Danse des villes et dans d'école : Le hip-hop

Sylvia Faure, Marie-Carmen Garcia

▶ **To cite this version:**

Sylvia Faure, Marie-Carmen Garcia. Danse des villes et dans d'école : Le hip-hop : Procedures de l'inventivite quotidienne des " danses urbaines " confrontees aux modalites d'apprentissage lors de leur insertion en milieu scolaire . [Rapport de recherche] Groupe de Recherche sur la Socialisation (UMR 5040). 2002. halshs-01192954

HAL Id: halshs-01192954
https://shs.hal.science/halshs-01192954

Submitted on 4 Sep 2015

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

UNIVERSITE LUMIERE LYON 2

GROUPE DE RECHERCHE SUR LA SOCIALISATION

(UMR 5040 CNRS)

DANSES DES VILLES ET DANSES D'ECOLE : LE HIP HOP

Procédures de l'inventivité quotidienne des " danses urbaines " confrontées aux modalités d'apprentissage lors de leur insertion en milieu scolaire

SYLVIA FAURE ET ***MARIE-CARMEN GARCIA***

RAPPORT FINAL

Recherche financée par le Ministère de la Jeunesse et des Sports – Direction de la Jeunesse et de l'Education Populaire.

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.*

Novembre 2002

UNIVERSITE LUMIERE LYON 2

GROUPE DE RECHERCHE SUR LA SOCIALISATION (UMR 5040 CNRS)

DANSES DES VILLES ET DANSES D'ECOLE : LE HIP HOP

Procédures de l'inventivité quotidienne des " danses urbaines " confrontées aux modalités d'apprentissage lors de leur insertion en milieu scolaire

SYLVIA FAURE ET ***MARIE-CARMEN GARCIA***

AVEC LA COLLABORATION DE : **Annick MARNAS**

PARTENAIRES DE LA RECHERCHE **:**

Mourad BAHFIR, Céline COSTECHAREIRE, Aurélie POINAS Fanny RIOU, Stéphanie TRALONGO.

RAPPORT FINAL

Novembre 2002

Appel d'offre interministériel " Cultures, villes et dynamismes sociales " - Consultation de juillet 2000 : *Apprentissages, transmission et créativité, de la ville et dans la ville.*

INTRODUCTION

— Enjeux de la recherche

Cette recherche porte sur les formes de danse hip hop et sur leurs modes d'enseignement, dans et en dehors du contexte scolaire. En saisissant les ressorts politiques et sociaux des pratiques, il s'agit de comprendre comment la danse hip hop s'est institutionnalisée, et de fait, comment elle s'est diversifiée au cours des années quatre-vingt-dix. Son enjeu principal est la compréhension des modalités d'appropriation et d'incorporation de ces formes de danse, par les pratiquants et par leurs enseignants (au sens large), en comparant des contextes différents (établissements scolaires, MJC, centres culturels, pratique autodidacte…), et rapportées aux logiques institutionnelles susceptibles de les " travailler ".

À l'origine du projet, nous nous préoccupions de la " Danse à l'école " et des politiques de sensibilisation en périscolaire. Si nous observions que la forme de danse enseignée était essentiellement, une danse " didactisée ", s'appuyant sur une forme de danse contemporaine, nous remarquions également que des enseignants, des dirigeants de centres culturels et d'autres acteurs institutionnels encourageaient l'entrée de la danse hip hop à l'école et s'interrogeaient sur les enjeux d'inscrire les arts " urbains " dans des actions culturelles et éducatives menées en direction des publics scolaires. Nous étions en fin de compte confrontées aux discours hétérogènes et aux défiances de certains acteurs concernant les modalités d'enseignement de ces pratiques artistiques. Il faut bien rappeler que la " danse à l'école " rencontre de nombreuses réticences de la part du corps enseignant (surtout lorsqu'il s'agit de professeur E.P.S. de sexe masculin)[1], mais aussi de beaucoup de collégiens et de lycéens (plutôt des garçons), les premiers ne sachant pas toujours comment organiser leur séance, comment aborder le corps dansant ; les seconds étant renvoyés aux stéréotypes sexuels concernant la danse (certaines adolescentes se confrontant davantage à des problèmes d'image de soi et de leur corps lors de la pratique). Bref, la " danse à l'école " n'est pas une activité scolaire " ordinaire " et les très nombreux didacticiens œuvrant pour en faciliter l'accès, font généralement preuve d'un certain militantisme pour convaincre leurs pairs, les élèves, les parents d'élèves également, de l'intérêt d'une telle pratique dans un cadre scolaire. D'où l'idée pour certains de l'initiation à des pratiques censées être davantage connues

[1] *Cf.* M. Cadopi, « L'enseignement de la danse en éducation physique et sportive : quelle(s) parole(s) sur le corps ? », *Histoires de corps. A propos de la formation du danseur*, Paris, Cité de la musique, centre de ressources musique et danse, 1998, p. 107-117. G. Cogérino, « Les enseignants d'E.P.S. face à l'enseignement de la danse », *La danse, une culture en mouvement*, Centre de Recherches Européennes

et appréciées par les élèves, surtout lorsque les établissements se trouvent dans des quartiers dits “ difficiles ” ou dans des R.E.P.

Ces constats nous ont orientées vers un ensemble de questions qui lient les dimensions corporelles et cognitives aux dimensions socio-politiques des pratiques :

— Dans les configurations sociales où elles s’inscrivent (relevant de relations sociales d’apprentissage qui ne sont pas toujours des relations pédagogiques), comment ces formes de danse engagent-elles des “ cultures somatiques ” particulières, comment s’organisent-elles dans leur espace et dans leur temporalité propres ?

— Comment penser les logiques cognitives et corporelles auxquelles elles se rapportent, en lien avec les modalités et les principes d’action requis par des logiques institutionnelles, lorsque les pratiques s’initient à l’école, dans le cadre de projets périscolaires, dans des Maisons de la Jeunesse et de la Culture (MJC), ou dans des centres culturels ?

— Et par conséquent, comment les pratiques relatives à des actions éducatives et culturelles se distinguent-elles de la danse hip hop plutôt autodidacte ?

En resserrant la focale d’observation sur les pratiquants, nous étudions les procédures de création, d’inventivité, les manières d’apprendre qu’ils mettent en œuvre. Il s’agit en même temps de saisir leurs représentations de la danse et du corps, leur rapport aux institutions (scolaires, culturelles) ainsi que leurs dispositions cognitives et physiques activées dans des pratiques observées “ en contexte ”.

Saisir les modalités de l’“apprendre par corps”, et ce qu’elles entraînent sur les registres de la cognition et de la construction identitaire, est ici un enjeu de la recherche. Cet axe de recherche repose sur l’analyse comparative de différentes configurations : d’une part les configurations sociales où des jeunes gens et jeunes filles travaillent entre eux (ateliers libres en MJC notamment) alors que l’activité n’est pas organisée en “ savoirs ” ni en leçon, et d’autre part les configurations plus “ institutionnalisées ” et relevant de logiques scolaires où les pratiques se déroulent sous forme de cours (dans les établissements scolaires, dans des centres culturels lors de stages périscolaires ou d’initiation au hip hop, dans des cours en MJC).

---

en éducation corporelle, CREEC, Actes du colloque international mai 1999, Université Marc Bloch, Strasbourg, 1999, p. 197-203.

— La question de l'affiliation urbaine des pratiques populaires juvéniles

Parce que la danse hip hop est largement affiliée (par les logiques institutionnelles) aux " danses urbaines " en raison de leur ancrage social dans des quartiers populaires urbains, nous en sommes venues à nous interroger à propos de la genèse institutionnelle de ce terme et sur ses significations politiques. La " danse urbaine ", dans la perspective institutionnelle en tout cas, ne se concentre pas sur la danse hip hop, elle engage d'autres types de pratiques qui sont socialement aussi très différenciés par rapport à la *break dance*. C'est le cas de la capoeira[1] même si certains hip hoppeurs ont pu s'y initier, voire quitter le hip hop pour l'adopter définitivement. Cette catégorie de " danses urbaines " tire sa légitimité des Politiques de la Ville qui, dans les années antérieures, ont fait la promotion de quelques-unes de ces pratiques artistiques amateurs mises en œuvre par des jeunes gens (moins par des jeunes filles) d'origines sociales populaires. Elles s'appuyaient alors sur des projets culturels et socioculturels conduits en direction des populations considérées potentiellement " dangereuses " pour l'ordre social.

Ce mode de catégorisation prend aujourd'hui un sens différent dans le contexte des pratiques artistiques scolaires, sans tout à fait exclure sa dimension antérieure. Mais la question qui se pose est de comprendre comment est-on passé d'une politique d'" insertion sociale " et de contrôle d'une fraction de la" jeunesse " populaire (issues souvent de l'immigration maghrébine), à ces pratiques pédagogiques participant de l'éducation artistique dans les établissements scolaires. Ces pratiques " pédagogisées " visent des publics scolaires plus hétérogènes, tant du point de vue des origines sociales, que des catégories sexuelles.

Que devient le hip hop lors de ces *appropriations différentielles* dans des espaces sociaux variés, au sein desquels les schèmes pratiques ainsi que la logique d'apprentissage sont transformés ?[2] Plus largement, comment la forme scolaire (repérable aussi dans des stages de danse menés en dehors de l'école) retravaille-t-elle le sens et la forme de telles pratiques juvéniles populaires ?

Par conséquent, la recherche s'est fondée sur l'idée que les actions institutionnelles qui encadrent les pratiques de danse hip hop[3] ne sont pas simplement des modes d'apprentissage de savoir-faire ou de transmission de valeurs culturelles ;

[1] Danse de combat organisée autour d'un cercle (roda) et se pratiquant en musique, elle tire ses origines de pratiques effectuées par les esclaves au Brésil qui trouvaient ainsi une manière de s'entraîner dans un art martial sans que les maîtres s'en rendent compte.

[2] La notion d'appropriations différentielles, qui renvoient à des usages hétérogènes d'une forme culturelle, est travaillée par Roger Chartier, plus particulier dans *Lectures et lecteurs dans la France de l'Ancien-Régime*, Paris, Seuil, 1987.

[3] Qu'il s'agisse donc d'ateliers de danse à l'école, au collège ou au lycée ; de stages d'initiation organisés par des structures telles que les centres culturels (pôle culturel et artistique) ou des MJC (pôle socioculturel) ; de cours de danse pour danseurs hip hop débutants ou pour des publics curieux de connaître cette forme de danse.

elles sont des instances de socialisation qui agissent sur les logiques pratiques ainsi que sur les significations des formes artistiques/culturelles qu'elles concernent, tout en les repensant à partir de catégories de classement, de perception, d'évaluation qui ne sont pas nécessairement celles des pratiquants.

Cette question est d'autant plus aiguë pour le sociologue, qu'elle se rapporte à des pratiques artistiques/culturelles de populations socialement dominées. Aussi, nous en venons à rouvrir le débat à propos des modes d'appropriation des pratiques populaires par d'autres groupes sociaux et des modalités de la domination symbolique perceptibles dans le travail de légitimation des institutions de la culture et de l'éducatif concernant les cultures populaires.

Aussi, est-il pertinent de concevoir les écarts entre les modes d'appréhension de la pratique (du temps, de l'espace, du corps, les façons d'être à la pratique et à ses pairs, les manières d'apprendre) des élèves initiés dans un cadre institutionnel/scolaire d'une part, et les danseurs qui privilégient l'autodidaxie de la *break dance* d'autre part. De là, nous constatons que les actions pédagogiques induisent, au final, de nouvelles frontières sociales et culturelles, mais également socio-sexuelles, entre les formes de pratiques et les pratiquant (e) s de " danses urbaines " :

— Processus d'apprentissage et modes de socialisation

La question centrale est de saisir les modalités d'apprentissage et d'inventivité de mouvements des " danses urbaines " (recentrées sur la danse hip hop) de danseurs amateurs s'entraînant surtout en autodidactes, en les confrontant aux logiques scolaires et institutionnelles d'apprentissage de ces formes de pratiques.

Par conséquent, les processus cognitifs et les modalités d'incorporation observables dans les pratiques qui nous intéressent, sont au cœur de l'analyse. Ils impliquent des contextes d'apprentissage singuliers, qui renvoient à des instances de socialisation particulières (l'école, le stage, l'atelier libre en MJC…). Ainsi, au sein des réseaux sociaux et dans les espaces de vie partagée que nous étudions, nous cherchons non seulement à comprendre ce qui s'enseigne, ce qui s'apprend (modes de transmission et d'appropriation de savoirs et de savoir-faire), mais comment chaque individu (resitué socialement) incorpore la logique et l'organisation de cet espace.

Si la démarche d'Emile Durkheim était de penser la socialisation comme une action des générations anciennes sur les jeunes générations — supposant d'une certaine manière une séparation initiale entre social et individu, puisque l'être social, issus des actions éducatives vient composer avec l'être individuel[1] —, Norbert Elias a permis, au

[1] « L'éducation perpétue et renforce cette homogénéité en fixant d'avance dans l'âme de l'enfant les similitudes essentielles que suppose la vie collective […] Elle consiste donc, sous l'un ou l'autre de ses aspects, en une socialisation méthodique de la jeune génération. En chacun de nous, peut-on dire, il existe deux êtres qui, pour être inséparables autrement que par abstraction, ne laissent pas d'être distincts. L'un

contraire, de penser les processus de socialisation en évitant de postuler une telle scission entre le social et l'individuel. Dans cette perspective, chaque configuration sociale peut être prise pour une matrice socialisatrice particulière, au sein de laquelle les individualités se construisent sous l'effet de contraintes plus ou moins fortes. Il n'y a donc pas d'individu extérieur à la société ni de société extérieure à l'individu[1], bref il n'y a pas d'individualisation en dehors de configurations sociales qui offrent des possibilités de différenciation particulières. Ces configurations forment et transforment l'économie psychique de chacun, lui permettant ou non de satisfaire ses aspirations et de s'en créer de nouvelles.[2]

Dans les sociétés complexes, les individus participent à des configurations variées et donc à des logiques socialisatrices différentes, souvent concomitantes, ce que Peter Berger et Thomas Luckmann appellent aussi des " sous-mondes ". Ceux-ci procurent des possibilités de " socialisation secondaire "[3] qui constituent des réalités plus ou moins cohérentes par rapport à la réalité de la socialisation primaire (familiale) de l'enfance. En ce sens, les cours de danse hip hop ou bien encore les ateliers de danse entre soi, et les apprentissages entre pairs, peuvent constituer des socialisations secondaires vis-à-vis de la socialisation familiale et de la socialisation scolaire.

Ces socialisations secondaires s'accompagnent de composantes normatives et cognitives particulières, qui vont de pair avec l'intériorisation de rôles sociaux, d'un langage spécifique, de nouvelles habitudes soutenues par des *procédures de légitimation*. Ces dernières facilitent l'incorporation de nouvelles façons de penser, de faire, de percevoir le monde. Elles sont, par exemple, des cérémonies d'intronisation, des rites de passage (pensons aux examens dans la socialisation scolaire), ou des mythes transmis, susceptibles d'exercer une force de persuasion quand existent des possibilités de non-identification aux nouveaux rôles.

Les auteurs soulignent encore que ces procédures de légitimation (de type compensatoire vis-à-vis de l'affectivité qui dominerait dans la socialisation primaire) permettent la transition de la socialisation primaire à la socialisation secondaire. Dans un prochain chapitre, nous verrons que la transmission de l'histoire du " mouvement hip hop " procède de la légitimation des valeurs institutionnalisées véhiculées dans l'enseignement de la danse hip hop, au sein de configurations traversées par la forme

---

est fait de tous les états mentaux qui se rapportent qu'à nous-même et aux événements de notre vie personnelle. C'est ce que l'on pourrait appeler l'être individuel. L'autre est un système d'idées, de sentiments, d'habitudes qui expriment en nous, non pas notre personnalité, mais le groupe ou les groupes différents, dont nous faisons partie […] Leur ensemble forme l'être social. Constituer cet être en chacun de nous, telle est la fin de l'éducation ». E. Durkheim, *Education et sociologie*, Paris, PUF, col. " Quadrige ", 1989 (1ère édition en 1922), p. 102.

[1] N. Elias, *La Société des individus*, Paris, Fayard, 1987, p. 195.

[2] N. Elias, *La Société…, op. cit.*, cf. p. 197-198.

[3] P. Berger, T. Luckmann, *La Construction sociale de la réalité*, Paris, Armand Colin, 1996 (1ère édition en 1966), *cf.* p. 189.

scolaire ; autrement dit, cette transmission est une procédure de légitimation principale de la forme hip hop institutionnalisée.

— Processus d'incorporation et d'intériorisation

Les modes de socialisation secondaire engagent aussi des processus d'identification et de différenciation aux autres, qui participent de la construction identitaire de chaque individu. Dans le cas de la danse hip hop, les identifications électives, entre pairs, sont très significatives. Elles participent des modes d'incorporation de la danse.

> « Alors que la socialisation primaire ne peut prendre place dans une identification émotionnellement chargée de l'enfant à ses autres significatifs, la socialisation secondaire, elle, peut le plus souvent se dispenser de ce type d'identification et s'effectuer avec la simple identification mutuelle qui s'intègre dans toute la communication entre êtres humains. Ainsi, il est nécessaire d'aimer sa mère, mais pas son professeur […] Au cours de la socialisation primaire, l'enfant n'appréhende pas ses autres significatifs comme des fonctionnaires institutionnels, mais comme des médiateurs de la réalité tout court. L'enfant intériorise le monde de ses parents comme le monde, et non comme un monde appartenant à un contexte institutionnel spécifique ».[1]

Les modalités d'incorporation ne renvoient jamais seulement à une transmission de savoirs, de connaissances, mais dépendent plus largement de processus de socialisation agissant sur les structures mentales, physiques, cognitives des individus et participant, comme le note Norbert Elias, d'une plus grande individualisation de chacun. Reposant sur des mécanismes d'identification, d'imitation et de mimétisme se mettant en œuvre généralement dans une action (en " faisant " des choses) et/ou en regardant les autres agir, l'incorporation peut donc finalement se définir comme étant la saisie corporelle/motrice/sensitive de gestes et de comportements cognitifs se déroulant dans des rapports sociaux spécifiques.[2] C'est donc à travers, ce que Pierre Bourdieu appelle une " gymnastique corporelle ", c'est-à-dire des gestes techniques mais également quotidiens et routiniers, que se transportent et s'intériorisent les significations et les valeurs sociales particulières des mondes sociaux où s'inscrivent les individus.

> « Et l'on n'en finirait pas d'énumérer les valeurs faites corps, par la transsubstantiation qu'opère la persuasion clandestine d'une pédagogie implicite, capable d'inculquer toute une cosmologie, une éthique, une métaphysique, une politique, à travers des injonctions aussi insignifiantes que " tiens-toi droit " ou " ne tient pas ton couteau de la main gauche " et d'inscrire dans les détails en apparence les plus insignifiants de la tenue, du maintien ou des manières

[1] *Ibidem*, p. 193.
[2] S. Faure, *Apprendre par corps. Socio-anthropologie des techniques de danse*, Paris, La Dispute, 2000.

> corporelles et verbales les principes fondamentaux de l'arbitraire culturel, ainsi placés hors des prises de la conscience et de l'explicitation […] ».[1]

Selon Pierre Bourdieu, cette saisie corporelle se situe en-deçà de la conscience, de façon " pré-réflexive ", et sans avoir les mots pour le dire.[2] Dans cette perspective, les modalités corporelles (et/ou pratiques) de l'action se différencieraient totalement des procédures de l'activité intellectuelle et, par extension, s'opposeraient aux modalités de l'apprentissage scolaire, qui se fondent sur une logique discursive et sur des savoirs théoriques. Toutefois, l'analyse des cours de danse et plus largement des pratiques hip hop (qui ne se produisent pas toujours sous forme de leçon) conduit à montrer que cette interprétation, opposant apprentissage corporel / pratique / inconscient / silencieux à un apprentissage intellectuel / pédagogique / conscient / langagier, est quelque peu insuffisante. En particulier, les procédures repérables dans les configurations (d'enseignement) de danse n'excluent aucunement les pratiques langagières ainsi que des formes de réflexivité. Même s'il nous faut éviter de faire un rapport systématique entre langage et réflexion.[3]

N'engendrant pas nécessairement une rupture raisonnante avec la logique pratique non réflexive, les pratiques langagières peuvent être informatives, mettre en œuvre une réfléxivité en action, mais aussi renvoyer à des jugements de valeur, à de l'éthique, être descriptives (décrire un ensemble de pas), correctives, être des comptes rythmant les mouvements, se faire métaphoriques, ou encore savantes pour expliquer des gestes. Selon les modes d'apprentissage et l'organisation des activités, ces pratiques langagières sont mêlées de façon originale aux autres modalités d'incorporation qui sont l'imitation, les corrections, l'observation, les entraides des élèves, de l'action surtout / du faire, des essais et erreurs, des recommencements. Entrent en jeu aussi des représentations ou des images mentales qui soutiennent l'action, souvent avant qu'elle ne débute.[4] Ce sont de telles modalités d'incorporation que nous allons saisir dans l'observation des pratiques de danse hip hop autodidactes et celles engendrées dans des contextes institutionnels.

Peu à peu, les savoirs du corps se constituent, d'abord maladroitement. Puis, en se perfectionnant, ils se fixent dans la mémoire sensori-motrice et kinesthésique et sont susceptibles de devenir des habitudes permettant la création de mouvements nouveaux non systématiquement " transmis " par un professeur ou un chorégraphe, mais

---

[1] P. Bourdieu, *Le Sens pratique*, Paris, éditions de Minuit, 1980, p. 117.
[2] P. Bourdieu, « Programme pour une sociologie du sport », *Choses dites*, Paris, éditions de Minuit, 1987, p. 203-216, cf. p. 214.
[3] S. Faure, « L'imaginaire dans les processus d'incorporation du métier de danseur », *in Les Imaginaires du corps*, tome 2, textes réunis par C. Fintz, Paris, L'Harmattan, 2000.
[4] Les psychologues de la cognition ont largement traité de ces questions, et du rôle des images mentales dans la réalisation d'actions. Pour une synthèse, nous renvoyons à l'ouvrage *Les Sciences cognitives et l'école. La question des apprentissages*, et en particulier au chapitre « Apprentissages et motricités de la danse chorégraphiée », S. Faure avec C. Assaiante, M. Cadopi, M. Coltice, M. Lord, (chapitre 9), Paris, PUF, (à paraître en mars 2003).

“ trouvés ”, “ inventés ” lors d’improvisation entre danseurs experts. La capacité du corps à invoquer le passé pour produire des actions nouvelles et des conduites improvisées (sans suivre de plan préétabli à l’avance) relève d’une “ intelligence pratique ” que Pierre Bourdieu conceptualise avec sa théorie du “ sens pratique ” renvoyant à l’idée que le corps a incorporé un *stock* d’habitudes et de dispositions (appelé “ capital ”) qui se réactive par ajustement aux contextes (aux champs) de pratique, tout en engendrant une *inventivité quotidienne* dans les gestes et les pensées.

Une autre notion nous est particulièrement utile, c’est celle de *mètis*.[1] Désignant une forme d'intelligence engagée dans des actions informelles, elle est un mode de penser et de connaître par le corps se déployant dans le flair, les astuces, la feinte. Elle met en jeu le corps et des qualités intellectuelles comme la prudence, la perspicacité, la promptitude et la pénétration de l’esprit, voire le mensonge, qui sont autant de stratagèmes palliant les difficultés d’une situation. S’appuyant sur des savoir-faire incorporés, des automatismes comme dans le sens pratique, elle est cependant aussi capable de pallier les difficultés des situations en développant des ruses et surtout des tactiques pour déjouer les problèmes scéniques et dissimuler les imperfections de la manière de danser, ou plus largement pour “ faire avec ” (ou faire semblant d’accepter) des règles imposées. Ces tactiques pratiques nous permettrons de comprendre le rapport des hip hoppeurs d’origines sociales populaires, aux formes de danse et aux systèmes de valeur légitimées par les contextes institutionnels et/ou scolaires.

— La Forme scolaire de socialisation

Parce que toute la pratique de danse hip hop ne se passe pas dans un apprentissage diffus et pratique, mais qu’elle s’est “ pédagogisée ” à la suite du travail de légitimation effectué par les institutions de l’éducation, de la culture et des sports, depuis plus d’une quinzaine d’années, nous avons affaire, à des logiques d’apprentissage et/ou d’expérimentation relevant peu ou prou de la “ forme scolaire de socialisation ”, qui est devenue un mode de socialisation dominant dans nos sociétés — l’école ayant “ exporté ” sa logique et son organisation à la plupart des contextes de formation, qu’il s’agisse d’activités de loisir (apprendre la danse, un sport...) ou professionnelles (la formation pour adulte, les stades de réinsertion...), comme le montre Daniel Thin :

> « La prédominance du mode scolaire de socialisation dans nos formations sociales va au-delà de l’importance de l’école comme institution. Outre le poids de l’école et de la scolarisation dans nos formations sociales, le rôle des classements, des jugements, des perceptions scolaires hors de l’institution scolaire, la prédominance du mode scolaire se manifeste par le fait que la forme scolaire a

[1] M. Détienne, J.-P. Vernant, *Les Ruses de l'intelligence. La Mètis des Grecs*, Paris, Flammarion, 1974.

> largement débordé les frontières de l'école et traverse de nombreuses institutions et de nombreux groupes sociaux ».[1]

La prégnance de la " forme scolaire " est perceptible dans les politiques éducatives et culturelles engagées par l'Etat depuis le début des années quatre-vingt, qui invitent les domaines artistiques (la danse, la musique, les arts plastiques...) à entrer au sein de l'école. De fait, notre objet en vient à s'interroger sur l'interférence de la " forme scolaire " avec d'autres modes d'apprentissage (qui engagent des modalités de socialisation particulières) de ces pratiques.

Une des conséquences majeures de cette recherche est précisément d'observer les consonances et divergences entre les logiques de socialisation scolaire à l'œuvre dans certaines des configurations étudiées (l'école, les stages de centres culturels…) et d'autres logiques de socialisation qui ne sont, rappelons-le, jamais totalement autonomisées par rapport aux premières (socialisation entre pairs dans des ateliers autonomes de danse hip hop en MJC, modalités de la socialisation secondaire des animateurs de centres de loisir…).

Ainsi, évoquer la " forme scolaire " comme forme de socialisation dominante ne signifie pas que l'on étudie un processus de scolarisation ; si historiquement les deux dimensions sont liées, aujourd'hui le mode scolaire de socialisation dépasse très largement les univers de l'école pour concerner les activités périscolaires, les stages de formation (adultes), les espaces sociaux et tous supports mettant en jeu des modalités d'apprentissage qui reposent (au moins en partie) sur la " pédagogie ". De même, des livres ou des vidéos (ou des programmes internet) peuvent être des moyens de mise en œuvre de la forme scolaire, en dehors d'un cadre scolaire.

De fait, les logiques scolaires qui travaillent nombre des contextes d'apprentissage observés se caractérisent par la référence à des savoirs relativement objectivés (à la danse didactisée par exemple), par un découpage de l'apprentissage en exercices rationnels (les exercices d'échauffement du corps dansant notamment), par la répétition et la volonté de faire les choses " selon des règles " explicitées et censées être applicables par tous (les consignes fournies par les enseignants), par le retour sur les actions à travers les corrections, leur reprise réfléchie (analyses des erreurs), la recherche de la progression à long terme, qui implique une maîtrise pratique des mouvements dansés engageant de la réflexivité et, s'accompagnant souvent d'une connaissance plus " théorique " des savoirs appris (la familiarisation avec l'histoire du hip hop et ses valeurs mythiques, par exemple) énoncée par l'intervenant(e) au début de la pratique. Enfin, la logique pédagogique inscrit les pratiques dans une temporalité spécifique, rationalisée, séquencée, et généralement se déroulant sur le long terme (la formation scolaire durant plusieurs années), se distinguant ainsi de la temporalité du court terme, qui se déroule dans des moments propices à une action efficace, opportuns

[1] D. Thin, *Quartiers populaires. L'école et les familles*, Lyon, PUL, 1998, p. 29-30.

au déploiement de la raison pratique et au désir d'agir (“ faire les choses en leur temps ”) relative aux pratiques autodidactes du hip hop.

Plus largement, les façons dont les *breakers* d'origines sociales populaires apprennent la danse entre eux (en autodidactes), la pratiquent, l'organisent, et mettent en jeu leur image de soi à travers elle, amène à réfléchir sur leur rapport à la pédagogie, à l'école, et à s'intéresser aux processus de construction identitaire en jeu dans une pratique intensive de la danse.

Effectivement, le mode scolaire de socialisation, autrement dit la “ forme scolaire ”, se caractérise par une organisation méthodique, c'est-à-dire par une rationalisation des procédures d'apprentissage qui rompt avec la logique pratique et celle de l'autodidaxie. Du dressage par la discipline coercitive du début du XX^{e} siècle aux pédagogies dites “ nouvelles ” par lesquelles il est fait appel à l'autonomie des élèves[1], le pouvoir pédagogique permet, de la sorte, l'acquisition des savoirs et des savoir-faire ainsi que l'incorporation de dispositions mentales et comportementales (telles que l'autodiscipline, l'attention, la régularité, etc.) inhérentes à l'appropriation des connaissances et des techniques enseignées.

> « Il y a pédagogie dans la mesure où un savoir, un savoir-faire se transmettent dans des formes qui peuvent être travaillées, non seulement pour accroître la rapidité de la transmission, la durée de l'acquisition, mais obtenir des effets indépendants des effets de ce qui est transmis, en particulier des effets de pouvoir ».[2]

La “ forme scolaire ”, concept élaboré par Guy Vincent, caractérise donc une organisation méthodique des savoirs tramés par la “culture écrite” ainsi qu'une rationalisation des procédures d'apprentissage.[3] Dans ce sens, la forme scolaire de socialisation rompt avec des pratiques dans lesquelles l'individu n'a pas nécessairement le sentiment d'apprendre quoi que ce soit, mais plutôt de participer à une activité communautaire. L'apprentissage n'est alors pas séparé de la vie quotidienne et se réalise par/dans le faire, le voir-faire, l'imitation qui ne nécessite pas d'explications savantes[4], voire pas de préparation rationalisée, du corps dansant.

— Rapport aux valeurs

Une autre dimension importante de la forme scolaire est l'inculcation de valeurs morales, comme l'a très bien montré Guy Vincent. En tant que mode d'exercice d'un pouvoir non coercitif, consistant à dire “ comment ” apprendre et/ou se comporter en dépassant le simple cadre du “ savoir-faire ”, la “ forme scolaire ” est ainsi présente dans les didactiques mais aussi dans les projets d'action culturelle et éducative (ou

[1] G. Vincent, *L'Ecole primaire française*, Lyon, PUL, 1980, p. 24.
[2] G. Vincent, *L'Ecole primaire française, op. cit.*
[3] B. Lahire, *Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de l' “ échec scolaire ”*, Lyon, PUL, 1993.
[4] B. Lahire, *Culture écrite et inégalités scolaires…, op. cit.*, p. 18.

encore dans les contrats éducatifs locaux comme nous le verrons). L'aspect moral est notamment repérable dans les objectifs des enseignants et/ou des décideurs qui visent à faire acquérir certaines compétences aux enfants et adolescents, par exemple : acquérir plus d'autonomie, devenir des citoyens, se respecter et respecter les autres, ne pas avoir de comportements " violents ", etc.

— L'ambivalence des pratiques

Dans nos univers sociaux complexes, nous constatons que la forme scolaire n'exclut pas les autres formes de socialisation (apprentissage pratique, entre soi, autodidacte…). Les logiques de socialisation s'entremêlent le plus souvent, parfois dans des heurts, à travers des rejets, des appropriations non conformes aux attentes des pédagogues. Elles conduisent à produire une hétérogénéité de schémas incorporés, hétérogénéité souvent limitée par les habitudes de pensée qui fonde l'illusion de l'identité comme réalité autonome.[1] Dans un sens similaire, Bernard Lahire décrit son modèle de l'" homme pluriel " comme le « produit de l'expérience — souvent précoce — de socialisation dans des contextes sociaux multiples et hétérogènes » et il émet l'hypothèse selon laquelle chaque acteur a incorporé « une multiplicité de schèmes d'action (schèmes sensori-moteurs, schèmes de perception, d'évaluation, d'appréciation, etc.), d'habitudes (habitudes de pensée, de langage, de mouvement…), qui s'organisent en autant de répertoires que de contextes sociaux pertinents qu'il apprend à distinguer — et souvent à nommer — à travers l'ensemble de ses expériences socialisatrices antérieures ».[2]

Les individus ne sont pas nécessairement partagés entre différents " répertoires " qu'ils sauraient mettre en œuvre selon les contextes, sans être non plus des êtres " éclatés " ou incohérents. La logique du contexte ou bien des procédures cognitives telles la prise de distance[3], la recomposition biographique[4], l'inscription dans un projet de vie[5] (qui se mettent en place dans certaines conditions sociales et relèvent de modes de socialisation spécifiques) sont susceptibles de fournir aux individus des modèles ou des formes d'identification (ou de redéfinition de soi) limitant la pluralité identitaire, au moins dans la présentation de soi. Les comportements (moteurs, cognitifs) et les jugements sont en revanche plutôt ambivalents (plutôt qu'hétérogènes) comme le sont les pratiques de danse hip hop, en raison du fait qu'elles sont le produit de modalités

[1] J.-C. Kaufmann, « Rôles et identité : l'exemple de l'entrée en couple », *Cahiers internationaux de sociologie*, vol. XCVII, 1994, p. 301-328, p. 303.
[2] B. Lahire, *L'Homme pluriel. Les ressorts de l'action*, Paris, Nathan, 1998, p. 42.
[3] Apprenant à danser dans des situations différentes (entre pairs, en se confrontant aux procédures socialisatrices des animateurs…), les individus acquièrent en même temps des capacités à prendre de la distance, à objectiver les attentes des autres (et notamment des acteurs institutionnels qui les encadrent), et à en jouer, comme nous le verrons.
[4] Les hip hoppeurs chorégraphes sont souvent sollicités pour mener cette démarche, soit dans des débats publics, soit auprès de journalistes.
[5] Cf. les points concernant " l'axiomatique du projet " dans le chapitre 5.

d'incorporation et d'appropriation liées à des contextes différents. L'ambivalence provient des configurations où s'inscrivent les pratiques hip hop qui, en raison des rapports de domination symbolique qui s'établissent entre elles et les logiques institutionnelles (et scolaires), ne peuvent être considérées ni totalement autonomes ni totalement indépendantes vis-à-vis des modèles et des injonctions institutionnelles. La perspective d'analyse reprend ici les propositions de Jean-Claude Passeron et Claude Grignon sur les cultures populaires.[1] Il s'agit donc de comprendre les pratiques de danse hip hop à partir d'une *double lecture* sociologique, c'est-à-dire dans leur autonomie culturelle relative, et dans leurs rapports de domination symbolique avec les institutions.

> « Faire de l'hypothèse d'alternance le principe régulateur de la description des pratiques populaires conduit assez facilement à des protocoles d'enquête (…) ici (dans tel domaine de pratique, dans tel sous-groupe, à tel moment, dans telle situation d'interaction), c'est comme si (autonomie symbolique) ; là, c'est comme ça (hétéronomie symbolique). Il y a des " terrains , des " interactions ", des " strates " des classes populaires où la pratique s'avère sensible aux indicateurs de l'intériorisation de la légitimité culturelle : autodépréciation, bonne volonté culturelle, dénégation, imitation, compensation, etc. Il y en a d'autres où ces indicateurs restent parfaitement muets, où les compteurs de la reconnaissance de la légitimité sont à zéro et où, inversement, la cohérence des pratiques se laisse aisément reconstruire comme s'il s'agissait d'une culture autonome (…). Mais est-ce suffisant ? (…). **L'hypothèse de l'ambivalence** significative des réalités symboliques oblige (…) à admettre pleinement dans l'analyse et l'interprétation les droits de la *double lecture*. (…) ».[2]

— Perceptions sociales de la danse hip hop

Ces questionnements amènent à prendre en considération les rapports sociaux qui structurent les configurations de socialisation dont il est question dans cette recherche, et celles qui traversent aussi les processus socio-historiques des modes de légitimation des pratiques hip hop, en France. Cela nous conduit à étudier les représentations sociales des acteurs en croisant les regards : celui des acteurs institutionnels, des enseignants, des responsables de centres culturels, d'animateurs socioculturels, des jeunes pratiquants, des danseurs professionnels, des amateurs de " *battle* ", etc. Ces représentations soulèvent la question du sens politique des procédures de légitimation par les institutions d'une certaine forme de danse hip hop et du système de valeurs qui lui est associé, alors que des pratiquants peuvent légitimer d'autres façons de faire et pas complètement (ou pas du tout) celles qui le sont par les acteurs institutionnels.

---

[1] C. Grignon, J.C. Passeron, *Le Savant et le populaire. Misérabilisme et populisme en sociologie et en littérature*, Paris, éditions du Seuil, Gallimard et Hautes Etudes, 1989.

[2] C. Grignon, J.-C. Passeron, *Le savant et le populaire…, op. cit.*, p. 71, 72 et 73. C'est nous qui soulignons.

En mettant en place des actions culturelles-pédagogiques en lien avec les politiques publiques, les différentes instances qui travaillent autour du hip hop (l'école, la MJC, les stages organisés dans les lieux culturels, etc.) forment ensemble une constellation d'agents de socialisation.[1] Les enseignants, animateurs, intervenants professionnels (etc.) sont alors des " référents significatifs " pour les jeunes dans le sens où ils portent des définitions différentes, un rapport au monde différent de ceux que ces jeunes accordent à la formation et à la danse hip hop. Nous observons par conséquent des variations au niveau de leurs manières de faire, de concevoir la danse et les compétences requises par les élèves. Sont invoquées alors des catégories de perception et de classement spécifiques à propos des pratiques de danse, qui révèlent que les différents acteurs sociaux travaillant autour du hip hop se trouvent dans des rapports de domination d'inégal poids qui constituent, comme le dit Norbert Elias, la caractéristique essentielle de chaque configuration.

Autrement dit, les acteurs sociaux sont irrémédiablement engagés dans des luttes symboliques pour la légitimité des pratiques et des manières d'apprendre à danser, notamment quand ils discutent à propos de ce qu'est " créer ", de l'organisation d'un cours de danse, quand ils jugent les danseurs et danseuses, quand ils distinguent les façons de faire des filles (qui chorégraphient) et des garçons (préférant réaliser les figures techniques virtuoses), etc.

C'est donc en saisissant ce qui se joue dans des rapports de domination symbolique constitutifs des configurations observées que l'on peut, en fin de compte, appréhender *socio-logiquement* les pratiques.

— Des formations en danse hip hop ?

Au final, nous rencontrons le problème de la formation et de la mise en place de diplôme pour les " passeurs " des formes de danse hip hop. La question fait l'objet aujourd'hui de nombreux débats. Elle renvoie à la confrontation entre d'une part, la " forme scolaire " de socialisation, qui concerne évidemment l'école mais aussi tous les lieux et modes d'apprentissage liés à une démarche pédagogique, et d'autre part l'apprentissage pratique, entre pairs, ainsi que des formes de socialisation plus " mixtes ". Les modalités d'apprentissage et de socialisation de chacune des configurations d'apprentissage requièrent des dispositions et des compétences particulières. Elles s'organisent dans des cadres sociaux différents, et engagent des rapports au corps, à soi, à l'espace et au temps, aux autres, très variés et qui peuvent entrer en concurrence, notamment lors de leur confrontation (comme, par exemple, la rencontre de certains jeunes *breakers* d'origines sociales populaires avec des situations " scolaires " d'enseignement de la danse hip hop). Précisons toutefois que les jeunes

[1] J.-C. Chamborédon, « Classes scolaires, classe d'âge, classes sociales : les fonctions de scansion temporelle du système de formation », *Enquête. La socialisation de la jeunesse*, Cahier du CERCOM, n° 6, juin 1991, p. 121-144.

amateurs de *break dance* que nous avons rencontrés ne sont pas systématiquement opposés à la mise en place de formations diplômantes. Cela dépend de leur implication dans la danse, de leur parcours social et de leur rapport aux institutions qui encadrent les pratiques de danse hip hop. Certains ne seraient pas non plus nécessairement réfractaires à une formation plus " scolaire " (et plus théorique), à condition que celle-ci permette de prendre véritablement en compte (en dehors de toute tentation populiste) leurs savoir-faire et de valoriser leur expérience propre.

Par conséquent, la recherche est traversée par une **hypothèse centrale** qui vise à montrer que les danses hip hop prennent des formes (et des significations) différentes, grâce à des processus d'ajustement des pratiques aux contraintes spécifiques des espaces sociaux, et notamment institutionnels, où elles se déploient. Elles sont en cela ambivalentes, et peuvent coexister. Les valeurs, rapports au corps, rapport à l'espace et au temps qu'elles génèrent, ne s'excluent pas systématiquement non plus. Les danseurs les incorporent différemment selon leur position générationnelle dans l'histoire institutionnelle du hip hop en France, et selon leur parcours social et scolaire. Pour certains, l'incorporation de ces valeurs émanant de système de pensée (et de croyances) différents peut produire des manières d'être et de pratiquer ainsi que des attachements à des valeurs ambivalents, de par la confrontation entre leur passé incorporé et les contextes de leur pratique (et donc selon les interactions et les types d'individus auxquels ils se confrontent : les acteurs institutionnels, leurs pairs des nouvelles générations…).

CHAPITRE PREMIER : METHODOLOGIE

Ce premier chapitre est consacré à la manière dont nous avons élaboré nos terrains d'enquête. Empruntant le mode de raisonnement sociologique de Norbert Elias, il s'agit de reconstruire des configurations d'acteurs intéressés par la danse hip hop, et travaillées (ou organisées) par des dispositifs institutionnels particuliers. Nous avons procédé à des monographies de pratiques relatives à ces configurations. Les espaces d'observation se situent dans la Région Rhône-Alpes dont la spécificité tient dans l'importance de l'action publique en faveur de cette forme de danse depuis plus d'une quinzaine d'années.

I. Une analyse configurationnelle

Le mode de construction de notre questionnement conduit à une forme d'analyse configurationnelle. Impliquant l'étude des interrelations avec celle des pratiques, il a ainsi recours à la sociologie de Norbert Elias, qui vise à dépasser l'opposition entre société et individu (l'individu et l'environnement…), pour rendre compte de différentes dimensions d'une " réalité sociale " considérées dans leurs relations d'interdépendances.[1] L'idée fondamentale est que les individus forment ensemble des configurations sans jamais leur préexister et que leurs pratiques relèvent de ces configurations. De la sorte, nous avons reconstruit les processus de l'apprentissage et de la socialisation des danseurs hip hop en traitant de chacun des ressorts (politiques, institutionnels, historiques, pratiques, pédagogiques, et sociologiques) constitutifs des configurations où ils prennent sens et forme.

De fait, la forme d'analyse est à la fois *contextualisée* (les conclusions sont rapportées aux configurations d'analyse et n'ont pas une prétention généralisante) et *individualisée*, dans le sens où nous rendons compte des manières de faire et de penser d'individus saisis ou resitués socialement ainsi que dans les relations d'interdépendances où ils pratiquent la danse hip hop, ou bien l'organisent (les stages, les cours…).

La démarche en terme de " configuration " invite d'autant plus à la vigilance épistémologique qu'elle nécessite des actes de recherche complexes, conduisant à travailler ensemble différentes dimensions puisque ces dernières décrivent des interdépendances qui ne se résument pas à des interrelations directes (interactions).

[1] N. Elias, J. Scotson, *Logiques de l'exclusion,* Paris, Fayard, 1997.

Notamment, parce que les individus sont “ construits ” par leur passé qui se perpétue sous forme de dispositions, d’habitudes mentales, corporelles, etc., il s’agit de reconstituer les relations sociales passées qui, au cours de leur socialisation, ont été plus ou moins significatives et pèsent aujourd’hui plus ou moins de moins de “ poids ”.[1] Cela conduit à situer socialement des enquêtés en ayant le souci d’éviter les erreurs initiées par les catégories de classement ordinaires qui conduiraient à agréger les personnes issues de quartiers HLM, par exemple, en croyant qu’elles vivent toutes dans les mêmes conditions économiques, culturelles, spatiales (habitation) et familiales.[2]

De même, les pratiques — mettant en jeu des savoirs et des savoir-faire, des valeurs esthétiques, des rapports au corps spécifiques —, sont traitées dans leur historicité en vue de mieux comprendre ce qui s’incorpore, ce qui s’approprie dans les activités actuelles.[3] Cela engage une analyse structurelle des pratiques artistiques étudiées dont l’histoire propre n’est jamais autonome par rapport aux univers sociaux et politiques qui les ont fait émerger et qui les encouragent.

Dans ce sens, la recherche sur la danse hip hop en France implique une étude des politiques culturelles et éducatives qui organisent les champs des possibles et des contraintes des pratiques observées. En parallèle, il s’agit bien évidemment d’étudier les contextes des pratiques et d’analyser le type de relations qui se nouent entre les individus. Nous avons de ce fait procédé à l’examen de situations d’apprentissage différentes grâce à l’approche par observations et entretiens, renforcé d’une part par la constitution de monographies de contextes d’apprentissage, et d’autre part par une analyse de textes institutionnels encadrant ces pratiques (textes des politiques culturelles et éducatives, des projets d’établissement, des projets pédagogiques…).

Les choix méthodologiques ne nous ont pas conduites à multiplier les lieux d’observation, mais à opter pour des analyses approfondies de chaque configuration toujours comparée à d’autres séries d’entretiens et d’observations que nous constituions au fur et à mesure que nous avancions dans la recherche et dans les premières analyses. Les ateliers de danse dans un cadre scolaire et dans les MJC étant intégrés dans des logiques partenariales et impliquant diversement des “ acteurs locaux ”, il a été important de faire varier non seulement le type de pratiques mais aussi les contextes (établissements scolaires, MJC, centres culturels) dont les projets culturels et éducatifs

---

[1] B. Lahire, « Catégorisations et logiques individuelles : les obstacles à une sociologie des variations individuelles », *Cahiers internationaux de sociologie*, vol. CX, 2001, p. 59-81, *cf.* p. 80.

[2] *Cf.* M. Gribaudi, A. Blum, « Des catégories aux liens individuels : l’analyse statistique de l’espace social », *Annales ESC*, nov-déc. 1990, n° 6, p. 1365-1402.

[3] M. Millet, « Nature sociale-cognitive des savoirs et formes du travail intellectuel étudiant », colloque *Les Politiques des savoirs*, Lyon, Université Lumière Lyon 2, 2001. S. Faure, *Apprendre par corps. Socio-anthropologie des techniques de danse*, Paris, La Dispute, 2000 ; « Dire et (d’) écrire les pratiques de danse. Opposition entre pratiques discursives et non discursives », *Cahiers internationaux de sociologie*, vol. CVIII, 2000, p. 161-178 ; « La nature socio-historique des pratiques et leurs modalités d’incorporation. A propos de techniques de danse », colloque *Les Politiques des savoirs*, Lyon, Université Lumière Lyon 2, 2001.

en matière de danse hip hop relèvent de partenariats divers. La démarche a également consisté à observer les modes d'appropriations des projets artistiques par les différents acteurs sociaux concernés : — les partenaires institutionnels ; — les enseignants et les équipes pédagogiques des institutions scolaires ; — les élèves ou pratiquants ; — les artistes invités à réaliser le projet ou dirigeant un atelier dans un cadre scolaire ou lors d'un projet périscolaire.

