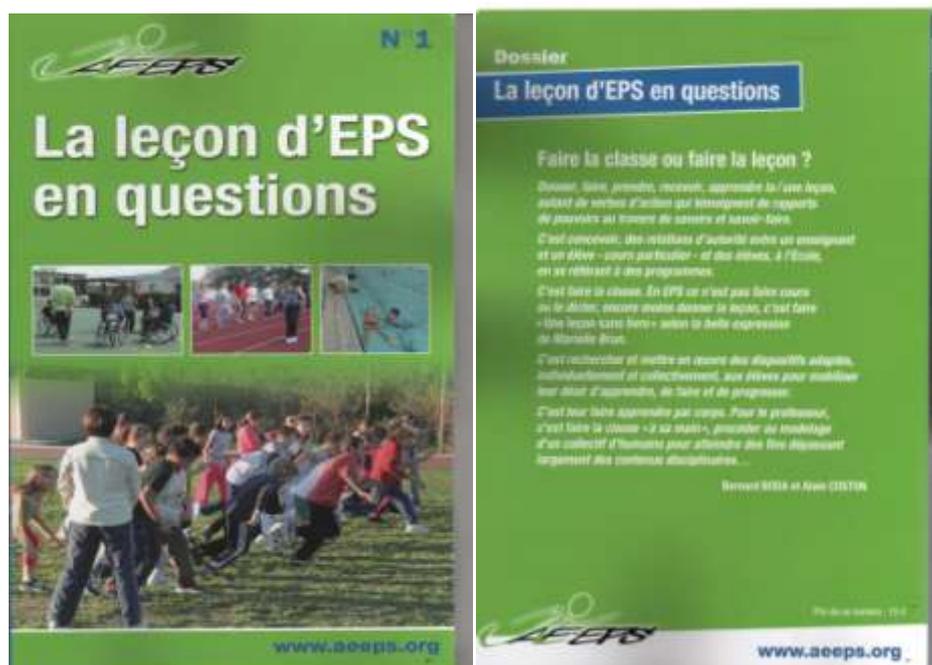


Le rituel dans la leçon d'EPS : l'exemple de la danse¹

Eve Comandé

Professeur agrégée d'EPS, UFRSTAPS de Caen

Article publié dans :



Bon de commande : <http://www.site.aeeps.org/productions/productions-livres.html>

Introduction

En tant que *mise en œuvre du sacré* (Balandier, 1996), les rites relèvent étymologiquement et historiquement du champ du religieux. Par la suite, la notion s'est vu déplacée par la socio-anthropologie moderne vers des interprétations sociales et/ou comportementales plus globales, relevant de la permanence des êtres et de l'âme collective (Bayer, 1992). Cependant, elle s'avère assez délicate à décontextualiser puisque *sa définition implicite renvoie, aujourd'hui encore, à l'idée d'un ensemble de gestes, de paroles et d'objets ordonnancé par une autorité qui en détient la signification puisqu'elle en a formulé le code* (Fabre, 1987).

¹ La thématique et l'écriture de cet article ont été initiés dans le cadre de la réflexion actuellement développée par l'association *Passeurs de Danse* à travers ces deux stages nationaux « La leçon de danse en question » 2011 et 2012 et son ouvrage sur le même thème en cours d'édition : www.passeursdedanse.fr

Aujourd'hui, le rite traverse de nombreux champs scientifiques² et se voit pourvu d'adjectifs différents : sacré, profane, biologique, psychologique, psychiatrique, etc. On pourrait craindre que la notion, détachée de son contexte d'origine, perde son pouvoir heuristique et par là son sens. Pourtant, au-delà du *sacré officiel* (Leiris, 1979) un *sacré laïque* (Le Pogam, 1999) peut prendre forme par analogie, notamment dans le cadre de l'enseignement. En important, non sans danger, la notion de ritualité dans le champ de l'enseignement de la danse en éducation physique et sportive (EPS), nous nous proposons de mettre en évidence le bénéfice pédagogique que l'on peut tirer de sa mise en œuvre dans le cadre précité.

Si une logique rituelle peut favoriser les apprentissages à l'école et en EPS, comment cela peut-il s'opérationnaliser en danse de création (forme de danse que les programmes d'EPS demandent de mettre en œuvre) ? S'agit-il seulement de routines à l'intérieur des leçons ou de mises en train et de retours au calme ? Ne cherche-t-on pas plutôt à permettre le passage d'un état à un autre, d'un univers à un autre, univers dans lequel on sait désormais ce qu'on fait et pourquoi on le fait ?

