

# Le corps dans l'enseignement scolaire : regard sociologique

Sylvia Faure  
Marie-Carmen Garcia

---

*Cet article propose un regard sociologique sur les présupposés concernant la « place du corps » dans les apprentissages scolaires. Il montre que des « politiques du corps » sont parties prenantes de toute relation pédagogique. Aussi s'agit-il de réfléchir aux modèles de comportements, physiques et cognitifs, empreints de stéréotypes sociaux et sexués, que ces dernières véhiculent tacitement. Se recentrant sur les activités physiques, essentiellement sur la danse à l'école, le texte s'attaque aux croyances qui tendent à considérer ces séances comme des moyens éducatifs favorables à la « dépense » d'un « trop plein d'énergie » et à une meilleure compréhension et acceptation des règles scolaires. Sont donc questionnées les thèses implicites de la « transférabilité » de compétences ou de comportements de situations scolaires où le corps est explicitement en jeu (en sport, en danse), aux contextes pédagogiques censés davantage restreindre les corps (les cours de mathématiques, français, etc.).*

---

**Mots-clés :** corps, danse à l'école, hip hop, dispositions, transférabilité, relation pédagogique.

La place du corps dans l'enseignement scolaire est souvent évoquée par les pédagogues. Les idées les plus répandues sont que l'école ne laisse pas suffisamment d'espace à l'expression du corps des élèves et qu'un certain nombre de comportements non désirés dans la classe (chahut, manque d'attention...) provient précisément de cette restriction du champ des possibles comportementaux. Il est alors pensé que les activités physiques, comme le sport ou la danse à l'école, peuvent permettre de « canaliser » (ou de « dépenser ») les « énergies » des élèves les plus turbulents. Ces idées rejoignent le modèle idéologique des « vertus du sport et de l'éducation phy-

sique » (vertus éducatives, civiques, intégratives) (Fodimbi, 1999) (1). Par ailleurs, certains enseignants estiment que la réussite des élèves les plus résistants à l'ordre scolaire pourrait être favorisée par l'introduction dans leurs emplois du temps d'activités proches de leurs pratiques habituelles et qu'ils apprécient (telle que la danse hip hop). Ainsi, les activités physiques comme les activités artistiques sont réfléchies comme de possibles supports pédagogiques pour les apprentissages jugés plus scolaires (français, mathématiques, etc.); elles seraient susceptibles de produire ou d'actualiser certains comportements cognitifs et moteurs ainsi qu'un « mieux être »

à l'école, jugés nécessaires pour intégrer les savoirs scolaires. Ce raisonnement mobilise tacitement la thèse de la transférabilité de comportements ou de compétences d'une situation scolaire (la séance de sport ou la danse par exemple) à une autre.

Dans cet article, nous voudrions interroger ces pré-supposés d'un point de vue sociologique. L'analyse prend appui sur une recherche ethnographique menée dans des contextes scolaires et non scolaires d'apprentissage de la danse hip hop (Faure et Garcia, 2002), associée à des recherches sur les modalités d'apprentissage de la danse (Faure, 2000, 2001). Le corpus de la première recherche comprend 66 entretiens approfondis avec des enseignant(e)s, des élèves, des acteurs institutionnels s'occupant de la danse à l'école et en particulier de la danse hip hop, des entretiens également avec des artistes intervenants dans un cadre scolaire, et avec des danseurs amateurs en hip hop. Il repose aussi sur des enquêtes ethnographiques (observations, entretiens informels...), menées durant plusieurs semaines dans des MJC et dans des établissements scolaires de la région Rhône-Alpes (une école primaire avec une classe de CM1-CM2 ; deux collèges ; un lycée) (2). Le corpus de la seconde recherche est centré sur l'analyse socio-historique de didactiques de la danse et de textes proposés par des didacticiens de la danse (une trentaine), effectuée dans le cadre d'une recension interdisciplinaire dans les sciences cognitives, portant sur les modes d'apprentissage et les motricités de la danse (3).

## **POLITIQUES DU CORPS DANS LA CLASSE**

La question de la « place » du corps dans l'enseignement doit être vue sous un double angle : celui des « savoirs » du corps didactisés (en sport, en danse), celui des pédagogies implicites du corps engagées dans les situations d'apprentissage ordinaires. Dans les deux cas, des pré-requis pédagogiques sont mobilisés quant aux manières (scolairement légitimes) de travailler, de penser, de se tenir en classe, d'apprendre, etc. En fait, l'école engage toujours des « politiques du corps » connues ou ignorées par les enseignant(e)s. Les différentes conceptions pédagogiques les font varier, puisqu'elles ne légitiment pas tout à fait les mêmes comportements au sein de la classe. Cependant, qu'il s'agisse de rester plusieurs heures à sa place (assis devant un bureau) ou de se déplacer dans la classe pour aller chercher

des documents ou travailler en petits groupes, qu'il s'agisse de la répétition patiente de gestes, d'une séance de danse sollicitant l'invention de mouvements par les apprentis danseurs, d'un cours de sport, ou d'une leçon de mathématiques, les relations sociales d'apprentissage ne cessent de travailler le corps des élèves, même si c'est leur « cognition » (leur attention, leur concentration, etc.) qui est explicitement invoquée.

Autrement dit, de la recherche de la docilité des élèves (et donc des corps) (Foucault, 1975), aux pédagogies « nouvelles » reposant sur « l'autonomie » des élèves (Gasparini, 2000), la « forme scolaire de socialisation » (Vincent, 1980) engage toujours et partout un travail sur le corps et du corps, combiné à des procédures cognitives spécifiques.