II. Territoires de l'action publique et cadrage territorial de l'enquête : Présentation des configurations

1. Le terrain d'enquête

Dans l'élaboration d'une recherche qui travaille les variations configurationnelles en fonction de logiques politiques et institutionnelles, la question des territoires de l'action publique doit être posée sérieusement dans sa relation au terrain de l'enquête. En effet, comme le fait remarquer Jean-Manuel de Queiroz à propos des analyses sociologiques de l'école, « toute enquête locale (sur un lycée, un quartier ou la population scolaire d'un territoire délimité) ne relève pas d'une problématique de la "localité" ».[1] Néanmoins, une enquête se proposant de prendre en considération des variations localisées de contextes et notamment de contextes institutionnels doit intégrer, dans sa construction du terrain, les territoires de l'action publique.

Le mouvement de décentralisation engagé en France dans les années 1970 et institutionnalisé dans les années 1980, justifie d'apporter une attention particulière aux " politiques locales ". Alain Faure a montré que le développement de politiques contrôlées, en partie ou entièrement, par des collectivités locales « a entraîné ces dernières à réhabiliter les marges de manœuvre liées à leur propre histoire territoriale ».[2] Cela se traduit par des appréhensions diversifiées de l'intervention publique selon les territoires. Ainsi, chaque système politique local peut valoriser certaines représentations sociales « impliquant une perception territorialisée de l'action publique ». Il est nécessaire d'interroger les " politiques locales " et de reconstruire des configurations institutionnelles sur des territoires administratifs (sur lesquels s'exerce l'action publique) mobilisant la danse hip hop. Les logiques politiques diverses ne sont pas exclusives les unes des autres : développement local, démocratisation culturelle, développement social, etc.

[1] J.-M. Queiroz (de), *L'Ecole et ses sociologies*, Paris, Nathan, col. 128, 1995, p. 91.
[2] A. Faure, « Les politiques locales, entre référentiel et rhétorique », in A. Faure, G. Pollet, Ph. Warin, *La Construction du sens dans les politiques publiques*, L'Harmattan, col. " Logiques politiques ", 1995, p. 72.

De fait, après avoir débuté une recherche sur la « danse à l'école » dans la Loire et le Rhône, cette recherche s'est orientée vers les pratiques périscolaires (stages dans des centres culturels, cours dans les MJC, pratiques en ateliers libres dans des MJC). Le constat de départ conjugué à celui des partenariats répétés avec les services du Rectorat dans les dispositifs d'action culturelle, de développement culturel voire de développement social, a orienté la construction du terrain par la prise en compte du territoire de l'Académie.

Les partenariats observés entre institutions nous ont amenées à considérer la Région comme un cadre territorial pertinent, notamment parce qu'il est le référent de services déconcentrés de l'Etat dont celui la DRAC qui nous intéresse particulièrement par la place importante qu'il prend dans les partenariats.

Si nous avions amorcé le travail d'enquête en le limitant aux départements du Rhône et de la Loire, nous avons élargi la recherche au département de l'Ain. En effet, d'une part, les services départementaux sont reliés entre eux par des services régionaux comme la DRAC ou l'Inspection Académique. D'autre part, il s'avère que la Direction Départementale de la Jeunesse et des Sports de l'Ain a mis en place un collectif sur son territoire d'action visant à l'accompagnement des pratiques culturelles actuelles dans lesquelles la danse hip hop a un rôle capital.

Par conséquent, la dimension territoriale de la pratique du hip hop tient de sa problématisation et prise en considération dans des politiques publiques locales ainsi que de la territorialité des pratiques elles-mêmes.

Plus largement, dans le cadre de cette recherche, les configurations résultent d'une mise en réseau d'acteurs centrée initialement sur le développement de la danse hip hop en milieu scolaire. Or, si les progrès de la recherche nous conduisent à prendre en compte le fait que les réseaux interrelationnels de l'action culturelle (concernant la danse hip hop) dépassent largement l'analyse en terme de territoires locaux et/ou régionaux, nous nous limitons, cependant, aux trois configurations citées, relatives à des territoires administratifs.

Enfin, au sein de ces territoires, les observations et les entretiens réalisés ont porté sur des " localités " au sens où J.M. de Queiroz dit qu'il « n'est pas rare qu'un chercheur s'en tienne à une observation locale pour mieux appréhender un phénomène général. »[1]

[1] J.-M. Queiroz (de), *L'Ecole…, op. cit.*

Quatre dispositifs institutionnels en Rhône-Alpes constituent donc les terrains d'enquête principaux, reconstruits dans leur dimension configurationnelle :

- Un dispositif dans le Rhône : partenariats ISM, Rectorat, DRAC
- Un dispositif dans l'Ain : partenariats Jeunesse et Sports, associations…
- Deux dispositifs dans la Loire : un contrat éducatif local ; et un partenariat entre un centre culturel, une MJC, Jeunesse et sport, DRAC et Education nationale.

Pour une meilleure compréhension de l'actualité de la danse hip hop, ces terrains d'enquête ont ensuite été complétés par des entretiens et des observations de pratiques qui ne participent pas de ces quatre dispositifs.

A. La question du " partenariat " et de ses enjeux

Ces dispositifs invitent à traiter des relations entre les « partenaires » des actions observées. Plus largement, les rapports entre les acteurs révèlent les enjeux sous-jacents au "partenariat" (au jumelage, etc.) c'est-à-dire à l'établissement de liens sociaux et politiques entre des agents d'univers de valeurs et de croyances parfois différentes.

> « Dans la pratique, ces relations sont envisagées sous l'angle du " partenariat ", de la —" collaboration ", etc., termes que l'on retrouve aussi bien dans les directives des institutions qui permettent et financent les actions de " lutte contre l'échec scolaire " que dans les discours de la plupart des agents engagés dans ces actions. Bien que les tenants de ce discours admettent que le " partenariat " puisse être l'occasion de différends ou de conflits, le terme " partenariat ", aux " connotations égalitaires "[1], tend à occulter et à nier les rapports de forces, les intérêts divergents voire opposés des agents ».[2]

Autrement dit, les rapports spécifiques (concurrence, proximité...) entre des " acteurs de terrain " doivent être recontextualisés dans la configuration historique et politique qui les rendent possibles (notamment les rapports de concurrence), sans dépendre tout à fait de la nature des interactions. Plus exactement (et contrairement à des propositions théoriques " purement " interactionnistes ou ethnométhodologiques), nous montrerons dans ce travail que les interactions relèvent généralement de logiques

[1] D. Glasman, « Le partenariat au sein des ZEP. Conflit et/ou collaboration », dans *Migrants-formation*, N° 85, juin 1991, p. 24.
[2] D. Thin, « Enseignants et travailleurs sociaux dans la " lutte contre l'échec scolaire". Concurrences et convergences », contribution à l'ouvrage collectif sous la direction de Y. Grafmeyer, *Milieux et liens sociaux*, PPSH Rhône-Alpes, 4ème trimestre 1993, p. 181.

structurelles qu'il s'agit d'étudier, et réciproquement, elles sont en mesure de modifier les structures existantes.

B. Enjeux et contradictions éventuelles des politiques publiques

La mise en œuvre du projet éducatif et culturel suppose, nous l'avons vu, des actions partenariales, des jumelages, bref, des mises en réseaux de groupes professionnels et d'acteurs politiques différents. Aussi, se pose la question des relations entre des logiques politiques et des logiques " socialisatrices " dans la construction d'une politique éducative et culturelle, voire artistique.

Avertissement : nous avons volontairement dissimulé les noms des lieux et des personnes rencontrées afin de conserver l'anonymat des propos et pour que nos analyses ne perturbent pas les actions menées par les acteurs sociaux, qui eux, nécessairement, se reconnaîtront dans les descriptions livrées dans le rapport. Qu'ils sachent que nous ne divulguons pas leurs identités à qui que ce soit. Nous redonnons les noms véritables des personnes uniquement quand leurs paroles relèvent de textes officiels (journalistiques, institutionnels) ou de débats publics. Il peut ainsi arriver que certaines personnes que nous avons interviewées soient anonymes dans nos extraits d'entretiens alors que nous les citons avec leur identité propre dans des extraits d'interviews officiels ou de débats.

2. Un dispositif dans le Rhône : partenariats ISM, Rectorat, DRAC

A. Le projet " Cultures urbaines " en Rhône-Alpes

La volonté ministérielle de promotion des arts et de la culture *via* le développement de partenariats avec des institutions culturelles, des artistes et l'école se retrouvent dans les orientations politiques des rectorats. Ces dernières peuvent bénéficier, comme dans l'Académie de Lyon, aux acteurs associatifs et aux danseurs qui ont la volonté d'introduire les " cultures urbaines " dans des établissements scolaires. Ici, comme dans le cas de collaborations instituées entre des travailleurs sociaux et des enseignants[1], l'école n'est pas à l'initiative du projet. Dans le contexte rhodanien une association travaille depuis longtemps pour la reconnaissance institutionnelle des " cultures urbaines " et s'efforce de leur ouvrir les portes de l'école. Inter Service Migrant-Rhône Alpes Centre d'Observation et de Recherche sur l'Urbain et ses

Mutations (ISM-RA Corum, association régionale missionnée par le FAS et la DRAC, le Conseil Régional, la Préfecture du Rhône) se propose, parmi les missions qu'elle s'assigne, de valoriser les expressions artistiques populaires. Comme d'autres associations françaises du même type[2], les personnes qui y travaillent participent d'un réseau de relations qui établit des formes de danse hip hop de manière plus ou moins institutionnalisée, dont certaines expressions s'apparentent aujourd'hui au champ chorégraphique.

Le travail mené par ISM-RA Corum pour la promotion d'artistes hip hop implique de leur favoriser l'accès à des institutions culturelles mais aussi éducatives. En effet, même si dans la plupart des cas, l'enseignement n'est pas pour ces artistes la première orientation professionnelle[3], il représente à la fois un moyen de transmettre leur art et une source de revenus. L'association s'est appuyée sur le service Action Culturelle de la DRAC Rhône Alpes, particulièrement sur le service chargé des actions entrant dans le cadre la Politique de la Ville pour être à l'origine d'un projet de partenariat avec le rectorat de Lyon.

En 1999, la Mission Académique d'Action Culturelle (MAAC)[4] de Lyon s'est ainsi impliquée dans un partenariat pour " sensibiliser le milieu scolaire "[1] aux pratiques artistiques issues des " cultures urbaines ". Le rectorat pilote le dispositif qui concerne directement des politiques d'établissements scolaires. Le premier document réalisé par les concepteurs du projet notait :

> « L'objectif est de faire découvrir, de susciter l'envie, de suggérer la curiosité et de placer l'école en observateur actif. Cette première étape de sensibilisation et d'exploration est la première pierre à apporter à l'édifice d'une histoire construite ensemble avec la volonté que l'établissement l'intègre, davantage dans son cheminement ».

Lors de la rentrée scolaire de 1999, huit établissements scolaires (collèges, lycées, LEP) avaient été pressentis par les services académiques et par ISM-RA CORUM pour accueillir des artistes. Mais, avant la fin du premier trimestre de l'année scolaire, il s'est avéré qu'un seul établissement avait manifesté son intérêt pour le projet dans le domaine du *graf*. En octobre 2000, le projet a été relancé par ISM. Le rectorat a sollicité le professeur relais de la commission " danse " de la MAAC pour mettre en place un appel à candidatures auprès d'enseignants d'éducation physique et sportive (E.P.S.). Six collèges et un LEP ont été retenus. ISM a proposé les intervenants et a pris

---

[1] Cf. D. Thin « Enseignants et travailleurs sociaux… », *article cité.*

[2] Nous en évoquons dans le chapitre suivant.

[3] Les artistes retenus par les institutions pour mener à bien ces enseignements doivent être des artistes, danseurs et/ou chorégraphes.

[4] En 2001, ce service a pris le nom de Délégation Académique à l'Action Culturelle (DAAC).

en charge une partie de leur rémunération complétée par le rectorat et la DRAC. Le projet a été intitulé " cultures urbaines ". De la capoeira a été introduite dans un des établissements. Les interventions des danseurs se sont déroulées soit dans le cadre des Associations Sportives (volontariat) soit à l'intérieur de cours d'Education Physique et Sportive eux-mêmes (obligatoires).

B. Un collège près de Lyon : le collège " Victor Hugo" (capoeira)

Le collège se situe sur une commune proche de Lyon. Nous avons suivi, pendant plusieurs semaines, des cours de capoeira organisés par un professeur d'E.P.S. avec des intervenants extérieurs.

L'établissement a été reconstruit en 1994 sur un terrain jouxtant l'ancien collège et le gymnase actuel. D'architecture moderne, le bâtiment offre des allures de paquebot : grand espace central aux multiples baies vitrées ouvrant sur une cour surmontée d'un terrain de jeux collectifs, prolongé par un dénivelé conduisant à un mur d'escalade, passerelles aux rampes métalliques aux étages supérieurs surplombant l'espace central. À droite en entrant, la loge de la gardienne qui vérifie les entrées et les sorties et verrouille les portes en dehors des créneaux horaires du matin, de la reprise de 14 heures et de la sortie du soir, fait face aux bureaux de l'administration distribués le long d'un couloir courbe, parqueté. L'enseignement sportif se déroule soit au gymnase, soit en extérieur pour le mur d'escalade ou dans la salle de danse. Celle-ci, en raison du dénivelé du terrain se trouve donc être à un étage en dessous du niveau de l'entrée principale mais non en sous-sol.

Le Principal et le professeur d'éducation physique et sportive souligneront, dans les entretiens que nous avons réalisés, le caractère privilégié de la présence d'une salle de danse dans un établissement. Cet espace consacré à l'apprentissage de la danse comprend un mur équipé de miroirs face à un mur vitré à mi-hauteur. Le sol présente un revêtement souple spécifique aux équipements sportifs, un placard mural renferme une chaîne hi-fi permettant de travailler les mouvements en musique. Les deux piliers cylindriques qui soutiennent le plafond de part d'autre de la surface des miroirs sont recouverts d'une épaisse protection ainsi que les radiateurs placés sous les baies vitrées pour éviter toute blessure.

D'une capacité d'accueil de 700 élèves (avec la section d'enseignement général et professionnel adapté et de classes de lycée pour des formations qualifiantes), le collège recrute des élèves de onze communes avoisinantes sous dérogation, parfois provenant d'établissements qui " échangent " leurs élèves (les " patates chaudes " comme il le dit) quand la " situation devient trop brûlante ". Nous aurons nous-même l'occasion, lorsque, arrivée en avance pour l'observation d'une séance de capoeira,

[1] Texte du pré-projet diffusé aux participants (document de travail).

prenant des notes descriptives dans l'espace central, d'être sollicitée pour expliquer notre présence par trois jeunes filles dont l'une habite le 5ème arrondissement de Lyon et fréquente le collège depuis un an ; elle nous explique qu'elle était auparavant scolarisée dans un autre établissement, mais qu'elle a été invitée à partir car trop pénible. Nous remarquons qu'elle ne parle pas de renvoi. Elle précise qu'elle a déjà été repérée ici, notamment par le Principal.

Si dans sa présentation de l'établissement, lors d'un entretien, le Principal fait appel au travail d'élaboration du tableau de bord qu'il a entrepris, nous donnant à voir un graphique en couleur réalisé par ordinateur, concernant l'origine sociale du public du collège, pour mettre en avant le caractère « *plutôt privilégié si on considère le milieu socioculturel* », il insiste par ailleurs sur la relative diversité sociale et surtout l'hétérogénéité en matière d'âge du public accueilli.

> *Extrait d'entretien*
>
> **Le Principal du collège « Victor Hugo » :** « Cette année, les plus jeunes sont nés en 90 et les plus âgés du collège sont nés en 83 mais ceux de la SEGPA sont nés en 82 ! donc vous voyez l'éventail ! […] on j'évoque ça parce que ça signifie qu'il y a une **cohabitation** nécessaire hein entre des touts petits et des grands qui sont déjà des hommes et des femmes hein. Et tous n'ont pas scolairement parlant le même, appétit, le même besoin : il y a des élèves qui sont plus brillants que d'autres, il y en a qui sont plus limités, peut-être, mais qui néanmoins doivent avoir accès à un enseignement, voire à la culture. »

Le Principal s'étonne même, qu'en raison des différences d'âge, il n'y ait pas plus d'incidents et de " problèmes de violence ". En revanche, il parle encore de " violence " pour évoquer le fait que l'année précédente le collège a mis en place sept conseils de discipline donnant lieu à trois mises à la porte définitives. Ces mesures semblent concerner les " patates chaudes " que les établissements alentour se repassent régulièrement, mais ne décrivent pas une réalité généralisée à l'ensemble de la population du collège : « *il y a 712 élèves actuellement au collège, allez ! Les 10 doigts de la main suffisent je crois pour les compter* ». La rhétorique de la " violence scolaire " s'accompagne de son explication par la démission parentale.

> *Extrait d'entretien*
>
> **Principal du collège « Victor Hugo » :** « Alors là je vais employer un terme qui n'est pas très laïc mais qui est me parait plus laïc que d'autres, je vais peut-être pas dire qu'il y a un bon dieu, je vais dire qu'il doit y avoir un saint patron parce que finalement, quand vous réfléchissez donc à ce, à cette cohabitation eh, encore une fois, je vous ai montré hein, pour cette année donc les plus jeunes sont **les plus âgés […]** donc si je me trompe pas

> dans mes intervalles ça soit faire 9 années d'écart, y a encore ceux qui sont de début d'année et ceux qui sont de fin d'année, il y a tous les… tous les milieux au point de vue éducatifs sont représentés hein : il y a des gens bien élevés, il y a des… des voyous ! Eh …ça arrive de scolariser des élèves dans les établissements qui sont **par ailleurs** et en même temps qu'ils sont scolarisés, poursuivis par la justice, c'est pas rien. Et on peut rien faire ! on peut pas se substituer , on a aucune raison de dire : moi j'interdis l'accès de la, donc on scolarise des voleurs, des braqueurs, j'ai connu ça. Oui, alors eh bon ils y a ceux qui sont bien élevés, y a ceux qui le sont moins. Y a ceux qui sont **violents** et y a ceux qui le sont pas. Alors il y a de temps en temps des drames, 'fin ! des accidents, des accidents mais je dis, tant pis j'emploie une expression populaire : il y a quelque part un bon dieu pour que ça se passe quand même pas trop mal. […]*je crois que les uns ou les autres on a pu mesurer que dans certains milieux il y avait effectivement, je vais employer maintenant les mots, je vais appeler un chat, un chat, il y a une démission !* »

Il est intéressant de souligner que même dans un lieu où les faits de " violence " sont inexistants, la question est quand même évoquée comme un " risque " potentiel, et semble tramer les états d'esprit et diriger un certain nombre d'actions pédagogiques, avec l'idée qu'il faut être " vigilant " : la prévention contre la réparation. Concernant la répartition socioprofessionnelle des élèves, le chef d'établissement précise d'ailleurs que ce sont les professions libérales et les cadres supérieurs qui sont les plus représentés (40 % de la population des élèves), et il évalue à 25 % la population d'élèves de cadres moyens et de 6 % celle d'agriculteurs, artisans et petits commerçants. Il évalue difficilement la population d'enfants d'ouvriers ou de milieux populaires.

> *Notes d'observation*
>
> Dans nos échanges avec des élèves de la classe de 4ème passerelle, qui est la classe que nous allons suivre pour les observations du projet " capoeira ", nous apprendrons par exemple qu'une élève fait de l'équitation, plusieurs autres apprennent les arts martiaux, qu'une autre part avant la fin du mois de juin et donc de l'année scolaire retrouver de la famille à Seattle. Nous remarquerons aussi que l'enseignante n'a pas hésité à relayer la proposition d'achat de tee-shirts et sweat-shirts aux couleurs de l'école de capoeira dont proviennent les intervenants alors que les prix en sont relativement élevés (100fr et 250fr) et que 3 élèves se sont manifestés acquéreurs sur le champ sans que l'aspect financier ne paraisse faire question un instant.

Cette situation agonistique (imaginaire plus que réelle), le Principal l'évoque comme quelque chose d'inédit dans sa carrière de chef d'établissement — profession qu'il exerce depuis 1977 (auparavant, il avait été professeur d'allemand pendant huit ans). Le collège Victor Hugo est le quatrième qu'il dirige et il pense y terminer sa carrière (il est arrivé en 1999). Quelque peu déçu par la profession, parce qu'il pensait

pouvoir davantage développer des actions pédagogiques et culturelles, il avoue être surtout “ absorbé ” par des tâches diverses « pas toujours importantes ». Avec le professeur d’E.P.S., Françoise A, ils ont pu toutefois mettre en place le projet de danse capoeira qui nous intéresse. Le Principal ne le connaît cependant pas très bien, car il a eu d’importants problèmes de santé qui l’ont conduit à prendre un congé maladie de six mois. Toutefois, il précise que ce projet entre dans le cadre du “ projet d’établissement ” qui vise à tenir compte de “ l’hétérogénéité des classes et des élèves ” pour les amener à la « réussite quelle qu’elle soit ». Le mot clé du projet d’établissement est “ l’ouverture culturelle ” et l’“ ouverture de l’établissement sur l’extérieur ”. Cette dernière se concrétise à travers des échanges avec des écoles étrangères et la découverte d’autres cultures. Le projet “ danse ” participe de cette volonté puisqu’il concerne une pratique d’origine brésilienne, alors même qu’au départ le projet visait l’intervention d’un chorégraphe de “ danse urbaine ”.

L’action culturelle autour de la capoeira a duré quatre mois et était liée à la mission d’action culturelle du rectorat ainsi qu’à une convention avec une association, ce qui a permis de recevoir des subventions pour la venue d’un chorégraphe dans l’établissement. Le directeur précise que les subventions ou indemnités perçues pour ce genre de projet ne couvre jamais le nombre d’heures passées par l’équipe pédagogique : « c’est une compensation », pas un financement complet.

C. Le collège “ Henri Barbusse ”

Parmi les huit enseignants ayant sollicité l’intervention d’un danseur hip hop dans leur collège, nous avons retenu, pour mener nos observations, le collège Henri Barbusse. Il se trouve au Nord-Ouest de Lyon, dans un quartier populaire construit entre 1960 et 1963. Le premier ensemble d’immeubles érigé devait permettre de pallier la pénurie de logements consécutive à l’exode rural. Plus tard, 5 500 logements furent construits pour loger les rapatriés d’Algérie. Peu à peu le quartier fut développé avec la construction de tours et l’arrivée d’abord des Lyonnais en provenance des quartiers insalubres de la ville, puis de populations immigrées en France.

Le collège fait partie d’un REP et d’une ZEP, il est classé en “ Zone sensible ”. Il s’inscrit également dans un Contrat Educatif Local (CEL). L’établissement se trouve en bord de route, au cœur de la cité HLM. Son portail est sécurisé avec une gardienne qui observe les visiteurs avant de les laisser entrer. A l’intérieur des murs, une cour immense se trouve devant le bâtiment très largement vitré pour permettre la surveillance constante des élèves. Il est quasiment impossible, dans la cour de trouver un endroit qui permette d’échapper au regard des surveillants. À l’intérieur, les élèves circulent au rez-de-chaussée, sous des passerelles qui permettent au personnel de l’établissement de voir en permanence ce qui se passe dans le hall. Le collège comporte un système très strict de règles et d’interdictions, deux Conseillers Principaux d’Education y travaillent, il a

une section de SEGPA (Section d'Enseignement Général et Professionnel Adapté), une quatrième " aide et soutien " et une troisième " d'insertion ". L'établissement comporte ainsi une part importante de classes spécialisées pour les " anormaux d'école ".[1]

L'activité hip hop est proposée par une enseignante en E.P.S. qui a été directement sollicitée par le professeur-relais danse du Rhône. Elle a répondu positivement à la proposition qui lui a été faite d'intégration de danse hip hop au sein de l'activité danse de l'UNSS (l'Union Nationale du Sport Scolaire), parce qu'elle souhaitait travailler avec un professionnel.

D. Le " Collectif Cultures actuelles " dans le département de l'Ain

Un autre partenariat institutionnel associant des établissements scolaires et des danseurs hip hop existe dans l'Académie de Lyon, dans le département de l'Ain. En effet, en 1996 un dispositif piloté par la Direction Départementale de Jeunesse et Sport (DDJS) de l'Ain pour la promotion et le développement des " cultures actuelles " a été mis en place. Il a pris le nom de *Collectif Cultures Actuelles*. Il a été créée par la Direction Régionale de l'Action Culturelle (DRAC), le Fonds d'Action Sociale (FAS) et la DDJS de l'Ain, suite à des demandes de soutiens financiers adressés au FAS par des associations. Il s'agit d'un collectif d'associations et de structures connues pour l'accompagnement des pratiques culturelles : ADDIM[2] de l'Ain, AGLACA (Agence pour la Gestion, la Liaison et le Conseil aux Associations), Union Départementale des MJC, ISM RA-CORUM.

Le comité de pilotage est composé de représentants de l'Union Départementale des MJC, de la Direction Départementale de Jeunesse et Sports, de l'ADDIM de l'Ain, de l'AGLACA et de sept MJC et centres Sociaux. En septembre 2001, un poste de coordinateur du collectif a été créé au sein de l'Union Départementale des MJC (UDMJC). Ce collectif est, en outre soutenu par le Conseil Général de l'Ain, la DRAC, le FAS et la Direction départementale de la Jeunesse et des Sports.

À l'origine du projet se trouve le constat d'un certain nombre d'initiatives artistiques et culturelles isolées parmi les jeunes, notamment autour du hip hop. Les institutions se sont associées pour soutenir les initiatives de populations dont elles connaissent, selon elles, mal les demandes et/ou besoin. De fait, le collectif regroupe plus de cinquante associations et structures et quelques établissements scolaires. Le département de l'Ain est caractérisé par sa " ruralité " et donc par une faible densité démographique au regard de son voisin rhodanien. En l'occurrence, le dispositif en question devrait permettre, selon ses concepteurs, la constitution d'un maillage de tout le territoire départemental et le suivi par plusieurs associations et institutions non

[1] D. Thin, *Quartiers populaires…., op. cit.*, p. 265. Les guillemets sont utilisés par l'auteur.
[2] Association Départementale pour la Diffusion et l'Initiative Musicales.

seulement de projets artistiques mais aussi des artistes eux-mêmes. Il est à noter que bien que partenaire du projet, ISM RA-CORUM est peu présent dans le projet. Le rectorat est associé, essentiellement comme source de financement à certains partenariats locaux car des établissements scolaires mobilisent les ressources en intervenants artistiques du Collectif.

E. Récapitulatif des collèges étudiés dans le Rhône et dans l'Ain

Nous avons construit des monographies autour de trois établissements (observations régulières des cours et entretiens avec les acteurs institutionnels, le danseur, des élèves). Les collèges Henri Barbusse et Victor Hugo sont intégrés dans le dispositif ISM. Le collège Colette fait partie du Collectif de l'Ain. Il se trouve à l'intersection entre les deux dispositifs étudiés.

En effet, le danseur professionnel auquel il a été fait appel ne fait pas partie des artistes promus par ISM, il est partie prenante du projet mené dans son département, intervenant dans différentes structures : MJC, centres sociaux, collèges. En conséquence, le DDJS prend en charge son intervention. Néanmoins, s'agissant d'un collège de l'Académie de Lyon, il peut prétendre aux subventions du Rectorat et de la DRAC. C'est pourquoi, en juin 2002, le collège a fait un dossier lui permettant de prétendre aux moyens alloués par le Rectorat. Alors, une négociation a été ouverte avec la DDJS afin qu'elle maintienne son soutien financier pour le projet (n'oublions pas que ISM fourni aussi une aide financière, aux collèges auxquels elle propose un intervenant). La DDJS a finalement accepté d'être partenaire du projet pour une année supplémentaire. Ainsi, un partenariat original s'ouvre localement en septembre 2002 entre le Rectorat, la DRAC et la DDJS.

	COLLEGE HENRI BARBUSSE	**COLLEGE COLETTE (AIN)**	**COLLEGE VICTOR HUGO (CAPOERA)**
Partenariat	ISM, Rectorat, DRAC	ISM, Rectorat, DRAC, DDJJ	Rectorat, ISM, DRAC
Caractéristiques	ZEP, REP, Zone sensible Milieu urbain	Hors classement, milieu rural	Hors classement Milieu urbain
Intervenant	DJ (35 ans)	Adel (34 ans) et Ludovic (26 ans)	Luis (25ans) accompagné d'un " discipline " et de son " maître "
Enseignante	Sylvie D.	Dominique M.	Françoise A.
Classe(s)	6ème-3ème	6ème-3ème	4ème "passerelle"
Cadre	UNSS	UNSS	E.P.S.
Séances	Vendredi 12h15-13h30 (2000-2001)	Jeudi 12h15-13h30 (2001-2002)	Vendredi (2000-2002), dix séances, 13h45-15h15

	CONFIGURATION DU RHONE	**CONFIGURATION DE L'AIN**
Partenariat	ISM, DRAC, Rectorat	ISM, DRAC, Rectorat, DDJS, FAS, AGLCA, ADDIM, associations locales
Acteurs institutionnels interviewés ou rencontrés	- 2 principaux de collèges - -Chargée de l'action culturelle à la DRAC - Professeur relais danse - Représentante de ISM - Délégué Académique à l'action culturelle - Conseiller DRAC, politique de la Ville	- conseillère en éducation populaire auprès de la DDJS - responsable de la section danse à l'ADDIM - Chargée de mission à l'UDMJC pour le dispositif " Cultures actuelles - *Même acteurs que ci-contre :* - *représentant du FAS* - *-Chargée de l'action culturelle à la DRAC* - *Professeur relais danse* - *Représentante de ISM* - *Délégué Académique à l'action culturelle* *Conseiller DRAC, politique de la Ville*
Intervenants	- Un danseur-chorégraphe hip hop, - Deux intervenants en capoeira	- Un danseur chorégraphe en hip hop
Types d'établissements concernés	- Un collège classé en REP, ZEP et " zone sensible " - Un collège " hors classement "	- Un collège " hors classement "
Publics concernés	- Elèves inscrits à l'UNSS danse - Elèves d'une même classe de 4ème	- Elèves inscrits à l'UNSS danse

3. Les dispositifs étudiés dans les configurations de la Loire

Les configurations de la Loire concernent essentiellement deux villes (une moyenne et l'autre souvent considérée comme un « satellite » de la première), mais ces dernières — à travers les actions observées — ne cessent, évidemment, d'être en relations avec d'autres communes du département et de la région. La difficulté de l'analyse tient donc en partie dans le fait qu'une perspective configurationnelle peut très rapidement s'avérer infinie et donc impossible à réaliser dans le sens où chaque réseau interrelationnel renvoie à d'autres et dépasse peu à peu les limites territoriales fixées initialement. Il faut lui donner des limites. Les analyses tentent de s'en tenir à ces deux villes, mais introduisent régulièrement des indications sur les liens avec leurs partenaires.

L'avant-projet portant sur la danse à l'école, la construction des configurations a débuté par des rencontres avec des personnes chargées de projets de danse hip hop à l'école. Un premier entretien a été mené avec une conseillère pédagogique en danse et qui est aussi directrice d'une association chargée de développer la danse et des formations dans cette discipline artistique auprès d'un public scolarisé et d'enseignants. Cet entretien a ouvert d'autres perspectives de rencontre avec les « partenaires » d'actions communes et désignés par cette conseillère. L'objectif de cette première étape était de repérer les liens d'interdépendance entre son service et les acteurs locaux. C'est ainsi qu'un premier " cercle " configurationnel (rencontres avec des enseignants, des dirigeants de centres culturels) a été tracé et les éléments d'analyse qui suivent en sont le témoignage.

Un second « cercle » s'est dessiné progressivement quand le projet d'étude s'est élargi aux formes d'apprentissage de la danse hip hop dans des contextes différents. Aussi, les entretiens menés avec les danseurs, animateurs et responsables institutionnels, intervenants, ont été renforcés par des observations de cours de danse hip hop en milieu scolaire, dans deux centres culturels et dans une MJC. Dans ce lieu (la MJC) les cours s'articulent à des ateliers autonomes. Ceux-ci ont fait l'objet d'une étude approfondie. À un moment donné, il a fallu arrêter (provisoirement) l'enquête de terrain afin non seulement d'en rendre compte et de mener les analyses à terme, mais aussi pour se donner la possibilité de faire des comparaisons transversales avec les autres configurations (Rhône, Ain). Ces dernières communiquent entre elles autour de thèmes centraux et en raison des liens qui se tissent immanquablement entre les acteurs locaux qui mènent des actions culturelles autour du hip hop. Il est enfin nécessaire de rattacher plus explicitement les logiques d'action des acteurs de ces cercles configurationnels aux logiques des politiques publiques qui les travaillent d'une façon ou d'une autre.

Les dispositifs étudiés concernent deux types de partenariats entre des centres culturels, des acteurs locaux de M.J.C., la délégation Jeunesses et Sports, l'inspection

académique et les conseillères pédagogiques en E.P.S., La DRAC Rhône-Alpes. Le premier se fonde sur un contrat éducatif local ; le second s'est réorganisé au moment de l'enquête autour de partenariats pour l'action Danse-Ville-Danse de la région.

A. Les Contrats éducatifs locaux

Le centre culturel « René Cassin » d'une petite ville populaire de la Loire mène des actions culturelles en direction des publics scolarisés, dans le cadre de Contrats éducatifs locaux (mis en œuvre par la circulaire ministérielle du 9 juillet 1998), en partenariat donc avec les Ministères de L'Education nationale, de la Jeunesse et des Sports, de la Culture et de la Communication et enfin de la Ville. Les CEL visent à offrir localement des moyens d'accès aux loisirs, à la culture et aux sports, lors des temps libres en dehors de l'école. Ils s'appuient sur une volonté de donner un égal accès au savoir, à la culture et au sport aux enfants et aux adolescents qui, pour des raisons sociales, n'y ont pas d'emblée accès. Ils sont fondés sur une dimension territoriale et participent d'une politique de développement local, social et culturel.[1]

Il ne s'agit pas seulement de proposer une " offre " (en lien avec une éventuelle demande) d'activités, mais d'ancrer les projets sur des objectifs éducatifs. Ces derniers visent à associer les parents aux dispositifs, à conduire les enfants dans un projet, et à faire acquérir aux élèves des " principes de vie en collectivité ", la " citoyenneté ", la " curiosité " et " l'esprit scientifique par l'expérimentation ", " l'aptitude à la communication ", la " connaissance du corps et sa maîtrise par différentes activités ", le " développement de la sensibilité et de la créativité ", et au final " l'amélioration des résultats scolaires " « grâce à des actions respectant les principes de la Charte de l'accompagnement scolaire. »[2]

L'initiative d'un contrat peut venir d'un des acteurs locaux : collège, école, association, collectivité locale, mais le porteur du CEL ne peut être qu'une collectivité locale (les autres partenaires peuvent être alors cosignataires). Il nous faut donc ici souligner la dimension locale de telles initiatives.

Les compétences qui seraient à acquérir par les enfants sont : l'autonomie, la capacité à mettre en œuvre et à combiner dans leur vie quotidienne des qualités telles que la motivation, l'anticipation, une image de soi positive, le sens des responsabilités, la maîtrise de l'espace, l'utilisation des acquis ainsi que la capacité à être un " citoyen " c'est-à-dire d'avoir des « actes d'échange positifs dans la vie en société. »[3] Nous comprenons donc bien que les dispositifs s'insérant dans le cahier des charges des CEL

[1] Nous nous appuyons sur le cahier des charges : *Les Contrats éducatifs locaux – département de la Loire*.
[2] *Les Contrats éducatifs locaux…, op. cit.*, p. 2.
[3] *Ibidem*, p. 10.

participent de la socialisation des élèves et ne sont pas éloignés de la forme scolaire de socialisation.

B. Partenariats institutionnels

Par ailleurs, concernant l'autre dispositif, les actions menées par le centre culturel « Sophia » d'une ville moyenne de la Loire, et concernant la danse hip hop, se tissent en partenariat avec la MJC « T » et la délégation Jeunesse et Sports depuis plusieurs années, sans trouver de véritable reconnaissance au niveau de la région.

Longtemps ignorées par les institutions régionales, ces actions ont quand même eu un prolongement récent avec la participation de ces structures au dispositif Danse-Ville-Danse de 2001 dont nous reparlerons ultérieurement. Jusque-là, le partenariat a consisté à proposer à des jeunes de la Loire des stages de danse, d'écriture musicale, en vue de rencontrer des artistes professionnels et de développer une pratique artistique. L'objectif était de dispenser des cours de qualité et de valoriser la danse et la musique hip hop. En complément à ces actions de formation, le centre culturel a proposé des spectacles en donnant à chaque stagiaire la possibilité d'y assister. Nous y reviendrons au cours de l'analyse.

C. Premiers éléments de description des contextes de la Loire

Sur le département de la Loire, la danse hip hop se développe dans les associations et au sein de structures culturelles depuis peu, et les différents acteurs rencontrés (les jeunes danseurs comme les responsables de ces structures, ou encore les acteurs institutionnels) estiment être " en retard " par rapport aux autres départements de la région. La plupart d'entre eux regrettent également le manque d'intérêt des " politiques " pour cette forme artistique. Il leur est non seulement difficile de trouver des subventions émanant de leurs villes pour développer des projets, mais certains d'entre eux estiment que ce refus de considération politique a des effets négatifs sur la reconnaissance de leurs actions par les acteurs institutionnels de la région et organisateurs de manifestations régionales d'envergure.

— Cadre de la Politique culturelle d'une petite ville : le centre culturel « René Cassin »

Un entretien a été effectué en juillet 2000 avec le directeur du centre culturel de cette petite ville minière, où vit une population essentiellement d'origine populaire, à propos de ses actions culturelles en direction des publics scolaires, et plus particulièrement en danse. Ses actions s'enracinent dans l'histoire locale.

En effet, la commune a un ancrage culturel fort, dans le sens où il y a 35 ans, les élus communistes avaient créé la première médiathèque municipale de France, puis une

bibliothèque pour enfants et une école de musique, initiatives qui étaient rares encore sur le territoire.

Le centre culturel est devenu associatif en 1975. Le directeur a été embauché par le maire de gauche qui ne l'encourageait guère à prendre des décisions personnelles en matière de développement du centre culturel, ce qu'il a pu plus aisément faire avec le second maire (de droite, et récemment battu à nouveau par le précédent maire). Le directeur du centre culturel est d'origines sociales populaires (mais en ascension sociale par la " culture ", son père ayant été conducteur de travaux et sa mère femme au foyer). Il a 38 ans, a toujours été un militant de gauche très proche de la CGT. C'est d'ailleurs par le syndicat qu'il a eu ses premières expériences professionnelles, en lien avec la " culture " : Il a d'abord travaillé dans un organisme " Travail et culture " (lié à la CGT), puis a été journaliste dans une radio libre qui dépendant d'un réseau affilié aussi à la CGT, avant d'être appelé par le maire communiste pour prendre en main le centre culturel qui « vivotait à l'époque » précise-t-il. Il est vrai qu'en dix ans, le directeur a été très actif, tentant de donner une légitimité culturelle à son établissement en invitant des spectacles et des artistes de renom d'une part, et en proposant des projets éducatifs et culturels en direction des enfants et des adolescents de la ville d'autre part. Ce dynamisme va de pair avec la politique culturelle de la ville qui, surtout quand elle était « à droite » visait à revaloriser l'image négative de la ville, en menant une politique de « requalification symbolique ».[1]

La démarche politique et culturelle du directeur repose sur l'idée que les habitants sont dans un enfermement social et culturel (les habitants repliés sur eux-mêmes) et que l'art, ou l'action culturelle, est un " moyen " de libération. Ce schème de pensée n'est pas propre à ces acteurs locaux. Il s'enracine dans l'idéologie de l'éducation populaire reprise dans certaines politiques d'action culturelle. Le directeur du centre culturel croit ainsi fortement à l'intérêt éducatif et pas seulement culturel qu'il y a à faire venir des jeunes dans son centre, à les inciter à voir des spectacles ou les amener à s'initier aux pratiques artistiques, initiative qu'il oppose aux activités de loisir proposées par les animateurs de quartiers qu'il côtoie et qu'il tend à dévaloriser en pensant que ces dernières n'aident pas les enfants à progresser dans une activité, à acquérir les dispositions de sérieux, d'effort et d'engagement qui sont nécessaires à toute démarche de formation (même si c'est pour « son plaisir ») et transversales à la scolarisation.

[1] V. Milliot, « Culture, cultures et redéfinition de l'espace commun : approche anthropologique des déclinaisons contemporaines de l'action culturelle », dans l'ouvrage collectif coordonné par Jean Métral : *Cultures en ville ou de l'art et du citadin,* éditions de l'Aube, 2000, p. 143-167.

— L’établissement culturel « Sophia » d’une ville moyenne

L’établissement culturel « Sophia » (qui est une des deux structures les plus importantes de la ville en matière de culture) comporte des secteurs d’activité différents ; celui dont il est question ici est dirigé depuis plus de dix ans par une directrice qui articule une programmation de spectacles avec des projets d’action culturelle en direction des écoles et plus largement des publics scolarisés. Elle est d’ailleurs reconnue par les acteurs locaux interviewés qui nous en ont parlé spontanément en rendant hommage à son travail. Son travail s’intéresse tout particulièrement à la danse.

Notre enquête a permis de rencontrer sa collaboratrice chargée des actions hip hop, Stéphanie. Cette dernière précise que les premiers projets dirigés vers le hip hop ont été organisés dans une situation de concurrence interne à la structure, entre son secteur et celui développant la programmation en danse, puisque des projets parallèles (portant sur la danse hip hop) ont coexisté en suivant des logiques différentes. Ainsi, tandis que son secteur visait la formation des jeunes danseurs sur le plan pratique et en les amenant à voir des spectacles, le second avait davantage la volonté d’ouvrir son public habituel de danse et d’aider à l’émergence de « nouveaux talents » et de participer à leur professionnalisation. La personne interviewée a connu ces projets alors que, stagiaire, elle travaillait dans les deux instances à mi-temps dans chacune. Son secteur a pu se défaire de cette lutte interne en raison d’abord du fait que la politique volontarisme envers la danse hip hop du second secteur n’a pas perduré, et en développant des actions propres en lien avec d’autres structures associatives et avec des acteurs institutionnels de la ville.

> *Extrait d’entretien*
>
> **Stéphanie, chargée de projets culturels en danse hip hop :** « Je me suis retrouvée à faire un stage de trois mois, à mi-temps sur l’action menée par notre secteur autour du hip hop, et qui mêlait hip hop et danse contemporaine. Et l’autre mi-temps portait sur une autre opération d’un autre secteur de la maison, une action hip hop aussi. Mon secteur actuel dirigeait un travail depuis deux ou trois ans déjà, mais pas forcément autour du hip hop. C’est venu après. Que ce soit pour un projet ou pour l’autre, nos interlocuteurs étaient les maisons de quartiers… en gros c’est toutes les structures locales, maisons de quartier, amicales laïques, les éducateurs spécialisés, et bien sûr la MJC « T » qui déjà avait une place un peu privilégiée dans ce partenariat. Pendant ce temps, le second secteur a continué son action en hip hop un an ou deux, en abandonnant beaucoup l’aspect éducatif, c’est-à-dire que ce n’était plus qu’une scène ouverte avec des jeunes qu’on faisait passer en première partie de troupes professionnelles. »

Depuis quelques mois, les deux centres culturels décrits ci-dessus (centres culturels « René Cassin » et « Sophia »), en partenariat avec la MJC présentée ci-

dessous, ont un projet d'action culturelle commun visant à organiser des stages de danses " urbaines " en vue de préparer la Biennale 2002 de la Maison de la Danse de Lyon.

— La MJC « T. » et ses partenariats institutionnels

Cette MJC est particulièrement intéressante car elle mène des actions culturelles en partenariat avec Jeunesse et Sports et le secteur Jeunes Publics de l'établissement culturel « Sophia » depuis 1996. Par ailleurs, elle est la seule organisation de ce type à mettre à disposition une grande salle de danse (équipée en tant que telle : miroirs, barres, tapis de sol) à des jeunes pratiquant le hip hop. Il faut ici souligner que la MJC ne se situe pas dans un " quartier difficile ", mais se trouve près du centre ville, plutôt dans un secteur mixte socialement.

Les danseurs s'entraînent seuls les samedis ainsi que lors des vacances scolaires, parfois aussi en fin de journée au cours de la semaine (après l'école) quand une salle est libre, et les débutants suivent des cours avec un professeur les mercredis. La plupart des « anciens » (c'est-à-dire qui dansent depuis 3 ans dans le cadre de la MJC) ont participé à des stages co-organisés avec le secteur culturel « Sophia » ; souvent, ces actions les ont conduits à se produire sur une scène. Aujourd'hui, ils ont formé leur groupe de danse, « les Potes »[1] et la logique adoptée, depuis ces quelques mois d'expériences scéniques, est celle de concourir dans les *battles*, sans abandonner la présentation de " show " (terme préféré par les jeunes pratiquants à celui de " chorégraphies ") sur des scènes ou lors de soirées hip hop. C'est ainsi que beaucoup de jeunes amateurs de danse hip hop, qui pratiquaient un peu par eux-mêmes, dans l'espace public, sont venus à la MJC parce qu'ils ont vu les spectacles de leurs pairs, sur une scène (en plein air, devant la mairie de la ville) co-organisée par les différents partenaires culturels locaux que nous retrouvons dans le dispositif de la configuration présentée ici.

Les cours de la MJC « T », proposés le mercredi, concernent les enfants à partir de 8 ans ainsi que les adolescents débutants et confirmés. Selon un animateur responsable de l'organisation des pratiques hip hop au sein de la MJC, 120 jeunes pratiquent la danse ou la musique hip hop. Un groupe régulier d'une douzaine de jeunes danseurs (ses) est constitué depuis deux ans dans une perspective de semi-professionnalisation ; aussi suivent-ils régulièrement des stages de formation. Ils ont ainsi créé leur propre troupe de danse qui s'est présentée sur la scène de la Maison de la Danse en mai 2001 dans le cadre de " Danse-Ville-Danse ". Croyant de plus en plus en un avenir possible dans la danse, ces quelques " semi-professionnels " commencent à

[1] Les noms des groupes de danse, comme ceux des personnes, sont volontairement changés pour le respect de l'anonymat des personnes que nous avons interviewées.

incorporer, non sans contradictions, les logiques de socialisation (professionnelle/scolaire) mises en œuvre par leurs encadrants.

