, Thèses de Doctorat STAPS, Laboratoire Corps et Culture, Université de Montpellier I, Décembre 2002, n. p..
- Certeau (de) M. *L'Invention du quotidien. Arts de faire*, Paris, Gallimard, 1980.
- Certeau (de) M. *La culture du pluriel*, Paris, Seuil, 1993.
- Delamont S. & Stubbs *Exploration in classroom observations*, Londres, Willey & Sons, 1978.
- Erickson F. & Mohatt G. Cultural Organsation of participation structure in two classroom of Indian Student, in Spindler L. *Doing the ethnography of schooling*, New York, Rinchar & Winston, 1982
- Gleyse J. & Valette M. Rites initiatiques et rituels de passage ou de purification dans l'école, l'éducation physique et le sport. *Corps & Culture. Corps, Sports et Rites*, 4, Montpellier, Corps et Culture, 1999.
- Gleyse J. La chair et le verbe, *Corps & Culture. Corps et éducations*, 5, Montpellier, Corps et culture, 2000.
- Hameline D. *Le domestique et l'affranchi*, Paris, Editions Ouvrières, 1977.
- Hammersley M. & Atkinson P. *Ethnography : Principles and Practice*, Londres, Taviscock, 1983.

Henriot Van Zanten A.& Anderson-Levitt K. L'anthropologie de l'éducation aux Etats-Unis : méthodes et applications d'une discipline en évolution *Revue Française de Pédagogie*, 101, octobre, novembre, décembre, Paris, 1992.

Lutz F.W. Ethnography : The holistic approach to understanding schooling in *Ethnography and language*, in J.L. Green & Wallat C. (Eds.) *Educational Settings*, Norwood, Ablex Publishing company, 1981.

Ogbu J. School Ethnography : A multilevel approach, in *Anthropology and Education Quarterly*, 12, 1987, 38-60.

Piette A. Le Mode mineur de la réalité. Paradoxes et photographies en anthropologie. Louvain la Neuve, Peeters, 1992.

Rivière P. *Les Rites profanes*, Paris, PUF, 1995.

Sauter A. *Etre rugby, jeu du masculin et du féminin*. Edition de la maison des Sciences de l'Homme, Paris, 1998.

Snyder B.R. *The Hidden Curriculum*, New York, Knopf, 1971.

Spindler G.D. General introduction in GD Spindler *Doing the ethnography of schooling*, New York, Holt, Rinchard & Winston, 1982.

Van Gennep A. *Les rites de passage*, Paris, Picard, 1981.

Wilcox K. Methods in ethnography, in G. Spindler *Doing the Ethnography of schooling*, New York, Holt, Rinehart & Winston, 1982.

Wolcott H.F. Criteria for un ethnographic approach to research in schools, Human, Organsation, Columbia, 1975.

Woods P. *L'Ethnographie de l'école*, Paris, A. Colin, 1990.

DÉBUT

▲
▲ ▲
site <http://probo.free.fr>