## **COMPORTEMENTS SCOLAIRES ET DISPOSITIONS DES ÉLÈVES : DES TIRAILLEMENTS POSSIBLES**

Plus largement, l'apprentissage de savoirs scolaires implique l'adoption de « dispositions » cognitives et « comportementales » (4) correspondant à la logique socio-cognitive particulière qui fondent les savoirs scolaires (Millet et Thin, 2003) : des dispositions rationnelles, réflexives, un rapport au temps et à l'espace particulier nécessitant un autocontrôle, un savoir travailler avec les autres en suivant les consignes professorales, savoir lire ou écouter ces consignes entièrement, etc., qui vont de pair avec certaines attentes professorales quant aux façons de « se tenir » en classe, de positionner le corps en vue de faire montre d'une certaine attention.

Or, ces dispositions ne sont pas toujours celles que les élèves « savent » ou « peuvent » mettre en œuvre dans le contexte scolaire. C'est ainsi que la manifestation de comportements non attendus à l'école peut être interprétée, par les enseignants, comme étant le produit d'un manque de « volonté scolaire », d'un manque d'« autonomie », voire d'une « intention perturbatrice », alors qu'ils résultent de contradictions entre la situation scolaire (et ses pré-requis) et les logiques sociales dans lesquelles ces jeunes sont socialisés. Pour que les élèves se saisissent des consignes et répondent aux « attentes » professorales, il est nécessaire qu'ils aient appris et incorporé (et pas seulement à l'école) la logique de cette interaction — ainsi que, d'une certaine façon, ses codes comportementaux —, qui engage de leur part de l'autocontrôle, de l'écoute, de l'obéissance et un cer-

tain intérêt à ce qui est appris. Mais, étant socialisés dans des configurations différentes, susceptibles de produire des dispositions contradictoires ou « concurrentes », ces élèves en viennent parfois à importer d'autres logiques d'interactions entre adolescents et dans la relation au professeur (Thin, 2002).

## DES STÉRÉOTYPES SOCIAUX ET SEXUELS

La manifestation de dispositions « extrascolaires » et la non manifestation des dispositions corporelles légitimes en classe participent du marquage social des élèves et de leur évaluation. Mais il y a un autre marquage qui entre en jeu dans les interrelations professeurs-élèves ; sans doute plus tacite, il renvoie aux comportements de genre (Goffman, 2002).

Aussi, les pré-requis qui sont à l'origine de la perception sociale (et pédagogique) des comportements moteurs et cognitifs des élèves relèvent fréquemment de stéréotypes sexuels de la part des enseignant(e)s issus de leur propre socialisation sexuée. Ils imprègnent leurs catégories de jugement et de perception au-delà de leurs discours qui se veulent, généralement, égalitaristes. Des sociologues de l'école s'intéressant aux rapports sociaux de sexe ont ainsi montré que les attentes et les attitudes pédagogiques envers les élèves variaient de manière significative en fonction de leur sexe et de la discipline apprise (Mosconi, 1992 ; Forest, 1992 ; Duru-Bellat, 1995 ; Zaidman, 1992, 1995). Louis Forest, évoquant des recherches réalisées en classe, note que beaucoup de pédagogues croient inciter les filles et les garçons de la même manière, alors que les enregistrements vidéos montrent qu'ils accordent plus d'importance (en terme de temps et de qualité d'écoute) aux garçons qu'aux filles et tendent à encourager davantage l'autonomie (dans la résolution de problèmes) des premiers, moins des secondes.

Par conséquent, il n'est pas attendu les mêmes compétences, ni la même « expression » du corps dans la classe, de la part des unes et des autres, selon les situations d'enseignement et selon aussi la matière enseignée (Duru-Bellat et Jarlégan, 2001). De manière similaire, nous verrons plus loin que les attentes des professeurs envers les filles et les garçons, dans les cours de danse, ne sont pas identiques. Aux filles : plutôt le travail d'esthétisation, de composition chorégraphique ; aux garçons : davantage de performances physiques.

## UN CORPS PLUS LIBRE DANS LES ACTIVITÉS PHYSIQUES ET ARTISTIQUES QUE DANS LES MATIÈRES SCOLAIRES TRADITIONNELLES ?

### Une rationalisation des pratiques à l'origine des didactiques corporelles

La forme scolaire de socialisation s'appuie sur un processus de scripturalisation (Goody, 1977) qui conduit à la codification des savoirs. Cette codification convertit les schèmes pratiques et les compétences culturelles des individus « en un ensemble de savoirs objectivés, cohérents et systématisés » (Lahire, 1993 : 35). Quand l'école se réapproprie des pratiques (artistiques, sportives, intellectuelles, manuelles...) non fondées, initialement, par la logique scolaire/scripturale, elle les décontextualise et en transforme le sens et la forme en rompant partiellement ou totalement avec leurs usages quotidiens et avec la logique sociale (professionnelle, artistique, pratique, etc.) qui les constitue.

Dans ce sens, la danse scolaire, en tant que danse didactisée, n'est pas la danse apprise dans les écoles spécialisées, dans les conservatoires ou au sein d'autres établissements visant l'apprentissage du métier de danseur. Les didacticiens de la danse scolaire (même si des proximités existent entre les pratiques et pensées des didacticiens de la danse à l'école et celles de certains pédagogues issus du champ chorégraphique) ont procédé à l'objectivation et à la rationalisation des « paramètres » (appelés les « fondamentaux ») objectifs entrant en jeu dans les mouvements dansés : rapports à l'espace, au temps, interactions, qualités de mouvement, etc. ; ainsi que des « paramètres » plus subjectifs : l'imaginaire, la qualité du mouvement, l'expression, etc., l'argument pédagogique principal étant d'amener les élèves à inventer, à créer, à exprimer des émotions ou des idées, selon une logique de composition chorégraphique (5). Ce travail de rationalisation s'effectue dans un cadre pédagogique adapté aux situations scolaires. De fait, loin d'être « neutre », non seulement il se modifie en fonction des normes socio-historiques à disposition des chercheurs en didactiques, mais de plus il est imprégné d'une rhétorique — mêlant divers arguments pédagogiques, politiques, sociaux, psychologiques — visant à convaincre les acteurs du champ scolaire de l'intérêt de promouvoir une activité danse au sein des projets d'établissement ou dans leurs séances d'EPS.