Au-delà des spécificités de chaque activité physique utilisée en EPS, la danse s'impose comme une pratique non sportive qui peut expliquer les résistances constatées dans la programmation de son enseignement : mouvement poétisé, changement de statut du corps, exposition de la sensibilité, etc (Bruneaux, Comandé, 2012).

Ces enjeux imposent à l'élève de reconstruire - voire de remettre en question - sa représentation et sa perception du corps, du mouvement et leur gestion spatio-temporelle. Si *entrer dans le domaine artistique, c'est percevoir autrement et traduire cette perception dans une expression singulière* (Midol, 2004), il s'agira alors de montrer que le rite permet de placer d'emblée l'élève dans une structure contextualisée de savoirs tout en lui en donnant la clef de lecture, de l'accompagner dans la transformation qui est explicitement attendue de lui. En d'autres termes, et quelle que soit l'activité support utilisée en EPS, il conviendra de faire du rituel un véritable temps d'apprentissage permettant à l'élève de se placer dans un état, un espace, un temps et un rapport à autrui spécifiques, nécessaires à la démarche de création.

A partir d'un exemple de situation de référence, correspondant à une mise en danse et à la recherche d'un état de disponibilité affective et motrice, l'article développera les éléments qui, par leur redondance et leur imbrication, confinent au rituel.

² La biologie (Huxley, 1971), la sociologie (Goffman, 1974), l'anthropologie (Rivière, 1995) ou l'ethnologie (Van Gennep, 1909), etc.

Se mettre en situation d'écoute et peindre sur une toile blanche

La situation rituelle proposée ci-dessous, mise en place en deux temps par l'enseignant à chaque début de leçon, semble constituer ce qu'Augé nomme *un dispositif rituel élargi* (Augé, 1994), car comme ce dernier, elle *visé au-delà de la finalité immédiate* et recherche *des effets plus ou moins lointains d'un acte rituel repéré dans son espace propre et son temps spécifique*. Ancrée par essence dans la répétition, elle s'inscrit dans un *mouvement incessant d'émergence, de résurgence et, surtout, de métamorphose*. (Fabre, 1987). En effet, à partir d'une trame identique, elle permet tout au long du cycle de consolider/évaluer les savoirs acquis et de générer des comportements nouveaux pleinement inscrits dans la logique de l'activité artistique.

Au-delà de la seule posture corporelle, cette « position dans le monde » sollicite la mise en disponibilité et la concentration sur soi et les autres. Il s'agit là d'une organisation active de « l'intérieur » qui produit plusieurs effets : se préparer physiquement, organiquement et mentalement à la pratique, découvrir et se centrer sur les sensations, trouver le calme et l'équilibre, se mettre en pré-mouvement comme en pré-rencontre.

NB : la chronologie proposée ci-après reflète celle mise en œuvre sur le terrain : situations à la suite l'une de l'autre, le monde sonore étant amené entre les deux. Les consignes de l'enseignant sont indiqués en italiques.

Situation de référence, acte 1

Composition

Se placer dans l'espace déterminé, moduler son orientation en fonction de celles des autres, ménager un espace fonctionnel avec autrui, harmoniser l'occupation de l'espace.

Trouvez votre place dans l'espace à disposition et variez votre orientation par rapport aux autres : il n'y a aucune raison pour que vous ayez tous la même. Cherchez votre « orient » ! Ménagez de l'air entre vous les autres, l'autre ne peut devenir un obstacle au mouvement qui va venir et limiter vos choix. Emparez-vous collectivement de cet espace : vu d'avion vous devez être partout !

Interprétation

Placer sa verticalité depuis des appuis pédestres parallèles jusqu'à la colonne cervicale, supprimer les tensions inutiles, axer son regard sur la direction vers laquelle on est orienté.

Maintenant, trouvez votre verticalité à partir de la parallèle de vos pieds, tranquillement et sans vous contracter, relâchez visage, épaules et bras. Libérez votre respiration sans pour autant la contrôler, et puis ouvrez votre regard sur la direction vers laquelle vous vous êtes orienté, loin là-bas les rails de vos yeux... Et laissez advenir le silence.