Pour la suite de l'analyse concernant les modalités de socialisation liées au travail d'animation, il est pertinent de resituer l'animateur responsable de ce dispositif dans sa configuration sociale. À 32 ans, il pratique ce métier depuis quatorze ans. Son père travaillait à la SNCF pour réparer les voies de chemin de fer, et sa mère était au foyer ; ils vivaient en zone rurale. Il dit avoir connu le hip hop par l'intermédiaire d'une émission télévisée (Sydney) ; il s'est mis à s'entraîner seul, et avec deux trois amis, regrettant alors de ne pas habiter les « quartiers défavorisés » pour mieux intégrer cette pratique et s'identifier aux pratiquants. Nous percevons ici la limite des propos communs associant danse hip hop aux " quartiers urbains ", et conduisant à une stigmatisation de la pratique elle-même et de ses pratiquants à travers la connotation péjorative de la banlieue urbaine. Le développement des actions de cet animateur, en direction des jeunes, n'est pas sans lien avec son expérience d'ancien danseur où il devait se débrouiller seul pour s'entraîner dans une MJC qui n'offrait aucun moyen pour développer l'apprentissage du hip hop.

— La MJC "B " : quartiers sensibles

À titre comparatif, nous avons également approfondi la recherche en menant une courte enquête au sein d'une autre MJC " B. ". À la différence de la MJC " T ", elle se situe dans un ensemble de quartiers HLM, excentrés par rapport au centre ville, et très largement stigmatisés aujourd'hui. Cette seconde monographie se concentre sur huit pratiquants (dont une fille) qui ont créé leur propre groupe de danse depuis six ans, " Asia Crew " qui concoure dans certains *battles* de la région. Certains de ces danseurs estiment avoir formé quelques danseurs(ses) qui aujourd'hui s'entraînent à la MJC " T". Il en ressort une forte concurrence entre les deux groupes. Comme dans l'autre cas, la forme de danse pratiquée est essentiellement la *break dance*, l'objectif étant de participer et de gagner aux *battles* (compétitions de danse hip hop). D'origines sociales populaires (quelques-uns appartenant à des familles de " petits " commerçants), la plupart de ces danseurs est issue de l'immigration maghrébine ou encore asiatique. Ce groupe s'entraîne dans deux structures associatives situées dans un même secteur géographique. Tous sont origines des quartiers qui le composent.

Le directeur revendique le rôle socialisateur de la MJC ; il insiste sur la démarche éducative qui est de permettre l'autonomie des publics qui viennent dans ce lieu, ainsi que l'inculcation de valeurs démocratiques, concernant notamment la citoyenneté. Il est à remarquer que, contrairement à la MJC " T ", l'entrée de l'établissement est aménagée à partir de panneaux sur lesquels des affiches promeuvent la lutte contre le racisme, la citoyenneté, le droit de vote, le refus de l'identification ethnique conduisant au rejet de l'autre, l'intérêt de la pluralité sociale et culturelle, etc.

Alors que dans la MJC “ T des prospectus culturels étaient très largement à disposition des personnes fréquentant l’endroit, ici les seuls prospectus (et ils sont nombreux) que l’on trouve renvoient à ces thématiques citoyennes : rencontres publiques dans des “ cafés-citoyens ”, films se rapportant à l’une d’elles, annonces de manifestations, etc.

Une certaine tension est perceptible chez ce directeur qui nous avoue être intéressé par notre travail mais craint aussi que notre présence “ casse ” (c’est son terme) le travail qu’il a engagé avec ces jeunes gens depuis les quatre années, où il a pris la direction du lieu. Cette tension est relative à la configuration sociale de la MJC, puisque cette dernière a connu de graves difficultés avec des jeunes du quartiers, avant qu’il en prenne le poste, et elle a été fermée durant deux ans pour ces raisons. Il nous explique (et l’animatrice rencontrée trois jours avant nous l’avait déjà dit) que les années précédentes ont été difficiles, car des bandes venaient dans la salle principale pour chercher la bagarre, fumaient de la drogue, ennuyaient les plus jeunes. L’animatrice précise qu’à ce moment (puisqu’elle était déjà en poste) elle enfermait les hip hoppeurs dans leur salle de répétition, pour qu’ils aient la “ paix ”. Mais la crainte de la présence d’un observateur relève plus formellement d’un risque de concurrences (l’interaction avec le sociologue est perçue apparemment comme cela) qui se manifesterait par le fait que nous pourrions donner des “ mauvaises ” idées aux danseurs, en leur parlant notamment des rapports financiers que certains groupes ont avec des institutions, ou encore par l’évocation des manifestations co-financées par ces institutions de la culture, de la Région, etc. Le directeur estime, en effet, qu’une des grandes difficultés qu’il rencontre avec ces “ jeunes ” , qui ont entre 18 et 21 ans, est de leur faire comprendre que l’argent se gagne, se gère, qu’il faut élaborer un “ projet ” pour en avoir. Par ailleurs, il fait montre d’une distance vis-à-vis des “ politiques ” et des acteurs institutionnels, les premiers en particulier étant soupçonnés de se “ servir ” des danseurs pour valoriser leur image sociale au sein de la cité. Il est encore à signaler que cette MJC n’est pas impliquée par/dans des partenariats institutionnels autour de la danse ou d’autres activités comme c’est le cas de la MJC “ T ”.

L’urgence semble ici de protéger les danseurs des sociabilités des quartiers environnants et de les éloigner des valeurs et rapports au monde qui en découlent et qui sont perçues comme négatives, comme l’intérêt de l’argent qu’il s’agit de gagner aisément et massivement (en usant donc d’activité de non-travail salarié et/ou jugé “ honnête ”), contre la tentation de la violence, de la drogue, du laisser-aller...

D. Les concurrences et les proximités entre les acteurs locaux dans la configuration de la Loire

Les actions en direction des publics scolarisés organisées par les centres culturels ou socioculturels sont variées. Elles prennent la forme de stage d’initiation ou d’approfondissement à une pratique artistique avec des artistes, de sorties culturelles

(venir voir des spectacles dans la structures). Parfois, des actions dépassent ce cadre : c'est l'exemple du directeur du centre culturel « René Cassin » qui peut aussi emmener des élèves en dehors de la structure, pour assister, par exemple, au festival d'Avignon ; ou encore l'animateur de la MJC « T » qui a accompagné des jeunes danseurs aux rencontres de danses urbaines de la Villette ; c'est aussi le cas de l'organisation d'une semaine de découverte de pratiques artistiques d'une directrice d'un centre culturel avec des classes de CM2 et de CM1. La visée de ces actions est d'approfondir l' " ouverture culturelle " des stagiaires et, en les sortant de leur contexte quotidien, d'exercer une action éducative plus régulière.

Cependant, si les actions culturelles sont généralement menées en coordination entre acteurs locaux et représentants des institutions étatiques, ils peuvent aussi se trouver en concurrence sur le plan de l'offre qu'ils fournissent aux interlocuteurs de leurs actions.

— Une concurrence en matière d'offres de stages aux enseignants entre l'Education nationale et des Centres culturels

Ainsi, le centre culturel « René Cassin » travaille en coordination avec les enseignants de la ville qui participent d'un comité de travail. Chacun énonce ses désirs, ses projets (annoncer ce que sera la programmation de l'année suivante ; décrire les projets d'établissement et leurs objectifs, etc.). Sur la base de ces échanges, il est décidé de mettre en place des actions culturelles pour les publics scolarisés, mais également d'offrir des stages de formation aux enseignants.

> *Extrait d'entretien*
>
> **Directeur du centre culturel « René Cassin » :** « Ce comité de jumelage fonctionne relativement bien. Il s'est réuni y a une quinzaine de jours, là. En fin d'année scolaire. Et on leur dit : « voilà, l'année prochaine nous notre programmation ce sera ça… — **puisque tout part de la programmation du centre culturel** —, ça va être ça ça et ça. À partir de là, qu'est-ce que vous, vous avez envie de faire ? ». Alors eux ils nous disent : « Nous on a envie de ça, ça et ça ». Et puis les points de convergence, et ben on les développe. [...]. On part de la programmation du centre culturel, des artistes qui sont en résidence, des artistes qui viennent jouer, et à partir de là on les sollicite pour intervenir en action culturelle, que ce soit à l'école ou ailleurs. »

Or, les propositions faites aux enseignants ne conviennent pas nécessairement aux conseillères pédagogiques en E.P.S. de l'Inspection Académique, ni à leurs responsables hiérarchiques. De la sorte, une conseillère pédagogique " danse ", 1er degré, à l'Inspection Académique perçoit les enseignants qui participent très volontiers

aux propositions du centre culturel « René Cassin », comme des “ consommateurs ” de propositions artistiques, qui sortent de leur rôle d’enseignant.

Extraits d’entretiens

Conseillère pédagogique danse 1er degré (inspection académique) : « Il y a d’abord eu une formation en stage d’un an ou de deux ans, avec des enseignants qui ensuite sont entrés dans leurs classes, et qui ont été suivis par une action d’un programmateur. Lui, il vous dira que nous, on ne finance pas, et c’est vrai. On ne finançait pas jusqu’à maintenant. Donc c’est lui qui a pris en charge complètement l’organisation. Et lui par contre, il paye des interventions dans les classes. Au tout début où je suis arrivée, j’ai suivi cette action. Maintenant je ne la suis plus parce que ce qui m’intéressait c’est que c’était complètement novateur, ça reposait sur un **jumelage** avec un contrat avec la DRAC, financement Ville et Conseil Général. Non seulement il (le directeur du centre culturel « René Cassin ») fait dans la danse, mais il fait aussi dans le théâtre. Donc en fonction des moyens qu’il a, il engage les classes à en faire partie. Alors c’est là il nous pose **un vrai problème à l’Education nationale, c’est celui de la limite : quel est le champ de qui ?** »

« C’est quelqu’un qui est très porteur, avec qui on bosse énormément, mais je vais vous en parler parce que ça pose vraiment le problème des limites entre qui fait quoi. Quand il fait quelque chose, il le fait à fond ; donc là il s’est complètement engagé, du coup il nous reproche plein de choses. Et il n’entend pas nos critiques, au sens positif de la chose, qui sont de dire : “ tu n’es plus dans ton domaine, tu outrepasses tes droits ”. C’est-à-dire que lui, il est parti sur son histoire de jumelage, on sait bien qu’un programmateur doit se battre pour avoir des sous, pour vivre, etc. Donc il a eu de l’argent de la DRAC pour financer des actions scolaires. Donc après il faut qu’il les fasse tourner. Ca c’est clair. **Le problème c’est qu’il a complètement inversé le processus : c’est-à-dire que c’est lui qui devient force de propositions et donc les enseignants consomment.** À la limite, je ne lui fais aucun procès d’intentions parce qu’il va choisir ses chorégraphes. Il les propose et les enseignants disent oui ou non. Alors évidemment, la majorité des enseignants disent oui. C’est **là où l’on atteint l’absurde de la position de l’Education nationale,** parce que lui il a les financements, lui il fait des propositions, les enseignants s’y engagent. Et nous, on dit aux enseignants : “ Attention ! Vous êtes des enseignants, vous êtes payés pour faire un boulot, l’E.P.S. et l’artistique font partie de ce boulot. Si vous faites entrer des intervenants à l’école, il y en a des tonnes qui attendent à la portent, il y a des structures qui sont prêtes à les payer, attention à ce que vous faites : on est deux à être payés sur le même temps, sur le même champ ”. La conclusion c’est que, inéluctablement, on va sortir l’E.P.S. et l’artistique de l’école qui appartiendront non pas au champ du privé forcément, mais en tout cas à des structures gérant le temps hors scolaire. »

Directeur du centre culturel « René Cassin » : « Alors le jumelage culturel dans son ensemble, concerne 15 classes sur 25. Cette année, ça

> concernait 15 enseignants sur 25, les deux tiers, c'est pas mal. C'est beaucoup, c'est beaucoup trop, ce qui explique que cette année, on a souhaité diminuer le nombre de classes jumelées, pour nous limiter à 10 classes jumelées, ce qui nous permettra de mieux les suivre, d'être un peu plus sur le terrain, de moins saupoudrer et de travailler plus en profondeur. Donc cette année, il y aura 10 classes jumelées, trois en danse, trois en théâtre, et une sur le thème " image et mouvement " (on rejoint aussi la danse, mais avec une ouverture sur l'image), euh... et trois sur ce qu'on a appelé " les projets métissés " c'est-à-dire qui mélangeaient théâtre-musique-danse sur le thème de la recherche des origines. »

Cette concurrence au niveau de l'offre reflète un paradoxe. Les enseignants " consommateurs " de stages offerts par les centres culturels locaux parviennent, en fin de compte, au bout de quelques années, à se débrouiller seuls dans leur classe, notamment en danse, car ils ont accepté de se former en suivant les stages proposés par le centre culturel depuis 4 ans (ayant suivi les stages de formation pour enseignants, vu les spectacles avec leurs élèves, travailler avec les intervenants). De fait, ils deviennent des enseignants " de l'excellence " selon la conseillère pédagogique qui critique, en parallèle, le fait qu'ils soient des " consommateurs ". Ce qui fait problème à l'Education nationale (la force de proposition du centre culturel) se transforme en atout pour cette institution, qui se trouve ainsi dotée d'un " personnel " plus performant ; ce qui semblait être une " instrumentalisation " des enseignants par le centre culturel, participe en quelque sorte de la formation continue (mais individuelle) des enseignants qui n'obtiennent pas assez de moyens pour arriver à ces objectifs auprès de leur ministère de tutelle.

> *Extraits d'entretiens*
>
> **Directeur du centre culturel « René Cassin » :** « On en est à former des enseignants référents aussi, qui peuvent conseiller leurs collègues d'autres écoles, enfin bref, on a des enseignants aujourd'hui qui **n'ont même plus besoin d'intervenant** d'ailleurs, sur la danse par exemple. […]Et les enseignants vont faire des stages de formation les mercredis. Donc c'est **des stages qui sont... complètement sur la base du bénévolat, qui ne sont pas du tout reconnus par l'Education nationale.** »
>
> **Conseillère pédagogique :** « il me semble justement qu'un maître qui enseigne en artistique, à mon avis mais alors là c'est un avis personnel (parce que même mes collègues ne sont pas d'accord avec moi) mais à mon avis personnel c'est que celui qui enseigne en discipline artistique est dans le **domaine de l'excellence**, c'est-à-dire que c'est un enseignant excellent ; mais je dis bien : quand il s'agit d'une discipline artistique, j'ai pas dit : faire du dessin ou de la peinture, ou faire du collage, des gommettes, etc. Je dis bien : l'enseignant qui enseigne une discipline artistique quelle qu'elle soit (musique, danse, arts plastiques) **il est dans le champ de l'excellence parce**

> **qu'il est dans l'aventure pédagogique**. C'est quelqu'un qui accepte d'avoir des objectifs (les enseignants n'ont pas d'objectifs, ils ont un programme, on fait l'addition puis la soustraction...), ils savent où ils vont, ils ont des objectifs et ils sont capables de se lancer dans l'aventure c'est-à-dire de ne pas savoir par où ça va passer au niveau des contenus, de savoir **s'adapter en cours de route**, d'**individualiser** et puis **d'être dans la création**. [...] »..

— Des convergences autour du « pédagogique »

L'opposition entre la structure culturelle « René Cassin » et les représentants locaux de l'Education nationale est une concurrence de moyens mis en œuvre envers les jeunes par le biais parfois des enseignants à qui le centre culturel propose des stages ; en revanche, ils partagent des idées communes quant à l'usage de la danse ou de l'artistique et du pédagogique, bien que les priorités puissent être classées dans un ordre différent.

> *Extrait d'entretien*
>
> **Conseillère pédagogique :** « Que ce soit avec A[1] ou avec lui (le directeur du centre « René Cassin ») j'en suis arrivée aux limites, je n'y vais plus parce que j'ai bien compris que je n'arriverais pas à le changer, il est quand même bien sur son schéma ; même A. c'est un peu pareil, c'est-à-dire **qu'ils ont leur logique artistique que nous on partage jusqu'à un certain point quand même** […] **C'est-à-dire que nous vraiment le pédagogique est premier sur l'artistique.** Et là je crois que ça c'est une... limite. D'ailleurs moi combien de fois je dis aux enseignants qui font de la danse : " mais vous savez, l'important c'est de faire de la danse, que ça amène ou non à un spectacle, ce n'est pas grave, vous faites ce que vous voulez ; après tout, on fait bien des jeux collectifs dans sa classe et on ne va pas forcément rencontrer la classe d'à côté pour faire un match ! ". En artistique ça pose un peu plus de problème, parce que le sens c'est bien de montrer le travail à quelqu'un. Mais je dis : " diviser votre classe en deux, vous le montrez à l'autre classe, ça va très bien". Et ça, beaucoup d'enseignants ne savent pas faire hein, ils mettent 25 gamins sur scène et tout va bien ". Mais bon, ce ne sont pas des chorégraphes, donc ce n'est pas un réel problème. Ce que je dis toujours : " ce qui compte ce n'est pas le produit final qui va être montré, c'est le processus… Soyez libérés, il n'y a que vous qui puissiez le juger, parce qu'il n'y a que vous qui savez d'où vous démarriez pour aller où " ».

L'artistique en général, et la danse en particulier, servent à tramer des relations différentes avec l'enfant et permet de le mettre en situation de réussite, alors qu'il ne l'est pas nécessairement dans les disciplines scolaires traditionnelles. L'artistique est dans ce sens " un des outils " du pédagogique mais ne doit pas devenir un sujet, un support (comme un texte à commenter) pour le pédagogique.

[1] Responsable du centre culturel « Sophia ».

Extrait d'entretien

Directeur centre culturel « René Cassin » : « Dans le cadre scolaire, **nous on insiste particulièrement sur la relation entre l'artistique et le pédagogique**. Il y a une chose à laquelle il faut faire attention, c'est que l'activité artistique, la danse, ne devienne pas l'outil de la pédagogie. Je ne sais pas si je me fais bien comprendre ? C'est un des outils de la pédagogie et pas l'outil de la pédagogie. Ce serait complètement stupide par exemple de faire une heure de danse et derrière faire une rédaction sur ce qu'on a fait en danse. Sur les spectacles c'est la même chose d'ailleurs hein. On leur dit de préparer le spectacle pour que les enfants sachent ce qu'ils viennent voir, mais on leur demande de ne pas faire de rédaction derrière sur le spectacle ! Faut que ça reste avant tout un plaisir, l'artistique. »

— Une prise de pouvoir des institutions sur le " local " ?

Sont à observer des divergences entre les lieux culturels, socioculturels et les représentants des institutions étatiques se créent autour de tensions, autour de prises de pouvoir, autour des enjeux de la Politique de la Ville, puisque c'est l'inspection académique qui est, dans ce cas, partie prenante en tant que " service instructeur " des dossiers déposés par ce centre culturel.

Certains projets se sont ainsi vus refusés, en raison de leur proximité avec ceux du centre culturel « des Tuyas » de la ville voisine plus importante. Depuis, d'ailleurs, ces deux structures tentent de travailler ensemble sur une action culturelle (organisation d'une " bande " déambulatoire de musiciens et danseurs) menée en 2001-2002, en vue de préparer la prochaine Biennale de la Maison de la danse à Lyon. Ce projet amène les structures à travailler avec des artistes venus (ou convertis en étant " originaires " du hip hop souvent) à la capoeira.

Les prises de position et de décision des institutionnels conduisent en conséquence à mettre en compétition les acteurs locaux. La tactique pour détourner cette concurrence a été ici de trouver des arrangements entre centres culturels. Plus largement, les rapports entre les personnes travaillant pour l'Inspection Académique ou une délégation ministérielle, et des responsables de centres culturels ou de loisir peuvent être des révélateurs de tensions entre des politiques locales, municipales (ville) et les politiques publiques (qui dépassent le territoire local). On semble parfois aussi assister à des divergences entre les volontés locales et régionales, voire nationales, relevant par exemple d'un manque de volonté politique au niveau d'une ville, pour soutenir les actions culturelles et artistiques, qui sont paradoxalement souvent subventionnées par des dispositifs relevant d'institutions nationales (une aide de l'Education nationale…). Ces décalages peuvent par ailleurs défavoriser les acteurs locaux d'associations ou de centres culturels, qui tentent un peu désespéramment parfois, de faire connaître (et

reconnaître) leurs actions en dehors des partenariats qu'ils tissent plus localement, avec des chargés de mission Jeunesse et Sports et avec les conseillères pédagogiques de l'inspection académique.

Extraits d'entretiens

Stéphanie du centre culturel « Sophia » :: « Nous avons été sollicités pour participer à Danse ville Danse, par la DRAC et le FAS. Mais je crois que c'est... pour la petite affaire, je crois que c'est la DDJC chez nous qui a dit : " attendez, vous faites encore un Danse Ville Danse, vous nous avez complètement zappés, nous ça fait des années qu'on bosse, faudrait p'être aussi euh... vous intéresser à ce qui se passe chez nous ". Résultat : ils sont venus, on est intégré à Danse ville Danse, mais on est un peu rajouté… voilà. Mais ça se passe quand même assez bien et on trouve tout à fait notre place là-dedans. »

Un animateur de la MJC « T » : « En fait, ça s'est passé complètement par hasard pour nous : j'étais en visite au FAS pour d'autres dossiers que je gère ici, et dans un dépliant j'ai vu qu'ils étaient justement organisateurs de Danse ville Danse, en partenariat avec la DRAC. Alors je les ai questionnés, je leur ai demandé pourquoi certaines villes de notre région étaient représentées et pas la nôtre, alors que nous effectuons un travail sur le hip hop depuis plusieurs années. Et je les ai sentis un petit peu gênés au départ et puis ensuite, en poussant un peu le bouchon, on a réussi à rentrer dans Danse ville danse. Donc c'est la première fois que la ville euh... participe à Danse-ville-Danse. [Q. : *Quelles étaient les raisons à votre avis du fait que la ville n'était pas pris en compte par la DRAC ?*] Il semble que ce soit en premier lieu des raisons politiques, dans le sens où il faut savoir que la ville est très peu partenaire de toutes ces actions. Elle ne soutient pas financièrement, elle soutient par l'apport technique, matériel, sur une manifestation. […] Alors la question que l'on peut se poser c'est... justement pourquoi ? Et les autres financeurs le savent, et ils ont eu du mal à inciter cette ville à rentrer dans le projet, pour la simple et bonne raison que eux financent et que la ville ne finance jamais. Et c'est... c'est un peu monnaie courante je dirais. [...] **des fois on a l'impression d'être hors région.** Mais maintenant, on est dans Danse-ville-Danse… Au grand étonnement des gens de la DRAC, du FAS, etc., qui découvrent nos actions alors qu'ils avaient encore l'image ouvrière, mais non culturelle, de la commune. »

Un autre point dissension, concernant les politiques et les actions d'acteurs locaux, renvoie aux catégorisations (qui s'accompagnent généralement d'appuis financiers) entre " zones prioritaires " et " zones non prioritaires ". C'est le cas de la MJC « T » qui accueille des jeunes issus de quartiers " sensibles " tout en étant située dans un quartier non prioritaire pour les Politiques de la Ville. De fait, les responsables ont des difficultés pour obtenir des subventions, car ils sont " hors zone " et ne sont pas considérés comme des " structures prioritaires ", alors qu'ils travaillent avec des jeunes de quartiers populaires.

Extrait d'entretien

Animateur de la MJC « T »: « La MJC n'est pas dans un quartier prioritaire ici. Donc les fonds prioritaires... on ne les a pas. Et oui ! C'est là que ça devient difficile hein. C'est comment en terme de subventions on peut se permettre d'avoir des financements pour travailler avec ce public qui est issu de quartiers dits sensibles, alors que nous ne travaillons pas dans un quartier sensible ? (Rires). Ah c'est compliqué ces politiques territorialisées hein ? ! Ces contrats de ville ! et tout ! (Sourire ensemble). C'est sans cesse des bras de fer. »

Les structures comme les MJC semblent également se confronter à des problèmes de baisse de subventions de la part de certaines mairies, comme c'est encore le cas pour la MJC « T » dont les subventions ont diminué sur 20 ans alors qu'elle accueille de plus en plus de jeunes, et sans recevoir de compensation de la part des Politiques de la Ville (puisqu'elle ne se situe pas en quartier sensible). Dans ce " vide " politique, la Région peut intervenir, avec sa logique propre.

Extrait d'entretien

Animateur de la MJC « T » : « En fait, au niveau de la MJC nous sommes déjà subventionnés par la ville, donc y a une subvention globale de fonctionnement. Donc eux considèrent que dans cette subvention, il faudrait... ceci dit euh... elle a baissé ces 20 dernières années. Alors qu'il y a de plus en plus de jeunes. Alors qu'il y a de plus en plus de jeunes. Mais la subtilité de la ville ça a été de nous subventionner via la région, sur les actions, sur les projets. Donc euh... le maire de la ville est aussi vice-président à la région donc euh... ils nous financent par la région et pas par la ville. »

En conclusion, nous pouvons constater que si les actions culturelles sont généralement menées en coordination entre les acteurs locaux et les représentants des institutions étatiques, ils ne s'accordent pas toujours sur tous les points et suivent des logiques parfois divergentes, au moins sur certains aspects. Enfin, il peut arriver qu'une politique ministérielle vienne rompre au dernier moment (décision politique ou administrative impromptue) avec les scansions temporelles habituelles dans l'année scolaire, et à partir desquelles se mettent en place les actions périscolaires, perturbant sérieusement ces dernières.

— Récapitulatif concernant la Loire

Comme nous le constatons à l'issue de cette présentation, nos analyses configurationnelles se sont élargies à d'autres contextes, même si ces derniers ne participaient pas des dispositifs institutionnels étudiés (CEL et Danse-Ville-Danse). De plus, la configuration de la Loire n'a évidemment pas été isolée, par la recherche, des politiques et des types d'actions menées dans la région Rhône-Alpes en faveur de la danse hip hop.

LOIRE :	**CONFIGURATION 1**	**CONFIGURATION 2**	**HORS DISPOSITIF INSTITUTIONNEL**
Partenariat	CEL	Danse-Ville-Danse	Hors partenariat, pas de liens entre les acteurs sociaux rencontrés, ni entre les établissements
Acteurs institutionnels rencontrés[1]	Une conseillère pédagogique 1er degré (Inspection Académique) Une conseillère pédagogique 2ème degré Le directeur du centre culturel « René Cassin » Une chargée de mission délégation Jeunesse et Sports Une institutrice	Une chargée de projets culturels au centre culturel « Sophia » Une chargée de mission délégation Jeunesse et Sports Un animateur de la MJC « T »	La directrice d'un centre culturel « des Tuyas » menant des actions " danse à l'école " Le directeur de la MJC « B »* et une animatrice s'occupant du groupe « Asia Crew » (MJC « B » Une enseignante E.P.S. Lycée 1 Une conseillère pédagogique et un surveillant du lycée 2
Intervenants (rencontrés)	Un chorégraphe hip hop : André (animateur du stage en primaire et du stage dans le centre René Cassin)	Trois danseurs d'une compagnie Un musicien et formateur en " musiques actuelles "	Un intervenant du groupe les « Potes » intervenant au lycée 2
Types d'établissements concernés	Un centre culturel « René Cassin » Une école primaire	Un centre culturel « Sophia » Une MJC « T »	MJC « B » Centre culturel « des Tuyas » Deux lycées Polyvalents (1 et 2)
Publics concernés et rencontrés	Les élèves d'une classe de CM1-CM2 Les stagiaires d'un stage hip hop au centre culturel	Une dizaine de danseurs et danseuses amateurs dont le groupe les " Potes " (entre 9 et 20 ans) Un groupe de rappers (de 17-18 ans)	Le groupe de danseurs " Asia Crew " de la MJC « B » Des publics scolarisés pour les actions du centre culturel « des Tuyas » Des élèves de lycée

[1] En italique, les personnes dont les entretiens ont été enregistrés, entièrement retranscrits et utilisés dans le rapport de recherche.

4. Rappel des types de matériaux de la recherche

La démarche de recherche vise à reconstituer des monographies de configurations à partir de différentes techniques d'enquête : entretiens formels, observations directes, analyse documentaire et de vidéos (de films sur le hip hop, de *battles*), analyse de discours publics (débats publics portant sur la danse hip hop). Ces matériaux sont largement présents dans le rapport, soit que nous en donnions des extraits, présentions des artistes et des pratiquants amateurs, ou que nous reconstituions les monographies issues de l'observation des contextes d'apprentissage de la danse hip hop.

Aussi les 66 entretiens enregistrés, retranscrits entièrement, que nous récapitulons en annexes, ne sont-ils qu'un aspect de la recherche qui s'est très largement fondée sur l'enquête dite " ethnographique ", menée durant plusieurs mois dans différents contextes de pratique. Celle-ci comprend donc non seulement des observations longues et des entretiens enregistrés, mais également des rencontres informelles non enregistrées. Nous la complétons par d'autres techniques d'enquête, comme l'analyse de sources vidéos, de débats retranscrits, d'écrits sur la danse hip hop.

Les " entrées " sur le terrain de la danse hip hop ont été la reconstitution de configurations d'acteurs travaillant autour de dispositifs en faveur de cette pratique artistique. Dans un premier temps de la recherche, nous avons mené des entretiens et réalisé des observations de contexte se rapportant aux logiques configurationnelles. Dans un second temps, nous avons élargi nos enquêtes à d'autres partenaires, participants ou non de ces logiques configurationnelles, œuvrant autour du hip hop au niveau des " territoires " (villes, quartiers…) pris en considération par la recherche.

Pour la configuration de la Loire[1], nous avons travaillé essentiellement autour de deux dispositifs relatifs à l'enseignement de la danse hip hop dans des écoles (école primaire et lycée), dans des centres culturels et dans une MJC. Le terrain s'est ensuite élargi à des contextes d'observation plus particularisés : observation d'ateliers de danse dans un lycée de la région, des entretiens avec une conseillère d'éducation ainsi que deux enseignantes d'E.P.S. dans deux autres lycées, et approfondissement de l'enquête auprès des danseurs amateurs dans une MJC située à l'intersection de plusieurs quartiers HLM. Les entretiens enregistrés et retenus dans l'analyse sont au nombre de 44. Ils se rapportent à différents acteurs sociaux dans la Loire (enseignants, élèves, danseurs, acteurs institutionnels, animateurs…) ainsi qu'à des interviews menées dans la région lyonnaise, avec des danseurs de " *battle* ", des chorégraphes, des acteurs institutionnels, des animateurs de MJC. Nous nous référons encore à la transcription d'un débat, que

[1] Il s'agit de la reconstitution des interrelations entre des acteurs institutionnels (des représentants de délégations ministérielles, des directeurs de centres culturelles, des animateurs, des chargés de mission culturelle, des enseignants) dans la Loire. Il en va de même pour le Rhône et l'Ain qui sont les trois territoires sur lesquels ont été menées les différentes études.

nous étions chargée d'animer, entre des professionnels de la danse et de la musique hip hop avec les jeunes danseurs amateurs— débat entrant dans le cadre des manifestations de « Danse-ville-Danse » de la région Rhône-Alpes en 2001. Enfin, ce terrain de recherche a engagé plusieurs heures d'observation de stages de danse dans une école primaire et dans un centre culturel, de cours et d'ateliers libres en MJC (30 heures en stages scolaires et dans un centre culturel ainsi que 33 heures en ateliers libres des MJC), et enfin dans un lycée (un atelier libre, avec des animateurs rémunérés par le Foyer, suivi sur un mois, à raison d'une heure trente par séance).

Dans le Rhône, nous avons réalisé une enquête de terrain dans deux collèges participant au même dispositif institutionnel qui concerne aussi la capoeira. Nous avons enfin réalisé des comparaisons avec un collège de l'Ain impliqué dans un dispositif avec d'autres partenaires. À ce travail d'observations et d'entretiens se sont ajoutées des interviews avec des acteurs institutionnels, départementaux et régionaux. Enfin, nous avons suivi des tables rondes et des spectacles dans le cadre de la manifestation Danse-Ville-Danse à Lyon en 2001. Nous avons procédé ensuite à des compléments d'enquête, menant d'autres entretiens avec des acteurs associatifs et des pratiquant(e)s de danse hip hop qui ne sont pas directement concernés par ce dispositif. Annick MARNAS s'est chargée des observations et des entretiens concernant le collège Colette où des ateliers de capoeira étaient proposés. Nous la remercions également pour sa lecture de la première version du rapport.

Pour terminer, nous faisons encore référence à deux longs entretiens enregistrés, effectués pour la recherche par Aurélie POINAS, avec deux danseurs chorégraphes issus d'une autre ville de la région Rhône-Alpes, ainsi qu'au compte rendu de rencontres hip hop réalisé par Stéphanie TRALONGO. Nous reprenons le travail de Fanny RIOU à propos d'un artiste de la première génération rencontré aussi dans un cadre pédagogique lors des enquêtes menées au sein des établissements scolaires — Fanny RIOU qui avec Mourad BAHFIR, Aurélie POINAS et Céline COSTEICHAREIRE ont su retranscrire avec précision et intelligence les entretiens que nous leur avons confiés.

CHAPITRE 2

LES PROCESSUS D'INSTITUTIONNALISATION DE LA DANSE HIP HOP EN FRANCE

Cette étude questionne la façon dont les politiques publiques et les actions institutionnelles de la culture et de l'éducation produisent des catégories d'analyse leur permettant de s'emparer des cultures populaires et d'encadrer les populations d'origines sociales populaires. La démarche est socio-historique (bien que la période soit assez courte, allant des années quatre-vingt à aujourd'hui). L'exemple central en est la construction d'une histoire du " mouvement hip hop ", ainsi que l'ancrage " urbain " (dans le cadre des Politiques de la Ville) de formes de danse pratiquées, initialement, par des jeunes gens d'origines sociales populaires.

La difficulté de ces constructions catégorielles tient principalement, nous le verrons, dans le fait que les acteurs institutionnels, selon le secteur où ils se situent (secteur de la culture, du socioculturel, de l'éducatif…) ne conçoivent pas nécessairement les actions et les problèmes spécifiques posés par cette institutionnalisation de pratiques populaires sous des registres totalement similaires et homogènes ; il leur faut aussi compter sur des concurrences entre institutions et donc entre des dispositifs mis en jeu pour organiser des aides et des actions institutionnelles en faveur de la danse hip hop. Elles mettent en œuvre, plus largement, des catégories de pensée à propos des pratiques qu'elles encadrent, qui sont des modes de perception des pratiquants eux-mêmes.Aussi, la discussion se poursuit-elle sur les enjeux sociaux portés par les notions (institutionnelles et politiques) d'" ouverture " et d'" enfermement " (culturel) associées aux pratiquants d'origines sociales populaires, et également sur la notion de " métissage " qui a longtemps agi en tant qu'injonction institutionnelle pour inciter des danseurs hip hop à s'inscrire dans une démarche de création chorégraphique.

Dans une dernière partie, nous traitons des catégories de perception, d'appréhension ainsi que des processus identitaires et d'identification des danseurs(ses) hip hop. Nous constatons que les significations données à la pratique ainsi que les manières d'être et d'apprendre, de pratiquer la danse doivent être largement expliquées par une confrontation intergénérationnelle, confrontation générée par le travail institutionnel mené depuis quinze ans.

I. Le " mouvement hip hop "

Comme le montre Pierre Bourdieu, les productions culturelles et artistiques ne peuvent pas être expliquées seulement en référence aux contraintes économiques ou aux attentes des récepteurs qui pèsent sur elles.

Elles doivent notamment être analysées, en relation les unes avec les autres.[1] Le travail de reconstruction d'un champ de positions et de prises de position qu'implique

[1] P. Bourdieu, « Pour une sociologie des œuvres », *Raisons pratiques*, Seuil, col. " Points ", 1994, p. 61-79.

cette approche se traduit, pour la danse, par la connaissance des structures et enjeux contemporains du *champ chorégraphique*.[1] La danse hip hop est une pratique dominée dans ce champ artistique. Néanmoins, il faut considérer les hip hoppeurs comme étant en mesure d'exercer une certaine " force " dans le champ.

Pierre Bourdieu nous engage, effectivement, à penser que les positions dominées impliquent au minimum la possibilité de « provoquer des actions d'exclusion de la part de ceux qui y occupent les positions dominantes ».[2] Les luttes pour l'imposition du hip hop comme pratique légitime relèvent ainsi de stratégies de résistance, d'exclusion, de conflits de valeurs, s'ancrant dans des rapports de domination symbolique.

Elles pourraient finalement s'inscrire dans deux registres d'analyse :

Le premier concerne l'exaltation des pratiques culturellement dominées (ce qui renvoie au populisme).

Le second les renvoient à l'idée de *Prolekulture* (populi-culture)[3] c'est-à-dire à une volonté institutionnelle de faire accéder ces cultures à la culture dominante. Ce point de vue est celui adopté dans les configurations institutionnelles que nous allons traiter dans cette recherche.

1. La " jeunesse " comme référent

La danse hip hop présente la particularité de s'inscrire dans un processus de légitimation culturelle *via* des politiques d'action culturelle dont le référentiel, au sens d' " idées en action "[4] n'est pas la culture mais la " jeunesse des banlieues " précisément celle socialement définie comme d' " origine immigrée ".[5] Les analyses des relations entre hip hop et institutions sont fortes du constat d'une prise en charge des pratiques par des politiques orientées vers la résolution de " problèmes de la jeunesse " et par les logiques politiques d'intégration sociale. En effet, la prise en considération institutionnelle du hip hop se place dans les politiques d'intégration et d'insertion sociale amorcées dans les années 1980. Ces dernières reposent sur trois présupposés fondamentaux : la jeunesse comme catégorie homogène, l'existence d'une culture des " jeunes " opposée à celle des " adultes ", la " jeunesse " perçue comme violente,

---

[1] *Cf.* S. Faure, *Corps, savoir et pouvoir. Sociologie historique du champ chorégraphique*, Lyon, PUL, 2001.
[2] P. Bourdieu, « Pour une sociologie des œuvres », *art. cité.*.
[3] Catégorie proposée par Pierre Bourdieu, « La sociologie comme socioanalyse », *Réponses*, Paris, Seuil, 1992, p. 45-70.
[4] P. Muller, « Les politiques publiques comme construction d'un rapport au monde », in A. Faure, G. Pollet, Ph. Warin, *La construction du sens dans les politiques publiques*, L'Harmattan, col. " Logiques politiques ", 1995, p 163.
[5] V. Milliot-Belmadani, « Vers une "intégration pluraliste" », *Millénaire, Quelle reconnaissance du hip hop et des cultures émergentes ?*, Direction de la Communication du Grand Lyon, Lyon, février 2000, p. 9.

dangereuse.[1] Les politiques de la jeunesse construisent ainsi une représentation sociale de la population qu'elles prennent pour cible en construisant le problème social qu'elles se proposent de traiter :

> « Les problèmes sociaux sont, en effet, institués dans tous les instruments qui participent à la formation de la vision ordinaire du monde social, qu'il s'agisse des organismes et des réglementations visant à les résoudre ou des catégories de perception et de pensée qui leur correspondent. Cela est si vrai qu'une des particularités des problèmes sociaux est qu'ils s'incarnent généralement de façon très réaliste dans des "populations" dont il s'agit de résoudre les " problèmes ". Bien souvent ces populations sont même déterminées selon des critères "physiologiques" ("femmes", "jeunes", "vieux", "handicapés", certaines catégories de malades ou de déficient physiques, etc.) ».[2]

Les politiques " jeunes " qui ont vu le jour dans les années 1980 sont centrées sur l'insertion, la prévention, la médiation, la participation. Patricia Loncle en établit une typologie en considérant que « les relations de l'Etat et de la jeunesse s'organisent autour d'une relation tripolaire qui serait la suivante : la citoyenneté, la protection, le maintien de la paix sociale ».[3]

Une reconstruction de la genèse de ces politiques et de celle du hip hop en France conduit à poser la question de la *construction* du " mouvement hip hop " par les politiques elles-mêmes. Il ne s'agit pas de penser à une action volontariste de l'Etat ou de collectivités locales pour *créer* le " mouvement " mais de faire l'hypothèse que l'institutionnalisation du hip hop se confond avec la construction sociale d'une catégorie de pratiques artistiques et culturelles. Pierre Muller, analysant des processus de production d'une vision du monde, dans et par des politiques publiques insiste sur le fait que « le processus d'élaboration d'une politique publique est à la fois un processus de construction d'une nouvelle forme d'action publique dans un secteur, ou à propos d'un problème et, de manière indissociable, un processus par lequel un groupe social (ou simplement un acteur) va se repositionner dans la division du travail et donc "travailler" sur son identité sociale. »[4]

Hugues Bazin note qu'en France, le hip hop s'est développé entre 1982 et 1984, grâce aux médias, discothèques et particulièrement aux radios libres.[5] Il est sans doute juste d'affirmer que des musiques, des textes, des danses créées aux Etats-Unis ont été

---

[1] *Problèmes politiques et sociaux*, n°862, 2001, « Les jeunes, population cible des politiques contre l'exclusion », p. 29-32.
[2] R. Lenoir (1989), « Objet sociologique et problème social », *in* P. Champagne *et al.*, *Initiation à la pratique sociologique*, Dunod, 1990, p. 58-59.
[3] P. Loncle, « L'Etat, les jeunes et les obligations de citoyenneté », *Problèmes politiques et sociaux*, n°862, 2001, p. 33.
[4] P. Muller, « Les politiques… », *article cité.*
[5] H. Bazin, *La culture hip hop*, Paris, Desclée Brouwer, 1995.

introduites en France par les voies habituelles de diffusion des modes musicales à destination des " jeunes " mais ce phénomène ne peut être appréhendé comme un élément isolé, qui viendrait se rajouter à d'autres pour faire éclore le mouvement hip hop. En fait, le passage des médias aux institutions, " de la rue à la scène "[1] constitue un point crucial de l'analyse des relations entre les pratiques (apprentissages, transmissions, créativité) de la danse et des espaces sociaux. En effet, il serait aisé de montrer que d'autres pratiques populaires et médiatisées de musique ou de danse n'ont pas connu la consécration institutionnelle du hip hop (comme le *rock and roll*), sans compter, celles qui, extrêmement diffuses ne sont pas instituées.

Il est remarquable que les réflexions et discussions à propos des relations entre hip hop et institutions s'ancrent dans des questionnements institutionnels. Dans cette perspective, le hip hop risque d'être conçu uniquement d'après un point de vue institutionnel. Cette recherche analyse donc l'interdépendance entre les contextes locaux, les orientations politiques de l'Etat, et les pratiques « indigènes ». De fait, si l'on en reste au constat d'un passage des médias de grande diffusion et de la rue aux institutions pour analyser les transformations subies par les pratiques sociales en question, on laisse de côté la question cruciale du travail de problématisation engagé par les institutions pour penser leurs propres relations avec ces pratiques. Or, il faut très sérieusement se poser la question de l'existence d'une " culture " ou d'un " mouvement " hip hop en dehors des logiques d'insertion et d'intégration qui caractérisent les politiques locales depuis les années 1980. Cela n'est possible qu'en déconstruisant les discours officiels sur la danse hip hop afin de ne pas prendre le risque d'accepter l'idée selon laquelle les discours officiels sur le hip hop sont le hip hop (c'est-à-dire le " mouvement hip hop ").

Le groupe social reconnu par et dans les discours sur le " *mouvement hip hop* " a partie liée avec des processus d'institution. Il a le « pouvoir de faire voir et de faire croire, de faire connaître et de faire reconnaître, d'imposer la définition légitime des divisions du monde social à travers des principes de division qui, lorsqu'ils s'imposent à l'ensemble d'un groupe, font le sens et le consensus sur le sens, et en particulier sur l'unité et l'identité du groupe, qui fait la réalité de l'unité et de l'identité du groupe ».[2]

[1] V. Milliot-Belmadani, « Danse-Ville-Danse . Rencontres artistiques et confrontation des publics », *Millénaire, Quelle reconnaissance du hip hop et des cultures émergentes ?*, Direction de la Communication du Grand Lyon, Lyon, février 2000, p. 3.
[2] P. Bourdieu, *Ce que parler veut dire*, Paris, Fayard, 1982, p. 137.

2. « Le mouvement » hip hop : sens commun et sens politique

Un mouvement social suppose un groupe caractérisé par des pratiques, organisé avec des objectifs. Alors, les analyses qui se fondent sur le constat de ce " mouvement hip hop " négligent le processus par lequel un groupe se construit et s'institue.

À l'origine du mouvement, on aurait affaire au déploiement d'une contestation sociale *via* un ensemble de pratiques qui auraient interpellé des institutions. L'idée d'un *mouvement* social renvoie alors à une analyse des logiques sociales en termes de logiques politiques ou intellectuelles. Dans ce sens, se pose d'une part la question des caractéristiques sociales des *pionniers* du " *mouvement hip hop* " et, d'autre part de la co-construction possible d'un mouvement social et de politiques sociales et culturelles. En d'autres termes, nous faisons l'hypothèse qu'il existe une logique institutionnelle du hip hop qui est la face émergente des pratiques culturelles, celle à partir de laquelle est construite une problématique légitime fondée sur l'idée (construite elle-même dans des discours institutionnels) de l'existence préalable aux prises en charges politiques d'un mouvement social.

La face du hip hop la moins dépendante des politiques institutionnelles s'inscrirait dans d'autres logiques, notamment économiques (surtout pour la musique) liées au marché de l'industrie culturelle ainsi qu'aux produits dérivés de cette industrie (vêtements, cassettes vidéo, etc.). En outre, le " goût " pour les musiques reconnues comme faisant partie du " *mouvement hip hop* " n'est pas automatiquement relié à la construction sociale du mouvement. Il est primordial de distinguer la construction d'un groupe social et les pratiques sociales qui a priori le caractérisent (et qui font l'objet de luttes de classements que l'on peut retrouver autour des discours sur la " *old school* "[1]) des pratiques prises dans d'autres logiques sociales.

En effet, lorsqu'on considère le hip hop et les institutions ou les espaces institués (la rue peut en être un), on traite de pratiques sociales censées *caractériser* un groupe social. C'est pourquoi l'analyse des discours des pratiquants et des institutions doit prendre en compte les processus par lesquels des pratiques sociales sont considérées comme des caractéristiques d'appartenance sociale. Dans cette perspective le travail proprement politique et social d'intégration d'individus manifestant du goût pour le hip hop dans le " mouvement hip hop " *via* les institutions et notamment l'école est tout à fait intéressant.

Il devient donc nécessaire de distinguer le " *mouvement hip hop* " qui se réfère à l'institution d'un groupe social selon des logiques politiques (au sens large) et, les pratiques du hip hop qui s'inscrivent dans des logiques sociales ne couvrant pas la dimension politique du " *mouvement* ".

[1] Sont désignés par cette catégorie les premiers danseurs hip hop connus des institutions et/ou des écrits portant sur ce " mouvement hip hop".

> Les rencontres de la Villette ouvertes le 23 octobre 2002 ont posé la question des relations entre le champ politique et le champ artistique. Le journal Le Monde soulignait l'agacement que suscitent aujourd'hui certaines compagnies de danse hip hop qui font figure d'ancêtres en voulant « faire acte politique en même temps qu'artistique » (Dominique Frétard).[1] Il n'est pas impensable, comme le suggère l'article, que l'on assiste à un effacement politique du hip hop sous le travail de légitimation artistique.