Les argumentaires de nombreux didacticiens ont reposé (et reposent souvent encore) sur des présup-

posés psychologiques : danser favoriserait le développement moteur et cognitif de l'enfant, la danse permettrait de structurer les sensations et les émotions (Bonjour, 1992 ; Dupuy, 1986 ; BO, du 8 juin 1995). Au cours des années, ils ont assimilé des préoccupations psycho-identitaires : la danse permettrait d'apprendre à « parler en son nom », d'affirmer une autonomie de pensée. Au fur et à mesure que la danse acquérait une légitimité dans le cadre scolaire, le savoir pratiqué dans la séance de danse a aussi été corrélé explicitement aux savoirs scolaires : par exemple, le *Bulletin Officiel* du 9 mars 1995, concernant l'école maternelle et l'école primaire, fait de la danse un moyen pour appréhender les grandes notions comme l'espace (école maternelle), pour acquérir certains comportements scolaires comme l'« autonomie » et enfin pour s'initier à la langue puisque la danse est « significative » tout autant qu'esthétique (école élémentaire).

Plus récemment, la danse a été affiliée aux politiques d'action culturelle à l'école. La culture légitime (et la culture chorégraphique y participe) a donc été interprétée en tant que « clé » « pour comprendre le monde » « mieux y vivre et s'y épanouir », pour former des « adultes responsables », des « citoyens », en apprenant aux élèves à « maîtriser les moyens d'expression et de communication » et à se « responsabiliser » (Montférier, 1999 ; BO, 8 juin 1995 ; Perez et Thomas, 1994 ; Romain, 2001). Les projets pédagogiques concernant des pratiques culturelles, comme la danse relèveraient de la « démocratisation culturelle » autant que de la « formation de la personnalité » des élèves et aideraient à développer « leur culture personnelle et leur capacité de concentration et de mémoire » (*Lettre d'information du ministère de la Culture*, 2001). De cette orientation politique a émergé l'idée que face aux réticences des garçons d'origines sociales populaires vis-à-vis de la danse scolaire (qui renvoie à une forme de danse contemporaine), l'école se devait d'être plus « ouverte » à la culture de ces élèves. En ce sens, de nombreux enseignants qui travaillent dans des établissements situés au sein des quartiers populaires se sont saisis des possibilités d'introduction de la danse hip hop et de capoeira offertes par les autorités académiques. Ils ont élaboré des projets pédagogiques autour des « cultures urbaines » censées être plus proches de la culture populaire juvénile. Les projets hip hop ont alors été pensés comme pouvant aider certains élèves à se « sentir mieux » à l'école et ce mieux-être comme pouvant favoriser l'acquisition de savoirs scolaires, voire se répercuter sur les différents contextes de sa vie sociale.

**Principal d'un collège situé dans un quartier populaire** (à propos des cours de danse hip hop dispensés dans son collège) : « C'est de les amener à être mieux dans leur peau et étant mieux dans leur peau je dirais à être plus disponibles à l'école (...) à accepter le travail scolaire et progresser, d'aller vers... je dirais une réussite personnelle ».

### **Petit détour historique concernant l'introduction de la danse à l'école**

Depuis 1995, la danse à l'école est ancrée, apparemment solidement, dans les programmes officiels. Son introduction dans l'univers scolaire n'a pourtant pas été de soi et a dû faire l'objet de combats militants de la part des enseignants d'éducation physique et sportive (généralement des enseignantes). Dès la création en 1946 de l'École nationale supérieure d'éducation physique (l'ENSEP), qui recrute des jeunes filles sur concours national pour les former en trois ans au certificat d'aptitude au professorat d'EPS, les orientations pédagogiques officielles de la danse à l'école empruntent les « habits neufs » de la domination masculine (de Singly, 1993). En effet, les instructions visent seulement les filles et les incitent à faire des exercices « naturels » et « utilitaires » ainsi que des « jeux préparatoires aux sports collectifs » et de la danse rythmique. Il s'agit en fait de développer la féminité conçue à travers des mouvements gracieux, empreints de douceur, arrondis et en harmonie avec la musique (Arguel, 1992). Les garçons en revanche doivent pratiquer l'haltérophilie. Ainsi toute une division sociale/sexuelle des pratiques physiques est officialisée après la seconde guerre mondiale, dans un contexte de redéploiement de la société qui a besoin d'hommes « solides » et d'individus en bonne santé (Coltice, 2000). Au début des années 1960, une nouvelle conception du corps vient s'affronter au modèle du corps sportif. Les professeurs rencontrent ainsi l'expressivité « libre », et la recherche du bien-être dans les mouvements devient peu à peu le modèle qui s'oppose à l'esprit de compétition, au moins pour un certain nombre de professeurs d'EPS. L'arrêté du 12 décembre 1966 introduit le terme « danse » dans les matières à option aux épreuves de classement du professorat d'EPS (Arguel, 1992). Les orientations se font alors plus psychologiques et font une traduction des travaux de Piaget en prenant en considération les stades du développement et mettant en avant l'unicité psychomotrice de l'enfant. Est ensuite introduite l'idée de « création personnelle » et d'un corps inventif et « ressenti ». Une tension apparaît alors entre les sports mettant en jeu un rapport au corps compétitif, tout en force et en puissance, et masculin,

et une approche expressive du corps en mouvement censée valoriser l'expression de soi et des émotions, et plutôt féminine. En cela, la danse à l'école a permis de travailler à la féminisation du sport scolaire (Davoise et Louveau, 1998).