Il y a sans doute quelques élèves qui y parviennent difficilement : envie de rire ou de chercher des repères dans le regard d'un copain. Mais l'enseignant doit être patient : c'est la première fois et le rituel n'existe pas encore.

Situation de référence, acte 2

Composition

Se déplacer dans cet espace en variant les directions, les trajets et les vitesses du déplacement. Veiller à maintenir une occupation homogène de l'espace.

Interprétation

Garder son regard tourné dans la direction vers laquelle on se déplace, n'établir aucune communication avec les autres (utiliser sa vision périphérique), éliminer les gestes parasites, motiver son déplacement (rendre lisible l'intention de déplacement).

Je vais mettre de la musique mais je ne vais pas vous demander de la suivre. Elle est juste là en amie, elle va simplement vous accompagner. Ce n'est pas elle non plus qui dira quand il faut commencer, c'est vous qui décidez. Puis je vais vous demander de vous déplacer dans notre espace comme si vous ne vous connaissiez pas, en variant les directions, les trajets et les vitesses de vos déplacements. Vous devez faire croire aux spectateurs que vous savez où vous allez et pourquoi.

La première fois, les élèves partiront sans doute dès les premières mesures, en baissant la tête vers le sol ou en souriant aux autres, exécutant docilement la tâche demandée, optant pour une vitesse « moyenne » et s'organisant en rond dans le sens inverse des aiguilles d'une montre. Alors l'enseignant recommencera, usant et abusant des métaphores...

Non, ça ne me convient pas. Vous n'êtes pas des chevaux de manège ! Ou alors : Il n'y a personne à l'intérieur de la maison, je ne vois pas de lumière, je ne vous crois pas. Ou peut-être : C'est un vrai travail que je vous demande, vous vous doutez bien que je ne suis pas là pour vous apprendre à marcher ! Ou encore : Non, je ne peux pas croire que vous ayez tous envie de partir au même moment : je ne suis pas une bergère avec ses blancs moutons !

Et c'est à partir de ce « déjà-là » que l'enseignant va construire la suite de sa leçon de danse en EPS. Au fil du cycle, le temps de cette étape se réduit car les élèves ont intégré le rituel et les codes comportementaux spécifiques à l'activité. Ces acquisitions ne sont au début que des

conventions que l'élève est contraint d'adopter mais qui deviendront peu à peu de véritables savoirs en composition et interprétation. Semaine après semaine, la thématique de la leçon sera différente mais c'est sur ce terreau-là qu'elle s'installera : sur le connu du rituel. Au début, tout sera simple : juste veiller à investir l'espace ensemble, à éliminer les éléments détournants (tics, mimiques, tensions...), à échanger autrement qu'avec le regard. Puis, une fois la prise de conscience du « soi-faisant » installée, on cherchera à motiver le déplacement (*fuite, recherche, urgence, hésitation, promenade...*), à faire des choix qui seront fonction des autres (*je te suis, je te rejoins, je t'accompagne, je pars parce que tu t'arrêtes...*). On introduira à l'intérieur de la situation les axes de travail de la leçon qui s'annonce : le rapport au sol (*On descend au sol de temps en temps par une partie du corps différente*), le contact avec l'autre (*On pose sa main sur l'épaule de celui qui est arrêté*), la construction d'espaces particuliers (*On court chaque fois qu'on se trouve sur une diagonale, on s'arrête sur un point fort³ de l'espace*), etc.

L'exemple vaut pour le début de la leçon, d'autres pourraient en illustrer la clôture. Par exemple : *on se rassemble en rond au milieu de la salle. Juste assez serrés pour se sentir sans se toucher. Ensemble dans l'élan et la respiration, on va courir vers le centre du cercle et revenir en arrière par le dos, juste inspirer et repartir en soufflant. Fermer et ouvrir le cercle jusqu'à l'harmonie du mouvement et de l'énergie. Puis on s'arrête avant la dernière dilatation et on ferme les yeux. On s'imagine dans le mouvement créé pendant la leçon, ou bien on monte lentement sur demi-pointes pour pendre le haut de sa tête au plafond, ou bien encore on va concentrer son attention sur la source de lumière qui inonde la salle et la laisser nous traverser comme si nous n'étions pas là, et comme elle le fera quand nous serons partis... puisque nous allons partir.*

Rite ou routine ?