Autrement dit — alors que le " mouvement hip hop " est reconnu (par les institutions et les pratiquants ayant partie liée avec elles) comme trouvant sa source dans le mouvement américain *Zulu Nation* fondé sur des " valeurs positives "[2] —, il est important de vérifier l'hypothèse que les institutions, les politiques publiques considérées travaillent à la production d'un " *mouvement* " en phase avec les logiques d'insertion et d'intégration sociale. Dans ce sens, les analyses de Hugues Bazin s'appuient sur l'idée (largement reprise et véhiculée par des investigateurs de dispositifs d'insertion et d'intégration sociale) que le hip hop est « l'indicateur de la création d'un creuset culturel nouveau mêlant multiappartenances et valeurs universelles qui se forgent dans une société "à double vitesse" ».[3] Les propos qui suivent illustrent la manière dont le mouvement hip hop peut être mobilisé par des institutions :

> « Moi …Volontairement à ce jour, je travaille dans une ville semi-rurale qui est… Il y a 10000 habitants, y a des bois, c'est rural, y a des jeunes aussi qui ont envie d'accrocher avec ce mouvement parce qu'il y a justement un état d'esprit derrière, le respect, la tolérance, l'ouverture, la réussite et ce mouvement à mon sens c'est l'école de la vie parce qu'on apprend un maximum de choses. Donc si c'est l'école de la vie c'est un outil pédagogique pour les structures, pour faire passer des choses. » (Propos tenus par un responsable d'équipement culturel au cours de la table ronde organisée par ISM à l'occasion de Danse-Ville-Danse, mai 2001).

Le hip hop doit ainsi d'abord être analysé comme le produit d'un processus d'institution créant le *mouvement*, ensuite comme un " *médiateur* " voire un " outil " pour des actions éducatives et culturelles envers les " jeunes ", enfin comme un espace où se joue des constructions identitaires selon des logiques de l'exclusion mettant " hors-jeu " ou intégrant des pratiquants. Dans ce sens, nous n'aurions pas affaire à *un* mais à *des* hip hop qui se distingueraient par leur inscription dans des logiques politiques voire institutionnelles ou des logiques pratiques.

---

[1] *Le Monde*, 29 octobre 2002.

[2] « Afrika Bambaataa, en puisant dans l'histoire de cette Nation Zulu trouva les symboles d'une nouvelle forme d'unification contre les conflits territoriaux et inter-"ethniques" qui sévissaient dans les zones urbaines. […] La Zulu Nation permet- à la différence des gangs qui remplissent la même fonction de mode de survie, de s'identifier à des valeurs positives. », H. Bazin, *La Culture…*, *op. cit.*, p. 20.

[3] *Ibid.*, p. 26.

> Pierre-Alain Four conclut un article retraçant la courte histoire de l'introduction du hip hop dans des institutions, notamment au travers des Politiques de la Ville, en disant que l'on a affaire à un processus d'institutionnalisation comparable à celui qu'ont connu le " théâtre de rue " ou encore la " danse contemporaine ".[1] Cette analyse est pertinente en ce sens que, englobée dans les politiques visant la valorisation des " cultures populaires " et celles " issues de l'immigration ", le hip hop pratiqué en dehors de cadres institutionnels accède à la reconnaissance d'institutions culturelles. Mais, si l'analyse souligne la création d'un Ministère de la Ville en 1995 et la reconnaissance institutionnelle du hip hop, elle conçoit le hip hop comme une catégorie homogène, elle différencie peu les processus d'institutionnalisation à l'œuvre selon les Ministères et les délégations dont il est question. Enfin, elle compare des pratiques artistiques construites dans le champ artistique avec la pratique du hip hop qui s'inscrit génétiquement dans des logiques de constructions identitaires et les logiques des industries culturelles.

Beaucoup de discours de représentants institutionnels ou associatifs convergent dans l'idée que les pratiquants du hip hop " ne savent pas toujours ce qu'ils font ", ils " ne connaissent pas l'histoire du mouvement " et, de fait, ils invitent les intervenants extérieurs (dans les établissements scolaires et dans les stages de centres culturels) à transmettre l'histoire (le mythe ?) du hip hop. D'ailleurs, les " personnalités " du hip hop (rap ou danse) des premières générations, jouent le jeu de la diffusion de cette histoire du " *mouvement hip hop* ". À travers elle, ils instituent leur propre légitimité artistique auprès des jeunes, rôle qu'ils empruntent d'autant plus aisément qu'ils tendent, pour la plupart, à croire en leur rôle de « transmetteur », voire de guides quasi spirituels, auprès des jeunes (surtout quand ceux-ci sont susceptibles d'être « tentés par les voies de la marginalité » ou semblent « en quête d'identité »[2]).

C'est ainsi qu'un danseur chorégraphe hip hoppeur connu et reconnu par les institutions et par ses pairs nous expliquait que les élèves qui participaient à son cours de danse dans un collège de la périphérie lyonnaise n'étaient pas dans le *mouvement*. Il lui était difficile d'expliciter les principes de classements qu'il mettait à l'œuvre pour distinguer ceux qui "en étaient" et ceux qui n'en "étaient pas" autrement qu'en ayant recours à l'idée que les hip hoppeurs (ceux qui sont dans le *mouvement*) feraient preuve d'une certaine nonchalance, signe de reconnaissance, d'après lui, bien plus fiable que le mode vestimentaire. Il soulignait ainsi l'importance du travail de transmission de l'histoire du hip hop. Parallèlement à cet entretien, nous avons interviewé les élèves qui prenaient des cours de hip hop avec ce chorégraphe. Ils ne faisaient aucune référence à l'histoire officielle du hip hop et n'avaient aucune idée de ce que pouvait être la " nation Zulu " ou encore Afrika Bambaataa. Néanmoins, ces élèves déclaraient pratiquer

[1] P.-A. Four, « Cultures émergentes et émergence d'une nouvelle catégorie d'intervention publique », *Millénaire, Quelle reconnaissance du hip hop et des cultures émergentes ?*, Direction de la Communication du Grand Lyon, Lyon, février 2000, p. 27.

[2] B. Sberna, *Le Rap à Marseille*, thèse de doctorat EHESS, sous la dir. De J.-C. Passeron, 2000, introduction de la thèse.

régulièrement la danse hip hop, chez eux, avec des amis ou dans d'autres structures institutionnelles comme les MJC.

Bref, les danseurs chorégraphes de hip hop légitimés par les institutions publiques construisent et perpétuent un *mouvemen*t social qui va dans le sens des logiques institutionnelles d'intégration, d'insertion, d'éducation avec lesquelles ils ont partie liée depuis plusieurs années. Ces danseurs se font les porteurs d'une mémoire et de valeurs morales qui détermine une grande part de leur univers de croyances, à partir duquel est engagé le processus de construction de leur identité collective.

3. Mémoire et identité du hip hop

Hugues Bazin explique qu'en France, le hip hop « bouscule le modèle classique d'intégration républicaine en assignant une dimension culturelle à l'espace public. Ainsi s'ouvre pour des minorités la possibilité de construire un champ d'intervention. Autrement dit, l'appropriation d'un mode de connaissance leur permettant de définir un rapport de domination et de développer des stratégies ». Il précise, en outre, que la « culture hip hop n'est pas exempte de stratégies identitaires rassemblées dans le rapport de minorités à une société dominante ».[1]

L'analyse du " mouvement hip hop " s'amalgamerait ainsi avec l'analyse des processus de construction d'identités collectives.

Quatre axes doivent cependant être dégagés pour saisir les catégories sociales et les constructions identitaires à l'œuvre dans l'institutionnalisation du hip hop.

En premier lieu, la catégorisation institutionnelle oublie de prendre en compte le fait que tous les pratiquants de hip hop n'appartiennent pas aux mêmes catégories sociales/culturelles/sexuelles, aux mêmes générations, et que par ailleurs, les pratiquants d'une même génération et de mêmes origines sociales/culturelles (qui souvent ont commencé ensemble) n'ont pas pu suivre des voies identiques, certains se positionnant dans un processus de reconnaissance institutionnelle, d'autres évoluant dans un espace non institutionnalisé du hip hop, et d'autres encore sortant du champ totalement.

En deuxième lieu, si la genèse de la diffusion du hip hop en France a à voir avec les modes de diffusion culturelle propres à l'industrie culturelle et aux modes de consommation culturelle des classes populaires, en revanche, cette dimension de la question est largement passée sous silence. On parle alors de " transplantation " ou d' " ancrage " du hip hop en France dans des quartiers qui auraient des « similitudes (pauvreté, stigmatisation, fortes populations immigrées : ce sont les jeunes appartenant à la deuxième génération de l'immigration qui se reconnaissent les premiers dans ce

[1] H. Bazin, *La culture hip-hop, op. cit.,* p. 26-27.

langage) avec les quartiers d'immigration américains où ils avaient émergé ».[1] Mais l'existence de pratiques ou de goûts culturels particuliers chez des populations particulières, ne doit pas faire oublier le fait que le traitement politique particulier de groupes sociaux considérés par les institutions comme particuliers, produit et reproduit des particularités. L'objectivation des différences se rapporte aux luttes symboliques et aux enjeux de pouvoirs qui font qu'à un moment donné un groupe spécifique peut être socialement reconnu.

> Pierre Bourdieu dit à propos des régions berbérophones qu' « au terme d'une histoire différente, (elles) étaient assez différentes des "régions" arabophones pour susciter de la part du colonisateur des traitements différents (en matière de scolarisation par exemple), et donc propres à renforcer les différences qui leur avaient servi de prétexte et à en produire de nouvelles (celles qui sont liées à l'immigration vers la France par exemple), et ainsi de suite ».[2]

En troisième lieu, le travail de catégorisation institutionnelle (évoquant ainsi le " mouvement hip hop " ; les " cultures urbaines " ; les " cultures émergentes ", etc.) ne porte jamais tout à fait sur les mêmes objets, et évoluent dans le temps, en fonction de schèmes politiques dominants qui changent selon les projets politiques, selon des concurrences aussi, parfois entre des dispositifs dans des départements d'une même région. De fait, les points de vue institutionnels changent de centres d'intérêt en même temps qu'évoluent les modes d'appréhension politiques des faits sociaux.

Enfin, en dernier lieu, il faudrait souligner que les catégorisations institutionnelles (et parfois fondées sur des analyses d'expertises sociales) qui tendent à associer la danse hip hop à une identité sociale et géographique univoque (les jeunes des " quartiers ", des " banlieues ") méconnaissent les travaux sociologiques, français et américains, qui font montre d'une extrême prudence quant aux " effets de quartier " sur les individus, même si ce territoire est susceptible d'être « un médiateur fondamental agissant sur les pratiques et les trajectoires sociales des individus ».[3] Des orientations de recherche plus intéressantes et plus fiables scientifiquement invitent en retour à examiner les " modes de sociabilité " de certains quartiers plus porteurs que d'autres de sociabilités spécifiques et donc de sens pour les individus, comme l'invite à le faire Jean-Yves Authier. Dans cette perceptive, des analyses de contextes fines doivent se substituer à une interprétation généraliste, afin de comprendre les conditions d'émergence et de perduration de groupes sociaux singuliers, ou plus simplement de pratiques culturelles ou artistiques, dans certains quartiers populaires (et pas dans

---

[1] C. Polère, « Les enjeux de la reconnaissance du hip hop par les institutions culturelles : le cas de l'agglomération lyonnaise », *Millénaire, Quelle reconnaissance du hip hop et des cultures émergentes ?*, Direction de la Communication du Grand Lyon, Lyon, février 2000, p. 13.
[2] P. Bourdieu, *Ce que parler veut dire, op. cit.*, p. 139.
[3] Nous nous référons aux travaux de J.-Y. Authier, *Espace et socialisation. Regards sociologiques sur les dimensions spatiales de la vie sociale*, Habilitation à diriger des recherches, présentée et soutenue le 26 novembre 2001, chapitre III.

d'autres) et à certaines époques. Il s'agit alors d'étudier les propriétés sociales des lieux, ainsi que les modes de sociabilité avec les politiques locales et les logiques associatives ; en cela on peut parler d'" effets de localité ".[1]

La construction politique du " *mouvement* " hip hop provient aussi, en partie du moins, d'une association entre des pratiques de danse et la " rue ", en transposant la réalité sociale américaine aux contextes français (ceux surtout des banlieues populaires). Or, les conditions de vie dans les banlieues françaises n'ont jamais été celles des ghettos américains[2] ; de plus, les pratiques de danse se déroulent aujourd'hui moins dans l'espace urbain que dans des lieux spécifiques plus ou moins institutionnalisés (une salle de sport, un centre de loisir, une MJC, etc.). Cette constatation n'oublie cependant pas de souligner l'importance, pour les danseurs de la première et seconde générations, de leur relative identification à certaines personnalités américaines issues de la *Zulu Nation.*[3] En revanche, leurs identifications au " mouvement hip hop " institutionnalisé s'expliquent donc par le fait qu'il constitue un mode de légitimation de leur trajectoire sociale et artistique auprès des institutions qui sont susceptibles de subventionner leurs compagnies de danse et/ou de les solliciter pour des interventions pédagogiques.

> *Extrait d'un débat*
>
> **Giacomo Spica, compositeur et formateur en danses actuelles, lors d'un débat dans le cadre de la manifestation « danse-ville-danse » dans la Loire :** « Le mouvement hip hop au départ, il y a qu'à lire les textes de la Zulu Nation, c'est loin de ce qu'on peut penser aujourd'hui en France ! Il n'y a pas d'activité commerciale, pas de drogue ! Tolérance, unis, pas de racisme ! Il arrive que des groupes, dans le rap, sont devenus racistes et fascistes aujourd'hui ! Faut pas l'oublier ça ! Ce n'est pas le mouvement hip hop ! Il a été complètement détourné par des majors, par le fric. Je parle de Zulu nation : ils n'évoluent qu'en Hollande ou en Allemagne parce qu'ils ne se retrouvent pas en France. Donc on a un problème. Mais on a un problème, Il n'y a pas que les artistes qui ont un problème. J'crois qu'on est impliqué, tous (il s'adresse à des jeunes hip hop amateurs). »

[1] La recherche ethnographique prend ici tout son intérêt scientifique, comme celui qu'a mené Virginie Milliot. *Les Fleurs sauvages de la ville et de l'art. Analyse anthropologique de l'émergence et de la sédimentation du mouvement Hip Hop,* Thèse de doctorat, Université Lumière Lyon 2, sous la direction de F. Laplantine, 1997.

[2] Observateur des contextes américains et français, L. Wacquant avait dénoncé, lors d'une conférence menée dans le cadre du Groupe de Recherche sur la Socialisation, à l'Université Lumière Lyon 2, en 2000, l'assimilation des réalités et des concepts comme celui de " ghetto " décrivant les réalités nord-américaines, aux contextes des banlieues françaises avec la dérive ethnicisante que cela produit.

[3] Les valeurs prônées par la Zulu Nation (pas de violence, pas de drogue, respect…) ont ainsi été retraduites dans le cadre des orientations politiques, en France, des années 1980-90 (voir plus loin). En revanche, a été mis de côté l'idéologie ethnicisante propre au contexte américain « anti-blanc » portée par ce groupement, qui renvoie, sans doute, à une lutte de classe (les " blanc " désignant par là les classes moyennes américaines) qui ne se dit pas en ces termes.

Extraits d'entretiens

Tom, chorégraphe : « Si on fait l'état des choses, des lieux, ça va mal. Les gens ça y est maintenant... il faut maintenant repenser à la nouvelle génération parce que c'est un mouvement qui plaît à tout le monde, donc on peut toujours repartir à zéro. Sauf que là, il va falloir que se soit méthodique et qu'on crée un vrai lieu de formation, qu'on **revienne aux valeurs**. […] Parce que même si les gamins ils sont dans des compagnies, si un dimanche 3 mars y a une super tournée, mais le même dimanche 3 mars y a une coupe du monde en Allemagne, Ciao. Ciao, le mec il est plus là. Tu sais, c'est le mec il appuie sur un bouton, ils sont tous téléguidés, 'fin tous… »

Abdel, chorégraphe : « « Donc, euh… et quand on regarde la danse dans les années 80, même dans les fin '70, mi '80, '90, 2000, pffff, elle a évolué constamment. Donc ceux qui f'saient ça en 70, fin 70, et ben y disent "aujourd'hui, y font plus du hip-hop". Pareil, vice versa, mais c'est une danse qu'évolue constamment. Mais **l'état d'esprit reste le même**. **Et c'est ça qu'les gens y arrivent pas à comprendre** […] vue qu' c'est une danse qui sort d'la rue, mais qu'on a voulu de la rue des banlieues, des quartiers défavorisés, et que justement dans ces endroits là on a voulu faire ressortir le côté positif, l'histoire d'Afrika Bambaataa et tout c'qui s'en suit, ben pour moi, c'est c'côté positif cet état d'esprit, garder cet état d'esprit de faire ressortir l'côté positif de la chose et pas le côté racailleux, quoi. Garder c't'état d'esprit. Foutre la merde dans des manifestations, j'parle au niveau des danseurs, ***battles,*** **le non respect tout ça, tout c'qui va avec. Ou l'orgueil et**… et… et "non toi t'as pas l'droit à la parole dansée", j'sais pas si tu m'comprends, t'as pas l'droit à la parole dansée parce que moi j'suis meilleur que toi, ou bon. Le duel ç'a toujours existé. […] Euh, mais c' que j'sais, c'est que nous quand on f'sait des *battles* euh, on prenait plus de risques. Euh, vu qu' c'était pas organisé, euh, y'avait des groupes de… y'avait des danseurs d'un côté avec tout leur quartier derrière, des danseurs de l'autre avec tout leur quartier derrière, dans des soirées, dans des endroits et tout, c'était chaud, c'était chaud. **C'était pas pareil.** Et la danse, **on la vivait pas d'la même manière. Euh, on était vraiment dans l'état d'esprit,** on est là pour gagner, tu vois. »

André, chorégraphe : « La première génération donc c'est une génération assez dynamique, qui a voulu s'en sortir, par l'intermédiaire social. La deuxième, qui est nous, on s'était dit : " bon aujourd'hui, y a des gens qui ont créé, donc nous on va essayer de créer autre chose de ce qui existe ". Et les troisièmes sont là pour dire " ben... on ne fait que formaliser ". En gros. Mais formaliser euh... après ça dépend de quelle façon. Parce que euh... eux ils disent : " nous on sait ". Et moi, la première chose que je vois c'est, des free styles, tu vois les mecs en free style, ils ont une bière à côté. Bon, je suis d'accord, ils sont jeunes, ça va aller bien mais... Au début nous, on avait un discours très politique et social, en disant " on est là pour défendre quelque chose, notre mouvement entre parenthèses ; et surtout dire qu'on en a marre de la violence, et on en a marre surtout de se faire prendre pour des petits gars de quartier qui... cassent les voitures ". Donc ça c'était la première génération. La deuxième génération c'était de dire : " on veut en faire un art à part entière ; ils ont fait des choses ". Et les jeunes disent : " nous on prend ce qu'il y a à prendre, on est opportuniste ".

> Bon c'est comme ça que je vois les choses, après ça n'engage que moi hein. Mais euh... c'est pas... une juste cause, tout ça, y a belle lurette que... comme ce qu'on disait tout à l'heure : le hip hop est une grande famille normalement, et puis quand on voit que euh... le rap aujourd'hui c'que ça pèse financièrement, euh... c'que la danse est à côté, euh... c'que le graf est... Bon. **Aujourd'hui, même entre hip hoppeurs ils se respectent pas**. […] Les hip hoppeurs français… mais c'est... c'est un milieu de requins. **C'est un milieu de vrais requins.** Ils se regardent tous de travers, y'en n'a pas un qui se respecte. Si on fait de belles choses, c'est beau, c'est impressionnant, ça va ; mais dès qu'on passe à un moyen niveau euh... ou un niveau inférieur à celui qu'on devrait avoir, c'est fini ! On passe pour le bouffon du coin quoi. »

La diffusion d'une histoire du hip hop, légitimée également par des travaux sociologiques et officialisée par le travail des institutions, suppose des luttes pour la représentation officielle du passé et donc des groupes, ainsi qu'un travail sur la " mémoire ". Tout groupe a un rapport au passé, se l'approprie et l'interprète, il y a autant de mémoires que de groupes. Les processus de production de la mémoire collective prennent place dans des luttes symboliques comme le note M. Halbwachs :

> « Chaque groupe, d'ailleurs, se morcelle et se resserre, dans le temps et dans l'espace. C'est à l'intérieur de ces sociétés que se développent autant de mémoires collectives originales qui entretiennent pour quelque temps le souvenir d'événements qui n'ont d'importance que pour elles, mais qui intéressent d'autant plus leurs membres qu'ils sont peu nombreux ».[1]

Par conséquent, l'analyse génétique du *mouvement*, de ses relations avec des modes sociaux d'institution, pose la question de la construction d'une mémoire et d'un groupe social, légitimée par les institutions selon des caractéristiques qui restent à définir. Mais, si le travail sur les traits permettant aux membres d'un groupe social de se reconnaître relève d'un travail politique au sens large, si le mouvement hip hop doit être pensé selon des logiques politiques, il n'en demeure pas moins que dans le processus d'intégration au *mouvement* se construisent des logiques de l'exclusion du *mouvement* ou du groupe lui-même.

> À titre d'exemple, Béatrice Sberna, étudiant le rap à Marseille dans les années 1983 et 1998, montre l'importance du contexte de décentralisation et de l'émergence des radios libres, au début des années quatre-vingt, dans l'émergence du phénomène marseillais.[2] L'ancrage du rap à Marseille paraît d'autant plus fort que des personnalités du rap, fidèles à leur lieu d'origine familial, créent des réseaux informels qui permet une affiliation communautaire forte, et que

[1] M. Halbwachs, *La Mémoire collective*, Paris, PUF, 1968 (1ère édition en 1950), p. 68.
[2] B. Sberna, *Le Rap à Marseille*, *op. cit.*

> parallèlement un esprit régionaliste est défendu par les personnalités politiques.[1] Dans ces années quatre-vingt, une sorte de correspondance idéologique s'établit donc autour d'un communautarisme qui prend des formes quelque peu différentes selon les acteurs sociaux (discours régionaliste et/ou " ethnicisant "). Elle écrit : « Globalement, un marseillais s'auto-identifie communément dans ses différences avec un parisien, un Français d'origine marocaine avec un Français de souche alors que tous ont été socialisés par le même appareil d'Etat (Education Nationale, Jeunesse et Sport, etc.…). Or, la spécificité ou la création d'une spécificité culturelle propre à l'histoire d'un groupe constitué en fonction de critères "ethniques" ou "ethnicisants" peut révéler une position de subordination ou de marginalisation de ses membres par rapport à la société globale, voire une stratégie qui vise à l'obtention de privilèges ».[2]

Cette perspective ouvre la voie à l'analyse des modes de légitimation différenciés des pratiques du hip hop. Pour reprendre les perspectives tracées par Berger et Luckmann, nous pouvons envisager cette construction institutionnelle et socio-politique du " *mouvement hip hop* " comme un outil de légitimation des matrices socialisatrices secondaires concernant la danse hip hop, que sont les cours de danse dans des écoles ou centres de loisir, les formations professionnalisantes avec des intervenants en danse contemporaine, la pratique dans le cadre d'un enseignement E.P.S. à l'école, des stages en centres culturels avec un intervenant extérieur.

La légitimation traduit d'une part, la nécessaire justification de telles pratiques dans un cadre scolaire (ou dans un espace social tramé par la forme scolaire de socialisation), avec la dispense d'un savoir historique et pas seulement d'une pratique. Elle seule pourrait être perçue comme une activité de loisir, ce qui n'a pas lieu d'être dans le contexte scolaire, au sein duquel elle doit être porteuse de savoirs et d'objectifs pédagogiques précis. D'autre part, la légitimation se porte sur l'intervenant qu'il faut bien catégoriser pour mieux le situer. N'étant ni un enseignant, ni nécessairement un artiste pleinement reconnu dans un monde de l'art (chorégraphie, arts plastiques, musique)[3] ou par un processus d'institutionnalisation (diplômes, prix honorifiques, etc.), la légitimation par sa participation au " *mouvement* " pallie peu ou prou à ces difficultés et invente une catégorisation nouvelle d'identification des personnes : être un " pionnier " du " mouvement hip hop " ; s'y inscrire en " seconde génération " ou faire partie de la " *old school* ", etc. Cette légitimation reste partielle et des acteurs institutionnels que nous avons rencontrés s'interrogent sur les modalités qu'ils

[1] *Ibidem.*
[2] *Ibid.* Béatrice Sberna se réfère ici à A. Rivera, « Qui est ethnocentrique ? Pureté et purification ethniques », in *Le retour de l'ethnocentrisme. Purification ethnique versus universalisme cannibale*, La revue du M.A.U.S.S., n° 13, 1er semestre 1999, Paris, La Découverte, 1998, p. 42-60.
[3] Il doit cependant être un professionnel de la danse, danser sur scène, être chorégraphe, avoir une visibilité dans le champ chorégraphique local.

pourraient mettre en œuvre pour mieux contrôler les compétences des intervenants qui sont sollicités par les établissements scolaires et les structures associatives pour initier des plus jeunes à la danse hip hop.

Quoi qu'il en soit, l'expression de telles catégories de pensée (qui sont passées dans le langage ordinaire) relève bien d'un travail socio-historique et politique qui donne à voir une nouvelle vision de l'histoire du hip hop mais, en même temps, la reconstruit tout en ignorant que cette reconstruction a nécessairement des effets sociaux et symboliques sur les individus qui se placent (ou sont placés) au cœur de cette " histoire ".[1] Raccourcis descriptifs d'une situation génétique très complexe, ces catégorisations constituent des mini-théories communes sur le monde social à partir de modes de pensée et de classement politiques portant sur des univers sociaux et culturels particuliers, et produisent de la sorte (en l'ignorant le plus souvent) des effets de domination symbolique sur ces univers.[2]

Notre recherche vise en grande partie à traiter de ces effets de domination symbolique qui ne donnent pas nécessairement lieu à une soumission des dominés, ni à leur " résistance ", mais provoquent une ambivalence des pratiques et des comportements. Ces derniers se constituent à partir de système de valeurs différents, même si celui des pratiquants intègre aussi une partie de ces catégories institutionnelles. Dans ce sens, l'analyse de Pierre Bourdieu en ce qui concerne les modes d'affirmation des cultures populaires devrait nous engager à prendre au sérieux les logiques sociales à l'œuvre dans des institutions et le mouvement hip hop, et dans des pratiques du hip hop qui ne s'inscrivent pas dans des logiques politiques :

> « Lorsque la recherche dominée de la distinction porte les dominés à affirmer ce qui les distingue, c'est-à-dire, cela même au nom de quoi ils sont dominés et constitués comme vulgaires, selon une logique analogue à celle qui porte les groupes stigmatisés à revendiquer le stigmate comme principe de leur identité, faut-il parler de résistance ? Et quand, à l'inverse, ils travaillent à perdre ce qui les marque comme vulgaires, et à s'approprier ce qui leur permettrait de s'assimiler, faut-il parler de soumission ? ».[3]

Un support de la construction du « mouvement hip hop » et à la transmission de valeurs morales : le livre pour jeunes amateurs de danse

L'histoire du hip hop comporte une " morale " qui se transmet à travers les témoignages des intervenants mais également dans des ouvrages qui s'adressent à tous publics et parfois aux enfants. Ainsi, le livre Marie-Christine Vernay, *La danse hip hop*[1]

[1] *Cf.* B. Lahire, *L'Invention de l' " illettrisme "*, Paris, éditions La Découverte, 1999.
[2] C. Grignon, J.C. Passeron, *Le Savant et le populaire.., op. cit.*, p. 142-144.
[3] P. Bourdieu, « Vous avez dit "populaire" », *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, n°46, mars 1983, p. 101.

qui s'adresse aux jeunes pratiquants, décline succinctement l'histoire du hip hop mais insiste de manière répétitive sur ses valeurs, pour se terminer sur la recette de l'organisation d'un freestyle — le tout illustré de dessins de jeunes danseurs (que le jeune lecteur peut donc imiter) :

« Pour danser hip hop, tu peux prendre des cours bien sûr, mais le mieux, c'est de regarder les autres et d'essayer de faire comme eux. Il y aura toujours un plus grand pour t'apprendre les pas de base. Ensuite, c'est à toi d'inventer et de t'entraîner. Et **surtout n'oublie jamais l'esprit du hip hop : ni drogue, ni alcool, ni violence** » ; « Aujourd'hui encore, tu peux y appartenir si tu adoptes ses codes : **pas de violence, pas de drogue, pas d'alcool, pas d'arme. Les valeurs sont positives.** Même si la vie est dure, il faut **respecter l'autre** et **transformer la violence en défis artistiques**. Les deux mots clefs sont : « pacifique » « positif » et le slogan : « paix, amour et unité ». Le look est aussi important et toujours codifié : chapeau Kangol, chaîne en or et « name rings » sont les essentiels » (En photo : Teddy, membre de la Nation Zulu à Paris en 1987) ;

« Le hip hop n'est pas une danse qui s'apprend au geste près. A toi de trouver ton style : chez toi, dans la rue ou dans une fête. Juste en sentant ce que tu fais avec ton corps. Quand tu décides de commencer ta danse, il faut délimiter ton espace, ta piste de danse. Un pas à gauche, un pas à droite, tu cherches ton équilibre. Puis tu te lances. **Tu danses pour dire quelque chose**, **pour progresser**, mais aussi **pour être avec les autres**. **Tu donnes et tu reçois,** l'un ne va pas sans l'autre » ;

« Un des principes du hip hop, c'est le défi. Le défi, c'est être fier de ce que l'on réussit à faire et être fier de le montrer aux autres. En hip hop, **il n'y a pas d'esprit de compétition** : tu es dans un cercle, tu es au même niveau que les autres. Tu pars du cercle et tu y retournes » ;

« Avant le jour J, amuse-toi avec des copains à parler verlan, ensuite invente ton propre langage, des codes qui vont te permettre d'être compris de tes amis. Il faut que tu aies de la « tachtche » » (Des dessins de jeunes accompagnent ces conseils avec des exemples de verlan, par exemple : *tu viendrais sédan avec oim ? ! Si tu me fais pas un plan relou, oK !*) ;

« Les chaussures, c'est important. Prends plutôt des baskets, celle dans lesquelles tu te sens bien, peu importe la marque. Elles vont te permettre de glisser au sol, de rebondir. Tu peux danser pieds nus car rien n'est interdit mais tu risques de te brûler la plante des pieds. Pour protéger tes genoux, n'hésites pas à porter des genouillères. Choisis aussi une casquette, ou encore un bonnet, plus commode pour tourner sur la tête » (L'auteur conseille également de décorer le lieu avec des tags et des grafs).[2]

Ces réflexions ouvrent la voie à des analyses permettant de mettre à jour les relations entre modes d'apprentissage et de transmission, espaces urbains, contextes institutionnels et construction sociale d'un groupe social dont on ne sait s'il affirme ses stigmates ou les abandonne. De fait, les processus d'homogénéisation des pratiques, de transformation de signes d'appartenance sociale en signes d'appartenance artistique, enfin la reconnaissance du hip hop dans des logiques de démocratisation culturelle ou de construction d'une démocratie culturelle, seront au cœur des analyses qui vont suivre. Leur problématique commune pose la question des enjeux de la *consécration* du

[1] *La Danse hip hop*, Gallimard Musique/Jeunesse, cité de la Musique, 1998, 47 pages + un CD.
[2] C'est nous qui soulignons certains passages en gras.

hip hop par les institutions. La reconnaissance du hip hop en France se joue au cœur de ce travail de mise en relation de configurations institutionnelles.

II. L'" urbanité " de la danse hip hop mise en questions

A la fin des années 1980, au début des années 1990, la danse hip hop rencontre les soutiens des collectivités et des pouvoirs publics. Se mettent en place des actions institutionnelles visant un encadrement culturel et/ou social d'une jeunesse issue de l'immigration qu'il s'agit d'" intégrer " à la société française. Il s'agit également d'encourager certains danseurs à se professionnaliser en entrant dans le champ artistique chorégraphique tout en devenant des porte-parole de la réussite de " l'intégration " sociale par la culture. À propos du Rap, Manuel Boucher précise d'ailleurs que l'intérêt des pouvoirs publics pour le hip hop a été assez immédiat, car les pratiques hip hop sont apparues comme un moyen « non négligeable du contrôle social ». L'auteur confirme que le rap et la danse hip hop qui se pratiquent dans les quartiers deviennent ainsi des supports de renouvellement de l'action sociale auprès de la " jeunesse " de milieux défavorisés, et qui engage un regard institutionnel sur l'histoire de ce qu'on appelle alors la " culture " hip hop.

> « Il s'agit bien, dès le début des années 90, pour les différentes institutions françaises, d'étudier un mouvement, une culture urbaine qui déferle sur les scènes hexagonales, mais aussi de s'interroger sur cette expression culturelle des revendications des jeunes des cités dégradées ».[1]

C'est ainsi que le ministère de la Culture et les DRAC s'emparent de la question, en affiliant la danse hip hop aux Politiques de la Ville en faveur " des quartiers ". Les prévisions du ministère de la Culture pour 1997 soulignaient, dans ce cadre, la « place de la culture dans la lutte contre l'exclusion, et particulièrement dans les quartiers sensibles des banlieues des grandes villes », qui se singularisait par des actions et des interventions « d'ordre essentiellement qualitatif » s'attaquant « aux causes de la dissolution du lien social » et apportant « des éléments de réponse aux problèmes de perte d'identité, de perte de repères fondamentaux ». Aussi, est-il noté dans le même texte que « l'action culturelle et artistique offre l'occasion de participer à une activité sociale […] elle peut sensibiliser, éduquer, parfois susciter des vocations, voire des opportunités d'emploi […] elle peut constituer un puissant levier, tant pour l'épanouissement personnel que pour la communication sociale dans la ville ».[2]

---

[1] M. Boucher, *Rap. Expression des lascars. Significations et enjeux du rap dans la société française*, préface de H. Bazin, Paris, l'Harmattan, 1998, p. 104.

[2] *La Politique culturelle en faveur des quartiers*, conférence de presse du ministère de la Culture, Ph. Douste-Blazy, 9 avril 1996.

1. L'urbain, le local et la nouvelle " question sociale "

La compréhension de l'intérêt politique pour les pratiques culturelles des jeunes issus de milieux populaires urbains (les " banlieues ") doit se faire en rapport avec la nouvelle conception de la " question sociale ", émergente dans les années soixante-dix, et s'affirmant une décennie plus tard. Celle-ci fait de la " ville ", du " territoire ", du " local " la dimension essentielle des « grands défis politiques et gestionnaires » à relever[1] dans le cadre, essentiellement, des Politiques de la Ville. Cette politique locale débute dans les années soixante-dix, en particulier grâce aux Groupes d'action municipale (fondée par H. Dubedout dès les années soixante) se forgeant sur le modèle associatif et le désir de peser sur l'exercice du pouvoir et la gestion des affaires sociales et politiques. Ce modèle d'action est repris au début des années quatre-vingt, à la suite de heurts dans des banlieues. De fait, des commissions sont désignées : commission Dubebout (traiter des quartiers d'habitat social), commission G. Bonnemaison (prévention de la délinquance) et la commission Schwartz (insertion des jeunes en difficultés).[2]

Dans cette perspective, Jacques Donzelot et Philippe Estèbe montrent que la (ou les) Politique de la Ville introduit l'idée d'un Etat animateur qui implique une relation au " citoyen ", à partir d'une philosophie du social qui abandonne la politique sectorielle de la résolution des problèmes sociaux pour adopter une approche globale et locale ou territoriale : « Le territoire relie concrètement ce que la sectorisation sépare abstraitement. Il devient sujet de l'action et non plus objet de celle-ci ; de ce changement dans la science de l'action, la politique de la ville s'est d'abord faite la figure emblématique ».[3] La Politique de la Ville va reposer sur une logique du " projet " qui implique la participation des citadins, des élus, dans des actions locales.

Cette nouvelle politique met en avant une " éthique du local ". L'échelle juste pour résoudre les problèmes sociaux devient alors le territoire, et en particulier l'urbain, parce qu'à cette échelle les acteurs sociaux sont censés composer des " communautés ", être dans un " agir communicationnel ".[4] C'est pourquoi il s'agit d'une philosophie du social et pas seulement d'une philosophie politique.

> « Il s'en suit une conséquence directe : le discours " urbanophile ", de par ses dénominations mêmes, euphémise les problèmes, élude la question des possibilités de l'action politique et chez les " intellectuels organiques ", on assiste

[1] Ph. Genestier, « Le vocable ville : métonymie, antiphrase, euphémisme », *in* N. Haumont, *L'urbain dans tous ses états. Faire, vivre, dire la* ville, Paris, L'Harmattan, col. Habitat et sociétés, 1998, p. 289-306, p. 290.
[2] *Ibid.*
[3] J. Donzelot, Ph. Estèbe, *L'Etat animateur. Essai sur la politique de la ville*, Paris, éditions Esprit, 1994, p. 23.
[4] Ph. Genestier, « Le vocable ville… », *article cité*., cf. p. 292.

> au remplacement du vocable “ société ”, énonciateur d’un problème, par sa figure métonymique et antiphrasique, la “ ville ”, perçue en tant que solution ».[1]

Dans l’espace des politiques publiques et de la gestion des problèmes sociaux, ces prises de positions politiques s’appuient sur les pratiques et les initiatives des animateurs et éducateurs, des associations, qui œuvrent dans les quartiers “ défavorisés ”. Celles-ci tentent d’organiser, de donner un sens institutionnel, aux pratiques hip hop, dans le cadre de leurs actions périscolaires. Les animateurs et les directeurs des structures, souvent originaires du quartier où ils travaillent, deviennent alors des intermédiaires entre les jeunes des quartiers défavorisés et les instances politiques/institutionnelles qui ont pour objectif de les contrôler et de les socialiser. De la même façon, les animateurs trouvent dans ce type d’initiatives un mode de légitimation de leur travail et, comme l’indique Manuel Boucher, ils obtiennent de la sorte une identité sociale et professionnelle (ou semi-professionnelle) auprès des habitants du quartier et auprès des acteurs institutionnels.[2]

> Alain Lapiower évoque le rôle de telles associations locales, situées dans les quartiers défavorisés. Son propre travail d’animateur (formé à la psychologie sociale et à la pédagogie, précise-t-il) l’a conduit à participer de ce processus de reconnaissance des cultures populaires et des cultures émergentes (comme le hip hop).[3] « La Hip Hop est venue à moi par la force des choses à la fin des années ’80. Au sein d’une petite association de travail de “ quartier ” qui s’adressait à des adolescents maghrébins “ en difficulté ”, nous propositions une aide aux devoirs, des loisirs formatifs et des ateliers d’expression créative […] Je savais par contre que la breakdance ou le rap exerçaient déjà une attraction forte et naturelle sur ces jeunes, bien plus que toute autre forme et surtout à l’inverse des langages usuels dominants, qui ne provoquaient que malaise ou dérision. […] La Hip-hop ne m’a donc pas “ intéressé ”, elle m’a emporté, m’a parlé, y compris sur la question ethnique, puisque je suis aussi un enfant d’immigré. Son esthétique m’a séduit, ainsi que la fascinante énergie de ce que d’aucuns appelaient le mouv’. J’ai eu l’occasion alors de mener des rencontres avec des personnages et des groupes d’une trempe extraordinaire. Ils m’ont donné confiance en l’avenir. Mais au même titre que cette culture hip-hop, je n’ai pas facilement pris au sérieux. Entre ce moment d’intuition initiatique et le feu d’artifice des dites “ cultures urbaines ” très courtisées, comptons 7 ans de galères ».[4]

[1] *Ibid.*, p. 293.
[2] M. Boucher, *Le rap…*, *op. cit.*, p. 107.
[3] A. Lapiower, « Le sens d’une rencontre », *Paroles et pratiques sociales*, n° “ Emergences ”, N° 56-57, 1998, p. 23-31.
[4] *Ibidem*, p. 23.

Ces positions politiques ont donné lieu à de nouveaux vocables, se composant les uns par rapport aux autres, au travers d'oppositions normatives. De fait, les termes " ville " et " urbain ", qui s'imposent à partir de 1983-1984, se substituent de plus en plus aux termes " social ", " société ", " organisation socio-économique ", etc. La ville acquiert alors des connotations positives : c'est le lieu de " rencontres " entre des populations hétérogènes, le " territoire privilégié de créativité ", d' " invention de nouveaux liens sociétaux " ainsi que de " liberté individuelle ", et enfin de l'exercice de la " citoyenneté ". Cette conception de la ville s'oppose à des territoires qui vont symboliser, au contraire, tous les maux de la société : la " banlieue ", les " grands ensembles " vus comme autant de " ghettos culturels et sociaux ", d'espaces d'" enfermement ", d'" exclusion ", de " fracture sociale ", plus récemment : de " non droit ".

L'élaboration de ces vocables renvoie à des manières de penser les catégories sociales populaires, et désignent plus particulièrement les fractions issues de l'immigration. Les discours politiques homogénéisent la population (surtout la " jeunesse ") dans le sens où ils l'identifient à des espaces résidentiels (qu'on globalise également : tout grand ensemble est suspect), sans réellement chercher à comprendre les conditions de vie des individus et leur diversité. De fait, la crise sociale devient la crise des banlieues. De la sorte, ces discours " naturalisent " (et psychologisent), plus qu'ils analysent sociologiquement et économiquement les conditions d'existence, de scolarité, d'entrée sur le marché de l'emploi (etc.) de cette " population ". Plus exactement, les conditions de vie sont connues mais mises au second plan ; elles ne sont pas censées expliquer l'ensemble des comportements des individus. Ce mode interprétatif (qui ignore ses préconstruits) relève pour Philippe Genestier, d'une « nouvelle figure post-moderniste et post-progressiste, et cependant non ultra-libérale, non désanchantée quant au politique ». Dès lors, les discours officiels se font quelque peu confus, évoquant pêle-mêle la liberté des individus et leur pluralité culturelle (liée à des mémoires collectives singulières) ainsi que leur " responsabilité " censée être une dimension universelle de l'homme (être un citoyen).

La difficulté de l'analyse tient, après avoir rappelé les cadres socio-historiques des catégories de pensée institutionnelles, dans le fait que ces catégories sont partagées par une partie des pratiquants ; et parfois, les mêmes individus qui regrettent l'affiliation de leur art à " l'urbain " (en raison des effets politiques et symboliques qu'une telle catégorisation produit sur la perception de leur travail artistique) associent, dans d'autres entretiens (ou plus loin dans un entretien) leurs pratiques à la " rue ", à la " galère ", etc. Nombreux artistes du hip hop, qui ont débuté leur carrière dans ces années quatre-vingt-dix, font leurs de telles représentations et se mettent en scène à travers elles. C'est particulièrement le cas des rappeurs qui associent, à ces modes d'identification, des revendications plus ou moins politiques ; moins des danseurs. Ainsi, leur pratique artistique devient-elle une stratégie de présentation de soi qui

incorpore les schèmes représentationnels de leurs interlocuteurs institutionnels et qui influent, réciproquement, sur l'image sociale qu'ils renvoient à ces acteurs institutionnels ; de la sorte, ils ne contrarient pas le sens commun/politique porté sur les " jeunes des cités " qu'ils sont censés être (ou avoir été). Cependant, ces modes de construction de soi dans/avec ces catégories de pensée institutionnelles ne fonctionnent plus complètement auprès des plus jeunes danseurs que nous avons rencontrés (alors que les jeunes rappeurs, de la même génération que ces danseurs, se les approprient aisément). Nous en reparlerons.

Extraits d'entretiens

Le rattachement (discursif/institutionnel) de la danse hip hop à l'" urbain" sous-tend l'idée qu'il s'agit, partout et toujours, d'une danse " communautaire " et/ou " sociale ", au moins concernant ses expressions amateurs perçues uniquement sous l'angle des pratiques de jeunes de quartiers urbains sensibles. Cela a des conséquences sur les catégories de perception des pratiquants eux-mêmes, qui peuvent jauger plus ou moins consciemment la légitimité de leur pratique à partir de telles catégories : est-on à sa " place " si on fait du hip hop sans porter sur soi tous les stigmates (ou indices) sociaux d'une appartenance à ces quartiers ? Le témoignage de **l'animateur de la MJC « T »** est à ce propos significatif, puisqu'il habitait plutôt dans un milieu " rural " et que son père n'appartenait pas aux franges les plus paupérisées puisqu'il était à la SNCF et réparait les voies de chemin de fer :

« *Le seul moment où je pouvais, où j'avais contact avec d'autres danseurs, c'était soit à la télé, par ce que je voyais, ou en discothèque, parce que les dimanches après-midi j'allais en discothèque, et je participais à des défis de danse. Mais euh... ça a été à une vitesse folle. Moi j'étais je dirais complètement largué dans ma petite MJC qui était presque en milieu rural, par rapport à ceux qui étaient... qui étaient dans les banlieues et qui pouvaient travailler tous ensemble. Et ce qui était paradoxal, c'est que* ***Moi, jeune en milieu rural, je rêvais d'habiter en banlieue pour pouvoir bosser avec eux*** *!* (sourire ensemble). *Alors donc je faisais la navette mais* ***impossible de m'en faire des copains****. C'était pas simple, non plus. Et puis après je suis parti à l'armée, j'ai laissé tomber. Mais peut-être que j'aurais continué oui*. [...] [Q. : alors pourquoi cette passion de la danse ?] *Moi c'est ce que j'avais vu à la télé. Ca m'a épaté. C'est la forme musicale déjà. Déjà j'y suis arrivé par la forme musicale que j'avais déjà entendue en discothèque, parce que le hip hop est présent depuis des années en fait, dans la forme musicale. Même à la télé, tous les jours, il suffit de regarder un bon spot publicitaire* (il tape le rythme sur la table) *et il y a les bits de hip hop quoi, dedans. On entend vraiment des rythmes de hip hop. Dans toutes les pubs, et que ce soit Renault ou n'importe qui hein. Et euh... moi c'était la musique qui m'avait intéressée. Et puis ensuite quand j'ai vu de la danse, cette émission de danse euh... j'étais avec deux trois copains, on... a commencé à... à essayer de danser ensemble, de faire nos petits mouvements, et puis... et puis voilà. Et après euh... après l'armée j'ai... enfin j'ai travaillé réellement la musique à partir de l'âge de 16 ans. J'ai entamé*

> *des cours de saxophone. Et j'ai travaillé le saxophone et donc j'ai jamais lâché la musique. Mais la danse ça m'a toujours inspiré. Et cette forme de danse précise. Le reste ne m'a jamais euh... non.* »

2. Archéologie d'une notion : les « danses urbaines », en Rhône-Alpes

Les éléments d'enquête que nous avons réunis tendent à confirmer l'idée que le terme de " danses urbaines " et/ou de " cultures urbaines " est né en Rhône-Alpes, au début des années 1990. Depuis le milieu des années 1980, un travail de partenariat entre différents acteurs de la culture et du social avait débuté (DRAC, FAS, ISM-RA CORUM, des acteurs associatifs, ainsi que quelques artistes du champ contemporain. D'après les acteurs que nous avons rencontrés, il s'agissait alors de définir tant bien que mal des pratiques artistiques émanant de jeunes issus de l'immigration et habitant les " périphéries urbaines ", qui étaient en voie " d'intégration ", mais encore souvent perçus comme des " étrangers " dans la société française.