### **Des corps contraints**

Plus largement, la danse scolaire tend à imposer une politique du corps dansant qui réclame de la part des élèves des compétences à travailler en groupe, à inventer des mouvements puis à les organiser en vue de composer des « phrases » chorégraphiées. Ce qui s'apprend avec cette danse didactisée est, finalement, un rapport au corps très contrôlé malgré les apparences de « liberté », ainsi que des usages de l'espace et du temps extrêmement « organisés » et rationalisés. Il s'agit aussi d'accepter de se toucher, et plus difficile encore : d'être évalué par/dans le regard (généralement très critique) des pairs, et pas seulement du professeur. En sport aussi, les contraintes du corps sont particulièrement fortes, et pas seulement parce que les élèves ont à apprendre des gestes techniques et donc une maîtrise de soi en vue de réaliser une performance physique. Les descriptions réalisées par Rachel Gasparini et Anita Pardo (2000) de cours d'EPS, dans des collèges en banlieue lyonnaise, soulignent en effet que les séances, structurées dans leurs temporalités, demandent un assujettissement des corps aux injonctions du professeur et un respect strict des règles qui vont dans le sens d'un renforcement du mode scolaire de socialisation, ce qui ne tend pas à aider les élèves (notamment ceux qui ont des dispositions issues de modes de socialisation éloignés de la logique scolaire) à mieux se « comporter » et à mieux « apprendre » selon les principes de la socialisation scolaire.

### **LES PARADOXES DE LA « POLITIQUE DU CORPS » DANS LA DANSE HIP HOP À L'ÉCOLE**

Pratique dominée dans l'espace de l'éducation physique et sportive et pratique plutôt « féminine », la danse scolaire quand elle s'oriente sur la danse hip hop cherche sa légitimité en retravaillant, paradoxalement, à sa masculinisation (Faure, Garcia, 2003). Lors de nos enquêtes ethnographiques dans des établissements scolaires recrutant un public d'élèves essentiellement d'origines sociales populaires, nous avons effectivement remarqué que

l'accroissement de la part de garçons dans le cours de danse était un critère fondamental de succès de l'entreprise ; leur désaffection étant vécue par les enseignantes comme un échec. Or, si souvent une majorité de garçons était présente lors du premier cours de danse hip hop, à partir de la seconde séance ce sont les filles qui dominaient très largement, voire exclusivement.

Les résistances masculines (qui ne s'expriment pas uniquement dans nos enquêtes : selon Louveau et Davoise, parmi les garçons qui ont essayé la danse, 20 % seulement souhaitent continuer) peuvent être expliquées par le fait que la danse hip hop scolaire n'est pas la danse hip hop appréciée et apprise par les jeunes gens amateurs de hip hop qui privilégient la *break dance* (6). La danse hip hop scolaire s'oriente au contraire vers la *hippe* ou le *smurf*, danses debout plus aisément transformables en « savoirs scolaires » (et moins « dangereuses » pour les corps) permettant la réalisation de chorégraphies. Il est aussi possible que des « barrières symboliques » séparent (à certains niveaux de la scolarité) les savoirs du corps qui vont être perçus (plus ou moins consciemment) par les enseignants et les élèves comme étant « féminins » ou « masculins ». Par conséquent, dans le cadre de cours mixtes renvoyant à un savoir plus ou moins « marqué » sexuellement, il est possible que s'établisse une concurrence non dite mais « déloyale » entre élèves selon leur sexe. En effet, la mixité induit dans de nombreux contextes (scolaires, professionnels...) un renforcement des comportements de « genre » (Lahire, 2001 ; Duru-Bellat et Jarlegan, 2001) et donc des stéréotypes sociaux et sexuels quant aux comportements, aux goûts, et aux compétences que les filles et les garçons sont censés incarner. Dans les MJC où nous avons mené d'autres enquêtes ethnographiques à propos de la danse hip hop, nous avons également souligné le fait que la mixité requise par les animateurs conduisait d'une part à la reproduction de rôles sexués (les filles conçoivent la chorégraphie et les garçons s'exercent dans les figures performantes), et d'autre part engendrait la mise en place d'espaces « ensemble-séparé » (Goffman, 2002) : les filles s'entraînant entre elles et les garçons de leur côté dans la même salle. Par conséquent, la danse apprise dans des contextes institutionnels se trouve en prise avec des enjeux sociaux, sexuels et scolaires, et interroge plus largement le sens de la mixité de son enseignement.

Pourtant, nous avons remarqué que, dans certaines configurations pédagogiques (en école primaire, au collège), d'une part quelques garçons, et en parti-

culier des élèves jugés « difficiles » par les enseignants, restaient dans les cours proposés, et d'autre part ces élèves s'impliquaient dans l'activité mettant en œuvre les comportements attendus dans l'ordre scolaire : des dispositions rationnelles, de la ponctualité, un silence (relatif). Dès lors, on peut se poser la question des conditions de déclenchement de telles postures cognitives et comportementales et, de là, se demander si elles sont transférables aux autres enseignements.

### **Les paradoxes de la masculinisation des cours de danse hip hop dans des collèges de quartiers populaires**

Les cours de danse hip hop dont nous rendons compte étaient sous la responsabilité d'une enseignante (en EPS au collège) et d'un danseur professionnel intervenant. Les observations menées établissent le fait qu'un compromis tacite a pu se nouer entre quelques garçons d'origines sociales populaires, le professeur et l'intervenant extérieur. Ce compromis conduisait ces élèves à passer outre certaines consignes professorales (comme, par exemple, ne pas suivre tous les exercices proposés par l'enseignant et surtout ne pas chorégrapier) et à introduire des savoir-faire relatifs aux techniques de *break dance*. Par ailleurs, les pédagogues toléraient des « importations » de comportements extrascolaires (se mettre dans un coin pour travailler seuls sans véritablement ou constamment « suivre » le cours proposé, sans s'échauffer). Ce type de compromis semble avoir été rendu possible par la présence d'un « intervenant extérieur », danseur et/ou chorégraphe généralement issu d'un milieu social proche de ces élèves. En revanche, il n'était pas question d'un tel compromis avec les autres élèves qui étaient, en l'occurrence, des filles.