En matière de pédagogie, imposer un rituel ne produit pas du sens *ipso facto*. Pour que celui-ci soit efficace, il faut qu'il permette la construction d'un cadre de travail et de fonctionnement collectif et qu'il soit associé à des objets de savoir.

On peut alors se demander s'il ne s'agit pas là d'une simple routine. Généralement, la routine se définit comme une procédure standardisée qui facilite une action plus globale. Dans le champ de l'enseignement, les routines sont des *séquences d'actions fortement structurées et automatisées susceptibles de se reproduire avec une marge restreinte de variation* (Agre,

³ Dans la lecture de l'image en général, ce sont des points situés au croisement des diagonales avec les lignes qui divisent l'espace en tiers, dans le sens de la longueur et de la profondeur (« Règle des tiers »).

1985). Proposées à l'identique à l'intérieur d'une leçon, ou d'une leçon à une autre, elles s'affinent à l'usage et présentent un triple intérêt : laisser l'enseignant disponible pour des traitements cognitifs plus coûteux, réduire les dysfonctionnements et maintenir la justice dans la classe (Durand, 2001).

A l'instar des routines, le « rite pédagogique » installe des conduites répétitives et codifiées mais il y introduit une dimension symbolique qui, au-delà de la simple gestion du groupe, signifie la rencontre avec des valeurs et le passage dans un autre monde. Le sens prend corps au travers du partage d'un espace-temps spécifique, il se matérialise par l'adoption de comportements communs. Et ces structures symboliques dévoilées permettent de relier des éléments et des expériences disparates et de leur donner un sens (Douglas, 1971). Parallèlement, le rite apaise l'angoisse du « nouveau » par le « retour du même » car l'appropriation de repères réduit le stress.

Il appartiendra alors à l'enseignant d'éviter que le rituel devienne routine grâce à un léger décalage vis-à-vis de l'habitude (modification d'espace par exemple). Au-delà des automatismes, il importe de garder les élèves en éveil/conscience au regard des savoirs qui se construisent dans ces temps ritualisés.

La dimension collective : vers une construction de sens partagée

Les différents champs scientifiques qui s'intéressent au rite s'accordent sur sa forte dimension collective : le rite existe par et pour une communauté. Levi-Strauss (1962) oppose « rituel disjonctif » et « rituel conjonctif » : le premier distingue les acteurs en créant des écarts entre eux. Le second, à l'œuvre en l'occurrence, *institue une union, (une communion) ou, en tout cas, une relation organique* entre les protagonistes dissociés au départ. Lorenz (1969) présente le rite comme une adaptation culturelle permettant de valoriser la pérennisation du groupe social. Durkheim (2003) le considère comme un moment d'effervescence où le groupe se rassemble pour communiquer *dans une même pensée et dans une même action*. Pour Douglas (1971) enfin, les rituels permettent d'organiser l'expérience du groupe. Tous soulignent la capacité du rite - et des pratiques rituelles qu'il implique - à souder le groupe par l'adhésion en actes à des valeurs communes.

A l'école, le rituel - par sa dimension symbolique - offre l'occasion aux acteurs (adultes et enfants) de s'accorder sur une vision du monde et de trouver leur place à l'intérieur : *Le rituel*

crée un sentiment d'appartenance, le sentiment d'être une partie du groupe, dans un espace partagé (Baranger, 1999).

Au regard de soi et du groupe

Dans la situation décrite en amont, le groupe se montre à lui-même qu'il est une entité agissante. Ici, malgré les différentes propositions personnelles, le projet de chacun nourrit celui de tous. L'expérience vécue devient significative pour l'élève car il appartient au groupe qui la partage. En retour, il peut sentir qu'il appartient à ce groupe parce qu'il donne du sens à cette expérience et s'implique personnellement dans le rite. Le rite satisfait alors le souci d'intégration et le sentiment d'appartenance par une construction de sens partagée. Le lien symbolique se tisse, conjuguant les notions d'identité et d'altérité qui permettent de *penser l'autre comme autre : celui qui n'est ni semblable à moi, ni différent de moi, et qui est donc lié à moi* (Augé, 1994). Grâce au rôle médiateur des altérités, le rite va permettre de construire des identités (Le Pogam, 1999) car le dispositif mis en œuvre conjugue les différences nécessaires à l'acte de création collective.