En 1991-1992, un projet de rencontres hip hop se met en place à Villefranche-sur-Saône. Semble alors apparaître une convergence de propositions et de points de vue entre des acteurs institutionnels, concernant la valorisation de pratiques artistiques dites alors « émergentes », ou encore « les interférences culturelles ». Les rencontres de Villefranche, offrant des scènes ouvertes (dans un gymnase) à des artistes essentiellement venus du hip hop, témoignent de ce processus de valorisation par l'art et la culture de pratiques mettant sous les feux de la rampe des jeunes généralement stigmatisés par d'autres feux : ceux de la " délinquance juvénile ", des difficultés d' "insertion ", de la consommation de " drogues ", etc.

Le terme " danses urbaines " (et/ou " cultures urbaines ") serait issu d'une conversation, dans un café, entre deux partenaires institutionnels, l'un de la DRAC et l'autre du FAS, le premier évoquant le terme un peu par hasard, et l'autre renchérissant en précisant qu'il permet de renvoyer à la rue, aux bennes de la ville tout en faisant entrer l'idée de l'" interculturalité " et donc de " métissage " culturel, tout en précisant bien que ces pratiques " urbaines " ne relèvent pas de " académisme culturel " (et donc qu'elles ne sont pas légitimes dans le champ de la culture dominante). La dimension sociale portée par ce terme est aussi importante à souligner. Il ne s'agissait pas non plus de remplacer le terme " danse hip hop " par " danses urbaines ", mais d'affirmer que la première participe des secondes qui elles-mêmes réunissent d'autres formes d'expression : danse africaine, la capoeira… censées représenter cette " jeunesse issue de l'immigration et résidant dans les périphéries urbaines ".

> **Extrait d'entretien avec un acteur du FAS** : « […] avec cette question de : " comment appeler cela ? ", parce qu'on ne pouvait pas appeler

> « artistique », car on était dans un monde de la culture très tranché : il y avait l'art et puis le reste. Et euh… dire simplement « culture » ça ne pouvait pas durer on se serait fait démonter. Dire « cultures urbaines » tout d'un coup, il y avait cette dimension sociale mais qui n'était pas La Culture. Donc on était vraiment dans une synthèse de choses euh… qui était vraiment le mot stratégique enfin le le… la chose stratégique de la culture, de la culture urbaine, la danse urbaine. […] Donc très vite il y a eu des gens un peu de renom, enfin des chercheurs qui ont permis effectivement de faire reconnaître ce terme-là. Mais au début y'a pas eu besoin de le défendre. Parce que c'est vrai que si on avait eu à expliquer « cultures urbaines », je ne sais pas si quelqu'un au FAS aurait eu cette capacité là (léger sourire). C'était simplement une rencontre de mots, qui n'étaient pas encore pris, qui permettaient de ne pas s'enfermer dans le social, pas s'enfermer dans la culture, pas reconnus par la Culture, pas reconnu par le Social, enfin c'était euh… c'était plutôt une réflexion presque euh… comme aurait pu faire un publicitaire (sourire ensemble) plutôt que des sociologues. »

Rapidement, le terme " danses ou cultures urbaines " est repris par des chercheurs en sciences sociales et devient un speudo-concept qui essaimera sur le territoire de l'action culturelle. Il sert alors à définir des actions culturelles de plus en plus nombreuses. Les rencontres de " cultures urbaines " débutent ainsi en 1996 à la Villette.

Si ce terme semble provenir d'un jeu de mots un peu spontané, en revanche il émerge dans un contexte régional où les questions qu'il supporte sont très largement discutées et ceci depuis plusieurs années par des partenaires que nous avons évoqués. Benoît Guillemont (DRAC), Philippe Delpy (FAS), Marcel Notargiacomo et Michel Jacques (des partenaires socioculturels), Gilberte Hugouvieux (ISM-RA CORUM) et d'autres (pour des institutions ou associations socioculturelles) mettent en œuvre des projets pour aider des jeunes danseurs à s'organiser afin de proposer des " produits " artistiques susceptibles d'être reconnus par les mondes de l'art légitime. En même temps, ces formes d'encadrement institutionnel engagent les jeunes gens et jeunes filles qui en " bénéficient " à redistribuer ce qu'ils ont ainsi " reçus " de la part de ces actions institutionnelles, en se faisant les transmetteurs de valeurs " positives ".

> « L'accent a d'abord été mis sur le plus grand dénominateur commun énoncé : la prise en compte des pratiques culturelles actuelles des jeunes — via les cultures urbaines — et le soutien aux pratiques créatrices et valorisantes, en référence notamment aux fondements du mouvement hip hop : respect, ouverture culturelle, non-violence, accès au droit commun, non consommation de toxiques… ».[1]

L'axiomatique du projet, dont nous reparlerons ultérieurement, traverse ainsi ces actions pédagogiques qui veulent réussir là où l'école et le marché de l'emploi semblent

[1] M. Ménégaz, « Présensation du collectif " cultures actuelles " », document interne, 21 février 2002.

échouer dans leur “ mission ” d’ “ insertion sociale ”.[1] Mais ce travail institutionnel repose sur une sélection et seuls quelques-uns de ces jeunes gens, d’abord auditionnés, sont pris pour participer à des projets artistiques (comme pour la formation de la compagnie *Traction Avant* à Vénissieux). L’un des anciens danseurs de la compagnie *Traction Avant* exprimait l’idée selon laquelle « il ne fallait être de la grosse racaille et fallait savoir danser » pour être pris à l’audition, pouvoir suivre des formations en danse et en pédagogie, puis intervenir à son tour auprès des jeunes des quartiers défavorisés. De fait, ces danseurs n’étaient pas les plus démunis socialement et scolairement, et avaient acquis des dispositions sociales leur permettant de participer à ces actions de formation.

> Frédérique Planet (coordinatrice et rédactrice du numéro de la revue *Territoires* consacré à la danse urbaine en 1996) précise dans son texte introductif : « Cette danse que l’on appelle urbaine, hip hop ou encore de rue, naît dans les quartiers, et est l’expression de la diversité des cultures. […] La création chorégraphique constitue également un enjeu culturel important, non seulement parce qu’elle est une source d’imaginaire essentielle, mais aussi parce qu’elle est vecteur de lien social à travers des publics qu’elle draine et des emplois qu’elle créée. » Elle précise plus loin : « C’est à tous ces acteurs engagés sur le terrain que le numéro a donné la parole, pour que leurs témoignages contribuent à faire découvrir à un plus large public la culture hip-hop, à faire toucher du doigt le profond désir de danser et de créer des jeunes, ainsi que leur quête de reconnaissance et leur souci d’une citoyenneté à part entière. […] Notre société qui s’achemine irréversiblement vers une société multiculturelle, doit aussi s’adapter à de nouveaux enjeux économiques. Il est normal que les formes artistiques révèlent ces changements ».[2]
>
> Le témoignage de Marcel Notargiocomo, dans ce même numéro, explicite le processus de socialisation engagé par les partenaires institutionnels et associatifs au cours des années 1990, avec en particulier la création de la compagnie *Traction Avant* dont il est le directeur artistique : « La compagnie ne se cantonnera pas à une seule expression artistique. Elle sera danse, théâtre, écriture, arts plastiques, des semailles urbaines, pour décloisonner les publics et favoriser une pratique de proximité, en direction et avec des publics en situation précaire […] ». L’article précise encore que l’objectif de cette action est d’insuffler « la notion de parcours personnel et

[1] Tel ce témoignage de André Videau, conseiller technique au Fas que nous avons déjà cité, écrivant : « Sans donner dans l’hagiographie et faire d’une telle pratique la panacée de tous les maux qui sévissent dans les quartiers et frappent les jeunes générations, les plus vulnérables, force est de constater que certains danseurs assidus, appliqués, inventifs, ont accompagné leur réussite d’une modification d’attitude en famille, à l’école et dans les espaces les plus ouverts de convivialité. Il leur arrive fréquemment de prendre des responsabilités au sein d’associations, de mettre plus d’obstination dans la recherche d’une formation, d’un emploi, dans l’obtention d’un diplôme ou, tout simplement, le suivi d’un cursus scolaire. En outre, comment évaluer les avantages qui résultent, par maîtrise de soi et épanouissement, de toutes sortes d’évitements ? Les tentations de l’argent facile et illicite rodent autour des banlieues dites défavorisées, de même que les produits toxiques et les idéologies intégristes et sectaires, délivrant à bon compte des consolations aux “ âmes en peine ”. ». A. Videau, « Rebonds sociaux de la danse urbaine », *art. cité.*

[2] F. Planet, « Quand le hip hop interpelle la démocratie », *Territoires. La revue de la démocratie locale*, n° 372 bis, « Danser la ville », novembre 1996, p. 1.

> la nécessité d'avoir la conscience exacte de ce qu'ils veulent exprimer et transmettre ».[1]

III. Une reconnaissance par le champ artistique

1. Une concurrence entre le " social " et l' " artistique " : des luttes de classements institutionnelles

Le processus de légitimation de ces " danses urbaines " suit la voie d'une transformation des pratiques " indigènes ". Il les oriente en particulier vers un travail chorégraphique, en invitant les danseurs de différentes formes de danse à se rencontrer, demandant à des chorégraphes contemporains de former les hip hoppeurs à la composition et à la mise en scène d'une œuvre de danse.

Dès lors, est expérimentée cette forme de danse hip hop particulière qui associe une technique gestuelle inédite avec les règles de la chorégraphie contemporaine. Passer du " défi " (logique que l'on retrouve aujourd'hui dans les *battles*) à la " création " scénique devient l'enjeu principal de ce travail institutionnel, mais selon des objectifs qui ne sont pas toujours identiques d'une institution à une autre. Ces objectifs, schématiquement, relèvent de deux pôles majeurs : la professionnalisation par une qualification artistique *versus* une qualification personnelle (axiomatique du projet) conduisant à renouer avec des formations et tendant plutôt vers une professionnalisation socioculturelle (devenir des animateurs sportifs notamment).

La reconnaissance artistique de la " danse urbaine " encourage les danseurs hip hop à travailler avec des chorégraphes contemporains. Marcel Notargiacomo invitait ainsi le chorégraphe lyonnais Pierre Deloche pour effectuer un travail chorégraphique avec la compagnie « *Traction Avant* » qu'il a créé à Vénissieux. La chorégraphe Maryse Delente, alors en résidence à Vaulx-en-Velin, avait monté ce qui est sans doute l'un des premiers spectacles contemporains impliquant des " danses urbaines " : « Cœur et couleurs ».

> *Extrait d'entretien*
>
> **André, danseur-chorégraphe hip hop :** « Non en fait moi j'ai toujours fait que des échanges. En fait, cet échange-là c'était euh... y'avait les danseuses de Maryse, nous on était des danseurs, c'était très bien (sourire). Il y avait deux groupes en fait, y'avait un groupe africain, et euh... y'avait un groupe maghrébin. Et en fait on partait sur de l'improvisation de rencontres. Sur des impros de rencontres. Et en fait c'était dirigé par... Maryse Delente et nous on... se baignait dedans. Et ça a donné un spectacle qui s'appelle « Cœur et couleurs », c'était Ma-Gni-fique. Et on l'a joué que deux fois, mais... c'était l'expérience qui était dedans qui était/ [Q. : /Et chacun gardait

[1] M. Notargiacomo, « Traction Avant : révéler la fertilité de la rue », *Territoires. La revue de la démocratie locale*, n° 372 bis, « Danser la ville », novembre 1996, p. 17.

> sa technique ?] Chacun gardait sa technique, sa rencontre, et ça donnait des choses de... une pigmentation de certaines choses qui était royalissime. C'était une rencontre autour de la danse africaine, la danse maghrébine, la danse hip hop et la danse contemporaine. Donc on avait un métissage de plein de choses, tout en gardant notre spécificité. Complètement ; oui c'était le but du jeu, c'était ça. »

Plus largement, le sens et la légitimité de la catégorie " cultures urbaines " s'inscrit dans des luttes de classements[1] qui ont pour enjeu les frontières symboliques du hip hop. Cette catégorie de l'action publique n'est pas sans effet sur les constructions identitaires que supposent l'ensemble des pratiques concernées par ce " mouvement hip hop ". Un danseur-chorégraphe de la première génération qui dénonçait, lors d'une interview, " l'artificialité " de l'expression déployée par les institutions culturelles et éducatives notait qu'elle s'accompagne d'un déni quant à ce qui ferait la spécificité d'un mouvement social (le hip hop) pour englober des pratiques différentes qui n'ont absolument pas d'origine dans le mouvement social initial . Si, comme le dit Pierre Bourdieu, « les classes dominées ne parlent pas, elles sont parlées »[2], la prise en charge de la définition légitime du hip hop par les institution signifie essentiellement son insertion symbolique (et donc politique) dans un ensemble de pratiques définies par leur caractère " urbain ", dans le sens où ils se déploient dans des espaces publics citadins.

L'insertion de la capoeira est déterminante dans ce travail de transformation de l'identité du " mouvement hip hop ". En effet, intégrée dans les " cultures urbaines " et considérée par les acteurs institutionnels au même titre que la *break dance*, elle n'est cependant pas considérée par ceux qui se réclament du hip hop comme partie intégrante de ce mouvement social, même si certaines techniques de corps intéressent particulièrement certains danseurs hip hop. Selon des acteurs institutionnels, l'assimilation des deux pratiques provient du fait qu'elles auraient été " inventées " par des populations similaires, " déracinées " ayant un mode de vie urbain.[3] Quoiqu'il en soit, le travail de classement de pratiques culturelles populaires qu'opèrent les institutions culturelles s'inscrit dans un rapport de force qui agit sur les possibilités d'identification et sur les modalités de la construction identitaire des pratiquants par/dans leur pratique. Il est possible de faire l'hypothèse que ces actions publiques

[1] Selon P. Bourdieu, le sociologue « doit inclure dans le réel la représentation du réel, ou plus exactement la lutte des représentations au sens d'images mentales, mais aussi de manifestations sociales destinées à manipuler les images mentales », P. Bourdieu, *Ce que parler veut dire*, *op. cit.*, p. 136.

[2] P. Bourdieu, « Une classe-objet », *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, n° 17-18, 1977, p. 4.

[3] Or, il semblerait que la capoeira ait été légitimée au Brésil, dans des années 1960-70 comme " contre-culture ", notamment par des militants d'extrême-droite. Elle se serait alors vue investie par les classes moyennes et supérieures qui appréciaient, singulièrement, son système de gradations matérialisé par des cordes colorées. Simone Ponde-Vassalo, « La capoeira à Rio de Janeiro, des rues aux académies », E. Dorier-Apprill, *Danses" latines " et identité, d'une rive à l'autre. Tango, cumbia, fado, samba, rumba, capeoira…*, Paris, L'Harmattan, col. Musiques et champ social, Logiques Sociales, 2000, cf. p. 90.

aillent dans le sens d'un affaiblissement du pouvoir symbolique des groupes sociaux sur lesquels portent leurs catégorisations. Ainsi, la mise en œuvre de politiques locales centrées sur les " cultures urbaines " institue, voire institutionnalise une réalité, transforme largement les processus de construction identitaire à l'œuvre dans le hip hop.

Les luttes de classement, dont sont l'enjeu les cultures dominées (populaires, juvéniles…), sont aussi des au cœur des enjeux institutionnels. Ainsi, le dispositif mis en œuvre par la Direction Départementale de la Jeunesse et des Sports de l'Ain s'est démarqué du dispositif piloté dans le Rhône par ISM-RA CORUM, en mobilisant la catégorie " cultures actuelles " à la place de celle de " cultures urbaines " (ou encore de " cultures émergentes "), et qui qualifierait, d'après certains acteurs institutionnels, les " cultures actuelles des jeunes ". Pour d'autres, participant au même collectif, cela permet d'introduire le milieu rural dans la problématique des " cultures modernes ". " Cultures actuelles " intègre alors le rock, le reggae, le ska, la house, le hip hop. Quelques acteurs institutionnels rajoutent également le théâtre, ou plus amplement : toute forme d'expression artistique contemporaine. Notons que les catégories dont il est question, sont le fait d'acteurs attachés au développement social et culturel, autrement dit travaillant les modes d'expression artistiques au niveau de " l'insertion " et/ou de " l'intégration " sociales. Ce qui est inscrit dans " cultures urbaines " ou encore dans les " cultures actuelles " est lié au champ d'actions des structures institutionnelles en fonction des publics visés. Ainsi, si à Lyon, le rock n'est pas cité comme une pratique intégrée dans les " cultures urbaines " (alors qu'on y trouve la capoeira ou dans certains cas, le théâtre de rue), en milieu rural ce mouvement artistique est cité par maints acteurs. Si les groupes de rock amateurs se font moins nombreux aujourd'hui que dans les années 1980 dans les grandes villes (ou du moins il s'agit moins de pratiques juvéniles), hors des villes, des groupes de jeunes font encore de la musique rock.

> *Extrait d'entretien*
>
> **Responsable du projet à la DDJS de l'Ain :** *(elle répond à une question à propos de l'intitulé " cultures actuelles ")* Ca s'appelle comme ça maintenant. Au départ c'était " pratiques actuelles " *(elle hésite*). Je sais plus. Enfin bref. On a changé parce qu' y avait " cultures urbaines " dedans. On trouvait que ça ne reflétait pas complètement ce qui se faisait dans le département (*département plutôt " rural ").* On a voulu changer le nom aussi compte tenu du fait que ça existait aussi en milieu rural, que ça se développait de plus en plus… »

La catégorie reste donc très approximative, comme les autres modes de catégorisations ; mais à travers leur élaboration, il s'agit bien, pour les acteurs institutionnels, d'élargir leur champ d'action et de le légitimer. Pour cela, ils en

viennent à retravailler régulièrement et différemment selon les configurations, les frontières symboliques des mouvements artistiques.

> **Un agent de développement territorial dans une commune de l'Ain**, *en réponse à une question à propos de la signification de "cultures urbaines"* : « […] En fait, cultures urbaines… Ne pas restreindre au hip hop car ça serait étouffer et puis tuer la culture hip hop, c'est se tromper d'objectif dans le sens de " culture urbaine ", si on définit culture bon c'est au sens large, **urbaine ça vient de l'urbanisme** , des grandes agglomérations et donc urbaine qui se dit hip hop parce que c'est ce langage qu'on a eu… On mettait tout dans le hip hop et on disait c'est une culture urbaine donc c'est… comme le raga c'est culture urbaine. [*Q. : la capoeira aussi ?]* Voilà la… **le théâtre c'est une culture urbaine**, c'est une nouvelle… c'est pour ça que j'ai du mal à… et donc c'est vrai que les professionnels ont bien ciblé le problème. Donc la différence elle est là ne pas restreindre … Y'a culture du hip hop oui, après nous avons… après c'est… [*Q. : Et là sur le département dans l'Ain on est dans un département plutôt rural, alors comment… ?/]* /Bah… Le mot c'est pour ça qu'il a été modifié c'est les " cultures actuelles ". [*Q. : Il a été modifié sur ce département avec le…/]* /Le collectif voilà tout à fait. [*Q. : C'est à cause de ça qu'il a été modifié ?*] Non, non, non c'est en fait c'était… **Le problème c'était de rentrer dans un schéma, dans un schéma culture hip hop = culture urbaine. Donc on voulait sortir de ça** parce que y'a des personnes se réclamant de la capoeira, d'autres du théâtre et ils se disent " bah nous, on est de quelle culture ? ". Donc ils s'y retrouvent pas. Cultures urbaines heureusement c'est plus large que le hip hop, parce qu'on s'enfermerait […] C'est repousser les autres cultures parce qu'y'a culture jazz, culture moderne pour dire la culture moderne donc c'est ce… le hip hop, je veux revenir au hip hop, ça s'est avéré que les professionnels ou proches de la professionnalisation ont besoin de la danse classique, la danse moderne donc pour… donc ils sont tous passés par la danse moderne et les jeunes de quartier pour eux non c'est… : " on visionne des cassettes " etc donc " le hip hop c'est bon j'apprends sans personne " ; c'est leur choix. Ils veulent peut-être pas être… **ça peut être un plaisir mais c'est vrai que pour moi la culture hip hop c'est pas simplement tourner sur la tête, faire des acrobaties** et se dire " bon bah c'est bon maintenant j'ai tourné dix tours … " , non c'est pas ça du tout , c'est se tromper là.

Le travail institutionnel d'assimilation de pratiques juvéniles et/ou urbaines diverses se traduit par des politiques locales qui construisent de toutes pièces des homogamies qui, pour l'heure, ne se traduisent pas par la dépossession, par les acteurs du mouvement hip hop, des moyens de définir leur propre identité. En revanche, elles ouvrent leurs champs possibles d'identification et de différenciation. Mais, cela entraîne des luttes permanentes pour la reconnaissance du mouvement hip hop, la " culture hip hop " entre les différents " intéressés " (les acteurs institutionnels et associations, les différents types de pratiquants). Par exemple, dans le département de l'Ain, les résistances d'un hip hoppeur intégré dans le projet " cultures actuelles " quant à l'assimilation de sa pratiques à d'autres pratiques artistiques, se sont traduites par sa

mise à l'écart des projets menés par les partenaires institutionnels. Les rapports de domination, dans ce cadre-là, se font au détriment des pratiquants, même s'ils sont reconnus par ailleurs comme des " professionnels " de la danse hip hop.

2. Genèse d'une légitimation de la danse hip hop par la « danse contemporaine »

Au-delà des actions institutionnelles menées en Rhône-Alpes, il faut rappeler que l'institutionnalisation du hip hop se poursuit dans plusieurs régions de France, dès le début des années 1980.

L'avènement du gouvernement socialiste de François Mitterrand ouvre la voie à l'affirmation de la politique localiste (et de décentralisation) et à la naissance des Politiques de la Ville. Ces processus sont conjoints avec des événements sociaux et politiques plus contextualisés, comme 1°) la médiatisation de heurts dans les quartiers populaires, 2°) la montée de thèses racistes, d'abord véhiculées par une opposition en défaite puis représentées par la régénération de l'idéologie du Front national, 3°) la dynamique associative dans les quartiers populaires ainsi que celle concernant la création d'associations anti-racistes qui véhiculaient un contre discours aux thèses xénophobes, et organisaient notamment des marches pour lutter contre le racisme ainsi que des rencontres culturelles et festives faisant la promotion d'artistes issus de l'immigration africaine ou maghrébine pour l'essentiel.

Le contexte politique d'alors est marqué aussi par le développement pris par le ministère de la Culture de Jack Lang (le budget de la culture double en 1982) et par l'intérêt que ce dernier va porter d'une part à la danse contemporaine, et d'autre part aux " arts mineurs ". Tandis que l'administration se décentralise comme nous l'avons souligné précédemment, des efforts conséquents sont offerts pour la formation et la professionnalisation des domaines culturels et artistiques. Sur le plan politique, l'on assiste à une volonté " redistributive ", qui d'après Raymonde Moulin, se fonde sur un principe égalitaire qui tend à socialiser le risque des métiers artistiques (défense du statut d'artiste avec notamment le statut d'intermittent du spectacle) et se jouxte à une politique patrimoniale.[1] La rencontre de la danse hip hop avec les politiques culturelles va se faire réellement au début des années quatre-vingt-dix. Dans une interview du 31 octobre 1990, Jack Lang déclare alors « croire en la culture hip hop » qui est « un véritable phénomène de civilisation ».[2]

---

[1] R. Moulin, *L'Artiste, l'institution et le marché*, Paris, Flammarion, 1992.

[2] « Je crois à la culture hip hop », J. Lang, dans le journal *VSD*, 31/10/1990, cité par Aurélie Poinas, *Le Métissage dans les pratiques artistiques, l'exemple de la danse hip hop*, mémoire de maîtrise « conception et mise en œuvre de projets culturels », Faculté d'anthropologie et de sociologie, Université Lyon 2, 2001, p. 27.

La reconnaissance de la danse chorégraphique contemporaine se concrétise par la mise en place de structures, comme les Centres Chorégraphiques Nationaux (volonté d'institutionnalisation), par les aides accordées aux compagnies indépendantes (subventions publiques) et par la création de centres de formation et de soutien aux danseurs[1], comme le Théâtre Contemporain de la Danse qui va jouer un rôle important dans la reconnaissance artistique de la danse hip hop ; par l'aide au développement d'un répertoire contemporain (processus de " patrimonialisation " de la danse). Enfin, la volonté politique interventionniste en danse aboutit à une sorte de mise en ordre dans la formation avec la création du Diplôme d'Etat de professeur (loi du 10 juillet 1989)[2] qui est une forme de monopolisation de la formation en danse par le ministère de la Culture (monopolisation se jouant dans un rapport de force avec le ministère de la Jeunesse et des Sports qui avait jusqu'alors mis en place différentes formes de régularisation de l'enseignement et de l'animation en danse).

Durant les années quatre-vingt-dix, des formations professionnalisantes pour danseurs hip hop confirmés sont proposées. Ainsi, dès 1991, le Théâtre Contemporain de la Danse (créé par le ministère de la Culture) ouvre ses studios à des groupes de danse hip hop, puis leur offre des scènes et organise des formations pédagogiques en les faisant travailler avec des chorégraphes contemporains.

Ensuite, le TCD mettra en place des partenariats entre danseurs hip hop et chorégraphes contemporains en vue d'« ouvrir le champ de la créativité, grâce à la circulation des styles » et pour former des pédagogues. Il co-réalise également les premières rencontres de la Villette en 1996 : " les Rencontres nationales des danses urbaines ", dont l'objectif était de « faire reconnaître la danse hip hop comme une force artistique autonome », de « substituer un regard et un discours artistique à l'approche socioculturelle qui prévalait jusqu'alors en légitimant la valeur d'une écriture chorégraphique à part entière ».[3]

La forme de danse hip hop légitimée par quelques acteurs de la culture et du champ chorégraphique (plus particulièrement par le Théâtre Contemporain de la Danse), en vue de professionnaliser les danseurs, s'est construite avec des appuis tout aussi significatifs que ceux déjà évoqués, auprès d'associations locales, comme l'association *Dans la rue la danse*, créée en 1988 dans le Pas-de-Calais, pour donner les moyens aux danseurs de pratiquer, de se perfectionner et de se produire, tout en développant un secteur animation auprès d'un public issu de l'immigration (association

[1] Correspondant à la volonté du ministère d'encourager la professionnalisation de la danse en soutenant la production indépendante et en minimisant le risque professionnel dû aux périodes de chômage.
[2] Les modalités de création du D.E. se sont instituées en partenariat avec certains représentants et syndicats des métiers d'enseignements de la danse.
[3] C. Tamet, I. Galloni d'Istra, « Chronique d'une ouverture », *Rue des Usines*, n° 32-33, hiver 1996.

ayant son propre journal trimestriel " Hip Hop Move ")[1], dans la région parisienne avec l'association *Droit de cité* créée en 1991 et financée par différents partenaires institutionnels comme toutes ces structures jouant la carte de " l'interculturalité " et de " l'insertion sociale " par la culture ou par la professionnalisation (artistique et pédagogique) de jeunes issus des quartiers " défavorisés ". Sa légitimité se construit également avec l'aide de revues comme *Rue des Usines* et de la fondation Jacques Gueux ; des festivals sont initiés à Bobigny, à Suresnes (avec *Cités-danse* dès 1993), à Châteauvallon qui accueille des groupes amateurs dans son festival de danse dès 1994. Des artistes contemporains sont parallèlement invités par les institutions qui les subventionnent à participer à des actions pédagogiques auprès des artistes hip hop et auprès des publics scolarisés des quartiers populaires. Josette Baïz créé ainsi le groupe *Grenade* dans les quartiers nord de Marseille, travail qu'elle débute en 1989. Pour la Région Rhône-Alpes, le rôle d'ISM Ra-Corum est primordial, et vise à faire un « travail d'interface avec les artistes, les services publics, les collectivités locales, les institutions culturelles, le réseau associatif et quelques entreprises », comme le précise Gilberte Hugouvieux, qui ajoute : « Nous sommes un lieu ressources à la fois pour les artistes en émergence, pour ceux en voie de professionnalisation et, enfin, pour les différents acteurs institutionnels désirant initier des projets à dimension artistique, dans le cadre des politiques de développement local ».[2]

Tous ces acteurs participent de réseaux de d'interrelations (et souvent d'interconnaissances) donnant des fondations socio-politiques et artistiques aux formes de danse hip hop, en les institutionnalisant plus ou moins. C'est ainsi que certaines expressions s'apparentent aujourd'hui au champ chorégraphique (la forme de danse dite aussi moderniste selon les propos de François Ménard et Nathalie Rossini), et d'autres à un espace moins constitué, moins visible pour les institutions de la culture, et qui renvoient plutôt à une forme de danse revendiquant, sinon son ancrage communautaire, du moins sa relative opposition vis-à-vis des formes d'institutionnalisation (désignée par les auteurs comme danse fondamentaliste[3]).

Autrement dit, le mode de légitimation de la danse hip hop, par la professionnalisation artistique dans le champ chorégraphique contemporain, a conduit à créer une forme de danse hip hop différente de la danse hip hop amateur relative à la logique du défi qu'on retrouve dans les *battles*. Il est, en définitive, constitutif d'une identité professionnelle particulière, reposant sur une forte individualisation par

[1] Dirigée par Frédéric Tribalat, détaché de l'Education nationale. L'association est située dans le Nord de la France.
[2] Interview de G. Hugouvieux, *Territoires. La revue de la démocratie locale*, n° 372 bis, « Danser la ville », novembre 1996, p. 20-21.
[3] F. Ménard, N. Rossini, « Les défis de danse : une expérience de formation de danseurs de hip hop », *article déjà cité.*

l'incorporation de nouvelles façons de danser, de percevoir le corps dansant, de le faire travailler.[1]

> « Les danseurs hip hop ne vont pas spontanément vers la danse contemporaine, sentie comme fermée, élitiste, lointaine et d'une certaine façon « gratuite » en regard des valeurs du hip hop. Les structures de danse leur ont demandé de se frotter à cette forme éloignée d'eux, au nom de l'ouverture et d'une meilleure connaissance du corps ».[2]

> « Ce qui a été transformé dans ce mouvement de la rue à la scène, ce n'est pas seulement une manière de s'exprimer avec son corps, c'est plus fondamentalement une définition de l'individuation et un rapport au monde. On passe symboliquement du cercle d'interconnaissance à l'individu isolé dans un ensemble collectif abstrait, d'une culture pratique et contextualisée de l'oralité à une culture formelle, rationnelle, domestiquée ».[3]

3. Les catégories d' " ouverture " et d' " enfermement " culturel

Cette prise en compte de la danse hip hop par les institutions de la Culture est toutefois ambiguë, puisqu'elle est rapportée aux pratiques artistiques " urbaines " largement associées à des valeurs non artistiques, comme la " violence ", l'" enfermement social et culturel ", etc. Certains affirment ainsi que le hip hop est « une culture du ghetto du mépris », affiliée à « la jeune société du ghetto […] (qui) assume et proclame la clôture dans laquelle les autres l'ont enfermée ».[4]

De fait, les acteurs des Politiques de la Ville ne vont cesser de s'interroger sur l'affiliation sociale et artistique (via la reconnaissance du hip hip dans le champ chorégraphique) de cette forme de danse. La question, en fait, est de savoir si l'on peut conduire les hip hoppeurs dans une perspective professionnalisante reposant sur les métiers artistiques, alors que pour certains partenaires institutionnels, comme le Fonds d'Action Sociale (FAS), le problème est surtout celui de l'encadrement de pratiques juvéniles situées dans des contextes sociaux et économiques difficiles.

> En 1996, André Videau, conseiller technique au Fas et chargé de mission à l'Adri, affirmait la prédominance de l'aspect social du hip hop sur l'aspect artistique :

---

[1] Pour Claudine Moïse, la professionnalisation vise à construire une identité individuelle et non communautaire. Cl. Moïse, « Dire la danse hip hop, questions de transmission et de création », *Histoires de corps*, Paris, Cité de la Musique, 1998, p. 119-131, cf. p. 122.
[2] C. Moïse, *Danseurs Du défi. Rencontre avec le hip hop*, Indigènes éditions, 1999, p. 76.
[3] V. Milliot, « Vers une " intégration pluraliste " » *article cité*, p. 10.
[4] G. Lapassade, « Le défi, la compétition dans le hip hop », *Du stade au quartier. Le rôle du sport dans l'intégration sociale des jeunes*, Paris, éditions Syros, 1993, p. 43-48, cf. p. 45 et 47.

> « A l'heure où les danses urbaines, pratiques chorégraphiques plus ou moins issues du hip hop, se font une place dans le cercle plutôt fermé des professionnels de la danse […], il peut paraître incongru, voire rétrograde, de se soucier en priorité de l'impact social du phénomène. N'en déplaise aux tenants de l'art pour l'art, comme à ceux qui veulent enfermer les danses urbaines dans l'orthodoxie du mouvement hip hop et de la culture zulu, c'est cependant cet aspect qui me semble primordial. Comme toute activité physique, impliquant des goûts et des capacités juvéniles […] le smurf, la break et leurs avatars sont de formidables capteurs d'énergie. Une façon féconde d'employer son temps et ses potentialités, dans des quartiers et à un âge où les sollicitations de l'environnement et de l'entourage peuvent être néfastes, et où, en tout état de cause, règnent l'ennui et les galères répétitives […] » ; « Le perfectionnisme dans le travail entrepris, les sacrifices consentis pour progresser, le retour d'image positive sur un quartier, un groupe ou la communauté des jeunes dans son ensemble, la reconnaissance à part entière par le monde de l'art des artistes et du public des cultures urbaines, y trouvent un aboutissement en forme d'apogée qu'on ne peut récuser. Restons quand même lucides sur la rareté de ces *happy end,* car s'il est toujours difficile de transformer un succès local et momentané en réussite durable, il faut aussi tenir compte de la précarité particulière de toutes les carrières liées au spectacle dans les difficultés actuelles du monde du travail ».[1]
>
> Nous retrouverons ce discours rendant compte d'une certaine défiance envers les mondes de l'art, mais tendant à faire de la pratique de la danse un mode d'intervention pédagogique sur des jeunes gens perçus comme en danger (danger de l'argent facile notamment, des mauvaises influences, etc.) dans la plupart des MJC où nous avons mené la recherche. Nous y reviendrons dans le chapitre 6.

Le " social " contre le " tout artistique " ? Cette tension est toujours perceptible dans les discours actuels des acteurs institutionnels et révèle, plus largement, les limites de la légitimité de cette forme artistique (la danse hip hop) dans le champ chorégraphique où, si paradoxalement elle génère de nombreux spectacles qui trouvent leurs publics[2], en revanche, sa reconnaissance artistique par des professionnels de la culture et de la danse contemporaine (critiques, institutionnels, artistes de danse contemporaine…) ne semble pas acquise.

> Dans une interview de mars 2002, le danseur Kane Wung relate ce rapport de domination qu'il vit quotidiennement dans ses relations aux professionnels du champ chorégraphique et des institutions de la culture subventionnant la danse d'un côté, et les danseurs hip hop de l'autre.

[1] A. Videau, « Rebonds sociaux de la danse urbaine », *Territoires. La revue de la démocratie locale*, *op. cit.*, p. 46.

[2] Les statistiques concernant la programmation des spectacles de danse entre 1999 et 2001, sur les scènes sous la tutelle du ministère de la Culture ou subventionnées, montraient que la danse contemporaine représentait 71% de la diffusion en France, la danse néoclassique et classique 15% et la danse hip hop arrivait en troisième position avec 5,5% bien avant la danse folklorique, et les autres genres de danse. S. Faure, *Corps, savoir et pouvoir…*, *op. cit.*, p. 131.

> « Olivier Meyer (*directeur du théâtre organisateur de " Suresnes Cité danse ", rencontre contemporain/hip hop*) et Karine Saporta (*chorégraphe contemporaine ayant travaillé avec des danseurs hip hop*) ont osé dire que le Hip Hop avait perdu son énergie depuis qu'il montait sur les scènes de théâtre !!!! Avec toute la crédibilité qu'on pouvait leur accorder dans ce cadre-là, ils ont clairement dit qu'ils préféraient nous voir dans la rue toute notre vie. Ce sont ces mêmes personnes à qui on a proposé nos pièces Hip Hop, en y mettant 100% de notre énergie, et qui se sont empressées de refuser parce que c'était…. Trop Hip Hop. Quelque part, on nous prend pour des animaux. Déjà en 94, un institutionnel m'avait prévenu que si je ne mélangeais pas de la danse contemporaine à ma danse, je ne serais jamais professionnel ! […] ».[1]

Plus largement, les processus d'institutionnalisation de la danse hip hop (via les " danses urbaines ") pose la question de l'autonomie des pratiques s'inscrivant dans des rapports de domination symbolique. Les discours institutionnels, défendant la dimension artistique et la légitimité culturelle des pratiques hip hop, dénoncent de plus en plus souvent leur affiliation à la question sociale, c'est-à-dire à l'idée que les danses et arts " urbains ", dont ferait partie la danse hip hop, concernent en premier lieu les jeunes gens d'origines populaires et immigrées qui posent des problèmes sociaux, et qu'une pratique régulière et encadrée permet d'occuper le temps et est donc susceptible de détourner des " mauvais chemins " et de la " violence urbaine " (ou scolaire). Cette dénonciation n'est pas seulement éthique ; elle participe d'une lutte de concurrences entre les politiques publiques, pour encadrer la danse hip hop et son enseignement et dont beaucoup visent à apporter des réponses aux difficultés rencontrées par les politiques " jeunes " depuis les années 1990 (lutte contre l'échec scolaire, contre l'exclusion dans les quartiers populaires, etc.).

> Dans un entretien, Gilles Garnier, directeur du cabinet de Madame la ministre de la Jeunesse et des Sports, précisait que : « [...] les jeunes ne supportent plus non plus l'image du désoeuvrement et des voitures qui brûlent. Ils veulent proposer et il faut des espaces pour cela, ce qui suppose de convaincre les structures mais aussi les élus et les institutions. Depuis l'arrivée de Marie-Georges Buffet, nous essayons de contribuer à la structuration de ces initiatives [...]. On a réalisé que le sport et les activités de jeunesse n'étaient pas incompatibles, d'où la mise en place des « projet 1,2,3 » qui associent le sport avec la musique, la chanson ou la danse, dans l'idée de mêler la culture, l'art et le sport. On a aussi réalité l'existence d'une soif de mixité, qui n'était pas évidente au départ [...]. Enfin, la gestion des crédits interministériels (sur la ville, la sécurité routière ou la drogue) nous a

[1] « Kane Wung. Danse militante », *Radikal. Le magazine du mouvement hip hop*, n° 60, mars 2002, p. 60-62, p. 60.

> montré que les questions les plus importantes se traitaient mieux quand elles s'exprimaient dans la culture ».[1]

De leurs côtés, les pratiquants, amateurs mais également les professionnels qui souhaitent une reconnaissance artistique de leur activité rejètent de plus en plus fréquemment l'appellation « danses urbaines » qui renvoient, selon eux, leurs pratiques à son ancrage " social ". Ainsi, Sodapop note-il qu' « on nous a collé une appellation, nous en France, on se bat contre ça, et on a progressé, on se bat contre l'appellation de danse " urbaine ". Quand j'ai découvert ce mot, j'en suis resté… pffuit, mais c'est quoi c'truc là ? […] Quelque part, ça rassurait les institutions, ça nous catégorisait, c'est une façon de bien cloisonner ceux qui pratiquent cette danse, c'est l'béton, ce sont les cités, donc la danse de ce milieu urbain là, et on s'est battu contre ça ».[2] Fred Bendongué, autre artiste issu du hip hop, rajoute : « Je n'aime pas ce terme urbain. Nous ne sommes pas tous des *homo urbanus*, et nous n'avons pas que cette source ».[3]

> *Extraits d'entretiens*
>
> Nous avons effectué un entretien avec un musicien et formation en rap, que nous appellerons **Paul**, qui note : « Ce qui me gêne beaucoup c'est que, on, quand on voit des contemporains ou des classiques qui travaillent avec des rappeurs, on ne met en avant que le côté **social** de la chose. C'est que tout d'un coup : " voyez nous les riches, et ben on prend les pauvres et puis euh on les traite pas comme des esclaves parce qu'on travaille avec eux ". On sent ça, physiquement. On le sent, c'est pas le discours, c'est physiquement qu'on le sent. Parce qu'on associe des gens, des musiques d'expression urbaine, avec des contemporains, où dans la gestuelle, on sépare complètement les deux. Et ce qui me gêne beaucoup, c'est que, qu'est-ce que veut dire contemporain aujourd'hui ? Où on le place ? Est-ce que la danse hip hop est une danse contemporaine ou pas ? Est-ce que la danse classique n'est pas, une exclusion de la danse contemporaine n'est pas une exclusion de la danse classique ? Qu'est-ce que y a de plus " contemporain " dedans ? Faudrait vraiment chercher. Donc, dans ce rapport là euh... je crois qu'il y a eu un fossé entre euh les danseurs et les groupes de rap. Le public des groupes de rap n'accepte pas cette espèce de vision. » [Paul a trente cinq ans, il est d'origine sociale populaire. Il a d'abord commencé à travailler dans la musique avec le rock, avant de s'orienter, dans la fin des années 1980 sur le rap].

---

[1] « Les formes anciennes de l'engagement sont dépassées », entretien avec Gilles Garnier, directeur de cabinet de Madame la ministre de la Jeunesse et des Sports, dans le dossier « Le hip hop est-il récupérable par l'Etat ? » Propos recueillis par Numa Murard, p. 63-66, Revue *Mouvements. Sociétés, politique, culture*, n° 11, septembre-octobre 2000, p. 64.

[2] A. Lapiower (sous la dir.), « Danse hip hop : le passage du témoin », *Rue des Usines*, n° 38-39, 1998, p. 50. Cité par A. Poinas, *Le Métissage dans les pratiques artistiques…, mémoire cité*, p. 27-28.

[3] Fred Bendongué dans « Jeunes, hip hop, cultures : danser la ville », *Territoires*, numéro hors série, n° 372 bis, nov. 1996, p. 20. Cité par A. Poinas, *Le Métissage…, mémoire cité*, p. 28.

> **André, chorégraphe à propos des offres en matière de stages hip hop offertes aux jeunes gens :** « Il faut qu'on prenne ces moyens-là, en partenariat, pas spécialement avec les structures sociales […] faut que ce soit en partenariat avec des milieux culturels, des institutions, pour que ce soit intéressant. Sinon… ça reste dans la " ghettoïsation ", dans le même schéma stéréotypé qui consiste à vouloir donner à des gamins des stages de hip hop, des gamins qui sont loin d'être cons aujourd'hui […]. »
>
> **Les jeunes amateurs se reconnaissent dans ce discours anti-social du hip hop, comme Ali, 17 ans :** « J'veux pas qu'on ait une représentation des danseur, du style : " c'est des gars de la rue et tout, c'est des voyous, ils savent pas quoi faire et ils dansent et tout… " Ça c'est l'image qu'ils ont, certaines personnes. Alors que c't'image, il faut pas qu'on donne c't'image. Il faut que, qu'on montre que nous aussi on est des artistes, qu'on fait des choses que… que d'autres personnes n'arriveraient pas à faire. C'est là, la motivation. »

Le thème de la trahison est utilisé par des acteurs institutionnels pour parler de ces chorégraphes qui affirment leur identité d'artiste et rejètent l'affiliation sociale et socioculturelle de leur pratique. « […] *On veut être reconnu par la culture et non pas forcément en se disant : " je serais reconnu parce que je serais allé au bout de ce que je suis, par ce que j'ai à dire ", mais par tout d'un coup une espèce de grand écart qui revient à une trahison de sa propre histoire. Mais pour moi ça pose toujours le problème du produit artistique. C'est-à-dire que ça se ressent toujours dans la qualité, et les créateurs ne peuvent pas trahir. Ou alors ils ne font pas un bon travail. »* (un acteur du FAS).

4. L' " ouverture " au monde… scolaire

L'institutionnalisation du hip hop aboutit rapidement à des actions culturelles menées en direction des publics scolarisés. S'appuyant sur des objectifs éducatifs, pédagogiques, de telles actions culturelles vont conduire à instrumentaliser la culture ou l'artistique, dans le sens où, pour beaucoup de représentants du monde scolaire et de la culture légitime (ramenée parfois à la " culture contemporaine "), le hip hop à l'école est un moyen d'amener des enfants à " s'ouvrir à... " l'art, la culture, au monde, d'abord de leur vie quotidienne (culture indigène à valoriser à l'école) puis à l'art contemporain légitime. Dans ce cadre scolaire, on retrouve l'ambiguïté entre reconnaissance culturelle par l'aspect artistique de la danse hip hop d'une part, et l'assignation sociale des danseurs(ses) renvoyé(e)s à être continuellement à un problème social (des " jeunes en danger " — car issus de quartiers jugés " malfaisants " —) d'autre part. Certains textes pédagogiques qui défendent la danse contemporaine à l'école, estiment que le " rap "

c'est-à-dire la danse hip hop, est conservateur parce que codifié.[1] Ailleurs, il est reproché aux enfants et adolescents des quartiers populaires pratiquant les " danses urbaines " d'être trop " formels ". Le formalisme est ici perçu comme un " enfermement " social et mental. Il caractériserait des enfants des quartiers populaires qui sont parfois décrits comme " *meurtris, blessés, humiliés* " " *graves, sombres* ", " "*carapacés" [sic] dans un rôle de violents.* "[2] En même temps, le hip hop pratiqué par les enfants et les adolescents paraît " trop " spontané, " trop " irréfléchi d'une certaine façon, car s'il est bon de faire de la danse pour exprimer des émotions et communiquer avec les autres, en revanche, les discours les plus réfractaires à une danse hip hop non représentative la considèrent comme une forme quasiment dénuée de fond. Nous détaillerons les effets de ce mode de pensée sur les points de vue pédagogique des enseignants, dans le chapitre suivant.

Extraits d'entretiens

Responsable d'action culturelle pour une DRAC : « on pense qu'il faut un peu débrider les choses aussi pour qu'après ça puisse se canaliser et se tourner vers une création artistique. Au départ, il faut quand même faire travailler les enfants sur différents styles, différentes propositions. On insiste toujours sur l'ouverture. La découverte d'un domaine artistique mais dans le sens de la technique au service de la créativité sinon, ce n'est pas la peine. On cherche aussi à mettre en œuvre dans les ateliers, l'optique de travail des artistes-chorégraphes, donc danseurs-chorégraphes et puis l'ouverture vers des spectacles. »

Ancienne conseillère MAAC second degré : « (à propos des actions culturelles dans le second degré) Le pari c'est un petit peu que... par l'ouverture culturelle on arrive à raccrocher, on va dire des... des enfants déjà en difficulté puisque c'est en majorité (on avait fait une étude il y a quelques années) c'est en majorité dans les ZEP qu'il y a ce type d'ateliers, c'est un peu triste des fois parce qu'on se dit que... Bon, prioritairement c'était là. Donc pour essayer de raccrocher des enfants qui ont des difficultés vers euh... vers l'art, un détour un petit peu, on va dire, pour euh... les raccrocher au niveau scolaire, à l'aide de procédures euh... un petit peu différentes [...] ».