Si ce type d'arrangement n'est pas observable en école primaire, néanmoins il est à souligner que les garçons étaient beaucoup moins rappelés à l'ordre que les filles (quand ils bavardaient ou ne faisaient pas les exercices). Dans tous les cas, les intervenants « extérieurs » (les danseurs ou chorégraphes invités) entretenaient une grande complicité avec les élèves (surtout avec les garçons) et semblaient un peu tenir un rôle d'« intermédiaire » entre eux et leurs enseignant(e)s, participant ainsi pleinement (mais silencieusement) de la mise en œuvre du compromis tacite.

Quant aux enseignant(e)s, elles accordaient de l'intérêt à la « bonne volonté » de leurs élèves « habituel-

lement » éloignés de l'ordre scolaire, et en venaient même à légitimer leurs conduites « extrascolaires », ou du moins non totalement respectueuses des règles imposées dans le cours de danse scolaire. Plus curieux encore, des enseignantes de collège ont inséré les figures de *break dance* de ces quelques garçons dans la chorégraphie montée par les autres élèves (des filles). En quelque sorte, en analogie avec le ballet classique, les filles ont constitué le corps de ballet mettant en valeur leurs confrères *breakers*.

Autrement dit, l'introduction du hip hop au collège, dans les contextes cités ici, met entre parenthèses certaines exigences scolaires (s'échauffer pour protéger le corps, apprendre des enchaînements de danse, se concerter pour élaborer la chorégraphie) qui renvoient, finalement, à des différenciations sexuelles non conscientes dans les attentes pédagogiques, puisque ces contraintes ont été parallèlement « réclamées » des collégiennes. Enfin, nous n'avons pu que constater la fascination éprouvée par des enseignantes face aux figures virtuoses élaborées à côté du cours par ces garçons qui ont su imposer des tactiques de détournement des cours de hip hop tout en faisant reconnaître (dans le cadre scolaire) des compétences extrascolaires.

La raison principale de la tolérance professorale vis-à-vis des « entorses » aux règles scolaires de ces élèves semble aussi liée à leur mode d'appropriation des temps de la séance ainsi qu'à l'expression de compétences qui restaient globalement conformes aux attentes de l'enseignant(e), voire les dépassaient. En effet, la « bonne volonté scolaire » de la part d'élèves perçus, rappelons-le, comme plutôt « difficiles » par le corps enseignant, semblait relever de « calculs stratégiques des coûts et des bénéfices qui tendent à porter à un niveau conscient les opérations que l'habitus accomplit selon sa propre logique » (Bourdieu, 1992 : 107), puisqu'il s'agissait effectivement pour eux d'optimiser le temps scolaire pour apprendre des figures qu'ils n'avaient pas l'occasion d'expérimenter ailleurs (entre pairs). Cela signifie qu'ils mettaient en œuvre dans ce contexte d'apprentissage, des comportements planificateurs et/ou réflexifs qui, d'après les enseignants, n'étaient pas toujours observables (pour certains, ce n'était jamais le cas) dans les autres espaces d'apprentissages scolaires.

Par conséquent, pour certains élèves dont les dispositions sociales-cognitives (relatives aux contextes de leur socialisation familiale, éventuellement des socialisations juvéniles) se heurtent parfois aux attentes des enseignants et aux pré-requis de l'en-

seignement, leur « instrumentalisation » des séances de danse hip hop à l'école semble avoir atténué quelques tensions de ce type. Pour d'autres, la danse les « révélait » : ils devenaient « visibles » et « présents » en cours, au sens propre (venir aux séances, arriver à l'heure) et parfois au sens figuré, comme l'exprime une institutrice d'une école située dans une ville populaire, à propos d'un enfant de CM1-CM2 : « *Un élève surtout qui est assez inhibé en classe c'est un bon élève hein, scolairement y a rien à dire mais il n'est pas très rassuré, il n'est pas sûr de lui, il n'est pas très à l'aise avec les gens, il ne parle pas beaucoup, il est plutôt timide ! Mais alors là, c'était la révélation, quoi, c'était... un vrai bonheur [...] Ça crée quand même des choses assez intéressantes dans la classe, quoi. Par rapport à ce gamin justement qui était inhibé euh, bon maintenant, la dernière fois qu'on avait fait le freestyle, là. [...] les gamins l'appelaient ! C'était vraiment euh... ils l'appelaient ! On était en haut, ils l'appelaient : Abdel, Abdel !. Oui parce que sans qu'on leur dise ils s'étaient bien rendu compte qu'il était bien, qu'il y arrivait, qu'il euh... qu'il était motivé. [Q. : Et du coup ça a changé des choses pour lui, dans la classe ?] Pas forcément, non. Non-non. Il ne parle pas, il reste dans son coin... Je pense que c'est plutôt par rapport aux autres, oui. Les autres le voient d'une autre façon. Ils "le" voient, déjà. Non mais c'est malheureux à dire mais c'est ça. **Ça y est, il existe quoi, il fait partie de la classe** ».*

### Des relations pédagogiques modifiées

Plus fondamentalement, les collégiens dont il est question ici ont pu retirer du cours de danse scolaire une valorisation d'eux-mêmes, auprès de leurs pairs, de leurs enseignant(e)s et de l'intervenant. Réciproquement, leur assiduité procurait aux enseignant(e)s une valorisation de leur enseignement.

Il apparaît donc que la relation pédagogique a peu à peu été fondée, dans ces contextes, sur une reconnaissance réciproque (entre élèves et professeurs mais aussi les intervenants), où l'autorité professorale a pu se faire valoir tout en trouvant des arrangements avec les élèves (Thin, 2002 ; Beaud, 2002).