Ici, c'est la *fonction instituante* (Bourdieu, 1982) du rite qui est mise en œuvre. L'auteur précise que, par sa force symbolique, le rite ancre son action sur le réel en agissant sur les conceptions à deux niveaux : sur les représentations que l'individu se fait du groupe et sur celles que le groupe se fait de l'individu.

Au regard de l'activité

Le rituel est une façon pour le groupe de se confronter à (et de matérialiser) son image idéale (Tarlet, 2009). Ici, la tâche remplit sa fonction rituelle car elle met en œuvre dans une même démarche les finalités de l'activité (symbolisation, création, expression/impression), son socle (composition, interprétation), ses outils/matériaux (corps, mouvement) et ses composantes (temps, espace, énergie, relations).

De plus, le rite met en jeu le corps et *se donne à nous un peu « comme une danse » avec sa part de flou gestuel, de savoir-faire incorporé* (Fabre, 1987). Il permet alors de laisser vivre la nécessaire et relative « opacité » du message poétique en jouant comme lui sur les connotations qui entrent en résonance avec l'imaginaire.

Toute mesure gardée, on peut également comparer ce travail aux rites dits « de passage », formes de rituel représentées par des expériences matérielles qui symbolisent d'importants changements d'être, de groupe ou de statut (Van Gennep, 1909). En l'occurrence, en danse

comme dans d'autres APSA, le processus du rite favorise le passage du statut de « naïf » à celui d'« initié », l'initié en l'occurrence étant celui qui a appris.

Au regard de la règle

Dans la leçon d'EPS en général, le rite propose une alternative aux formes traditionnelles d'autorité (*taisez-vous !*) ou aux injonctions (*concentrez-vous !*). Tout enseignant sait bien que les mots restent souvent sans effets. Cependant, le rite n'agit pas comme une opération magico-religieuse générant la transformation : *il assure le consensus du groupe autour d'une réalité nouvelle* (Pesce, 2008). C'est ce consensus qui rend légitimes le rituel et la règle car il manipule des symboles qui font l'objet d'une forme de pacte social. C'est surtout la nature auto-déterminée de l'activité de l'élève qui confère son efficacité au rite : l'élève entre dans le rituel en sachant qu'il va vivre un passage, il n'est pas dans la seule application de règles ou la stricte exécution de tâches.

La dimension spatio-temporelle : vers une construction symbolique

Le rite, en tant qu'ensemble d'actes formalisés porteurs d'une dimension symbolique, *est caractérisé par une configuration spatio-temporelle spécifique, par le recours à une série d'objets, par des systèmes de comportements et de langages spécifiques, par des signes emblématiques dont le sens codé constitue l'un des biens communs d'un groupe.* (Segalen, 2005). Il semble important de jouer sur l'espace/temps pour créer un monde autonome qui permettra la transformation de l'élève et l'adéquation de son comportement aux attentes de ce contexte.

De l'impossible neutralité de l'espace

Un espace n'est jamais neutre. Bien qu'il précise une étendue abstraite ou concrète, il matérialise également la perception et la représentation que chacun s'en fait. Sa réalité physique objective fait une large place à la réalité subjective perçue car il est le résultat de notre expérience sensible. Cette lecture phénoménologique lui donne alors une dimension affective qui fait de lui un espace vécu, un contenant structuré et organisé par son contenu : *l'espace n'existe que par ce qui le remplit* (Moles et Rohmer, 1978).

Il existe des lieux réels, hors de tous les lieux, qui projettent un imaginaire ; des espaces à la marge, des contre-espaces : *des hétérotopies* (Foucault, 1967). L'espace scénique nous semble en être un car, selon l'auteur, *l'hétérotopie a le pouvoir de juxtaposer en un seul lieu réel plusieurs espaces, plusieurs emplacements qui sont en eux-mêmes incompatibles*. Ici, l'élève crée et recrée l'espace à partir de son imaginaire et de son projet de communication.

Par ailleurs, les hétérotopies supposent toujours un système d'ouverture et de fermeture qui, à la fois, les isole et les rend pénétrables (Foucault, *Ibid.*). L'espace de danse - dans lequel on entre pour donner à voir l'œuvre à travers soi et se donner à voir à travers l'œuvre - répond à ce critère par les zones d'apparition, de disparition et de fuite qu'il propose. Il s'agira pour l'enseignant de réinventer l'espace *a priori*, de le transformer en espace de création et de représentation pour vectoriser le regard et faire exister ce que Michel de M'Uzan (1972) nomme *le public intérieur*⁴.