Stéphanie chargée de projets hip hop au centre culturel « Sophia » dans la configuration de la Loire : « Et... je me reconnais plus sur euh... sur l'ouverture d'horizons, c'est qu'il y a à prendre partout et... et d'essayer de monter des projets comme ça quoi. »

[1] M. Bonjour, « La danse en milieu scolaire », communication au colloque *Quel enseignement pour la danse ?*, Saint-Brieux, 5-6 mars 1992, ADDNZ/Conseil général, p. 80 et p. 91.
[2] J. Martinaud, « Danse contemporaine dans les quartiers Nord de Marseille », *Marsyas*, n° 22, 1992, p. 38.

De fait, le contexte qui voit le développement de la " danse à l'école " repose sur une tension idéologique constituée d'une part d'un discours tendant à valoriser une culture universelle et laïque conforme au modèle républicain d'intégration (faire connaître aux enfants la culture contemporaine et leur patrimoine culturel pour mieux les intégrer à la société), œuvrant contre la " ghettoïsation ", " l'enfermement " culturel, et, d'autre part , un discours de " démocratisation culturelle " revendiquant la pluralité culturelle pour elle-même pour une société " métissée " d' " inclusion ".[1]

Dans les deux cas, l'idée de citoyenneté est valorisée, jamais interrogée de manière épistémologique afin d'en saisir toutes les implications idéologiques et politiques. Elle se fonde sur un implicite " démocratique " mettant en jeu le principe d'autonomie individuelle qui universalise le « droit pour chacun de disposer du pouvoir d'agir socialement ». [2] Cette idée émerge d'une intrusion de l'éthique dans le culturel, qui entraîne l'école (et plus largement les instances dispensant la culture légitime/scolaire) à se poser en mode de socialisation capable de former des individus moralement corrects (les citoyens), jetant ainsi le doute sur les modes de socialisation (notamment familiaux) éloignés de l'école, et sur les pratiques culturelles non (moins) légitimes aux yeux de certains acteurs institutionnels :

> « En fait, en dehors des effets socialisateurs secondaires (mais néanmoins puissants) de l'action pédagogique en matière de disciplinarisation des corps, un gros volume de capital culturel en soi ne protège en rien de la " barbarie " ou de la violence, et n'implique nullement l'acquisition de dispositions morales telles que la loyauté, le souci d'autrui, l'écoute, la gentillesse, le rapport pacifié aux autres, le *fair-play*, etc. À force de rabattre l'éthique sur le culturel, on a fini par oublier que ces deux dimensions ne se confondent pas nécessairement. En rappelant, au cours de mon analyse, que la haute culture scolaire et extra-scolaire des hauts dirigeants des partis d'extrême droite […] n'était pas parvenue à les protéger de la simplification politique, de l'intolérance la plus élémentaire, et parfois même de la violence physique, je voulais faire prendre conscience du fait que la bassesse morale et politique est compatible avec une haute culture scolaire. " Immoralité " et fort volume de capital culturel peuvent malheureusement faire bon ménage et il ne faudrait pas juger trop vite la moralité ou la vertu à partir du strict degré de connaissance scolaire ou de compétences culturelles, en laissant, du même coup, planer dangereusement un doute sur la vertu de ceux (classes populaires rurales et urbaines) qui sont les plus éloignés des formes légitimes de culture ».[3]

Le thème de l' " ouverture culturelle " ne permet pas uniquement de justifier les actions menées auprès des publics scolaires appartenant à des groupes sociaux

[1] V. Milliot, « Culture, cultures et redéfinition de l'espace commun : approche anthropologique des déclinaisons contemporaines de l'action culturelle », *article* cité.
[2] B. Lahire, *L'Invention de l' " illettrisme "*, *op. cit.,* p. 96.
[3] *Ibidem*, p. 313.

défavorisés. Il traverse depuis une décennie les discours et les pratiques tendant à légitimer la danse hip hop, mais pas à n'importe quel prix. Par exemple, dans la perspective des actions culturelles menées par les centres culturels, le mode de légitimation s'oriente sur la rationalisation de la formation à ces formes de danse hip hop " métissées " : conduire les artistes qui interviennent auprès des jeunes à suivre des principes pédagogiques et à connaître les bases de la " mécanique " du mouvement ainsi que de l'anatomie et des risques encourus quand ils n'échauffent pas les élèves. L'injonction politique/pédagogique de l'" ouverture culturelle " est donc d'abord une *politique des corps*. Il s'agit également d'amener les jeunes danseurs à suivre des stages en vue de connaître d'autres formes artistiques qui seront réutilisées dans leur travail autour du hip hop ; de leur faire apprendre le métier de chorégraphe en utilisant comme support principal la danse contemporaine (alors dominante dans le champ chorégraphique des années 1980-1990).

5. Catégories institutionnelles et légitimisme culturel

De telles catégories de jugement de pensée et de perception sur l'enfermement (et son contraire : " l'ouverture ") culturel participent pleinement du légitimisme culturel. Dans ce sens, Pierre Bourdieu montre que les principes de la culture légitime s'inscrivent dans l'opposition entre un goût esthétique qui se construit en faux par rapport à la recherche du plaisir simple, ici de la forme, de la performance corporelle, etc. Le goût " pur ", dit Pierre Bourdieu, invite à abandonner la sensation et le plaisir immédiats pour adopter un langage construit, réfléchi, ayant pris ses distances vis-à-vis de l'expérience pratique spontanée qu'il perçoit alors comme étant facile, gratuite, simple, sans profondeur, tape-à-l'œil, et comme la perte du sujet dans l'objet.[1] Le légitimisme culturel, qui dénude la danse hip hop d'intérêt artistique ou stylistique parce qu'il la perçoit à partir des catégories fondatrices de la culture légitime, décrit donc la danse hip hop à travers la recherche de la performance, sa spontanéité, et n'est parfois pas loin de la renvoyer à une culture " sauvage ", " élémentaire ", s'opposant à une forme " plus élaborées " de danse (telle que la chorégraphie). Ce schème de perception conduit ainsi beaucoup d'observateurs de la danse hip hop à la penser et à l'apprécier quand elle se chorégraphie, c'est-à-dire quand elle adopte une partie des principes artistiques du champ chorégraphique légitime.

> « La " bande " est la forme sociale élémentaire de la culture hip hop parce qu'elle est le mode privilégié de regroupement des jeunes dans les quartiers où cette culture se développe. […] J'ai pu assister par ailleurs […] au spectacle de ballets qui retiennent des traits fondamentaux des danses déjà citées[2] mais en les

[1] P. Bourdieu, *La Distinction. Critique sociale du jugement*, chapitre « Eléments pour une critique " vulgaire " des critiques " pures " », Paris, éditions de Minuit, 1979, p. 565-585.
[2] Break dance, electric boogie, hype…

travaillant et les intégrant dans **des chorégraphies plus élaborées** et influencées par d'autres formes de danse spectaculaires ».[1]

> Dans l'agglomération lyonnaise, d'après Cédric Polère, le processus de légitimation a suivi un chemin identique, reposant sur l'idée de « l'enfermement » culturel des jeunes issus des quartiers populaires et engageant par opposition des actions de formation censée « ouvrir » vers la culture, l'artistique.[2] Cédric Polère reprend des passages d'entretien mené avec Marcel Notargiacomo, agent de développement culturel qui en 1983 a créé la compagnie de danse Traction Avant à Vénissieux. « La volonté, exprimée par Notargiacomo, " d'éviter l'enfermement de cette forme d'expression dans une culture du ghetto ", en confrontant le hip hop à d'autres formes artistiques, a des implications considérables [...] on permet à des danseurs de faire reconnaître leur travail, on leur permet de se professionnaliser et d'accéder à des scènes qu'ils n'auraient pu convoiter à partir de la seule pratique du hip hop ».[3]
>
> De son côté, Pierre-Alain Four fournit un extrait d'entretien du conseiller pour l'action culturelle de la DRAC Rhône-Alpes, Benoît Guillemont, qui justifie les actions culturelles autour du hip hop en reprenant le thème de l'enfermement et de l'ouverture : « L'action culturelle est une aventure de l'esprit, plus qu'un loisir. Les artistes ont mille manières de voir le monde : pour des *jeunes qui ont un univers monotone*, s'ouvrir à cette diversité est primordial » « Les quartiers où il y a de fortes difficultés sociales, *avec un accès nul à la culture*, expérimentent par ailleurs de nouvelles formes artistiques ».[4]

Le " réalisme " descriptif du légitimisme culturel trouve son pendant dans une forme de " romantisme " relatif à la pensée populiste qui dénie les rapports de domination et oublie que des relations sociales inégales conduisent à estimer et percevoir les pratiques de manière tout aussi inégale.[5] De fait, en voulant réhabiliter certaines modalités des pratiques de danse hip hop, il tend à les folkloriser , à les décrire avec emphase, de manière parfois caricaturale : danse " ethnique " ou " identitaire ", " culture du ghetto ", " contre-culture ", " ethnoculture ", « fondée sur le défi et la compétition visant à trouver " entre soi " le respect qui vous est refusé par une société ambiante pratiquant " l'exclusion et le mépris " ».[6]

---

[1] G. Lapassade, « Le défi… », *article cité*, p. 44 et p. 46. C'est nous qui soulignons.
[2] C. Polère, « Les enjeux de la reconnaissance du hip-hop par les institutions culturelles : le cas de l'agglomération lyonnaise », *article cité.*
[3] *Ibid.* p. 14.
[4] P.-A Four, « Cultures émergentes et émergence d'une nouvelle catégorie d'intervention publique », *article cité*, p. 20. C'est nous qui soulignons.
[5] J.-C. Passeron et C. Grignon, *Le Savant et le populaire, op. cit.*
[6] G. Lapassade, « Le défi… », *article cité*, p. 47.

> Le populisme se caractérise fréquemment par son emphase rhétorique que l'on trouve beaucoup à propos des descriptions de populations ou d'individus objectivement dominés dans le monde social. Le populisme met, par ailleurs, fréquemment en œuvre, comme dans l'extrait qui suit, un schème de pensée " romantique " pour décrire les pratiques populaires. En nous appuyant sur le travail de Norbert Elias[1], nous constatons en effet que la vision idéalisée des cultures populaires émane généralement d'individus en ascension sociale, pris par des contraintes symboliques et/ou matérielles, qui les conduisent à imaginer des modes de vie plus heureux, moins contraignants, et à quelque peu fantasmer à propos des pratiques et des modes de vie " populaires ", dont leurs ascendants sont parfois issus. Cela conduit, par exemple, à décrire les pratiques populaires avec des descripteurs qui renvoient à cette vision idéaliste (qui trouve son pendant dans les descripteurs plus stigmatisants du misérabilisme). Dès lors, les modes de vie populaires ou les pratiques populaires sont vues comme " solidaires ", " joyeux ", " communautaires ", un peu comme l'ethnologue ethnocentrique mais bienveillant percevrait les habitants des tribus d'Amazonie, ou d'ailleurs, à la manière dont Jean-Jacques Rousseau parlait du " bon sauvage " vivant proche de la nature et étant connu pour son " grand sens " (et s'opposant ainsi au " paysan " maladroit et rustre, grossier qui fait tout par routine).[2]
>
> « Aussi, une forte tension identitaire tisse-t-elle l'ambiance, comme sur les stades entre les équipes de football et leurs supporters. Elle rend à ces spectacles une intimité populaire, et c'est la fête qui réapparaît comme forme ritualisée de la communauté. Incontestablement un spectacle de Hip Hop laisse un sentiment de bonheur d'appartenir au même groupe communautaire. Le Hip Hop resserre des liens sociaux ».[3]

Mais plus largement, il est pertinent de poser la question de savoir si les discours sur la danse hip hop et les actions culturelles (à l'école et en périscolaire) ainsi que dans les formations plus professionnalisantes pour jeunes *breakers*, parlent uniquement de culture, de danse, de formation ? Quel est le sens politique de l'introduction des danses urbaines dans des lieux institutionnels ? Quel est le sens politique des procédures de légitimation des pratiques de danse hip hop ?

Les modalités discursives mises en œuvre dans les discours officiels sous-tendent divers effets sociaux et symboliques. Par exemple, comme l'explique Bernard Lahire, en dénonçant l'illettrisme, les discours de lutte contre l'illettrisme tendent en toute bonne foi non pas à parler des inégalités sociales et scolaires devant la culture écrite (qui passent au second plan), mais à stigmatiser les illettrés en les décrivant comme des êtres manquant d' " autonomie ", ne pouvant pas être de bons " citoyens " parce que ne sachant lire, étant des " handicapés " sociaux, etc. Bref, les discours ne

[1] Cf. notamment de cet auteur son ouvrage intitulé *La Société de cour*, Paris, Flammarion, 1985.
[2] J.-J. Rousseau, *Emile ou de l'éducation*, Paris, éd. Garnier frères, 1961, cf. p. 118.
[3] Souligné par l'auteur. N. Midol, « La danse hip hop, de l'analyseur social à la construction identitaire », *La danse en mouvement*, colloque international du CREEC, Strasbourg, Université Marc Bloch, mai 1999, p. 425-433, p. 429.

parlent pas d'inégalité sociale devant la culture écrite et donc d'illettrisme, mais, précise Bernard Lahire, de valeurs comme l'éthique, le pouvoir sur soi, la dignité propre aux acteurs sociaux et pour lesquelles les illettrés seraient en " déficit ".[1]

Dans cette perspective, les habitudes discursives qui usent des catégories d'" enfermement " et d' " ouverture " culturelle semblent renvoyer, en réalité, à la vision de ceux qui les tiennent concernant les pratiques et les pratiquants désignés explicitement (ou en creux) dans les propos tenus. Ignorant les rapports de domination qui sont sous-jacents à ces catégories de pensée, ils imposent une image homogène des pratiques et des danseurs selon laquelle la danse hip hop hors scène et chorégraphie est limitée, et les pratiquants ne sont pas à même d'être " ouverts ", qu'ils ne sont pas susceptibles de respecter les autres (puisque le respect s'ancre dans une appartenance au " mouvement hip hop " que les plus jeunes pratiquants méconnaissent), qu'ils ne sont pas " curieux ", etc.

Dit autrement, les discours institutionnels s'inscrivent très largement dans l'ignorance des rapports de domination symbolique qui sont à l'origine des catégories de jugement et de perception de ceux qui les énoncent et qui se rapportent à certaines fractions sociales (ici, les danseurs hip hop d'origines sociales populaires). Les jugements de valeur sur la danse hip hop s'appuient sur ces modes de perception et se jouxtent à des représentations légitimistes de la " danse " qui renvoient, en fait, aux conventions de la danse contemporaine. Implicitement, ils expriment un déni de la valeur artistique de formes de danse qui n'adoptent pas, pas complément (ou méconnaissent) de telles conventions chorégraphiques. De plus, les jeunes danseurs hip hop ont parfois d'autres références (bien qu'ils soient amenés à incorporer une partie des références qui leurs sont inculquées dans les actions culturelles et éducatives, ainsi que dans leur fréquentation assidue de la MJC) et légitiment différemment leur pratique, sans pour autant toujours rejeter les valeurs et les pratiques qu'on leur inculque lors des stages de formation avec des danseurs contemporains, dans les ateliers de danse à l'école et/ou dans l'animation culturelle.

Ces interdépendances entre schèmes de pensée et de perception institutionnels (et modes de légitimation institutionnels de la danse hip hop) et schèmes de pensée et de perception, d'action des danseurs issus des groupes sociaux populaires (qui légitiment un autre hip hop) posent plus largement la question de l'autonomie des pratiques populaires et des rapports de domination symbolique entre cultures populaires et culture officielle/institutionnalisée/ légitime. Il existe en fait des conditions sociales spécifiques, sur lesquelles nous reviendrons en cours d'analyse, au rejet, à la résistance, ou à l'appropriation (même détournée) des pratiques et valeurs de la forme de danse hip hop requise par les acteurs institutionnels. L'on pourrait penser que la question des rapports de domination est hors propos, puisque les institutions aident les danseurs hip hoppeurs,

[1] B. Lahire, *L'Invention…*, *op. cit.*

participent à la reconnaissance d'une culture populaire et que par ailleurs, cette pratique n'est pas le domaine réservé des publics de milieux défavorisés. Toutefois, Jean-Claude Passeron précise que la disposition générale des groupes dominants est précisément de consommer et de produire des cultures populaires[1], des cultures dites " émergentes ", ou encore des " arts urbains "¸et donc, pour notre sujet, de permettre une diversification des publics, d'organiser leur transmission, etc.

De fait, la domination symbolique s'exerce d'autant plus aisément qu'elle adopte des formes peu coercitives, éthiquement " correctes " (puisqu'il s'agit de redonner une " dignité " aux pratiques dominées) dans des pratiques qui existent soient à la marge des activités " ordinaires " de la danse hip hop (en initiant des élèves d'un établissement scolaire à ses bases, par exemple), soient qui fournissent au contraire des moyens économiques et matériels au développement de ces pratiques (aides aux compagnies hip hop par exemple), moyens envers lesquels les danseurs ne peuvent guère être en désaccord.

> « L'asymétrie des échanges symboliques ne se voit jamais autant que dans le privilège de symétrie dont disposent les dominants, qui peuvent à la fois puiser dans l'indignité culturelle des pratiques dominées le sentiment de leur propre dignité et dignifier en daignant leur emprunter les pratiques indignes, redoublant ainsi, par l'exercice de ce *pouvoir de réhabilitation*, la certitude de leur légitimité ».[2]

Toutefois, quand nous évoquons les rapports de domination, nous voulons montrer qu'il s'agit de rapports sociaux complexes qui dépassent très largement l'interprétation du légitimisme culturel qui perçoit les pratiques, actions et pensées des dominés toujours sous l'angle de leur détermination au référent " dominant ". Si ce rapport doit sans cesse être rappelé pour ne pas glisser vers une analyse populiste ou misérabiliste de la danse hip hop, il nous faut en revanche concevoir aussi que toutes les pratiques de danse hip hop ne sont pas nécessairement, toujours ou partout, déterminées ou orientées en fonction du point de vue dominant, ce qui conduirait à analyser les pratiques de danse *underground* (celles des *battles* notamment) comme des " résistances " communautaires aux pratiques légitimées par les institutions de la culture par exemple. Or il semblerait que la danse des *battles* se soit constituée d'abord dans des pays qui n'institutionnalisaient pas le hip hop.

Par ailleurs, les analyses doivent être attentives aussi aux " tactiques " de détournement et de réappropriation des valeurs et des modalités de pratique de danse qui émanent des institutions de la culture ou de l'éducatif, par les danseurs hip hop qui souhaitent se professionnaliser et qui ainsi « jouent le jeu » du champ institutionnel tout

[1] C. Grignon, J.-C. Passeron, *Le Savant et le populaire…, op. cit.*, cf. p. 60.
[2] *Ibidem*, p. 61.

en conservant et mobilisant des valeurs et façons de faire légitimées dans d'autres espaces de la pratique de danse hip hop. En cela, il y a ambivalence des pratiques et des manières d'être danseur.

Par conséquent, nous aurons compris que nous nous inscrivons dans la perspective sociologique dressée par Jean-Claude Passeron et Claude Grignon.[1] De la sorte, nous voulons montrer que les pratiques sont structurées dans/par des rapports sociaux inégaux et complexes. Mais, sans nier évidemment les inégalités de " poids " dans ces types de relation (et donc sans supposer l'autonomie des pratiques), il est à remarquer une variation de la définition de la " légitimité " des pratiques selon les contextes et les particularités sociales des acteurs (les pratiques légitimes du hip hop pour les institutionnels ne sont pas toujours les pratiques légitimées par tous les danseurs) d'une part, et de possibles interpénétrations de normes, valeurs, représentations des pratiques entre des acteurs pourtant éloignés socialement, d'autre part. C'est ainsi que nous avons rencontré des acteurs associatifs ou institutionnels qui appréciaient et faisaient leurs les principes de la danse de *battles*. Ils n'étaient toutefois pas les plus nombreux.

Parallèlement, l'on perçoit bien qu'une grande part de ces pratiques artistiques n'existent en tant que telles qu'en raison des efforts d'habilitation émanant des institutions de la culture et de différentes associations, depuis les années 1990, se rapportant à la danse hip hop. Mais réciproquement, ce travail de légitimation conduit à un " alourdissement du travail d'imposition de la légitimité "[2] (cela se concrétise par exemple par le développement des pratiques de danse hip hop dans des contextes pédagogiques institutionnels : les écoles, les collèges et lycées ; les centres culturels ; ou encore par la mise en œuvre d'ateliers de réflexion portant sur la certification des animateurs ou professeur de danse hip hop, avec la question de la création de diplôme d'Etat et/ou de certificats d'aptitude).

Ces aspects ne peuvent être appréhendés qu'en étudiant finement la complexité des configurations sociales (et les réseaux interrelationnels) où prennent sens et forme les pratiques étudiées qui s'inscrivent dans le champ des cultures populaires, sachant que la voie interprétative est extrêmement étroite, étant donné que ces dernières sont à lire doublement, comme le soulignent Passeron et Grignon : c'est-à-dire dans leur autonomie relative et dans leur hétéronomie face aux modes de domination qui les traversent.

Pour terminer sur ce point, et en vue d'une récapitulation des idées essentielles de ce paragraphe, nous rappellerons qu'une des expressions du déni des rapports de

[1] *Ibid.*
[2] *Ibid.*, p. 63-64.

domination comme structure essentielle de toute forme de relations sociales interdépendantes, est cette attitude récalcitrante envers l'analyse sociologique qui rappelle les origines sociales des individus et analyse finement les conditions sociales et économiques des individus, en montrant :

1°) que ce qui est désigné par des catégories floues comme " jeunes issus de l'immigration " par exemple, renvoie en fait à des situations sociales relatives aux catégories sociales populaires, elles-mêmes hétérogènes ;

2°) et qu'il ne suffit pas d'associer les individus à des catégories " peuple " " classe populaire " " issus de l'immigration ", " issus de quartiers sensibles ", etc., pour rendre compte des conditions d'existence, des dispositions, des compétences, de ces individus.

C'est ainsi que de nombreux discours savants tendent à catégoriser des individus ou leurs activités en ne les voyant qu'à travers un lieu d'habitation ayant lui-même " mauvaise presse " dans le monde social (quartiers sensibles, ghettos…), ou encore à chercher la clé interprétative de leurs actions dans un unique élément possible d'analyse, à savoir par exemple la référence à l' " ethnicité " dont, d'une part, on se sait jamais vraiment à quelles variables interprétatives elle renvoie (appartenance religieuse, nationale ?) et qui, d'autre part, est un concept type issu de l'ignorance du rapport de domination (et donc d'un ethnocentrisme) qui existe entre le chercheur socialement situé et les groupes sociaux ramenés souvent dans ce cas à une variable religieuse ou nationaliste et vus sous la figure de l'étranger, alors que tous les individus ne construisent pas leur identité à travers ces référents.

IV. Des principes d'action et de perception ambivalents de la part des pratiquants

Selon Virginie Milliot, les *breakers* (années 1990) ont dû « se conformer au goût du public des théâtres » pour que ces derniers puissent les reconnaître. Cela les amenait à « sortir du social » à se détacher des « signifiés de leurs créations de leur propre expérience, de s'extraire de leurs « appartenances particularistes » pour « **s'ouvrir** à une logique formelle, pensée comme universelle ».[1]

Est-ce cette situation que vivent aujourd'hui les danseurs hip hop ? Nous voulons ici montrer que les pratiques actuelles (et le sens donné à la pratique) sont plus ambivalentes que ce que les analyses de l'ethnologue ont pu dire de pratiques similaires

[1] V. Milliot, « Vers une "intégration pluraliste" », *article cité*, p. 10.

dans les années 1990, et que par ailleurs le thème de l'“ ouverture ” (s'ouvrir à une autre culture de danse, à la logique formelle de la chorégraphie…) qu'elle mobilise est une catégorie de pensée politique que le chercheur se doit de mettre à distance, plutôt que de le reprendre tel quel. L'ambivalence provient du fait que les pratiques ne sont jamais totalement dépendantes, ni totalement autonomes, par rapport aux formes de danse légitimées par les institutions et par rapport aux catégorisations que les acteurs institutionnels veulent leur imposer. Mais surtout, les pratiquants, dont les pratiques ne peuvent pas être saisies totalement si l'on ignore les rapports de domination symbolique qui les concernent, ne sont toutefois pas systématiquement dominés et que ce rapport de domination (se nouant avec les principes institutionnels du hip hop) n'est pas continuellement « à l'œuvre dans les actes de symbolisation effectués en position dominée ».[1] Aussi, ils ne sont pas forcément ni définitivement dans une position de résistance aux institutions et à leurs valeurs, ni dans une position de résignation aux valeurs et normes qui sont imposées par ces mêmes institutions (ici celles de la culture).

Autant dire que les rapports de domination qui s'expriment à travers l'expression de jugements de valeur, de façons de percevoir les autres en légitimant ou non leurs pratiques, ne s'exercent pas avec le même poids chez tous les acteurs ni tout le temps de la même façon.

L'ambivalence relève également d'un “ effet de génération ”, largement déterminé par la forme d'intervention institutionnelle sur la danse hip hop depuis ces quinze dernières années. Un regard attentif montre que les orientations et le sens des pratiques (selon les générations) sont liées aux caractéristiques des configurations sociales et institutionnelles et que les catégories institutionnelles ne marquent pas de manière identique les générations de pratiquants hip hop. Enfin, les nouvelles générations “ héritent ” de l'expérience de leurs “ aînés ” et, bénéficiant de certains voies que ces derniers leurs ont ouvertes (comme le fait de pouvoir devenir intermittent du spectacle en dansant dans une compagnie chorégraphique), ils en prennent aussi distance. L'expérience des aînés devient alors un modèle de différenciation.

1. Une politique implicite des générations[1]

L'analyse des entretiens avec les jeunes hip hoppeurs « amateurs » ainsi qu'avec des professionnels de la première et seconde générations révèlent, en premier lieu, un décalage générationnel agissant sur les perceptions et jugements quant à la danse hip hop. S'inscrivant comme des « pionniers » du hip hop, les artistes reconnus des premières générations ont souvent le sentiment d'avoir ouvert les voies de la professionnalisation, difficilement et avec beaucoup d'efforts, aux générations actuelles

[1] C. Grignon, J.C. Passeron, *Le savant…*, *op. cit.*, p. 23.

qui ne leurs en sont guère reconnaissantes et qui ne s'intéressent qu'à la " performance ".

> *Extrait d'entretien*
>
> **André, chorégraphe hip hop :** « Mais bon les jeunes ados, les jeunes adultes c'est encore un autre souci, parce qu'eux ce qu'ils veulent c'est la prouesse technique, c'est la flambe, c'est la frime, euh... en général sur 10 jeunes il y en a que deux qui sont vraiment intéressés par la danse en elle-même, par toutes ses coutures, euh... sinon tout le reste ils sont là pour le fun un peu […] Les gens sont techniquement beaucoup plus forts, c'est vrai. J'ai vu un petit gars qui a 20 ans, qui est hyper fort techniquement, que j'ai rencontré sur un spectacle où on jouait en même temps. Et puis bon, j'arrive complètement complètement... J'dirais gentiment, j'arrive en lui posant des questions, tout ça. Et puis, il me dit : " t'es qui toi ? ". Je dis : " ben je suis André M. de la compagnie…. ". Et je lui dis pas que je suis chorégraphe, je lui dis pas que je suis Pierre Paul Jacques, et il me fait : " La compagnie… ? J'connais pas ". Bon... après il m'fait.... " mais euh... ça va tu t'en sors euh... tu vis de la danse ? ". Je le trouvais de plus en plus impertinent en fait dans sa... parce que bon, qu'il nous connaisse pas, à la limite on leur en veut pas, mais au fur et à mesure je le trouvais de plus en plus impertinent et surtout un peu... presque " je me l'a joue ". Parce qu'il est dans une compagnie qui tourne bien. C'est une compagnie contemporaine. Et je le voyais flamber : " ouais moi j'ai fait une tournée là-bas, là-bas, là-bas ". J'avais rien dit, j'ai joué dans son jeu : " ouais ouais, j'arrive à en vivre ". Et après je lui fais... bon naïvement, parce qu'il m'a énervé, et je lui dis : " Tu sais aujourd'hui si tu arrives à danser dans une compagnie comme celle-là, tu peux me dire merci ". Il me dit : " comment ça ? ". Je dis " C'est tout, après tu réfléchiras à qui tu parles des fois ". [...] Non parce que cette génération-là, elle arrive, elle veut faire que des choses techniques, des prouesses, des démonstrations. Et ils se font remarquer par le milieu contemporain ou classique, qui eux ont des grosses compagnies, qui disent : " ça fera bien dans mon spectacle ". Et ils les mettent. Et c'est des spectacles qui tournent en général au moins 100 dates dans l'année, donc forcément ça... là on est dans un niveau euh... supérieur à la moyenne ».

De leurs côtés, les jeunes amateurs ne connaissent guère les compagnies chorégraphiques en hip hop, ni nécessairement l'histoire officielle (et institutionnalisée) de la danse hip hop reconstituées à partir de la " *old generation* ". Certains en prennent connaissance à travers les stages de danse ou encore (et plus souvent encore) à travers les vidéos portant sur la danse hip hop. Les jeunes gens enquêtés dans la MJC « T »

---

[1] En référence à Louis Chauvel, *Le destin des générations. Structure sociale et cohortes en France au XXème siècle*, Paris, PUF, 1998, « Ne pas penser les classes, c'est perdre la notion de la verticalité du social, la domination des uns sur les autres, et la façon dont la société suscite sa morphologie et sa dynamique. Ne pas penser les générations, c'est perdre la dynamique temporelle de sa morphologie et la manière dont se transforment ses contours, connaît des mutations de structure et voit ses enjeux changer ou se déplacer peu à peu », p. 252.

empruntant régulièrement des cassettes vidéos et étaient amusés de voir les gestes de ces précurseurs qui leur semblaient bien peu performants. Cela les conduit à percevoir le travail des “ anciens ” hip hoppeurs (ces “ vieux danseurs ” de plus de trente cinq ans) avec une certaine condescendance.

Extraits d’entretiens

Sabrina, jeune danseuse de 18 ans, à la MJC « T » : « […] les grandes époques parce que je veux dire, c'est eux qui…qui ont commencé et j'veux dire ils ont, en fait ils se sont pas arrêtés quoi. Je veux dire euh…ils ont quoi, ils ont 35 ans euh…38 ans et puis…ils sont toujours dans la danse hip hop alors que, j'sais pas, quand je vois des danseurs euh…j'sais pas, ils ont des enfants et tout… Tu sais tu te dis c'est bizarre, tu vois. Parce que les personnes en fait, quand ils voient la danse hip hop, c'est plus les jeunes ! Tu vois ce que je veux dire, ils voient pas les personnes qui ont, ça y est, 38 ans qui dansent encore et en plus qui ont la forme et qui ont la pêche encore, hein. Franchement…je les admire, ça va, tu vois : ils ont pas lâché l'affaire, quoi. »

Sosso, jeune danseur de 17 ans, à la MJC « T » « (par rapport aux premières générations de danseurs il ressent) de l'admiration et du respect, les 2. Puisque déjà ils sont plus vieux que nous, ils sont plus âgés, logiquement y a du respect. Et de l'admiration parce que……j'vois comment ils travaillent et j'me dis…un jour, nous aussi peut-être qu'on arrivera, on arrivera comme eux, à leur stade. J'me dis, ils ont du commencer comme nous ! […] Nous, les jeunes, et ben je vois qu'on apprend plus vite qu'eux. Parce qu'eux avant, et ben peut-être, comme je vous le disais tout à l'heure, eux, y avait personne qui leur apprenait avant. Et nous maintenant, maintenant, de génération en génération, y a de plus en plus de monde qui nous apprend. Et ça veut dire, plus on est petit, plus on commence à monter plus haut qu'eux. Ça veut dire, si on arriverait un jour à leur stade, et ben on serait encore plus forts qu'eux. Et ceux qui sont plus petits que nous ils seraient plus forts que nous et ainsi de suite et ainsi de suite. Et ben voilà. »

Mohamed, 19 ans, danseur à la MJC « T » : « (envers les générations de danseurs antérieures à la sienne) C'est de la gratitude pour, c'est plutôt de la gratitude. Pourquoi ? Parce que je me dis, si eux, ils auraient pas été là, si ça se trouve y aurait pas la danse, on n’aurait pas pu danser. D'accord. Mais…ouais, des références y en a. Y a, notamment, en France, y a…Franck euh…II Louise. Comment il s'appelle, j'ai oublié le nom…Tony Mascott, euh…Mourad Merzouki, Gabin Nuissier… ça c'est les danseurs français et bon, j'en passe. Euh… en Allemagne on a Storm, il est hyper connu, les Etats-Unis y a Poppin'Tacos, le chorégraphe de Michael Jackson, notamment. Voilà. Tous, tous ces danseurs ouais, ils ont tous contribué à faire avancer la danse. Y en a qu'ont inventé des thomas, et bon, Jefferson Thomas, c'est le gymnaste qui a inventé le thomas aussi, pourtant c'est pas un breaker mais bon, y a de la gratitude envers lui quand même. Mais après, voilà, il l'a inventé ben voilà […]. Mais bon, maintenant…quand j'en, quand je les vois danser, bon ils approchent tous la quarantaine hein, quand je les vois danser, c'est sûr que ça a rien à voir avec les… les danseurs de maintenant hein, **c'est complètement dépassé**, hein. Moi ça me viendrait

> jamais à l'idée d'acheter une cassette vidéo d'un breakeur comme ça, je préfère acheter une cassette vidéo, un battle aux Etats-Unis, qui vient de se passer en 2000 ou en 2001, un battle où je sais qu'il y a… des bons vrilleurs, des bons phaseurs, des bons smurfers, qu'acheter une cassette qui a, qui a 15 ans ! Pour moi c'est clair. » [Mohamed prépare le diplôme d'éducateur sportif, il a le niveau de 1ère année de BEP. Il reste évasif quant à ses origines sociales, disant que sa mère est retraitée, mais ne veut pas préciser son ancien métier et que son père est retourné en Algérie, éludant là encore le métier par un « je ne sais pas ». Enfant unique, il pratique le hip hop depuis trois ans et a un projet très construit ainsi que des ambitions pour son avenir qu'il souhaiterait dans la danse. Contrairement à ses confrères, il a une connaissance du milieu de la danse chorégraphique hip hop acquise lors des stages de danse en centre culturel].

Ce que ces jeunes amateurs reconnaissent avec enthousiasme, ce qu'ils légitiment — même ceux dont les jugements de valeur ne sont pas aussi radicaux en raison des effets de socialisation liés à leur formation lors de stages dans les centres sociaux ou dans des MJC en partenariat avec des centres culturels qui les initient aux pratiques chorégraphiques et leur proposent des " scènes " —, c'est effectivement l'exploit physique, la performance, la compétition.

> *Extraits d'entretiens*
>
> **Ali, 17 ans, danseur amateur de la MJC « T »:** « [Q. : *Tu aimes bien des chorégraphes français en hip hop ?*] J'sais pas j'ai pas…encore tout vu à l'action mais... Moi c'est toujours… Peut-être que je jète encore des fleurs aux américains mais… mais y'a que les américains qui me fascinent. Y a qu'eux, parce que j'sais pas, j'sais pas ils ont quelque chose de plus j'trouve. Ils ont une ambiance c'est étonnant ! »
>
> **Sosso, 17 ans, danseur amateur dans la MJC « T » : «** Y en a, ils font des saltos à 2…des…beaucoup de trucs à 2. **Mais, franchement les japonais pour moi c'est les meilleurs** euh, en combinaisons ça s'appelle. Les trucs à 2 ça s'appelle des combinaisons. Des fois ils sont 2, 3, voir 4, voir 5. Ça peut monter jusqu'à beaucoup. Franchement c'est super bien. […] C'est les américains en fait qui remportent tout, c'est eux qui m'ont impressionné. J'me suis dis : " c'est plus de la danse ça, j'sais pas c'est quoi ! " C'était trop puissant (rires)…c'était trop fort. Ah j'veux dire, leur niveau c'est…faut attendre, hein. »
>
> **Mohamed, jeune danseur de la MJC « T » :** « « Par exemple là, j'suis allé au championnat du monde, comme je vous ai dit, j'ai trouvé que les allemands, bon, la chorégraphie qu'ils ont fait elle était pas terrible mais comme beaucoup d'autres équipes ! La meilleure chorégraphie c'était Spartanic Japan, c'était les japonais, mais euh… j'ai trouvé qu'au point de vue technique ils étaient vraiment forts et ça m'a franchement… ça m'a paru incroyable qu'ils aient pas été sélectionnés ! Même pas dans les 4 sélectionnés, ils y étaient pas ! Par exemple les trucs comme ça c'est aberrant, même le public, tout le monde s'en est rendu compte. Le *battle*

> Etats-Unis/Espagne, au zénith, Etats-Unis/Espagne, les Etats-Unis ils se sont fait manger, alors que l'Espagne, franchement…. L'Espagne ils étaient loin devant, haut la main, et ben c'est les Etats-Unis qui ont gagné, pourquoi ? Pour euh qu'on a l'image : " oui, finale de coupe du monde, Etats-Unis/France ! Vainqueurs : France ! " Voilà, pour dire :" oui nous les français, on a gagné, on a battu les euh…les *old school*, ceux qui ont inventé la danse, on a battu les américains, oui, c'est nous les meilleurs ". Non, non. Là, je pense c'est dommage. Moi, franchement, je suis dans le sport, j'suis pas le meilleur, peut-être que j'aurai une petite préférence pour une équipe, mais… bon, pour moi…franchement, ça me fout trop les boules de voir des injustices comme ça. C'est pas normal. »

Précisons que comme Ali et Sabrina (et plus loin Raphaëlle et Mohamed), Sosso s'entraîne très régulièrement à la MJC « T », il fait parti du groupe semi-professionnel de danse, " les Potes ", a suivi des stages de formation avec des professionnels de la danse, et a ainsi intégré certaines valeurs et représentations " positives " concernant le bien fondé de la chorégraphie. Produite par des modalités de socialisation diverses (la socialisation " secondaire " des stages de danse et la socialisation entre pairs), l'ambivalence des représentations et donc des pratiques est ici à l'œuvre, comme chez de nombreux jeunes amateurs s'inscrivant dans une configuration similaire.

L'ambivalence des pratiques, liée à l'intériorisation d'injonctions différentes, conduit certains des jeunes danseurs de la MJC à défendre aussi la chorégraphie quand elle n'est pas, selon eux, jugées correctement, dans les *battles*. Par ailleurs, ces danseurs socialisés dans les MJC et concernés par des actions institutionnelles, en viennent à apprécier la création chorégraphique car elle les place en des lieux et devant des publics qui les valorisent fortement. Il ne faut pas oublier que nombre des projets institutionnels conduisent à offrir à ces jeunes amateurs des conditions exceptionnelles de diffusion de leur courte chorégraphie que pourraient jalouser des compagnies professionnelles qui ne rencontrent souvent jamais ce type de possibilité : passer sur des scènes nationale (Maison de la danse), dans des festivals accueillant un public très nombreux et exceptionnel pour de la danse (La Villette).

> *Extraits d'entretiens*
>
> **Un danseur du groupe les Kids :** « Parce que à la base, nous, on nous dit qu'on est des sportifs ; ouais c'qu'on fait c'est du sport. Mais moi si y'a pas d'musique euh… j'danse pas. Donc pour moi, pour tout l'monde, on est des danseurs. Donc tout l'aspect chorégraphique, mouvements et danse, c'est important. Donc pour nous ça c'est la base. **Chorégraphie, création**, et tout, c'est une base. Faut qu'on développe ça… et faut que tout l'monde s'intègre euh dans la partie chorégraphique. »
>
> **KEVIN du groupe Asia Crew : «** ils (les chorégraphes) sont dans le hip hop par un autre moyen en fait. Et en plus, c'est plus médiatisé quand

> même, parce que le… les gens ils vont plus aller voir de la choré, que du break pur. Le break bon, on arrive à en voir de temps en temps, mais bon, y a des bons trucs c'est… mais c'est plus de la choré. **AZIZ :** nous on est plus créateur, car chaque danseur il créé son style déjà d'une. Et ben… là et ben… nous aussi on peut faire des créations, mais vu que c'est plus dans les *battles* et tout, on reste plutôt euh… à soi-même. C'est comme si on était face au groupe général, on on… on essaie de donner chacun quelque chose pour arriver à un but. Et ceux qui font des créations, les chorégraphies et tout, on est tous fort en chorégraphie mais on s'donne pas la peine. »

2. Les « réseaux » des *battles*

Les *battles* sont de grandes compétitions organisées autour de « défis » entre équipes représentant des villes ou, à un niveau international, des pays, aidés en France par les pouvoirs publics, parfois sponsorisés par des entreprises privées (marques connues de vêtements et de chaussures, etc.). Ce sont les capacités individuelles dans les différentes « techniques » de danse qui sont mesurées, même si une épreuve " chorégraphie " est aussi programmée. Les défis ont lieu dans une MJC ou dans une salle louée par une association qui organise la compétition. Deux équipes sont tirées au sort et s'affrontent par individualités interposées, en fonction de la spécialité technique de chacun. Les compétitions qui opposent ainsi des équipes à travers leurs " représentants " (les plus " forts " de chaque discipline) relèvent d'un mode d'individualisation par/avec une identification à un groupe (le groupe de pairs qui s'oppose aux autres groupes). Déclenchant des émotions en lien avec un « arrachement à l'anonymat de la masse »[1], le *battle* est l'espace social où l'on peut être quelqu'un parce que l'on est dans la performance, parce que l'on " a " une maîtrise non ordinaire du corps et de la technique (dans une discipline : dans le break, dans la danse debout…).

Les lieux et dates des *battles* sont connus essentiellement grâce aux réseaux des hip hoppeurs, l'information étant prise sur internet, dans les revues spécialisées, se transmettant rapidement de copains à copains (les groupes de la région se connaissant bien en général) grâce aux téléphones portables.

La sociabilité est la voie principale de circulation des informations, mais aussi des jugements de valeur qui font et défont les réputations des niveaux des compétitions et des équipes en jeu, ce qui montre que l'organisation interne de ces pratiques repose sur des réseaux d'interconnaissances. Enfin, de plus en plus, les organisateurs des *battles* invitent eux-mêmes les équipes qu'ils souhaitent voir se confronter.

---

[1] J. Bertrand, *Apprendre à être footballeur : dispositions et savoir-faire*, mémoire de DEA de sociologie, sous la dir. de B. Lahire, Université Lumière Lyon 2, faculté d'anthropologie et de sociologie, juin 2002 ; il cite L. Wacquant, « Protection, discipline et honneur. Une salle de boxe dans le ghetto américain », *Sociologie et Sociétés*, vol. XXVII, N° 1, 1995, p. 76.

Extrait d'entretien

Animateur de la MJC « T. » : « En fait y a deux groupes. On a deux équipes. Par exemple, si on avait une équipe de St-Etienne et une équipe de Lyon, si elles sont tirées au sort au *battle*, elles peuvent se rencontrer. Donc c'est des équipes en fait. Il peut y avoir plusieurs équipes de St-Etienne, il peut y avoir plusieurs équipes de Lyon, d'Annecy, de Grenoble, de Chambéry, mais euh... Donc en fait c'est par équipes, on y participe on s'inscrit, y a un droit d'entrée. On passe des présélections le matin. Donc y a un jury qui est là, qui est formé de professionnels de la danse. Donc des gens qui travaillent sur des créations. Là entre autres à Grenoble c'était la compagnie Saïlence je crois, qui était jury. Et euh... Donc y a des pré-sélections le matin et l'après-midi y a les défis en fait. Donc sont estimées : la rapidité des mouvements, la technique, euh... tout ce qui est mouvement très difficile à passer. Mais là c'est essentiellement l'aspect euh... technique. Jusqu'au smurf en passant par la Hype. Toutes les techniques sont passées. Mais sans chorégraphie. [...] Des choses sont tolérées, par exemple : deux danseurs qui vont faire une petite chorégraphie ensemble pendant le défi. Mais donc chacun son tour. Une équipe envoie un danseur au milieu de la scène, et après il y a le répondant avec un autre danseur d'une autre équipe et dans la même gestuelle. Un danseur va rentrer par exemple sur scène en smurf, donc il va commencer à casser ses mouvements, euh... il va aller vers un danseur, ou alors il va taquiner les autres danseurs pour leur prouver ce qu'il sait faire, un autre danseur va rentrer et parallèlement va lui répondre en smurf. Ensuite, ça sera à l'autre de reprendre une autre technique (une partie au sol peut-être) et ainsi de suite. Donc ce qui est marrant en fait euh... à examiner, c'est que toutes les parties dansées passent dans le *battle*. Et on retrouve à la fois des jeunes danseurs, qui sont intéressés que par la danse au sol, et on va retrouver aussi des professionnels de compagnies qui d'habitude euh... travaillent à la Maison de la Danse ou ailleurs, avec des chorégraphes. Pour la simple et bonne raison que **les danseurs professionnels, à force de trop chorégraphier et de Trop danser sur scène, ben il faut pas qu'il perde le fil, justement, de toute cette technique. Parce que la technique elle arrive de la base** ».

Publicisés grâce aux réseaux interpersonnels et comptant avec des personnes disposées à connaître les " bons plans ", les *battles* réunissent, de fait, des pratiquants différents, qui confrontent leurs manières de pratiquer, leurs performances, leurs " styles ". Pour les danseurs qui ne sont pas dans des compagnies " instituées " dans le champ chorégraphique, ces compétitions représentent leur espace d'expression et leur façon principale d'exister dans/par la danse, de se faire connaître du " milieu " spécialisé, tant sur un plan national qu'international. Les autres (les chorégraphes et danseurs qui font partie d'une compagnie de danse reconnue par les institutions, et qui viennent dans les *battles*) y participent parfois en tant que juge, plus rarement comme participant, ou en tant que spectateur, ce qui leur permet de découvrir les nouvelles techniques, de jauger du niveau technique des nouvelles générations, et de garder un

lien avec ce qui leur semble être “ l’origine ” de la danse hip hop (la logique du défi improvisé et très performant).[1]

> *Extrait d’entretien*
>
> **Adrien, danseur-chorégraphe :** « « J'en ai fais en 98, 99, 97, 98, 99. Et là depuis 2-3 ans non, j'en fais plus non. Par contre j'y vais très régulièrement parce que mes collègues y participent ou alors j'y fais jury ou alors j'organise directement ou alors je participe à l'organisation du *battle* ou alors j'y vais simplement comme spectateur dans un autre département et je participe au freestyle. Ça c'est toujours un plaisir et je pense qu'un vrai B.Boy de toute façon, un vrai B.Boy c'est vrai danseur hip hop, il a de toute façon cette essence du... Il a cette qualité qu'il doit garder au fur et à mesure des années, où euh... comment dire ? Pas nier ses racines quoi. On a commencé comme ça, dans les freestyle, un peu dans la rue et tout donc euh...perdre le goût de ça euh... plus les années elles passent, même si les temps changent, c'est, c'est pas possible. On a toujours cette envie que quand y a un bon freestyle on veut passer, **faire voir un peu ce qu'on sait faire**, c'est normal ».