Aussi, leurs performances en *break dance* ont permis aux garçons du cours de hip hop d'être reconnus individuellement par les enseignantes, d'être dans une situation moins inégalitaire avec elles, qui ne savent pas réaliser ces figures performantes de *break dance*. De leur côté, ces dernières ont été amenées à remarquer des compétences cognitives qu'elles ne soup-

çonnaient pas chez leurs élèves : ponctualité, acceptation des demandes de dépassement de soi, rigueur, travail en commun et répétition des mouvements appris en dehors des séances.

**Enseignante d'EPS dans un collège situé dans un quartier populaire :** « Moi je trouve que ça les a valorisés et puis c'est sûr que dans leur comportement heu...ils ont plus d'écoute même si il faut sans arrêt... Et c'est qui a changé c'est que maintenant ils se rendent compte après avoir fait des spectacles que devant les gens il faut assurer, c'est à dire qu'on n'y arrive pas heu... « j'suis pas prêt » et parce qu'ils ont l'air de rien mais en fait dans leur free style y'avait rien d'improvisé (rire), c'est-à-dire qu'ils avaient tout calculé, on arrive comme ça, on fait ci, on fait ça ».

Par conséquent, ces espaces et ces temps « clandestins » de *break dance*, insérés dans l'espace et le temps dominants de la classe de danse, peuvent être analysés comme un *marché franc*, un « espace propre aux classes dominées, repaires ou refuges des exclus dont les dominants sont de fait exclus, au moins symboliquement » (Bourdieu, 1983 : 103). Cependant, les collégiens d'origines sociales populaires, qui ont introduit des figures « masculines » et sportives dans la danse scolaire, ont pu le faire d'autant plus aisément que les garçons des catégories sociales supérieures ou intermédiaires (qui fréquentent le collège) n'y étaient pas et n'ont donc pas été des concurrents pour eux. Inversement, leurs consœurs (qui souhaitaient pourtant réaliser des figures performantes) ont été maintenues dans les rôles (féminins) attendus de la danse « de création » : chorégrapheur, c'est-à-dire esthétiser, ordonner et organiser un ensemble de mouvements.

### CONCLUSION

Les contextes étudiés ne doivent pas occulter le fait que ce qui est en jeu dans les comportements de chahut et d'indiscipline à l'école, surtout au collège, est moins une question de prise en compte des corps, qu'une question « de distance entre les logiques scolaires et les dispositions des collégiens produites par la socialisation et les conditions sociales d'existence » (Thin, 2002 : 29). D'ailleurs, rien n'indique qu'un tel aménagement du cours de danse permette aux élèves d'incorporer ou de réactiver un « goût » pour les disciplines scolaires et encore moins des compétences dans ces matières.

Les dispositions comportementales ne semblent pas « transférables » dans le cadre de disciplines scolaires différenciées, si elles ne sont pas profondément incorporées et donc relativement généralisables, encore moins si, chez des élèves, elles entrent en « concurrence » avec des dispositions (et des appétences) relatives à d'autres contextes de socialisation très éloignés de celui de l'école. Le contexte (ici la séance de danse), s'il peut les « déclencher » momentanément, ne suffit pas à les faire perdurer et surtout à les communiquer aux autres situations scolaires. L'on peut alors estimer que « ce qui détermine l'activation de telle disposition dans tel contexte peut être conçu comme le *produit de l'interaction entre des (rapports de) forces internes et externes* : rapport de force interne entre des dispositions plus ou moins fortement constituées au cours de la socialisation passée, et qui sont associées à plus ou moins d'appétence, et rapport de force externe entre des éléments [...] du contexte qui pèsent plus ou moins fortement sur l'acteur individuel [...] » (Lahire, 2002 : 413-414).

Dans le cours de danse hip hop, les élèves qui faisaient montre de comportements en adéquation relative avec les attentes pédagogiques, ont ainsi pu profiter de la présence d'un intervenant extérieur (dont le mode d'apprentissage ne correspondait pas tout à fait à la logique scolaire) souvent de même origine sociale (ou se présentant en tant que tel), pour détourner les séances à leur « profit » ; ils ont ainsi pu introduire des éléments « extrascolaires » dans le cours, introduction acceptée par le professeur qui s'en remettait en grande partie à l'intervenant.

Toutefois, il est à souligner que ce compromis (ou ce « mixte » pédagogique) a généré une « valorisation » de ces élèves par le professeur, et réciproquement, il s'est accompagné de leur propre légitimation de leur enseignement. Cette reconnaissance réciproque a été de pair avec des adaptations de leurs comportements qui ont conduit à la modification de leur « marquage » social au sein des établissements scolaires, dans le sens où ils étaient perçus initialement comme des élèves « difficiles » et peu enclins à respecter les règles scolaires. Leur « bonne volonté scolaire » a cependant été circonscrite au contexte du cours de hip hop, au sein duquel une « politique du corps » inédite et implicite s'est mise en place, en favorisant l'intégration et la légitimation des « savoirs » autres que ceux de la « danse à l'école » (la danse de création) ainsi que l'ac-

tivation (et la valorisation) de dispositions et de compétences masculines et sportives.

Une telle « politique du corps » ne constitue cependant pas un modèle pédagogique généralisable. « Improvisée » dans le cadre du cours, par le biais des intervenants extérieurs, elle a réintroduit parallèlement des inégalités de traitement des élèves sur la base d'une réactivation de stéréotypes sociaux et sexuels : les filles ont dû respecter les règles scolaires édictées par les enseignantes, et n'ont pas autant été valorisées par les intervenants extérieurs.