Dans cette perspective, l'espace *a priori* sera différemment perçu s'il est dédié ou non. Ainsi, la salle de danse ou le gymnase se verront différemment investis. Si la salle de danse sacralise l'espace en amont de l'expérience (ou le drammatise), il n'en est pas de même pour les salles de sport où l'enseignant d'EPS travaille puisqu'il s'agit d'espaces sportifs répondant aux seules exigences des règlements, pratiques et spectacles sportifs (Durand, 2001). Même si les enseignants d'EPS transgressent souvent les codes au bénéfice de l'apprentissage, ces espaces restent largement connotés, dans les représentations des élèves, par les différentes pratiques qu'ils abritent habituellement (lignes tracées au sol, appareils gymniques, buts, tatami...).

Comment transformer des espaces sportifs porteurs de sens et d'objectivité en espace dansé et dansant ? En un lieu qui soit à la fois une toute petite partie du monde et puisse en faire vivre la totalité ?

Concrètement, l'enseignant délimite un espace en disposant des plots (ou autres objets) de chaque côté. Il matérialise des coulisses (gros tapis de gymnastique verticalement si possible) derrière lesquelles les danseurs peuvent véritablement disparaître afin d'organiser les sorties et/ou les entrées de scène. Puis, il place les spectateurs face à cette aire de représentation. Utiliser la terminologie adéquate peut aussi être une aide précieuse : cour, jardin, rampe, face, lointain, cadre de scène, coulisses...

⁴ Se représenter en amont le « point de vue » du spectateur : lecture de l'image, symbolique des lignes et des trajets, etc.

Du temps personnel au temps collectif

Le « déjà-là » préalablement évoqué s'inscrit également dans le temps, garantissant une permanence et une continuité temporelle pour le groupe. La répétition, consubstantielle au rite, structure et scande le temps, lui confère une épaisseur qui donne sens aux actes.

Le temps de la leçon, ses moments, la transition entre les moments signifient un recommencement qui fonctionne comme autant de repères et préserve *un imaginaire de la continuité* (Champion, 2004) partagé par les membres du groupe qui le vit.

L'aller-retour acteurs/spectateurs représente un temps fort de ce rituel. En fin de leçon ou de parties de leçon, il positionne les savoirs de l'activité relatifs au projet de communication et confronte l'élève au *public intérieur*, précédemment défini, lui permettant ainsi de s'appropriier les savoirs afférents à la problématique émission/réception.

Dans l'objectif de construction de ces savoirs, il semble également intéressant de ritualiser les étapes de la démarche de création : sollicitation (illustrer, improviser, imaginer...), ouverture (distordre, dévier, transformer...), enrichissement (contraster, multiplier, réduire, accentuer...), partage (combinaison, échanger, mettre en commun), choix (trier, retenir, abandonner...), construction (structurer, fixer, mettre en scène), recréation (répéter, mémoriser, intégrer...), présentation (montrer : donner à voir et à ressentir).

La dimension corporelle : vers une expérience sensible commune

Le support corporel s'impose comme une caractéristique du rite : nombreuses sont les danses, les pratiques ou les mises en scène corporelles qui l'accompagnent quel que soit son contexte d'application. L'EPS en général, et la danse en particulier, n'échappent pas à la règle en instaurant des rituels associés à *des transformations dans l'ordre du corps plus ou moins caractéristiques et profondes* (Gleyse, Valette, 1999). Le rite affiche ainsi un caractère sensible indéniable. *Toute connaissance commence par les sens* (Kant, 1781) car l'objet connu est construit par le sujet à partir de cette forme primordiale de la connaissance. A ce titre, le caractère sensible du rite offre en partage au groupe une mémoire corporelle : il s'agit ici d'un *partage sensoriel* (Champion, 2004).

Passer du statut d'élève à celui de danseur, c'est transformer sa motricité - comme dans toute activité physique - mais c'est aussi modifier en amont comportements et attitudes, comme l'illustrent les trois exemples suivants.

Travailler pieds nus

Comme à la porte de certains lieux sacrés : avant de danser, on se déchausse.