Mixtes entre la logique sportivo-artistique et la logique entrepreneuriale (la première étant très proche d’ailleurs de la seconde), les réseaux des *battles* tendent à proposer un autre mode d’organisation de la professionnalisation des artistes que celui du champ chorégraphique. Offrant des scènes à des équipes (considérées comme un groupe de personnes fortement individualisées) qui se battent entre elles pour défendre ou acquérir un titre de “ meilleur ” dans telle ou telle technique de hip hop, le *battle* met en jeu la légitimité de chacun (et même des spectateurs qui sont des supporters autant que les jurys) qui dépend donc de la réussite de son équipe et des personnalités qui la composent. Collectifs et individuels, les enjeux sont donc d’ordres symboliques et un peu d’ordre économique même si, comme dans les mondes artistiques, l’intérêt économique ne s’avoue guère et qu’il peu probable de gagner sa vie en faisant uniquement des compétitions de danse (en revanche, on s’y fait un renom qui peut permettre l’engagement dans une compagnie, un spectacle de variété, voire dans un film, comme nous l’ont témoigné plusieurs danseurs que nous avons rencontrés).

Aussi, dans la perspective dressée par Alain Ehrenberg, les compétitions de hip hop peuvent-elles être interprétées comme des espaces sociaux privilégiés pour le “ culte de la performance ” où chaque individu tente de résoudre la contradiction qu’il repère dans les sociétés démocratiques, à savoir l’affirmation régulièrement répétée de l’idéologie de l’égalité pour tous (que l’on retrouve dans les discours portant sur la démocratie culturelle) et la réalité des inégalités sociales et économiques et qui somme

[1] A. Poinas, *Le Métissage…, mémoire cité.*

les individus de « devenir les *entrepreneurs de [leurs] propres vies* ».[1] La compétition de danse est le lieu où la singularité de chacun s'affirme dans une action individuelle ou collective (une équipe) et dans la concurrence ouverte envers les autres où règne l'utopie de la démocratie, de l'égalité des chances, de la justice (le meilleur gagne), illusion à laquelle adhèrent surtout ceux qui sont le plus dépourvus de capitaux économiques et scolaires.

> « La valeur heuristique du sport consiste en ce qu'il permet de saisir dans l'expérience ordinaire des hommes ordinaires " une certaine *mise en forme* de la coexistence humaine ". De quoi nous parle en effet le sport jusque, et surtout, dans ses moindres clichés ? De l'univers du vainqueur et de celui du vaincu, de ce qui est inférieur et de ce qui est supérieur, de la mesure de nos propres capacités dans les classements irrécusables […], de l'affrontement (qui est l'" école de la vie "), du drame humain qui fait qu'un jour on peut être tout en haut et le lendemain tout en bas […], de l'individu qui se singularise ou se perd dans l'anonymat des foules, de l'indifférenciation de masse et de la différenciation personnelle. Bref, sa rhétorique est en prise sur des questions qui intéressent fortement les hommes sans particularités de la condition moderne : qu'est-ce qu'être quelqu'un quand on vit dans une culture égalitaire où la plupart des gens sont quelconques ? *Il nous montre comment n'importe qui peut devenir quelqu'un* quels que soient son sexe, sa race, sa classe d'origine, ou son handicap de départ dans la vie. Il élimine ainsi le poids de la filiation, la détermination de la place sociale actuelle par les origines. […] De ce point de vue, il résout *en imagination*, c'est-à-dire sans rien modifier du paysage des structures sociales, un des dilemmes centraux de la condition démocratique, de notre expérience subjective et ordinaire de la vie : la tension entre l'égalité de principe des hommes et leur inégalité de fait. La compétition sportive dénoue cette tension en la rendant non contradictoire. Elle est l'idéal de la compétition, elle met le monde à l'endroit : chacun — ou chaque équipe — s'y mesure, donc se classe, à armes égales […] ».[2]

L'organisation d'un battle selon des danseurs du groupe « Asia Crew »

« **KEVIN :** les règles de base c'est : deux équipes qui s'affrontent dans des mouvements, dans leur style, chacune à leur tour, et… ça monte de plus en plus par rapport aux figures, y a du répondant, comment ça va… la rapidité euh… la fluidité du mouvement quoi. Tout ça, ça va être jugé euh… l'originalité, tout ça. Déjà c'est sur ça. Et puis après ben… dans l'esprit faut… faut être convivial, tout le monde partage, tout le monde est… c'est amical. C'est une rencontre euh… juste en fait on monte le niveau, etc.

[1] A. Ehrenberg, *Le Culte de la performance*, Paris, éditions Calman-Levy, 1991, cf. p. 16.Il fait ici référence à Cl. Lefort, *Essais sur le politique (XIX^e^-XX^e^ siècles)*, Paris, éd. du Seuil, 1986.
[2] A. Ehrenberg, *Le Culte…, op. cit.,* p. 41-42.

> **CHANZI :** faut se surpasser en fait. Dans le *battle*… y a plein d'mondes, tout ça, et toi dans ta tête tu t'dis : " bon… faut que j'fasse un truc de fou " (sourires ensemble). […]
>
> **AZIZ** : **c'est le respect, comme un sportif je dirais.** Un sportif qui fait du sport, qui fait de la compétition, il respecte son adversaire. S'il respecte pas son adversaire, c'est mauvais. C'est mauvais voilà. C'est ça le hip hop**.** »

Lieu de confrontation des différences issues de l'hétérogénéité (des parcours, des représentations et principes de perception et d'appréciations) intra- et inter-générationnelles, les *battles* mobilisent des processus d'identification ou de distanciation à travers des affiliations affectives ou bien, au contraire, des critiques réciproques, tout en revendiquant, pour leur propre compte, l'appartenance à un " esprit " hip hop originaire (plutôt qu'à un quelconque " mouvement "). Mais cet " esprit " est chaque fois réinterprété par les danseurs qui reprochent aux autres générations d'avoir " trahi " ou d'être très éloigné de cet état d'esprit. En cela nous sommes plutôt d'accord avec l'idée de Manuel Boucher quand il évoque le *mouv'* ou l'*underground* hip hop (il étudie essentiellement le rap) comme un monde social à la fois réel (il existe des réseaux d'acteurs qui se confrontent) et mythique ou idéalisé par certains qui défendent des valeurs utopiques telles que l'authenticité, la solidarité, le respect, « une communauté symbolique, un microcosme revendiqué et rêvé par une jeunesse en quête de repères, en luttes contre un monde en crise […] (et exposant) une vision très puérile et naïve d'une société idéale ».[1]

Dans de nombreuses occasions publiques, les différentes générations de danseurs sont conduites à se côtoyer, à échanger à propos de leur pratique respective. Il est donc assez logique de constater que s'y expriment des rapports aux valeurs non identiques (d'une génération de danseurs à l'autre), étant donné qu'ils se sont construits dans des contextes socio-historiques différents. En revanche, la confrontation autour de valeurs n'exclut pas la revendication de quelques principes communs, qui renvoient à la construction d'une identification un peu approximative à une " famille " au sein de laquelle, malgré tout, existent de fortes concurrences de par les réseaux d'interconnaissances. « *Nous, à Grenoble, dans les ateliers on s'connaît tous entre nous. On est un peu comme une famille… On est entre nous* ».[2]

> « Pour de nombreux rappeurs, le hip hop est un espace d'identification imaginé comme une grande **famille**. […] L'unité est un concept symbolique qui permet de donner une dimension collective à l'action hip hop. En fait, le hip hop est une idée plutôt abstraite, une utopie à laquelle on veut rendre hommage. Par

[1] M. Boucher, *Le rap…*, *op. cit.*, cf. p. 306.
[2] Extrait d'entretien cité par A. Poinas, *Le métissage…*, *mémoire cité*, p. 29.

> l'appartenance au mouvement hip hop, on espère construire un espace de solidarité, réel, résistant à une société individualiste dans laquelle l'individu est atomisé […] la confrontation des B-Boys avec la réalité leur montre, rapidement, que l'unité au sein du mouvement est loin d'être construite. Elle est sélective. La solidarité reste un mythe ».[1]

Mais parce que chaque danseur 1°) n'est pas en relation avec un seul " modèle " d'existence et de comportement (de façon de danser, etc.) ; 2°) que l'image de soi se constitue et se modifie en lien avec l'image que les autres se font de lui, de son groupe de pairs, de sa famille, etc. — image (s) qu'il perçoit avec plus ou moins de précision — il n'" hérite " pas d'un unique " style " de vie, de pensée, d'action… Comme l'a montré Norbert Elias, les processus d'identification participent de la fabrication de l'image de soi d'adolescents de quartiers populaires. Cette dernière se constituait en partie dans le rapport d'identification à la famille et de l'image que les gens du quartier se font d'elles. Chaque individu est ainsi le produit de multiples contraintes inter-individuelles, de multiples " forces " qui s'intériorisent plus ou moins fermement. Norbert Elias précise encore que l'intériorisation n'est pas purement liée à l'itinéraire individuel, mais a à voir avec l'histoire de la configuration à laquelle chacun participe.[2] « Aucun individu ne grandit sans que son identité individuelle s'ancre dans l'identification à un ou plusieurs groupes (même si cet ancrage peut rester ténu ou être oublié par la suite), sans une connaissance des termes élogieux ou médisants, des potins louangeurs ou des ragots dépréciatifs, de la supériorité et de l'infériorité collectives qui vont de pair ».[3]

Bref, l'identification des jeunes danseurs à la " *old generation* " (aux danseurs des premières générations) n'est pas assurée, ou plutôt tend à se faire par opposition, car les pratiques se prennent pas sens ni forme dans des contextes identiques et renvoient en conséquence à différents modèles (ou possibilités) d'identification à partir desquels se développent des stratégies plus ou moins conscientes de présentation de soi.[4] Par exemple, de nombreux jeunes *breakers* mettent à distance les modèles d'identification que les aînés revendiquaient en leur temps (et souvent encore), et/ou que les acteurs institutionnels leurs assignaient (et assignent encore fréquemment aux danseurs), à savoir : danser pour ne pas être violent et éviter des tentations " délinquantes ", pour le respect de soi et des autres, appartenir à un territoire quasi sacralisé comme la " rue ", la

[1] M. Boucher, *Le rap…*, *op. cit*., p. 249.
[2] N. Elias, J.L. Scotson, *Logiques de l'exclusion*, Paris, Fayard, 1997 (première édition en 1965).
[3] N. Elias, J.L. Scotson, *Logiques de l'exclusion*, *op. cit*., p. 184.
[4] Les différentes sortes de stratégies de présentation de soi ont été habilement analysées dans le travail d'Isabelle Coutant, à propos de squatters. *Politiques du squat. Scènes de la vie d'un quartier* populaire, Paris, La Dispute, 2000. Prenant appui sur le modèle de N. Elias et J. L. Scotson, elle analyse les interférences entre les catégories de perception des squatters sur eux-mêmes et celles de leurs interlocuteurs institutionnels ou encore de leur voisinage. Ainsi, celui qui donne une " bonne " image de soi, du " bon " squatter, est-il celui qui a pu intérioriser les normes et valeurs dominantes et a une capacité à en jouer. Ces stratégies ont partie liée avec la trajectoire de chacun mais inévitablement aussi avec le réseau d'interdépendances du quartier où se situe le squat.

“ banlieue ”. En revanche, les danseurs des générations antérieures vivent leur affiliation aux pratiquants plus jeunes qu’eux, dans un rapport de loyauté compliqué. Comme nous le développerons dans le dernier paragraphe, beaucoup de danseurs “ professionnels ” (intermittent du spectacle grâce au travail chorégraphique, généralement) éprouvent ainsi un sentiment de fidélité et de dette envers les personnes et les lieux d’où ils sont originaires et envers lesquels ils se sentent lier par une sorte de “ pacte émotionnel ”.[1]

Extraits d’entretiens

Ali, danseur à la MJC « T » : « J'veux pas qu'on ait une représentation des danseurs : c'est des gars de la rue et tout, c'est des voyous, ils savent pas quoi faire et ils dansent et tout… Ca c'est l'image qu'ils ont, certaines personnes. Alors que c't'image, **il faut pas qu'on donne c't'image.** Il faut que, qu'on montre que nous aussi on est des artistes, qu'on fait des choses que, que d'autres personnes n'arriveraient pas à faire. C'est là la motivation. »

Mohamed, danseur à la MJC « T » : « Quand on me dit : “ ouais, tu te respectes et tout ”… **j'ai pas attendu de commencer de la danse, à faire de la danse pour respecter les gens.** Et je trouve que les notions de respect et tout c'est dépassé maintenant. Le social c'est fini ça, dans la danse. Maintenant moi je fais de la danse, c'est vraiment devenu, c'est, c'est vraiment devenu quelque chose de… de codé. J'veux dire y a des bases, c'est comme la danse euh, on peut dire, on peut parler du rock&roll, du boogie ou n'importe quoi, c'est vraiment devenu une danse à part entière. Maintenant **j'pense qu'il faut arrêter, c'est dépassé de parler de…de respect, de toutes les notions de respect nananain.** Parce que **quand on voit un danseur, on lui colle l'image d'un mec de banlieue.** J'veux dire là, moi, si, j'm'entraîne, j'suis dans une salle euh, j'suis pas dans une banlieue à m'entraîner dans les cages d'escalier, hein. Ici on est dans une structure, dans une salle de danse, dans cette salle de danse y a des danseuses euh modern-jazz qui viennent s'entraîner, des danseuses orientales, y a du yoga et y a de la danse hip hop. Voilà. Donc euh, **j'pense que… le temps euh… de la danse hip hop dans les quartiers et tout, ça c'était, c'est old school, c'est dépassé, c'est plutôt euh… ça on peut le remettre dans les années 80.** »

L’affiliation élective se risque essentiellement, pour les plus jeunes, dans les relations entre pairs, avec une volonté de se rapprocher de ceux qui sont “ bons ” en danse et auxquels on peut mieux s’identifier en raison d’une proximité relative au cycle de vie que l’on partage. Celui-ci induit quelques expériences et surtout des goûts communs. Cette affiliation élective s’appuie très largement sur la perception (socialement construite) du corps et de l’apparence de l’autre : avoir les attitudes et les tenues du B. Boy, comprendre les “ signes ” non verbaux de ces attitudes, parler un

[1] S. Beaud, « Un temps élastique. Etudiants des “cités ” et examens universitaires », *Terrain*, N°29, sept.

même “ langage ” en partageant des référents culturels (noms de groupes de musique, etc.).

Extrait d’entretiens

SABRINA : « Ce que j'aime bien en fait, c'est plus déjà **on distingue par rapport aux vêtements, comment on s'habille, par rapport…comment on parle en fait, c'est…c'est différent je veux dire, c'est, niveau communication,** comme on parle c'est, je trouve que c'est différent mais bon… Quand je vois, quand je vais dans des *battles* ou dans des soirées hip hop, c'est différent, j'veux dire en fait **on se comprend**. C'est : "ah, tu danses, c'est quoi ta discipline, ah ben tu connais celui là, voilà, il fait ci-ça-ça, ouais moi je fais ci et toi, tu fais quoi". Donc, j'veux dire en fait on se comprend alors que, une personne, j'vois avec François quand je lui parle de la danse, quand je lui dis "ouais, ni-nanan…" bon j'le soûle, d'accord, OK, donc j'arrête. Mais bon, moi je sais que quand…la dernière fois j'ai trouvé un danseur, à Lyon, j'ai discuté une heure avec lui et…voilà, quoi, j'veux dire, j'l'ai pas vue passer. En fait j'me sens…plus… C'est différent, les mentalités, j'trouve c'est différent. **RAPHAELLE :** Et puis aussi au niveau vestimentaire quoi, on va dans une soirée hip hop, voilà, les gens ils sont tous habillés pareil, 'fin c'est pas mais, c'est le même style alors que quand on va dans une soirée et que nous, on a notre bandana, ou le baggy, les gens ils nous regardent comme si…(rire)… on sortait de… j'sais pas d'où. C'est ça aussi, y a pleins de trucs. **SABRINA :** T'es, sinon t'es plus à l'aise, tu vois ce que je veux dire, quand t'es (entre sois) ils savent que… alors que là, tu danses, ils te regardent comme ça alors que, ils sont choqués alors que quand tu vas dans une soirée hip hop, t'es tranquille, tu danses ce que tu veux. Y en a un qui danse au sol là-bas à gauche, l'autre à droite, l'autre il fait ça, l'autre il danse, il smurf en même temps, il est dans son délire euh, j'veux dire y a pas de… en fait y a pas de différence / **RAPHAELLE :** /Pas de gêne, ouais »/

Il est à constater que c’est surtout un rapport conflictuel qui tisse les relations entre les générations hip hop, alors qu’ils se retrouvent dans certains espaces publics : les *battles*, des rencontres ou stages de danse organisés par des institutions qui souhaitent que les aînés “ donnent l’exemple ” aux plus jeunes et leur fassent part de leur expérience. C’est pourquoi il n’y a pas non plus de rupture entre les générations et entre leurs formes de pratique. En revanche, ces mises en relation sont fréquemment productrices de conflits se rapportant à des points de vue divergents issus d’expériences différentes. Parfois aussi, l’on peut constater des sortes accords tacites assez paradoxaux, plus symboliques (et discursifs) que réels et qui s’expriment en fin de rencontres pour clore le débat et peut-être pour donner une image collective “ positive ” aux “ témoins ” du conflit (les acteurs institutionnels, les organisateurs associatifs, les journalistes…) : c’est le cas de la vision de la “ grande famille ” du hip hop.

1997, p. 43-58, expression qu’il emprunte à Claude Grignon, Cf. p. 51.

Aussi, la construction et l'affirmation d'une image de soi (individuelle et/ou collective) a aussi à voir avec le rapport " nous" / " eux " c'est-à-dire avec les interactions à partir desquelles l'on a à produire ce travail d'explicitation de soi, et selon lequel tel trait ou tel autre semblera plus souhaitable d'être énoncé car plus " légitimes " (à tort ou à raison) selon les contextes, où l'on se présente. La présentation de soi peut donc différer en fonction des situations d'interaction, comme le précise Anselm Strauss[1], et les autres (les " témoins " et les participants) renvoyer des jugements de valeur et appréciatifs que l'on peut parfois percevoir, imaginer ou anticiper. L'identification qui participe de la construction identitaire (totale ou partielle) est donc attachée à la fois à la perception que l'on se fait de la manière dont les autres nous voient, et à nos propres catégories de classement et d'appréciation de ceux auxquels on s'identifie consciemment ou inconsciemment.

Extraits d'entretiens

André, chorégraphe (2ème génération) : « Le hip hop est une grande famille… **normalement**, et puis quand on voit que euh... le rap aujourd'hui c'que ça pèse financièrement, euh... c'que la danse est à côté, euh... c'que le graf est... Bon. Aujourd'hui, dire que **les jeunes euh... même entre hip hoppeurs ils se respectent pas**. »

Abdel, chorégraphe (2ème génération) : « Comme j'disais au départ, ça fait partie de **l'état d'esprit**. Transmettre, transmettre. […] pour pas qu'ça s'perde, pourtant on n'a pas peur qu'ça s'perde, mais c'est comme ça, euh, ceux qui sont derrière nous euh… faut qu'y connaissent, faut qu'y touchent, chais pas c'est l'état d'esprit faut transmettre. C'est très important. […] Quelqu'un y peut faire que d'la création, s'entraîner sans s'soucier de ceux qui sont derrière ou, ou quoique ce soit. Après, c'est… j'fais d'la création, j'pense à moi, euh, j'fais d'la formation à côté, j'pense aux autres. C'est aussi simple que ça. »

Pour les danseurs des premières générations, il n'est pas rare que le propos lors des entretiens s'oriente immanquablement sur la perte des valeurs composant " l'esprit hip hop " de la part des jeunes danseurs, notamment lors des *battles*. Autrement dit, leur position générationnelle n'est pas confortable : étant éloignés des systèmes de valeurs et des pratiques des danseurs de *battles*, ayant intégré des valeurs de la culture chorégraphique, ils ont aussi à prouver qu'ils sont les " transmetteurs " d'une " culture hip hop " qui, comme nous l'avons vu, a été largement reconstruites à partir des schèmes de pensée et des catégories politiques/institutionnelles. Cela les amène à adopter les catégories de pensée institutionnelles, catégories à partir desquelles eux-mêmes avaient été perçus dans un passé récent et qui avaient justifié les projets institutionnels concernant le rapprochement entre danse contemporaine chorégraphique

[1] *Cf.* A. Strauss, *Miroirs et masques*, Paris, Métailié, 1992.

et danse hip hop. Ainsi, nombreux évoquent l'" enfermement " artistique et culturel et le " repli " sur soi des *breakers* des nouvelles générations, leur intérêt " démesuré " pour les prouesses corporelles, leur " manque " de professionnalisme en matière de danse, etc.

Ces danseurs, qui aujourd'hui sont le plus souvent danseurs et chorégraphes dans une compagnie, correspondent fréquemment au portrait idéal-typique dressé par Gérard Mauger, concernant des jeunes gens d'origines sociales populaires visant une ascension sociale par une bonne volonté culturelle. Gérard Mauger précise que ceux-ci (ils ne parlent pas explicitement des artistes du hip hop) sont intéressés par des métiers avec projet plutôt créatif, artistique, en raison de dispositions culturelles acquises avec le prolongement de leur scolarité et qui a généré une volonté d'échapper à des métiers déclassant par rapport au niveau d'étude atteint ; mais, faute de capitaux substantiels (social, scolaire ou économique), ces projets restent la plupart du temps inaboutis.[1] Dans ce cadre, les danseurs et chorégraphes sont des cas de " réussite " de tels projets de vie, qu'ils ont pu réaliser parce qu'ils ont été adolescents à une période où des institutions s'intéressaient à eux de très près, leur permettant de conforter leurs dispositions scolaires (en participant à des formations en danse qui les rapprochaient aussi de la culture légitime) et de les " convertir " en compétences et savoir-faire mobilisables dans une carrière professionnelle de danseur et de chorégraphe. Il serait très intéressant d'analyser les parcours de ceux qui ont connu cette période et qui n'ont pas, pour autant, poursuivi de carrière dans la danse, afin de comparer les trajectoires sociales d'une même génération de danseurs hip hop et de saisir plus précisément les conditions du passage entre une pratique amateur et une pratique professionnelle. La mise en perspective ci-dessous (paragraphe 3/*B*) de deux portraits de danseur, ayant commencé ensemble la danse, et ayant eu des parcours différents dans le hip hop, est à ce titre un début de réponse à cette question.

Extrait d'entretien

> **André, chorégraphe :** « Alors j'ai été jusqu'en bac pro, donc en alternance. Je partais en BTS, parce que j'avais de bonnes notes. J'avais 17 de moyenne générale. Donc je partais en BTS et j'ai volontairement arrêté. Pour danser mais surtout parce que j'étais déçu du système de travail euh... normal. Parce que j'étais un gars, un petit jeune qui sortait de nul part, qui avait... qui avait aucun bagage euh... et pas beaucoup d'argent dans sa famille, donc qui avait envie de s'en sortir financièrement. J'avais un but, un but bien précis dans ce que j'allais faire comme métier, c'est aussi pour ça que j'avais choisi l'alternance […] dans l'automobile. Donc j'adore l'automobile. C'est toujours une passion pour moi l'automobile. […] Bon, je voulais être responsable d'un district au niveau d'une région, avec un salaire et des statuts assez intéressants. […] Mon patron m'a pas tellement encouragé. Parce que forcément j'allais

[1] G. Mauger, « Espace des styles de vie déviants des jeunes de milieux populaires », *Jeunesses populaires. Les générations de la crise* (sous la direction de C. Baudelot et G. Mauger), Paris, L'Harmattan, Logiques sociales, 1994, p. 349-384.

> coûter plus cher et... j'étais moins intéressant pour lui. Bref, j'ai compris tout de suite le système. Donc euh... c'est dommage, parce qu'on donne pas la possibilité aux jeunes, on leur dit " ou... vous avez des diplômes, et vous avez pas assez d'expérience, ou vous avez de l'expérience mais vous avez pas le diplôme ", moi j'avais les deux. Donc euh... mais non, quand même. Donc avec des promesses : " mais bien sûr, tu es payé au smic aujourd'hui, t'as un diplôme de cadre, mais euh... tu es payé au smic, mais ça va être évolutif " et puis... c'est jamais vrai. Donc euh... c'est euh... c'est voilà. Moi j'ai été déçu, j'ai vite abandonné quoi. Mon patron m'a dit : " mais moi j'ai mis des sous sur toi " […] Donc voilà, j'ai été un peu déçu par le système traditionnel du travail. Et euh... bon voilà. Après on dit " les jeunes ils sont pas motivés ", mais c'est sûr que la carotte n'est pas aussi bonne au bout hein. Donc euh... Dans les jeunes, quand je vois tous les amis qui ont des Capes, des machin truc, et quand ils ratent leurs examens et ben ils ont que leurs yeux pour pleurer, ils travaillent chez Attac avec un bac plus 2 euh... voilà quoi. Donc si c'est pour faire 10 ans d'études et puis devenir caissière chez Attac, euh... dans les chansons de Rap ils le disent très bien ça (sourire). Je trouve que c'est pas du tout euh... pas génial quoi ».

Le processus d'institutionnalisation de la danse a favorisé l'émergence de différentes pratiques de danse hip hop. Il en a inscrit certaines dans le champ chorégraphique. Les réseaux nationaux et internationaux ont, quant à eux, développé une logique de compétition, proche du sport moderne (les *battles*). Nous avons ainsi à faire aujourd'hui à des techniques de danse performantes mais différenciées : la valeur centrale de ces deux ordres de pratiques n'étant pas identique, avec un " esthétique " émanant de la composition et de la mise en scène chorégraphique d'une part, une " esthétique " reposant sur des performances corporelles d'autre part. Cette opposition est socialement construite dans le sens où elle s'appuie sur des modes de jugement et de perception, ainsi que sur des schèmes pratiques, non distribués au hasard dans les groupes sociaux.

De la même façon, chaque pratique liée à la " culture hip hop " (danse, musique, graf…) développe sa propre logique en lien avec ses espaces sociaux, économiques, et artistiques spécifiques : la danse dans sa relation aux institutions de la culture et de l'art ; la danse des *battles* avec leur organisation économique et concurrentielle ; le rap dans sa relation avec la logique commerciale du marché des maisons de production ; etc. Cela ne signifie pas que les frontières soient imperméables. Toutefois, hormis éventuellement dans le cadre d'une division du travail artistique, qui conduit des chorégraphes à travailler parfois avec des rappeurs, lors de manifestations organisées par des associations et des institutions, ou encore dans une logique commerciale qui crée parfois de grands " bazars " pour que des adolescents-consommateurs, il n'est guère probant que les " arts urbains " s'unissent, et encore moins partagent un monde commun de sens et de valeurs artistiques visant à porter un " message " collectif.

Réappropriation du hip hop dans une logique commerciale : l'organisation de salons

Des salons sont de plus en plus souvent organisés en vue de développer la vente d'objets autour du hip hop. C'est ainsi qu'à été mis en place, par des étudiants, un salon du hip hop, sur un campus universitaire de la région Rhône-Alpes, en avril 2001. Un prix d'entrée était fixé à 60 francs. Le service d'ordre veillait pour que des fraudeurs ne passent pas. La première impression à l'entrée du salon est celle d'un grand " bazar ". Le sol est entièrement recouvert de moquette en feutre bleu et vert (le bleu symbolisant les espaces de passage et le vert les espaces de démonstration de danse). Trois fresques sont dessinées pendant le salon. Les stands occupent le centre de la salle principale. Ainsi peut-on y trouver des stands : d'accessoires pour animaux (colliers de chien avec clous, des croquettes, des laisses…) ; de baskets, de tee shirts, de sweets ; de bombes à tags ; des CD et cassettes de musique de groupes locaux.

Le salon accueille également une radio nationale, ainsi qu'un bar et des Deejees qui animent la journée. Des *free styles* rassemblent des danseurs locaux et quelques spectateurs. Le public n'est guère enthousiaste et n'applaudit pas malgré les encouragements des danseurs. Au fond du grand espace, des rappeurs montent sur un podium, mais le son est très mauvais. Les spectateurs vont et viennent, certains dansent un peu au rythme des groupes de rap.

Le public est essentiellement masculin. Il semble rassembler des adolescents (issus de l'immigration) venus en petits groupes. Les tenues vestimentaires sont très homogènes : baskets, pantalons larges, sweets, casquettes. Tout le monde semble se regarder et se déplace avec nonchalance. Quelques jeunes investissent des espaces non prévus pour la danse afin de montrer des figures à quelques copains. Personne cependant ne se met " en scène " de manière aisée. Les personnes semblent au contraire plutôt réservées et ne sont jamais solitaires. Le chercheur peut ainsi avoir l'impression que l'on reste entre " potes ", entre gens de sa " tribu ", sans se mêler aux autres et sans se déplacer seuls. Une jeune participante vient discuter avec nous. Elle estime qu'il n'y a pas l'ambiance ni l'esprit hip hop. Elle est déçue, aurait voulu qu'il y ait plus de démonstrations, plus d'échanges et trouvent les gens un peu " coincés " et peu nombreux. Elle est choquée de voir des stands de vente : elle pense que cela est du " commerce " et non un rassemblement hip hop, peut-être, dit-elle, en raison du fait que les organisateurs (des étudiants) n'ont pas l'esprit hip hop. Un fait important démontre la méconnaissance du réseau hip hop par les organisateurs est que le salon a lieu la veille des championnats du monde à Paris (*battle of year 2001*), d'où le faible nombre de visiteurs et de participants. Cette jeune fille explique encore qu'elle est animatrice de hip hop dans des écoles situées dans des quartiers populaires. Elle monte ainsi des ateliers de graff, de danse. Elle ressent une forte pression de la part de l'institution scolaire qui la prend (lui semble-t-il) pour une éducatrice de jeunes enfants, et qui paraît attendre d'elle des compétences d'éducatrice spécialisée, censée veiller sur les élèves et moins leur apprendre des bases dans les arts hip hop.

Plus généralement, et pour résumer des propos déjà dits, c'est parce que les pratiques observées ont une historicité que le chercheur et que le sens culturel des pratiques se définit en rapport avec leur statut social et politique[1], l'on ne peut se satisfaire des catégories de classement et de perception qui confondent les affiliations

[1] Nous paraphrasons ici C. Grignon et J.C. Passeron qui écrivent : « Le statut social d'un objet symbolique fait partie de la définition complète de son sens culturel », *Le savant…, op. cit.,* p. 23.

affectives et électives de groupes d'adolescents à des pratiques artistiques différentes, qu'elles regroupent sous l'appellation d'" *arts urbains* " censés être reliés à un " *mouvement hip hop* " ou à une " culture hip hop ".

Extraits d'entretien

André, chorégraphe hip hop (2ème génération) : « Dans ma génération, donc moi j'ai fait partie, je suis tombée dans la mauvaise version, euh... dans ma génération justement de hip hopeurs, tout le monde faisait debout et au sol, de tout et n'importe quoi. Et maintenant la nouvelle génération, c'est pareil, c'est les deux. Des deux mais avec... y a un mélange des deux en fait. Et euh... c'qui est... ce qui euh... ce qui est bien, c'est que non non, y a pas de clans. Au contraire, c'est très complémentaire. **Là où y a des clans**, c'est entre deeje, graffeurs, chanteurs, danseurs. Là y a des vrais clans ».

Sabrina, 18 ans, danseuse à la MJC « T » : « Pour nous…c'est plutôt un mouvement en fait, 'fin…qui regroupe plusieurs spécialités. Donc y a le rap, le graf et la danse. Ouais en quelque sorte c'est une culture. **GARCON (intervenant extérieur à la discussion) :** Non mais, direct c'est : est-ce que quand on te parle de famille euh…dans le hip hop, ouais on représente le mouvement hip hop, tu te sens concernée toi quand on te dit ça ? **SABRINA :** Ouais, ben ouais. **GARCON :** Moi je peux répondre aussi ? **SOCIOLOGUE :** Raphaëlle ? Et puis après je te… **RAPHAELLE, 17 ans, danseuse de la MJC :** Ouais, moi aussi, ouais. **GARCON :** Moi pas du tout. Parce que moi…moi, y a que la danse, par exemple le rap français j'aime pas, j'me sens pas concerné. **RAPHAELLE :** Ouais mais la danse, c'est déjà ça au moins. **GARCON :** Ah non mais attends, non mais la question, c'était quoi la question, c'était est-ce que tu te sens dans la culture hip hop euh… Parce que ils disent que le rap, le graf et tout, ils disent que ça fait qu'un, la culture hip hop on est tous unis… **RAPHAELLE :** Ah non, moi je parle au niveau de la danse ! Moi je me sens concernée au niveau de la danse mais sinon, au niveau rap, graf et tout ça… c'est pas que ça m'intéresse…/ **GARCON :** /Moi j'y connais rien du tout, hein !/ **RAPHAELLE:** Voilà, ça m'intéresse pas, quoi ».

La discussion tend à se transformer en dispute entre ce danseur de la MJC qui rejète explicitement les catégories institutionnelles se rapportant à sa pratique et les deux jeunes danseuses qui ont intériorisé ces mêmes catégories sans conflit apparent.

Pour conclure sur ces points, nous remarquons que les danseurs des différentes générations qui se " disputent " (dans le sens de la rhétorique) autour de la valeur centrale de la danse hip hop, élaborent ensemble les frontières mouvantes d'un " champ " de pratiques (non autonome vis-à-vis des institutions publiques et politiques) dont les positions et prises de position générationnelles se traduisent par des modes d'action différents autant que par des positionnements esthétiques et des jugements de valeur non identiques : les professionnels qui font de la chorégraphie et qui sont les plus

anciens reprochent la recherche de la technique pour la technique, et l'abandon des valeurs originaires du " mouvement " hip hop, de la part des nouveaux venus ; les plus jeunes, s'ils regrettent aussi l'aspect peu convivial de certains *battles* ainsi que l'esprit de compétition qui conduit les uns et les autres à jouer un double jeu (celui de montrer un peu ce qu'on sait faire tout en dissimulant l'essentiel pour ne pas se faire prendre ses idées gestuelles), reprochent aux premières générations de s'être " laissés avoir " par les institutions et de perdre ainsi l'essentiel de la danse hip hop, à savoir l'intérêt pour la *break dance*.

Extraits d'entretiens

André, chorégraphe : « Et comme on dit en plus, c'est méchant de dire ça mais... (dit en souriant) entre nous on rigole entre nous, mais les grands " *phaseurs* " c'est des " neuneu " quoi, on dit un peu ça, c'est des gens sans cerveau. C'est vrai oui et non mais... en général c'est des gens qui réfléchissent pas, ils veulent qu'une chose :c'est être le meilleur, le meilleur des meilleur, c'est un peu le militaire quoi. C'est le militaire qui... " je suis là, je défends pas nation, je suis le meilleur ". Bon, j'dis oui mais... avec un petit peu de réflexion et puis un petit peu de... de souplesse sur autre chose, ça serait plus intéressant. Et quand on va leur parler de danse contemporaine ou d'autre chose, ah c'est bon là. On leur brise la glace là (sourire) ».

Sosso, jeune danseur amateur de la MJC « T » : « C'est plus des figures comme avant, comme l'ancien temps, maintenant c'est, c'est tout changé ! Ils sont tous au style maintenant. Voilà, tout ce qui est personnel, ce qu'est la danse debout et tout, c'est ça le plus important ! Dans les *battles*, c'était ça qui donnait **le plus de points, et l'originalité […]** Ça n'a plus rien à voir. C'est *old school*, les anciens ! Ça a complètement changé, et là ça change encore de plus en plus, là ça change mais…ça change trop vite » ; « (ils ne montrent pas) tout ce qu'ils savent faire, parce que tu vois, ils ont peur que…qu'on va les défier quand on fait un *battle* contre eux. C'est pour ça, ils montrent pas tout, ils cachent. [*Q. : Mais vous aussi vous cachez des fois ?*] Ouais, nous aussi on cache. Mais…moi je préfère mieux que… qu'on montre tous, ça sert à rien de cacher. Parce que c'est…si on se défie c'est…j'sais pas comment dire… [*Q. : Ouais, y a cette idée de dire : " faut pas trop qu'on montre parce que sinon on va se faire piquer toutes les idées et puis…. "*] Voilà…Mais ça va quand même. C'est bien. J'aime bien la danse ».

Ali, 17 ans, danseur de la MJC « T » adhère davantage que d'autres camarades à l'idée qu'il y a un " esprit " particulier au hip hop : **«** Ben c'est le respect d'autrui avant tout, le respect, savoir se respecter dans la société et tout, ça nous sort, ça nous sort de la galère et tout, au lieu qu'on soit dans les quartiers, qu'on prenne de la résine de cannabis, qu'on prenne du shit (sourire), du shit ou, qu'on soit assis dans les quartiers à rien faire, on à ça ». Mais il explique aussi qu'une forte rivalité s'exerce entre les danseurs et s'exprime notamment dans les *battles*. « J'sais pas mais l'esprit, à part **c'te rivalité, j'sais pas j'l'ai pas vue ailleurs, j'l'ai vue qu'ici (entre français)** […] j'sais pas, l'esprit hip hop c'est, on veut montrer que,…on veut que le sport il soit reconnu […] » « Ici c'est : **chacun est dans son coin, personne**

> **s'encourage** euh…y a, y a un complexe un peu de certains…des fois moi aussi j'complexe parce que je sais que je cache des trucs j'ai pas envie de les montrer pour qu'ils me disent :"bien". Mais, je reste à des figures de base et personne s'encourage, personne dit "bien", personne.. Ca fait que euh, qu'on avance pas et c'est ça qui manque ».

3. De la « traîtrise » de la création chorégraphique

Les jeunes amateurs de danse hip hop, ainsi que les danseurs n'ayant pas été reconnus par les institutions, tendent à reprocher aux autres (les chorégraphes) l'orientation de leur travail vers la recherche chorégraphique qui les aurait conduits à emprunter des conventions de la danse contemporaine, qu'ils jugent comme un élément de " traîtrise " envers ce qu'ils décrivent comme étant le " hip hop pur " et de son " esprit ", ce qui est d'ailleurs paradoxal car, nous nous venons de le voir, dans le même discours, ils ne cessent de se " disputer " autour de l'existence ou non de cet " esprit ".

Dans ces contradictions, il ne faut pas chercher à voir une incohérence intrinsèque aux " personnalités " des individus mais bien plus le produit d'identifications plurielles qui se chevauchent (et parfois se télescopent) au cours de la construction de l'image de soi et de son groupe de pairs. Cette tension n'est pas uniquement de l'ordre générationnel ; elle s'inscrit aussi dans le rapport de concurrence qui s'établit entre les danseurs d'une même génération qui ont été acquis une visibilité dans le champ chorégraphique grâce aux soutiens des institutions, et ceux qui ne l'ont pas acquis et travaillent aux marges du champ. Enfin, ceux-là mêmes qui semblent totalement jouer le jeu du " métissage " (en faisant de la danse contemporaine, en s'orientant vers la capoeira, etc.) rejètent l'idée que leur travail entre dans cette logique et, en revanche, en arrivent à reprocher à des confrères (de même statut qu'eux ou légèrement mieux reconnus par les institutions) d'avoir " vendu leur âme " aux institutions en ne pratiquant plus le hip hop (ni son " esprit ") sur scène.

N'employant guère eux-mêmes la notion de " métissage "[1] (ils évoquent plutôt le mélange ou la rencontre) qui apparaît au cours des recherches comme une catégorie de pensée politique propre aux acteurs des institutions (et plus ou moins conceptualisée en sciences sociales), ces mêmes danseurs estiment toutefois que le hip hop est traversé, depuis toujours, par une recherche quasi éternelle de nouveaux mouvements, de styles originaux, empruntés à d'autres techniques de corps, artistiques, sportives ou de combat.

A. Des méprises autour de la notion politique de " métissage "

Pourquoi autant de débats autour de cette notion ? Sans doute parce qu'elle ne retraduit pas seulement une démarche de création, pour les pratiquants quels que soient

[1] Les professionnels de la danse hip hop évoquent volontiers la " mixité ".

leurs statuts de danseur, mais plutôt le travail de légitimation institutionnelle de certaines pratiques et compagnies de danse ainsi que celui d'exclusion qu'il sous-tend.

> « En ce sens, les danseurs professionnels qui sont programmés dans les salles sont parfois taxés de trahison (*c'est pas hip hop*) quand leur création est perçue comme une réponse à une norme consensuelle, quand la valeur subversive de la danse hip hop semble perdre de sa force, quand elle paraît s'éloigner de ceux qui en sont les premiers détenteurs ».[1]

Pour Virginie Milliot, le travail institutionnel porté par la notion de " métissage " participe d'une valorisation des formes culturelles « d'une jeunesse socialement définie comme étant d'origine immigrée » afin de leur fournir des référents positifs auxquels s'identifier et accroître leur « sentiment d'appartenance ».[2] Elle fait globalement le bilan d'une politique conduisant les chorégraphes à faire des compromis ou bien à des résistances, surtout de la part de ceux qui sont jugés par les institutionnels comme incapables « de s'ouvrir sur l'universel » et qui resteraient « enfermés dans un ghetto artistique ».[3] Pour elle, le " métissage " (institutionnalisé) a conduit les chorégraphes à se détacher des « signifiés de leurs créations de leur propre expérience, de s'extraire de leurs « appartenances particularistes » pour s'ouvrir à une logique formelle, pensée comme universelle ».[4] Au final, elle estime que malgré tout les artistes ont su insuffler de nouveaux courants artistiques, en empruntant une « voie pluraliste » qui, au niveau des politiques de l'action culturelle, concilie " intégration " et " pluralisme culturel ".

> « Certains (hip hoppeurs), ne se sentant pas reconnus pour ce qu'ils faisaient mais pour ce qu'ils représentaient ou pour ce que l'on avait fait avec eux, se sentant déniés et déracinés, ont fui cette scène. Ne pouvant faire rentrer leur vie dans l'art, ils ont fait le choix de mettre l'art dans leur vie. Ils investissent de manière exclusive ou simultanée d'autres scènes qui leur permettent de s'exprimer par leur propre langage. D'autres essayent de faire des compromis, de s'intégrer sans se nier, d'avancer vers une voie plus hybride... Et puis d'autres enfin ont accepté de se « dépasser » pour atteindre la reconnaissance ».[5]

Extraits d'un entretien

Animateur de la MJC « T. » : « Moi je trouve pas qu'il y ait tant de métissage que ça. Je... je ne crois pas. C'est vrai que le hip hop s'est beaucoup inspiré au sol de la gymnastique, de la capoeira brésilienne, certaines parties. Mais euh... mais pas complètement. Donc le métissage... on va retrouver des choses euh... des choses communes, certaines parties

[1] Cl. Moïse, « Dire la danse hip hop… », *article cité,* p. 120.
[2] V. Milliot, « Vers une "intégration pluraliste" » *article cité,* p. 9.
[3] *Ibidem.*
[4] *Ibid.,* p. 10.
[5] V. Milliot, : « Culture, cultures et redéfinition de l'espace commun : approche anthropologique des déclinaisons contemporaines de l'action culturelle », *article cité,* p. 162.

> communes, mais après euh... le hip hop a bien sa...[Q. sa spécificité...] [...] C'est par exemple la Cie Choréam, qui a beaucoup travaillé sur des gestuelles asiatiques, mais c'était dans le but de... de travailler le spectacle. C'était pas... c'était pas dans le but d'enrichir le hip hop avec des parties euh... qui viennent d'Asie, des parties dansées qui viennent d'Asie. Je crois que ce n'est pas ça du tout. Au regard de ces 20 dernières années, parce que moi à l'âge de 14 ans je dansais le hip hop, je le dansais quand j'étais à Nancy, euh... et ben... j'vois une évolution mais les phases, enfin les gestuelles que j'avais apprises à 14 ans, elles sont encore Présentes dans le hip hop maintenant. Elles ont Jamais été abandonnées. Les bases sont encore là. Elles sont les mêmes au niveau des mouvements, que ce soit dansé ou que ce soit au sol. Alors donc euh... j'dirais qu'il s'enrichit par la recherche certes, par la recherche que les danseurs peuvent apporter à leur... certains vont aux Etats-Unis d'autres en Allemagne, ils vont côtoyer d'autres personnes. " J'ai appris ça, en échange tu peux me rendre quoi ? " Euh... " Voilà ça c'est sympa c'que tu fais, tu me l'apprends ? Comment tu fais telle phase ? " Mais euh... à côté de ça, j'ai pas vu du " pur " hip hop style africain. J'ai pas vu du pur hip hop style asiatique. J'dirais que... (sourire) quelque chose qu'un copain me dit souvent : " c'est comme Butagaz, c'est un peu universel ; on va dans chaque pays, on va retrouver du Butagaz, la bouteille bleue " (dit en souriant). Et ben c'est un peu la même chose, sauf que... peut-être en Asie, il sera à la sauce Asiatique, ou peut-être qu'au Maghreb il sera à la sauce pimentée ou... Voilà. Mais euh... **y a quand même un vrai langage hein** ».

B. Portraits de deux danseurs d'une même génération aux positionnements différents par rapport à la danse hip hop

Elouane découvre la danse hip hop en 1984 avec l'émission de Sydney. Il commence à danser par lui-même, puis interrompt son entraînement (alors que l'émission s'était arrêtée et que le hip hop passait de mode précise-t-il). Il reprend en 1987 en travaillant avec d'autres danseurs qui lui transmettent les " bases ". Il prend de " vrais " cours en 1989 et 1990 et dit que ces derniers lui ont permis d'affiner sa technique et surtout de connaître « *l'historique du hip hop* ». En 1990, il créé un groupe avec deux autres collègues, aidé par un animateur de MJC où ils s'entraînent. Progressivement le groupe connaît des « *problèmes de jalousie* ». Elouane quitte le groupe pour ne pas sacrifier « *l'amitié (au) business* ». Il insiste sur sa solitude, pensant s'être fait par lui-même : « *Tout seul c'était vraiment tout seul, tout seul, y'avait que moi, c'tait tout seul. Parce qu'à l'époque soi-disant c'tait pas euh, quelque chose qui s'faisait, quoi, ça s'faisait plus. Mais moi j'le f'sais mais personnellement, quoi pour moi, dans ma chambre et tout ça* ».