Plus largement, ce contexte montre que la co-présence des filles et des garçons peut, dans certaines situations pédagogiques et à propos de certains enseignements, réintroduire une division des rôles sexués et engendrer des « traitements » différenciés des unes et des autres. La « politique du corps », qui est à l'œuvre dans ces contextes d'apprentissage, et pas uniquement dans ceux qui mettent en jeu le corps de manière explicite, participe donc d'un « ensemble-séparé », pour reprendre un terme de Erving Goffman, c'est-à-dire d'un lieu de ségrégation non sue, non évaluée, entre filles et garçons. Cet « ensemble-séparé » renforce en fin de compte la construction des identités de genre ainsi que la logique sexuée des savoirs, ici ceux de la danse hip hop. Autrement, dit, la manière dont la mixité est travaillée par les attentes des enseignant(e)s — à partir de l'activation non réfléchie de stéréotypes de sexe provenant de leurs dispositions sexuées incorporées — contribue à légitimer et/ou à renforcer des stéréotypes sexués et donc des comportements de genre (*genderisms*) socialement constitués.

Finalement, la danse à l'école, et c'est très visible avec la danse hip hop, qui se trouve prise dans des enjeux sociaux, sexuels et scolaires, a été pour nous un « laboratoire » d'observation permettant de poser certaines questions à l'école : celles de l'importation de savoirs et de manières d'enseigner non totalement « scolaires » et ses effets sur les apprentissages et les interactions dans la classe ; celles concernant la « place du corps » dans l'apprendre ; celles enfin de la constitution sociale et sexuée des savoirs scolaires et des pré-requis pédagogiques concernant les comportements légitimes, physiques et cognitifs, dont les élèves ont à faire preuve.

Sylvia Faure  
Marie-Carmen Garcia  
Groupe de Recherche sur la Socialisation  
Université Lumière Lyon 2



## NOTES

- (1) *Le Bulletin Officiel*, n° 23 du 8 juin 1995, sur l'éducation artistique et la danse à l'école débute par un texte de M. Bonjour et M.-H. Trichard qui estiment qu'une des vertus de la danse à l'école est d'orienter le « trop plein d'énergie » des élèves et évite en cela la « violence » en la « canalisant » dans une démarche de création et dans une politique du « projet ».
- (2) S. Faure, M.-C. Garcia, *Danses des villes et danses d'école : le hip hop. Procédures de l'inventivité quotidienne des « danses urbaines » confrontées aux modalités d'apprentissage lors de leur insertion en milieu scolaire*, Rapport de recherche pour l'appel d'offre interministériel « Cultures, villes et dynamiques sociales », consultation de juillet 2000 : Apprentissages, transmission et créativité, de la danse dans la ville. G.R.S., Université Lumière Lyon 2, novembre 2002.
- (3) S. Faure, « Histoire et politique de l'introduction de la danse à l'école » et « Didactiques de la danse à l'école : principes, valeurs et enjeux pédagogiques », dans le rapport de recherche pour « l'Action Ecole et Sciences Cognitives », *Un État des lieux de la recherche sur les apprentissages et les motricités de la danse chorégraphiée* (sous la direction de S. Faure), avec M. Coltice, C. Assaïante, M. Cadopi, M. Lord, P.-E. Sorignet, décembre 2001. Cf. S. Faure et alii, « Apprentissage et motricités de la danse chorégraphiée », *Les Sciences cognitives et l'école* (sous la direction de M. Kail et M. Fayol), Paris, PUF, 2003, p. 415-442.
- (4) Il nous faut revenir sur des distinctions entre savoir-faire ou compétences et dispositions. La compétence est une capacité ou un savoir-faire (Bruner, 1983) ; la disposition une inclination (Lahire, 2002). Un savoir-faire est nécessairement spécialisé et renvoie à un apprentissage impliquant des formes de savoirs particuliers et, selon cette forme, des techniques corporelles et/ou intellectuelles particulières (Faure, 2000 ; Millet, 2000).
- (5) Cette didactisation de la danse se décline aujourd'hui en programmes, par cycles, structurés en termes « d'objectifs » (à atteindre pour le professeur) et de « compétences » (à acquérir par les élèves). Elle conduit logiquement les enseignants à élaborer des stratégies d'évaluation.
- (6) Plus largement, les garçons, de par leurs dispositions sociales sexuelles, ont souvent des réticences vis-à-vis de la danse et il faut souligner que contrairement aux idées préconçues, la danse hip hop est peu pratiquée par les adolescents (les garçons privilégieront plus aisément le rap et la musique, ou bien les sports « auto-organisés »).