Au-delà de la seule nécessité d'un contact efficace avec le sol et de l'ancrage des appuis (état postural, rapport à la gravité et à l'axe vertical du corps), dénuder ses pieds est un acte d'abandon de certaines valeurs sociales. Chargés d'une forte symbolique religieuse, les pieds nus symbolisent la confiance dans la terre qui accueille, l'adéquation entre l'être et le lieu, l'exposition de soi et le dépouillement.

Le rituel se fait en deux temps car les élèves veulent toujours garder leurs chaussettes ! Le prétexte du froid est souvent l'alibi retenu puis peu à peu les habitudes se prennent.

Ecouter son corps

Le travail de mise en danse - nécessaire pour créer les conditions d'écoute et de disponibilité - reste une préoccupation centrale chez les enseignants de danse en EPS. Nous citerons en exemple l'atelier encadré par Jocelyne Caumeil, lors du stage de Passeurs de danse (*La leçon de danse en question(s)*, novembre 2011). Il proposait un rituel centré sur le corps sensible et la sensorialité du mouvement à partir de la circulation de l'air dans le corps et dans le mouvement.

Couchés au sol, les yeux fermés, suivre son souffle : inspire, expire. Respirer en conscience, centrer son attention sur les sensations ressenties. Puis accompagner le va-et-vient de l'air par d'infimes mouvements du corps (thorax, épaule, tête, main...) soit sur l'inspire, soit sur l'expire. Un retour à l'état initial d'immobilité, même dans une position au sol différente se fait sur le deuxième temps de la respiration. Puis, accompagner l'entrée ou la sortie de l'air avec de plus en plus de parties du corps. La centration perceptive reste placée sur le souffle, et le mouvement accompagne en toute fluidité la circulation de l'air.

Cette dimension sensorielle (corps sensible, sensations éprouvées) permet à l'élève d'aller au-delà de soi sans perdre le lien à soi ni la singularité de sa propre construction. En rituel de début ou de fin de leçon, il permettra d'entrer ou de sortir de l'hétérotopie.

Toucher le corps de l'autre

Danser ensemble suppose de préserver une présence aux autres : perception fine et disponibilité optimale pour travailler dans la fluidité et répondre efficacement aux actions d'autrui. Le corps de l'autre est alors perçu comme un matériau vivant ou un support à l'action. Ces relations peuvent être enrichies par les variations des points de contact, les modulations d'énergie, l'utilisation diversifiée de l'espace et des durées, la prise de risque

physique et émotionnelle. Ce dialogue corporel suppose une adaptation mutuelle au poids, au volume et à l'énergie de l'autre.

Dans ce cadre, le rituel permet en amont d'instaurer des relations qui passent nécessairement par l'engagement de soi, le respect et la responsabilité de l'autre, ce qui génèrent la confiance mutuelle. Exemple : *A se tient debout, sans blocage musculaire ou articulaire. B propose un massage de la main, puis une manipulation du bras, du coude de l'épaule. Puis il exerce un micro-étirement horizontal de l'épaule à partir de la main et du coude en cherchant l'élasticité des tissus et en cherchant à percevoir l'attache musculaire sur le sternum en avant, sur la colonne en arrière. Cet étirement subtil permet un relâchement pour A et la perception profonde de son axe.*

Une sorte de transcendance...

Depuis le début du XX^{ème} siècle, les anthropologues ont considérablement élargie la notion de rite, repoussant au second plan la distinction profane/sacré telle qu'entendue par la religion. Cependant, le rituel se caractérise toujours par *un certain nombre d'opérations, de gestes, de mots et d'objets convenus (...) pour qu'il y ait croyance en une sorte de transcendance* (Segalen, 2005). Alors peut-être que le rituel « sacralise » la leçon de danse en EPS et son espace, peut-être que la leçon d'EPS mérite d'être interrogée dans ce qu'elle cède comme place aux rituels et à leur impact sur l'apprentissage de l'élève. Témoin ce court échange à la fin d'une leçon de danse : Eddy, dix-huit ans, étudiant en STAPS connu pour son agressivité sportive, culmine à deux mètres, promenant un regard bleu glacé au-dessus d'une centaine de kilos de muscles. La main sur la poignée de la porte de la salle de danse, son sac de sport à la main, il ne bouge plus : « *File vite Eddy, tu vas être en retard en cours !* », « *Juste encore un moment, Madame, un tout petit moment. Je vais y aller... Mais dehors, c'est la guerre. Ici c'est la paix* ».

Bibliographie

- Agre P.E. (1985), *Routines*, Massachusetts Institute of Technology, Artificial Intelligence Laboratory, AIM-828.
- Augé M. (1994), *Pour une anthropologie des mondes contemporains*, Paris, Aubier.
- Balandier G. (1996), Le sacré par le détour des sociétés de tradition, in G. Balandier, M. Wieviorka (dir.), *Cahiers internationaux de Sociologie, Langages, symboliques, représentations*, vol 100.

- Baranger P. (dir.) (1999), *Cadres, règles et rituels dans l'institution scolaire*, Nancy, Presse Universitaire de Nancy, coll. Questions d'éducation et de formation.
- Bayer R. (1992), *Anthropologie du sacré*, Paris, Mentha.
- Bergson H. (2008), *Matière et mémoire : essai sur la relation du corps à l'esprit (1896)*, Paris, PUF.
- Bourdieu P. (1982), Les rites comme actes d'institution, in *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. 43 Rites et fétiches, juin 1982.
- Brunaux H., Comandé E. (2012), L'artistique et le sensible en EPS (dossier Passeurs de Danse), in *Revue EPS*, n°348, août/sept/oct 2011.
- Cazeneuve J. (1958), *Les rites et la condition humaine après des documents ethnographiques*, Paris, PUF.
- Champion F. (2004), De la désagrégation des rites dans les sociétés modernes, in E. Dianteil, D. Hervieu-Léger, I. Saint-Martin, *Rites religieux et politiques des sociétés modernes*, Paris, L'Harmattan.
- De M'Uzan M. (1972), *De l'art à la mort*, Paris, Payot.
- Douglas M. (1971), *De la souillure. Essai sur les notions de pollution et de tabou*, Paris, Maspero.
- Durand M. (2001), *Chronomètre et survêtement. Reflets de l'expérience quotidienne d'enseignants en éducation physique*. Paris, Editions Revue EP.S.
- Durkheim E. (2003), *Les formes élémentaires de la vie religieuse (1912)*, Paris, PUF.
- Fabre D. (1987), Le rite et ses raisons, in *Terrain*, n°8, avril 1987.
- Foucault M. (1967), Des espaces autres, in *Architecture, Mouvement, Continuité*, n°5, octobre 1984.
- Gleyse J., Valette M., (1999), Rites initiatiques et rituels de passage ou de purification, dans l'école, l'éducation physique et le sport, in *Corps & culture*, n°4, 1999.
- Goffman E. (1974), *Les rites d'interaction*, Paris, Ed. de Minuit.
- Huxley J. (dir.) (1971), *Le comportement rituel chez l'homme et l'animal*, Paris, Gallimard.
- Kant E. (2001), *Critique de la raison pure, 1781*, Paris, Flammarion.
- Le Pogam J.-Y. (1999), Rites du sport et générativité du social, in *Corps & culture*, n°4, 1999.
- Leiris M. (1979), Le sacré dans la vie quotidienne, in D. Hollier, *Le Collège de Sociologie (1937,1939)*, Paris, Gallimard.
- Levi-Strauss C. (1962), *La Pensée sauvage*, Paris, Plon.
- Lorenz K. (1969), *L'Agression. Une histoire naturelle du mal*, Paris, Flammarion.

- Mercier-Lefèvre B. (1999), La danse contemporaine et ses rituels, in *Corps & culture*, n°4, 1999.
- Midol N. (2004), La problématique artistique de la danse dans l'institution éducative, in G. Carlier (dir) *Et si on parlait du plaisir d'enseigner*, Montpellier, Editions AFRAPS.
- Moles A., Rohmer E. (1978), *Psychologie de l'espace*, Tournai, Casterman.
- Pesce S. (2008), Le rite de passage comme forme d'autorisation mutuelle : analyse d'un rituel produit sur un mode coopératif, in R. Casanova et A. Vulbeau (dirs.), *Adolescences, entre défiance et confiance*, Nancy, Presses Universitaires de Nancy.
- Riviere C. (1995), *Les rites profanes*, Paris, PUF.
- Segalen M. (2005), *Rites et rituels contemporains*, Paris, Armand Colin.
- Tarlet R. (2009), Le rituel du concert et la question du sacré, in *Appareil*, n°3, 2009.
- Van Gennep A. (1909), *Les Rites de Passage. Etude systématique des rites*, Paris, Noury.