## BIBLIOGRAPHIE

- ARGUEL M. (1992). — L'EPS et la danse ou des faits de femmes. In M. Arguel (ed.), **Danse. Le corps enjeu**. Paris : PUF.
- BO (8 juin 1995). — **Éducation artistique. La danse à l'école**, n° 23.
- BO (9 mars 1995). — **L'école maternelle, l'école élémentaire**, n° 5.
- BEAUD S. (2002). — **80 % au bac... et après ? Les enfants de la démocratisation scolaire**. Paris : La Découverte.
- BONJOUR M. (1992). — La danse en milieu scolaire. **Acte du colloque « Quel enseignement pour la danse ?** Saint-Brieux : ADDNZZ/Conseil Général,
- BOURDIEU P. (1983). — Vous avez dit populaire ? **Actes de la Recherche en Sciences Sociales**, n° 46.
- BOURDIEU P. avec WACQUANT L. (1992). — **Réponses**. Paris : Seuil.
- BRUNER J. (1983). — **Le Développement de l'enfant. Savoir faire, savoir dire**. Paris : PUF.
- COLTICE M. (2000). — **La Danse au collège : le modèle de « pratiquant culturel »**. Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation, Université Lumière Lyon 2.
- DAVISSE A., LOUVEAU C. (1998). — **Sports, école, société : la différence des sexes**. Paris : L'Harmattan (réédition).
- DUPUY F. (1986). — Pourquoi la danse à l'école ? **colloque « La danse et l'enfant**. UNESCO – FFDACEC.
- DURU-BELLAT M. (1995). — Une facette implicite du « métier d'élève ». In M. Manassein (ed.), **De l'égalité des sexes**. Paris : CNDP.
- DURU-BELLAT M. et JARLEGAN A. (2001). — Garçons et filles à l'école primaire et dans le secondaire. In T. Blöss (ed), **La dialectique des rapports hommes-femmes**. Paris : PUF.
- FAURE S. (2000). — **Apprendre par corps. Socio-anthropologie des techniques de danse**. Paris : La Dispute.
- FAURE S. et alii (2003). — Apprentissages et motricités de la danse chorégraphiée. In M. Kail et M. Fayol (eds), **Les sciences cognitives et l'école**. Paris : PUF.
- FAURE S. et alii (2001). — **Un État des lieux de la recherche sur les apprentissages et les motricités de la danse chorégraphiée**. Rapport de recherche pour le Ministère de la Recherche, programme « Ecole et Sciences Cognitives », A.C.I. Cognitive.
- FAURE S. et GARCIA M.-C. (2002). — **Danses des villes et danse d'école : le hip hop. Procédures de l'inventivité quotidienne des « danses urbaines » confrontées aux modalités d'apprentissage lors de leur insertion en milieu scolaire**. Rapport de Recherche dans le cadre de l'appel d'offre interministériel : Cultures, villes et dynamismes sociales, consultation de juillet 2000 (Apprentissages, transmission et créativité de la ville et dans la ville), Groupe de Recherche sur la Socialisation, Université Lyon 2.
- FAURE S. et GARCIA M.-C. (2003). — Les « braconnages » de la danse hip hop dans les collèges de quartiers populaires. **Ville-Ecole-Intégration**. Culture (s) : entre fragmentation et recompositions, n° 133.
- FODIMBI M. (1999). — l'intégration/insertion par les sports. Normalisation ou construction identitaire ? **Ville-Ecole-Intégration**, n° 116.
- FOREST L. (1992). — L'école primaire « mixte » : une école pour les filles, une école pour les garçons... In C. Baudoux et C. Zaidman (eds), **Égalité entre les sexes. Mixité et démocratie**. Paris : L'Harmattan, col. Logiques Sociales.
- FOUCAULT M. (1975). — **Surveiller et punir**. Paris : Gallimard.

- GASPARINI R. (2000). — **Ordres et désordres scolaires. La discipline à l'école primaire.** Paris : Grasset.
- GASPARINI R. et PARDO A. (2000). — **De l'école au collège. Analyse des changements et des prolongements du mode de scolarisation scolaire.** Rapport de recherche. Groupe de Recherche sur la Socialisation, Université Lyon 2.
- GOFFMAN E. (2002). — **L'arrangement des sexes.** Paris : La Dispute (pour la version française du texte anglais de 1977).
- GOODY J. (1977). — **La Raison graphique. La domestication de la pensée sauvage.** Paris : Éditions de Minuit.
- La Lettre d'information. (2001) — **Charte de l'enseignement artistique spécialisé en danse, musique et théâtre.** Ministère de la Culture, supplément du n° 80.
- LAHIRE B. (1993). — **Culture écrite et inégalités scolaires.** Lyon : PUL.
- LAHIRE B. (2001). — Héritages sexués : incorporation des habitudes et des croyances. *In* T. Blöss (ed), **La dialectique des rapports hommes-femmes.** Paris : PUF.
- LAHIRE B. (2002) — **Portraits sociologiques.** Paris : La Découverte.
- MILLET M. (2000). — **Les étudiants de médecine et de sociologie à l'étude.** Thèse de doctorat de sociologie, Lyon : Université Lumière Lyon 2.
- MILLET M., THIN D. (2003). — Remarques provisoires sur les « ruptures scolaires » des collégiens de familles populaires. **Revue des Sciences de l'éducation – Pour l'ère nouvelle.** Le décrochage scolaire, vol. 36, n° 1.
- MONFÉRIER C. (1999). — **La Culture au secours de l'école. Pour une pédagogie renouvelée.** Paris : L'Harmattan.
- MOSCONI N. (1992). — Les ambiguïtés de la mixité scolaire. *In* C. Baudoux et C. Zaidman (eds), **Égalité entre les sexes. Mixité et démocratie.** Paris : L'Harmattan (coll. Logiques Sociales).
- MOSCONI N. (1995) — Division sexuelle des savoirs et constitution du rapport au savoir. *In* M. Manassein (ed.), **De l'égalité des sexes.** Paris : CNDP.
- PEREZ T., THOMAS A. (1994). — **EPS Danse. Danser en milieu scolaire.** Nantes : CRDP des pays de la Loire.
- ROMAIN M. (2001) — **La danse à l'école primaire.** Paris : Retz.
- SINGLY F. (de) (1993). — Les habits neufs de la domination masculine. **Esprit**, n° Masculin/Féminin.
- THIN D. (1998). — **Quartiers populaires. L'école et les familles.** Lyon : PUL.
- THIN D. (2002). — L'autorité pédagogique en question. Le cas des collèges de quartiers populaires. **Revue Française de Pédagogie**, n° 139.
- VINCENT G. (1980). — **L'École primaire française.** Lyon : PUL.
- ZAIDMAN C. (1992). — Mixité scolaire, mixité sociale ? Les résistances à la mixité. *In* C. Baudoux et C. Zaidman (eds), **Égalité entre les sexes. Mixité et démocratie.** Paris : L'Harmattan (coll. Logiques Sociales).
- ZAIDMAN C. (1995). — Ecole, mixité, politiques de la différence des sexes. *In* M. Manassein (ed.), **De l'égalité des sexes.** Paris : CNDP.