Il raconte qu'il voyageait aussi pour « *prendre des contacts* » et « *ramener des bases* ». Il a connu la danse contemporaine par l'entremise d'un danseur hip hoppeur

qu'il admirait et avec lequel il travaillait.[1] Ce dernier lui avait expliqué son expérience dans l'école de Merce Cunningham à New York « *la plus grande école de danse contemporaine à New York* » dit-il. Les cours de danse hip hop n'existait guère, selon lui, et la seule façon de faire des stages de danse était d'en venir à la danse contemporaine. Pendant un an, il a donc été assidu, mais il s'est rendu compte qu'il avait « *perdu toutes ses bases de hip hop en un an* » et que lui-même commençait à « *devenir contemporain* ». Il a donc stoppé sa formation. Plus loin il ajoute (et c'est là peut-être le plus important) que des danseurs contemporains lui ont « *manqué de respect* ». Nous n'en serons guère sur ce " manque de respect " sinon qu'on semblait le prendre pour un « *p'tit jeune danseur de quartier* » ; « *le p'tit qu'est pas cultivé, qui s'amuse, qui fait comme du skate board, d'la danse de rue* ». Ces remarques renvoient à la constitution de l'image de soi, dans la perspective dressée par Norbert Elias, qui se trame dans des rapports de domination. De fait, Elouane semble avoir été pris dans un rapport de domination avec ces danseurs contemporains qui lui renvoyait une image de danseur " amateur ", dansant pour « *s'amuser* » (précise-t-il) tandis que la danse contemporaine était pensé comme étant « *de l'art* » : « *Prends en d'la graine, parce que c'que tu fais c'est bien mais ça dur'ra pas, c'est rien quoi* ». Elouane se met à « *détester le contemporain* » ainsi que la vision artistique proposée par ce genre de danse, jusqu'à ce que très récemment il rencontre une jeune chorégraphe avec laquelle il y aura un « *respect réciproque* ».

Son groupe initial (dirigé avec Abdel que nous présentons ci-dessous) reçoit enfin ses premières aides institutionnels mais en même temps, selon Elouane, le groupe s'oriente de plus en plus « *vers le contemporain* ». Il le quitte donc et forme un nouveau groupe. Nous constatons ici le lien fait, implicitement, entre danse contemporaine, aides institutionnelles et « *business* ». Elouane va défendre un groupe de danse hip hop, non orienté par la danse contemporaine ; il revendique aussi la « *pureté* » du hip hop et reprochent à beaucoup de compagnies (aidées par les institutions) leur « *trahison* ». Son nouveau groupe, manquant de moyens car la mairie ne le soutient pas, est rapidement dissout. Il précise qu'il a l'image, auprès des institutions locales, d'un « *battle-man* », et donc de quelqu'un qui fait des démonstrations. En revanche, il se sent chorégraphe et défend ses principes de création en les inscrivant dans le hip hop sans compromis avec la danse contemporaine. Il prétend assumer sa position de hip hoppeur « *pur et dur* », en se défendant contre les a priori des acteurs institutionnels qu'il a rencontrés et lui reprochent d'être « *fermé* », de faire des « *démonstrations* », et qui, en conséquence, de lui donnent peu d'aides.

Ne parvenant pas à faire de la scène dans les théâtres, il continue à faire de la chorégraphie (récemment avec une chorégraphe contemporaine), à danser dans des

[1] Ayant interviewé ce danseur, nous remarquons comment Elouane s'approprie l'histoire de ce dernier, qu'il la fait sienne de manière assez étonnante, notamment concernant le thème de l'expérience américaine.

spectacles souvent produits par des chorégraphes contemporains, à être jury dans les *battles*, tout en se mettant à l'enseignement dans les MJC et lors de stages qu'il organise grâce à une association qu'il a créée, en vue de « *faire connaître le hip hop un peu à tout l'monde […] quel était notre état d'esprit et tout, et* ***pour valoriser notre culture hip hop*** *». Il a aussi mis en place des projets de voyage aux U.S.A. pour rencontrer « les plus grands danseurs du monde (hip hop)* ». C'est ainsi qu'il a appris des techniques américaines qu'il a « *fusionnées avec le style français* ». Pour lui, il est un détenteur du « *véritable hip hop* » et a fait des films vidéos pour conserver et transmettre cette forme de danse qu'il présente essentiellement dans les *battles*, sans avoir de moyens pour s'entraîner correctement : « *comment tu veux t'préparer au championnat du monde, si on te donne pas d'salle, déjà d'une, tu t'entraînes dehors, à côté des pisses de chien et tout ça. Déjà faut avoir le moral d'acier, faut être motivé, savoir c'que tu fais, et euh… quand tu vas représenter ta ville, tu vois, sachant qu'elle ignore c'que tu fais et qu'elle respecte pas vraiment… pour moi elle respecte pas, parce que si elle m'ignore c'est qu'elle respecte pas. J'allais souvent voir le Maire, et le Maire y disait " oui, oui, oui, c'est promis on va vous aider, on va vous aider ", puis bon,* ***les politiciens c'est comme ça*** *!* ».

Il estime que les « *politiciens* » (en fait les acteurs des institutions) sont très méfiants envers les « *hip hoppeurs purs* » car cela renvoie à l'image de rebelle, de taggeur, de gens qui « *vont détruire la ville* ».

Non connu en France par le monde institutionnalisé du hip hop, il dit avoir une réputation en Allemagne et en Angleterre, et dans les espaces du hip hop " véritable ". Ses vidéos ou participations à des vidéos sur le hip hop (dont une est assez connue et a été diffusée sur une chaîne télévisée cablée) visent à prouver que la danse hip hop repose sur des techniques de corps complexes et maîtrisées, avec lesquelles « *on peut construire une création de qualité. […] Avec un thème, avec des émotions, avec du rire, avec euh… avec tout, des disputes, avec des euh… plein d'codes, plein d'messages. Avec l'espace, avec les jeux d'lumière, avec la musique elle-même, les jeux avec la musique, les jeux avec le corps, les chorégraphies avec les bras, les membres.* » Il pense avoir réalisé une chorégraphie de très grande qualité, mais que personne (aucun institutionnel) n'a voulu voir, alors que le public était conquis — spectacle qui " tourne " depuis deux ans. Il le compare à *Récital* de Käfig, précisant que c'est le plus beau spectacle qu'il n'est jamais vu, et dit que le public compare souvent le sien à Récital. Ses efforts de légitimation de son travail devant le chercheur ne font que révéler sa relation complexe aux espaces institutionnels qui légitiment certaines démarches chorégraphiques issues du hip hop et par conséquent, en ignorent d'autres (dont la sienne). Il parle à ce propos de « *sabotage* » de la part d'une conseillère artistique d'une direction départementale d'un ministère, qui ne l'a pas soutenu ni n'a vu le spectacle. « *On lui a demandé la liste des programmateurs et des managers, elle a rien envoyé du tout, on lui a demandé un tas d'services, elle a rien faxé, elle a rien donné et elle est même pas… elle s'est même*

pas donnée la peine de venir voir l'spectacle ». Il a aussi des difficultés à trouver un “ manager ”, ce qu'il explique en raison de ses relations difficiles avec les institutions locales et régionales et avec son ancien confrère qui a aujourd'hui une compagnie qui suit le parcours inverse, s'inscrivant dans le processus de légitimation institutionnelle. Il estime que cet ancien collègue lui a fait une réputation de quelqu'un de « *fermé* » qui est cru par les institutionnels et par le manager qu'il avait sollicité. Quoi qu'il en soit, il semble payer assez cher son refus de concilier la danse contemporaine (et peut-être de mettre en application les règles de la composition chorégraphique) avec sa danse et, au contraire, d'œuvrer pour définir les règles d'une danse hip hop conçue comme un art et non une technique qui serait mise au service d'une chorégraphie avec d'autres techniques de danse.

Pour lui, la danse hip hop est inventive ; d'une base technique naissent des variantes, les variantes deviennent des bases pou d'autres variantes, etc. Tout le travail technique consiste en une ouverture et non en un enfermement précise-t-il (s'opposant implicitement aux discours institutionnels sur le “ métissage ”). Ces arts de faire sont ensuite mis au service d'une créativité, se jouant dans l'improvisation autour de thèmes, d'idées, etc. De la sorte, le travail avec un chorégraphe contemporain devient possible et est enrichissant, car il n'y a pas une forme de danse subalterne par rapport à l'autre : « *Et euh, c'est pour ça que nous on n'a pas d'limites dans le hip hop, mais y'a personne qu'a encore compris ça. Sauf des gens qui z'ont vraiment travaillé les spectacles et qui z'ont travaillé avec des gens, des acteurs du hip hop depuis longtemps. Mais bon le temps d'faire comprendre ça, certains qui sont là "ouais, vive le hip hop, vive le hip hop", y s'enferment dans leur truc et nous qui voulons faire des choses avec d'autres personnes et ben, vu qu'on est puriste dans notre domaine,* ***on a l'impression qu'on est enfermé. Mais en fait, on est totalement ouvert.*** *La preuve, regardes, on a fait des euh, une improvisation danse contemporaine danse hip hop avec S. G. (chorégraphe contemporaine en voie de reconnaissance), on a fait des stages, on a fait des… y'a pas d'problèmes. Mais* ***du moment que les deux artistes se respectent dans leur domaine l'un l'autre****, tu vois. Donc si l'un est enfermé dans son domaine, y veut m'faire découvrir et il ne veut pas connaître le mien*. »

Son cheminement professionnel l'amène à faire beaucoup d'enseignement. C'est ainsi qu'il s'intéresse à la pédagogie ainsi qu'à la kinésiologie appliquée au mouvement du danseur, l'invitant donc à analyser les techniques de danse pour mieux les appréhender dans la transmission et à mieux aider les danseurs à les réaliser. Pour lui, la raison principale qui explique que peu de filles font de la *break dance* relève du fait qu'elles n'ont pas appris à prendre des appuis correctement et ne connaissent pas leur schéma corporel ainsi que la logique mécanique du corps, grâce à quoi elles pourraient compenser leur manque de musculature et parfois une trop grande souplesse.

Pour terminer, il s'agit de préciser que, contrairement à de nombreux danseurs chorégraphes qui ont su se faire connaître des institutions et acquérir les compétences " *positives* » politiques grâce, en général, à un capital scolaire et des conditions de vie (dans l'enfance et l'adolescence) stables mêmes s'ils sont de familles populaires, Elouane a connu une enfance difficile, a été placé en foyer, et, comme son frère, a connu de grandes difficultés (de la violence semble-t-il) avec son père (nous n'arriverons pas à savoir les professions des parents). La scolarité a également été difficile, et il pense que les problèmes familiaux ont évidemment conduit à son échec scolaire. En classe de 3ème, alors qu'il avait 16 ans, il a vécu seul, dehors, pendant quelque temps avant que l'infirmière de son collège le place en foyer.

Aujourd'hui, il vit de contrats de danseur et d'animateur/formateur. Il a travaillé pour Jean-Claude Gallotta et récemment a été embauché à l'Opéra de Lyon pour « *tourner sur la tête* ». Il accepte ces contrats par nécessité et parce qu'ils le légitiment en tant que danseur, mais son propos révèle également un certain cynisme par rapport aux chorégraphes contemporains qui prennent des danseurs hip hop pour leurs performances, sans reconnaître véritablement la danse hip hop en tant que danse artistique.

Abdel a commencé la danse hip hop avec Elouane, dans la MJC où était donné un cours de hype, une fois par semaine pendant un an. Puis la MJC, précise-t-il, a offert une salle à quelques élèves, à un horaire précis, pour qu'ils s'entraînent seuls et à condition qu'ils encadrent des jeunes débutants. Cet atelier libre leur permettait de s'exercer tout en apprenant aux plus jeunes. Ils avaient appris à s'échauffer en suivant les cours de hype : « *On passait vach'ment beaucoup de temps sur l'échauffement, donc on a eu la chance d'avoir pris conscience de l'importance de c'moment là, dans un cours. Donc on a pas du tout négligé l'échauffement, on s'échauffait par rapport à lui, c' qui nous donnait, et après c'était que du travail de technique, quoi. Quelques chorégraphies, enchaînements de quelques mouvements, mais surtout travail de techniques personnelles, quoi.* ».

Il estime qu'ils formaient un groupe d'amis « *vachement proches les uns des autres* » dont l'objectif était d'entrer dans un groupe qui faisait surtout des techniques " debout ". Ils ont alors voulu s'en démarquer et ont travaillé plutôt le « *côté impressionnant de la chose* ». Il rappelle encore qu'étant de la troisième génération, il leur fallait « *impressionner techniquement pour se démarquer* ». En 1996, Abdel, Elouane et un autre partenaire créent un groupe, en partie en raison des demandes de plus en plus régulières de théâtre de la région Rhône-Alpes. Ces demandes s'accompagnaient de la nécessité, pour le groupe, d'être structuré en association et de préparer des chorégraphies ; en effet, il ne s'agissait plus « *de faire que des fêtes de quartier* ». Ainsi, le groupe s'est transformé en compagnie de danse. Progressivement, ils ont moins fait de démonstrations et davantage de chorégraphie ; auparavant, les petits

spectacles émanaient de la demande des MJC de la ville et de centres de loisir qui organisaient des fêtes de quartier. Les acteurs des institutions locales et régionales ont aidé le groupe à se structurer, un animateur les aidant pour les démarches administratives. Ils avaient alors 17-18 ans et ne pensaient encore qu'à « *s'amuser* », qu'à « *kiffer* ». Aujourd'hui (6 ans après sa création) la compagnie s'organise autour d'une équipe administrative de quatre personnes ; le nombre de danseurs varie selon les créations. Les deux chorégraphes écrivent le synopsis ensemble puis, selon les spectacles, l'un ou l'autre chorégraphie un peu plus. Certaines œuvres sont individuelles. La description de sa façon de procéder relève tout à fait d'une démarche de composition : « *Pour ce spectacle, j'chuis arrivé avec un projet écrit, vraiment j'ai pris l'temps, euh… après l'écriture j'ai… j'ai comment dire, j'ai fait mon découpage à l'intérieur du synopsis, le scénario j'l'ai découpé, j'ai mis les séquences à l'intérieur, et c'qui allait se dérouler thème par thème à tel moment. Là j'arrive vraiment avec un projet de directeur artistique et après les danseurs avec leurs techniques et leurs mouvements viennent nourrir tout ça.* » Abdel ne recrute pas seulement des danseurs hip hoppeurs ; pour que le spectacle soit « *original* », il cherche des danseurs d'horizons différents. Il dit avoir toujours eu une volonté « *d'aller voir ailleurs* » et de ne pas faire que du hip hop. D'ailleurs, pour lui, cette forme de danse intègre des techniques très variées. Ils intègrent régulièrement des filles issues du modern-jazz et à qui le groupe a appris le hip hop. Il avoue se sentir « *loin de la danse contemporaine* » et ne la pratique plus, tandis que l'autre chorégraphe de la compagnie la pratique toujours. Abdel a quand même récemment un spectacle avec une chorégraphe contemporaine (la même qui a travaillé aussi avec Elouane, mais les deux anciens amis ne font pas de rapprochement, on peut penser qu'il s'agit de spectacles différents).

Pour lui, même si sa danse intègre différentes techniques, il pense conserver l' « *esprit hip hop* ». C'est cet « *esprit* » qui est le garant du spectacle hip hop, alors qu'il reproche à d'autres compagnies hip hop de le perdre en allant trop du côté de la danse contemporaine. « *Parce que, ça c'est un problème d'institution. Moi, j'pense que déjà dans le hip hop, c'est une danse qu'évolue constamment, vu qu' c'est une danse qui s'nourrit d'autres influences, d'autres danses, d'autres… façons d'penser, d'état d'esprit. Ça s'nourrit de tout, d'la vie quotidienne. […] Donc, ça c'est le côté institution : " ah il a fait du contemporain, c'est bien, il est ouvert ". Non, pour moi c'est ridicule. J'ai pas b'soin d'aller former à fond l'ballon en contemporain, prendre des stages, pour euh, euh… évoluer comme les gens l'pensent. J'peux évoluer à ma manière, j'ai travaillé sur la Biennale, avec aucune structure hip hop, j'ai dansé qu'avec des… c'était des écoles de danse, y'avait pas du hip hop dedans. C'était du classique, du contemporain, du jazz, du modern jazz, et j'les ai amené dans l'aventure d'la Biennale avec mon savoir, ma technique. Y z'ont vach'ment appris, et moi j'ai vach'ment appris. Pourtant j'avais pas affaire à des danseurs hip hop. Tout ce que j'fais, j'apprends et j'évolue. Tant qu' j'f'rai des choses j'évoluerai, en bien ou en mal, j'espère en bien (rires) j'touche ma tête, mais*

travailler une autre technique… le fait que y'ait un autre danseur dans la dernière création qui fait des claquettes, qui fait d'la capoeira, j'apprends. Sans que forcément j'fasse des claquettes ».

Pour Abdel, l'" esprit " hip hop donne la qualité du mouvement ; les mêmes mouvements sont réalisés différemment selon qu'ils sont faits par un danseur contemporain ou par un danseur hip hop. Cela renvoie au " style " de chacun, à une " attitude " ; à une " apparence " ; d'un point de vue sociologique, nous dirons qu'il renvoie, en fait, à l'hexis corporelle acquis dans la forme de danse et qui conserve ses dispositions les plus incorporées quelle que soit le type de spectacle pour lequel le danseur est engagé. « *Juste le fait, mais c'est con à dire hein, mais juste le fait de traverser l'plateau en marchant, euh…j'vais m'saper en costard, cravatte, euh… vraiment un truc qu'à rien à voir au contemporain, une sape qu'à rien avoir au contemporain ni au hip hop, le fait de marcher avec une attitude, et ben on verra tout de suite si j'suis un danseur contemporain ou un danseur hip hop*. » Quel est cet « *état d'esprit* » ? Abdel le lie à la " rue " et aux " Banlieues " ainsi qu'au " mouvement ", parlant de l'esprit « *positif* » d'Africa Bambaataa, références auxquelles, en revanche, Elouane n'évoquent pas, alors qu'il se pense comme un détenteur du « *hip hop véritable* ». Parlant des *battles,* Abdel regrette inversement le « non respect… l'orgueil » des danseurs. L'histoire et la morale générée par cette dernière semblent donc bien, dans ces discours, être le produit d'un espace social particulier de la danse hip hop, celle qui a été reconnue et professionnalisée par les institutions. Elles sont donc véhiculées, de façon privilégiée, par les artistes qui bénéficient de cette reconnaissance.

Abdel (comme Elouane) critique fortement les chorégraphes hip hoppeurs qui jouent trop le jeu des institutions et qui réclament de leur part plus d' " ouverture " ; pour lui, ces artistes « *n'ont rien compris* » et font autre chose que du hip hop à force de vouloir intégrer différentes techniques à leur spectacle (surtout de la danse contemporaine). Selon lui toujours, ceci est le travail soit d'artistes qui se cherchent encore, soit de danseurs qui sont " passés " un temps par le hip hop, et s'en sont servis pour avoir une reconnaissance institutionnelle ; ils auraient donc « *exploité* » « *récupéré* » le hip hop à leur compte. Dans les critiques qu'il fait à des compagnies précises, on peut également repérer des tensions interpersonnelles (un ancien collègue étant parti travailler dans une compagnie concurrente qu'il critique…). Il faut bien comprendre aussi qu'une concurrence existe entre les compagnies d'une même région au moins, qui se connaissent à travers des réseaux d'interconnaissances. De là, nous saisissons une des explications des nombreuses attaques que nous avons pu entendre de la part des uns et des autres et dirigées à l'encontre des collègues. « *Regardes la compagnie A., euh… c'est totalement ça. Euh, tu vas voir un spectacle de A., mouvement pour du mouvement c'est du hip hop ; tu regardes le spectacle, c'est un spectacle contemporain. Mais le problème, c'est que les contemporains ne s'y retrouvent pas*

dedans, et les danseurs hip hop encore moins. Il est où l'intérêt ? Faire plaisir aux institutions ? Non. Moi j'pars d'la base, fais c' que t'aime et c'est tout. »

Abdel donne aussi régulièrement des cours de danse hip hop, lors de stages et de « *master class* » ; enfin, il lui arrive d'encadrer des troupes pour les aider à formuler un projet et les amener sur une scène. Il a 25 ans et a un niveau baccalauréat qu'il n'a pas passé car il a été embauché, à l'époque, par Jean-Claude Gallotta. Il ne veut rien dire de ses origines sociales, en revanche il semble que sa famille ait connu des conditions de vie stables ; aujourd'hui il est un peu la « *star* » de la famille grâce à sa pratique de danse professionnelle.

C. Des compétences politiques

Le " métissage " (qui n'est qu'une autre expression du thème de l'" ouverture " culturelle) renvoie au travail institutionnel qui a conduit à encourager les danseurs hip hop à se familiariser avec d'autres formes artistiques et surtout à apprendre les règles de l'art chorégraphique, généralement auprès de chorégraphes contemporains.

C'est donc au nom de cette volonté d' " ouverture " à d'autres formes artistiques que les partenaires institutionnelles et associatifs ont suivi le travail des nouveaux chorégraphes, en les incitant à se professionnaliser selon les règles requises dans le champ chorégraphique : savoir mettre en place un spectacle scénique, passer au statut de compagnie, faire des projets de création (pour obtenir des subventions), se faire connaître auprès des diffuseurs, vendre les spectacles. C'est ainsi que des chorégraphes contemporains ont participé du processus de légitimation de la danse hip hop comme nouvelle forme de danse. Du côté des hip hoppeurs, certains ont accepté cette démarche en y trouvant leur compte, d'autres l'ont critiquée sans toutefois s'exclure du champ de pratiques aidées par les institutions, en raison de " compétences politiques " qui expriment positivement un « rapport de proximité et de conciliation avec les compétences attendues par les acteurs publics ».[1]

En revanche, des hip hoppeurs prenant de la distance vis-à-vis du jeu institutionnel et/ou manquant de telles compétences[2] (c'est-à-dire celui qui consiste à jouer le jeu et à se faire entendre des institutionnels en adoptant les formes rhétoriques requises) — alors même qu'ils sont susceptibles de faire preuve de compétences artistiques et pédagogiques —, sortent du champ institutionnel : les acteurs institutionnels ne s'intéressent pas à eux et ne vont pas voir leurs spectacles, et eux-mêmes ne savent pas les solliciter.

---

[1] L. Roulleau-Berger, *Le Travail en Friche. Les mondes de la petite production urbaine*, La Tour d'Aigues, éditions de l'Aube, 1999, p. 136.

[2] Laurence Roulleau-Berger évoque à ce propos les compétences s'exprimant sur « un mode négatif ».

La raison principale de telles difficultés renvoient aux dispositions et aux systèmes de valeur de ces danseurs (qui sont souvent les pratiquants des nouvelles générations mais aussi des danseurs confirmés plus âgés) qui les éloignent des comportements requis dans/par le champ de la culture dominante.

Certains (mais ce n'est pas systématiquement le cas de tous) ont une faible expérience des stages de danse et des formations que les acteurs institutionnels proposent régulièrement aux pratiquants du hip hop, et qui consistent globalement à transformer les comportements des individus, leur façon d'être à eux-mêmes et à leur groupe de pairs, et leur *hexis corporelle* en vue de les amener à participer du champ chorégraphique, en étant en mesure de proposer des œuvres conformes aux horizons d'attentes des programmateurs de scènes de théâtre. Or, il semblerait qu'un des problèmes rencontrés par les plus jeunes *breakers* face au travail de création soit précisément une difficulté d'ordre somatique : accepter de mettre son corps " au service " d'une pièce, et de n'y être qu'un maillon, essentiel certes, mais non unique, et de ne pas y montrer tout ce que l'on sait faire. Autant dire que la logique chorégraphique met en défaut le sens pratique des danseurs, et, contrairement à la logique des compétitions où le " je " participe à la réussite du groupe et défend son équipe en montrant ses exploits, mais d'être partie prenante d'une mise en scène globale, sans pouvoir improviser au sein de la composition, sans faire montre de tous les talents que l'on possède. Être danseur dans de telles circonstances c'est un peu l'être à moitié pour certains, et donc ne pas être tout à fait soi-même.

Ces résistances s'accompagnent parfois d'une prise de distance critique envers les orientations institutionnelles du hip hop. Ainsi, ces danseurs estiment que les " institutionnels ", loin de définir des règles équitables de la professionnalisation entre les divers types de danseurs, privilégieraient certains d'entre eux, ceux qui " joueraient » le jeu des danseurs contemporains, qui en quelques sortes pervertiraient la danse hip hop en faisant de la " création " pour " plaire " à ces " institutionnels ". La critique porte également sur la méconnaissance de ces " institutionnels " du hip hop des " *battles* " qui est vu comme le " vrai " hip hop, le plus " technique " aussi.

Quelques-uns de ces pratiquants qui adressent de telles critiques estiment aussi que l'Etat n'a pas à interférer incessamment sur la danse hip hop, et qu'il faut les laisser faire. Enfin, il est reproché à ces mêmes acteurs " institutionnels " autant qu'aux danseurs " subventionnés " de ne pas (re)connaître les compétences des danseurs, de les voir à travers un filtre stigmatisant qui est celui du jeune potentiellement délinquant, et surtout " enfermé " sur ses valeurs et représentation de la danse hip hop jugées non valables pour développer une danse professionnelle.

Extrait d'entretien

Animateur, MJC « L » : « Après y'a tout un travail d'épuration j'dirais c'est à dire que la chorégraphie y'a le contenu , y'a les déplacements etc., mais c'est là où c'est le plus pénible (rire) j'dirais presque c'est là où il faut travailler sur la synchronisation, les placements dans l'espace… épurer la chorégraphie quoi et le contenu, puis travailler sur des mouvements etc. […] Y'a ce problème qui… et ça c'est commun à tout c'qui est artistique, dans le théâtre on retrouve aussi pas mal, c'est cette faculté à oublier son corps, c'est à dire à se dire que son corps c'est un objet " pour " et que ce corps ce n'est pas que moi, c'est à dire que finalement l'un des problèmes assez communs c'est de se dire " bon qu'est ce que les gens vont penser de mon corps " et passer de ça à : " j'utilise mon corps, mon corps ce n'est pas moi, c'est à dire que les gens ce qu'ils vont penser de mon corps c'est pas ce qu'ils vont penser de moi et mon corps va me servir à exprimer autre chose, exprimer un sentiment etc. " Donc là y'a une prise de distance par rapport à soit et c'est une pratique qui commence à se faire et puis là bah… ça devient plus facile quand cette démarche est comprise. C'est un milieu aussi qui est très porté, en général, sur le vestimentaire, sur le look , le paraître et c'est pas si facile que ça de se dégager de… de se dire " mon corps, il sert à quelque chose ", mais c'est intéressant. »

D. Des stéréotypes sociaux et sexuels

Si les stéréotypes sociaux agissent du côté des discours institutionnels et dans les représentations des acteurs de la culture et de l'art comme nous l'avons vu dans des extraits d'entretiens, il en est de même des stéréotypes associés à la danse chorégraphiée de la part des jeunes pratiquant (e) s de danse hip hop. Ces stéréotypes ne sont pas uniquement associés à l'opposition entre un hip hop " pur " (*underground*) et hip hop chorégraphié. Ils énoncent aussi les préjugés sociaux tout autant que sexuels de ceux qui les manifestent, et concernant la division sociale et sexuelle du travail dans la danse hip hop : les filles chorégraphient, les garçons font les figures spectaculaire. Le " spectacle " légitime est, dans ce cas, lié aux figures performantes que les filles mettent en scène pour les besoins de la demande institutionnelle. En même temps, les chorégraphes (hommes) du hip hop sont soupçonnés d'aller voir du côté de la danse " classique " elle-même vue négativement comme une danse de filles pour des filles.

Extraits d'entretien à propos de ce qui est " beau " ou " pas beau " pour des filles du hip hop

Adeline, 16 ans, en seconde générale, pratiquant la danse hip hop dans le cadre de son lycée : *« En fait, j'aime tout ce qui se rapporte à la danse hip hop, la musique surtout, en fait j'adore danser, que ce soit n'importe quoi danser* […] *j'dirais tout ce qui est au sol c'est plus dur* […] *pour une question de physique, pis faut être souple et moi j'suis vraiment raide, donc… (pour les filles) c'est vrai que c'est assez physique quand même, faut être… c'est vrai qu'il faut être fort quand même.*[…] *Ils ont le poste, ils dansent, ils faisaient des mouvements, j'aime bien,j'trouve ça*

sympa quoi. [Q. : c'est des garçons ?] *ouais, y'avaient que des garçons. C'est rare de voir des filles danser le hip hop hein. C'est dommage, j'trouve.* [Q. : qu'est-ce que tu aimes dans les mouvement de hip hop… ?] *C'que j'préfère comme mouvement ben en fait, c'est tout ce qui est périlleux, tout ce qu'il fait quoi* (le professeur) […] *j'me demande comment il y arrive d'ailleurs, et euh… j'trouve que ça m'éclate cette danse en fait, j'trouve que c'est vraiment beau à regarder et puis la musique qui va avec…* […] *ça met une bonne ambiance j'trouve* […] ***j'adore ça oui, le style B-Boy*** *et tout ça, j'adore* » (Adeline est fille unique, sa mère est serveuse dans une cafétéria et son père cariste).

Raouda, lycéenne de 19 ans, en Terminale S., pratiquant la danse hip hop dans le cadre de son lycée : « [Q. : Y a des mouvements qui sont moins beaux, qui sont pas possibles pour les filles, y'en a d'autre qui sont que pour les garçons, à ton avis ?] *Si j'pense. Y a des mouvements ben… je sais pas, par exemple, quand on est en équilibre, vous savez, on s'fait des retournées* (figure de break dance) *ça j'pense pas que pour une femme ça… p'être les chorégraphies hip hop, vous savez, avec les bras et les mains, ça oui.* […] *Mais sinon, c'qu'ils font les jeunes* (breakers), *i font des beaux trucs vraiment,* ***mais pour les femmes, ça a l'air un peu dur****…* […] *au niveau de la fatigue, au niveau de plein de trucs* [Q. : Du physique ?] *Ouais, du physique.* [Q. : et en même temps, t'aurais envie, si jamais tu avais des muscles, euh…/] / *Franchement ouais, j'ai envie d'apprendre tout ce qui existe au niveau du Break, j'connais rien, mais j'trouve c'est trop beau* ! […] *moi j'aime bien, ce que j'apprécie c'est quand* ***ils*** *articulent, chais pas comment dire, quand i… ben des fois y'en a qui dansent avec les épaules, ils sont obligés de déboîter les épaules, et donc* ***j'aime bien… quand ils font des mouvements plutôt break vous savez*** *? Vous savez ce que je veux dire, je sais pas exprimer, mais ouais, çà j'aime bien (voir)* ». (Raouda est interne, volontairement, dans ce lycée qui est se situe dans une petite ville éloignée de son lieu de résidence. En fait, elle a voulu s'éloigner de sa famille et surtout de son quartier et de ses sociabilités (elle a connu des désillusions amicales) à la suite d'événements familiaux difficiles (son père et sa plus proche sœur sont décédés à six mois d'intervalle). Sa mère est femme de ménage et élève 6 enfants. Son père était ouvrier.

Françoise, danseur-chorégraphe professionnelle, 30 ans, d'origines sociales populaires : « Donc euh j'ai vu une fille sur scène (lors d'un *battle*) et j'ai trouvé ça euh... Bon, en même temps j'étais fière, mais en même temps j'ai trouvé ça provoquant. Parce que c'est vrai qu'elle avait l'attitude euh... du mec quoi. Donc c'était vraiment ! J'ai trouvé ça pas très beau en même temps, pas très joli. Donc à la limite, garder sa féminité. Mais là y avait plus de féminité, c'était vraiment euh... esprit euh...limite euh vulgaire/ »

De fait, la perception sociale des filles qui font de la danse hip hop, et encore plus celles (elles sont rares) qui se présentent dans les *battles* est très ambiguë, surtout quand elles sont d'origines sociales populaires où les stéréotypes sexuels du corps semblent plus affirmés (ou s'énoncent avec moins de réserves dans les entretiens, que dans ceux menés avec des catégories sociales plus favorisées et surtout plus diplômées). Mélange d'admiration et de défiance envers celles qui voudraient trop faire " comme les

garçons ", les danseurs comme les danseuses (celles qui n'osent se présenter dans les *battles*) estiment que le rôle d'une fille est surtout de faire de la chorégraphie, et si elle danse au sol, elle ne doit pas perdre sa " féminité ". Souvent une telle fille est perçue comme " vulgaire " quand elle fait de la *break dance* (forme de danse au sol associée à une identité masculine).

Ainsi, après avoir souligné que les filles ne peuvent pas réaliser les mouvements aussi aisément qu'un garçon en raison de sa morphologie, les danseurs et danseuses interviewé (e) s rappellent que l'intérêt de la danse " des filles " est de garder un " style " gracieux, souple, sans vulgarité (ne pas faire de gestes impliquant la sexualité, car une fille au sol risque de montrer son sexe en ouvrant les jambes), bref une danse au sol qui se doit d'intégrer des dispositions morales et corporelles suffisamment distinctives (sexuellement) pour ne pas concurrencer la danse des garçons, qui reste la plus admirée, dans le réseau des *battles* et dans la perception sociale des jeunes générations hip hoppeurs (filles et garçons). **« CHANZI, MJC " B " :** *Et c'est pas trop joli* (une fille qui fait du break). *Quand elles dansent par terre tout ça, ça fait… ça fait pas trop… c'est pas trop ça quoi, parce que c'est une fille.* ».« **KEVIN, MJC " B" :** *Parce que les meufles elles croient que… si c'est une fille qui fait ça, elle va nous impressionner ; mais en fait maintenant c'est c'est vu euh… ça impressionne personne.* ». De plus, ces filles sont jugées moins " perfectionnistes " que les garçons. **KEVIN** : *Mais c'qui a c'est que… les filles elles sont pas dans la perfection. Elles, elles cherchent à passer, mais elles iront pas tendues, bien écartées (les jambes), vous ne trouverez jamais des filles qui font de super belles coupoles, ou des super belles euh… super beaux Tomas… ou des Ninetine Nine euh… Apparemment elles y arrivent mieux. Y a moins d'appuis p'être et puis… c'est plus facile pour elles.* » Une danseuse ayant participé au groupe " Traction Avant " à Vénissieux (dans le Rhône) considère, au contraire, que les filles sont plus persévérantes que les garçons, et que le hip hop n'est pas plus facile pour elles que pour les garçons.

Le prétexte naturaliste devient un mode de justification permettant de maintenir la " domination masculine ", suivant l'idée reçue selon laquelle la danse des filles est moins " bien "/ moins " perfectionnée "/ moins " technique " que celle des garçons, en raison de facteurs morphologiques. Ce prétexte mobilise en fait les catégories de jugement qui valorisent des dispositions masculines, comme la force physique, l'endurance, ainsi que des dispositions morales comme le " goût " de la compétition. Les sociologues ont largement montré que le monde social traitait différemment les deux sexes. Cette division sociale et sexuelle des individus s'enracine dans l'éducation où s'intériorisent des modèles et des stéréotypes sociaux, qui génèrent des interdits et des comportements autorisés s'imposant « avec l'évidence du naturel et le naturel de

l'évidence. »[1]. Le naturalisme, qui est au « fondement de la domination masculine »[2], définit des rôles et assigne les individus à les tenir dans la vie quotidienne, déterminant en cela des goûts, des choix, des manières de faire et de ne pas faire, etc., qui ne sont en rien distribués de manière égale entre filles et garçons.

Christine Mennesson, à propos de la pratique féminine de la boxe et du football, a montré que l'entrée de ces femmes dans des espaces sociaux/sportifs " masculins " suscitait effectivement des résistances « à la hauteur des enjeux identitaires (pour les hommes investis dans ces pratiques ».[3] Réciproquement, les femmes (notamment les boxeuses) font des démonstrations de leur féminité (soins apportés à l'apparence) pour ne pas rompre l'ordre des interactions avec leurs confrères, d'autant qu'elles tendent à les admirer, alors que parfois leur socialisation primaire ne les a pas toujours permis d'acquérir toutes les dispositions " féminines ".

De fait, les dispositions féminines et masculines ne se distribuent pas " naturellement " entre femmes et hommes, mais selon les processus de socialisation des unes et des autres elles s'acquièrent (ou non), persistent ou se mettent en veille selon les contextes de la pratique et, au cours de la socialisation, leur incorporation va aussi dépendre des modalités possibles ou impossibles d'identification aux autres. Il faut donc aller chercher dans le processus de socialisation pour comprendre comment certain(e)s " s'autorisent " à avoir des comportements que les stéréotypes sociaux récusent. Bernard Lahire pense à ce propos que ces comportements proviennent d'un abaissement de barrières symboliques entre les sexes, qui conduit certains individus à s'identifier (dans des conditions sociales particulières) à l'autre sexe, à avoir " intérêt " à l'imiter.[4]

> « Dans l'ordre sociologique comme dans l'ordre chronologique, le désintérêt ou l'indifférence précède souvent (et finit par engendrer) l'incapacité ou l'incompétence effective ».[5]

Cependant, nous constatons que la plupart des danseurs et danseuses hip hop (notamment quand ils sont d'origines sociales populaires) se " conforment " aux modèles sexuels qui leurs sont assignés, la digression sur le territoire de l'autre se faisant timidement et à condition d'y importer les dispositions sexuellement attendues, marquant en cela des différences effectives entre les savoir-faire des unes et des autres. Il semble donc plus difficile pour ces femmes d'origines sociales populaires de faire

---

[1] T. Blöss, « Une égalité entre les sexes toujours incertaine », *La Dialectique des rapports hommes-femmes*, sous la dir. de Thierry Blöss, Paris, PUF, 2001, p. 2.
[2] *Ibid.*, p. 5.
[3] C. Mennesson, « Rapports sociaux de sexe et identités : le cas des femmes engagées dans des sports " masculins " (football, boxe) », *Utinam* (à paraître en 2002).
[4] B. Lahire, « Héritages sexués : incorporation des habitudes et des croyances », *La Dialectique des rapports hommes-femmes*, sous la dir. de Thierry Blöss, Paris, PUF, 2001, p. 9-25.
[5] *Ibid.*, p. 21.

accepter aux autres (aux hommes en particulier) qu'elles puissent incorporer des dispositions " masculines ".

> « Cet engagement suscite d'autres questions, dont celle de la cohérence identitaire des femmes qui pratiquent des sports " masculins populaires ". En effet, l'écart entre le type féminin idéal (au sens de M. Weber) d'un groupe social, et les dispositions corporelles et éthiques attribuées aux femmes qui désirent s'engager dans les pratiques sportives reconnues par leur groupe social, est d'autant plus important que les agents appartiennent aux classes dominées. Ceci pose le problème des modes de socialisation et des dispositions des filles qui s'imposent dans les pratiques physiques " masculine " ».[1]

Extraits d'entretiens

Virginie, danseuse hip hop et animatrice, 19 ans : « (après avoir dit que les filles dans les *battles* n'étaient " pas bien vues " elle évoque une jeune breakeuse qu'elle a admirée) : « Là y'a rien à dire mais **toujours avec son style** de femme mais elle est…franchement elle était **forte** et puis elle, c'était …mais elle dansait pas pour " regarde maintenant je fais du sol, alors regarde " c'est plutôt " j'aime le sol donc…", enfin c'est pas…elle voulait pas faire…, j'sais pas comment on dit mais elle voulait pas (frimer) parce que ça venait d'elle, c'était ce qu'elle voulait faire et heu…vraiment elle le faisait ressentir en fait, ah ouais , non mais quand je l'ai vue franchement bah bravo ! y'a rien à dire ah ouais ça motive aussi. […]Mais bon j'ai pas vraiment vu une fille danser vraiment du break. »

Tom, chorégraphe (1ère génération) : « Moi ça me fait peur, **y en a certaines ça fait vraiment mec** quoi. […] C'est-à-dire que le break, y a toujours une connotation euh...: " j'te fais des doigts, des gestes vulgaires et tout ", et y en a elles le font !... J'suis traumatisé. Et comme d'habitude c'est nos sœurs […] Y en a une à Paris, elle s'est fait humiliée par euh, par des espagnols. Elle a voulu euh...tout le monde la respectait et tout ça, et à un moment donné aux espagnols, elle fait un truc, elle fait un doigt, lui il arrive, il lui a, il lui a frotté entre les jambes comme ça " shvvvu " et il a fait sentir à tout le monde, à tout son groupe, au Zénith ! […] Et au Zénith, et tout le monde a fait style il tombait dans les pommes ! La femme, la honte ! Elle était comme ça... " Ah ouais mais t'apprendra à jouer…, ils sont gentils avec toi, ils peuvent te dévorer quand ils veulent...! ". Et elle a voulu se la jouer comme le mec, la racaille et ben elle a ramassé »

Un animateur, MJC « L » : « « La fille (dans le groupe), elle fait du sol, elle fait dans la chorégraphie un p'tit passage un p'tit peu au sol. Bon, c'est pas du tout péjoratif c'est … mais forcément y'a pas la musculature, donc c'est plus … j'dirais c'est plus un travail de fluidité, c'est moins spectaculaire souvent, mais plus joli, et puis après y'a la chorégraphie. »

Sorya, 22 ans, danseuse et animatrice hip hop : elle précise qu'elle assiste aux *battle*, mais refuse d'y participer parce qu'elle n'apprécie pas la confrontation à l'autre : « Mais participé non. Même si un jour je me

[1] C. Mennesson, *Des femmes au monde des hommes. La construction de l'identité des femmes investies dans un sport " masculin " : analyse comparée du football, des boxes poings-pieds et de l'haltérophilie*, thèse de doctorat de sciences sociales, dirigée par Jean-Michel Berthelot, 2000, p. 25.

> trouve… j'ai le niveau suffisant pour participer, jamais je ne participerais. Parce qu'en fait, c'est moi quoi, j'aime pas trop ce genre de… d'esprit, parce que c'est une confrontation avec l'autre, et j'apprécie pas trop quoi. **Le fait que ce soit une confrontation, ça me plaît pas**. Par contre, j'amène beaucoup les filles (qu'elle a en cours), parce que dans les *battles*, ce qui est très très bien fait, c'est que tous les styles de musique passent, y a vraiment tout quoi. (…). Et là au dernier *battle*, j'avais beaucoup de filles qui n'avaient jamais été dans un *battle*, et ça a été super bien quoi. Parce que c'est vrai que j'ai du mal à leur retransmettre des choses, euh… au niveau musical, et là ça a été plus facile, et même au niveau des mouvements. C'est vrai que d'une ville à l'autre, c'est pas les mêmes mouvements qui reviennent. La technique n'est pas la même dans toutes les villes quoi. » [dans ce *battle*, en mai 2002, il y a eu des confrontations de différents groupes : de filles, de garçons " juniors ", etc. ; elle précise qu'un *battle* s'organise bientôt mais en chorégraphies, il y aura ainsi des performances chorégraphiques insérées dans les confrontations individuelles dans des techniques particulières].
>
> **Adrien, danseur-chorégraphe (2ème génération)** : « [Les filles dans les *battles*] le niveau est de plus en plus difficile et... les filles ont vraiment du mal à suivre quoi. Parce que là quand même vraiment, il s'agit vraiment de trucs un peu... un peu de gym euh... tu vois ? Très acrobatiques, très euh... là une fille ne suit pas. Non, c'est pas que dans la danse hip hop hein, même dans la gym même, au sol, y a pleins de trucs que les garçons font que les filles font pas au sol. […] et puis les techniques qui leur correspondent le mieux, c'est pas celles qu'on voit dans les *battles*. C'est... voilà, plutôt au niveau de la danse**, de la chorégraphie, des trucs debout** et pas les trucs acrobatiques où là si elles le font et ben... **ça fait tout de suite garçon** quoi, tu vois Ça fait tout de suite garçon manqué et... puis elles ont du mal à rivaliser quoi. »

De la sorte, la " féminisation " de la danse hip hop s'exprime par le renforcement de la domination masculine dans ces pratiques, en raison de la dévaluation des valeurs de virilité dans la pratique chorégraphique qui est la forme la plus légitimée par les institutions. Celle-ci éloigne, par conséquent, les pratiquants des valeurs de leur culture populaire, en " féminisant " la danse hip hop. Le déni des valeurs masculines populaires est perceptible également à travers des allusions dépréciatives de la part de nombreux acteurs institutionnels, du type : « on ne peut pas passer sa vie à tourner sur sa tête ; une fois qu'on a tourné sur la tête, qu'est-ce qu'on fait ? ; qu'a-t-on à dire avec ces techniques ? etc. ». Ces allusions proviennent d'acteurs sociaux proches de la culture légitime qui expriment, sans s'en rendre compte, le rapport de domination symbolique qui se joue entre des individus inégaux culturellement et socialement. Les valeurs les plus populaires leurs servent de repoussoir au systèmes de valeur et de représentations qu'ils connaissent et donc qu'ils reconnaissent. Cette confrontation de valeurs est à la fois sexuellement et socialement construite. En privilégiant des valeurs plus " féminines " dans la pratique hip hop, c'est-à-dire en

l'orientant vers une esthétique chorégraphique (et non pour la beauté du geste technique " pur " et " virtuose "), les acteurs institutionnels proches de la culture dominante (et de la culture chorégraphique) renouent avec la domination symbolique, sans toutefois pleinement " défendre " le rôle et la place des femmes hip hoppeuses dans le champ chorégraphique, et encore moins dans le champ des *battles*.

> « La dévaluation de la virilité, de ses démonstrations de force physique, était possible dans la mesure où les groupes sociaux les plus concernés par les luttes autour de la question des sexes étaient les classes moyennes et supérieures, groupes où ce capital physique et symbolique occupait une place secondaire dans la structure des richesses masculines. Tout se passe comme si la renégociation des rapports entre les sexes s'était opérée sur le dos des milieux populaires ».[1]

4. Confrontation de valeurs autour du " métissage " : à propos d'un débat au sein d'une MJC et co-organisé par un centre culturel, dans le cadre de Danse-Ville-Danse, avril 2001, Configuration de la Loire

Dans un débat organisé dans une MJC de la Loire et entrant dans le cadre de l'action régionale dirigée par la DRAC Rhône-Alpes " Danse-Ville-Danse " (débat que nous étions chargée d'animer) et qui faisait rencontrer des professionnels de la danse et des musiques actuelles ainsi que des jeunes pratiquants amateurs, ces stéréotypes ont pu s'exprimer dans une confrontation d'idées assez virulente de part et d'autre. D'après les jeunes hip hoppeurs amateurs reprochant aux professionnels de chorégraphier, il était supposé que ces derniers introduisaient dans leurs spectacles et dans leur danse des principes (sexuels) différents de ceux de la danse hip hop, ce qui les amenaient à « trahir » le hip hop.

Les contradictions étaient nombreuses, puisque, ayant interviewé ces mêmes pratiquants qui nous avaient rappelé à plusieurs reprises qu'il n'y avait pas, selon eux, d'esprit hip hop, ces mêmes pratiquants se confrontaient avec les professionnels autour de l'idée que l'" autre " ne respectait pas les principes du hip hop. Une seconde contradiction exprimée était le reproche des danseurs amateurs aux pratiquants professionnels de faire de la chorégraphie (cela se traduisait par l'idée d'un ralliement à la danse contemporaine) *pour se faire de l'argent*, alors même que dans les entretiens ces jeunes pratiquants voulaient devenir des professionnels, et gagner leur vie de cette manière. C'est sans doute en partie la méconnaissance de la danse contemporaine et des conditions d'existence et de travail dans le champ chorégraphique qui conduit à de tels positionnements de la part des jeunes *breakers*, mais aussi l'éloignement de leurs

[1] F. de Singly, « Les habits neufs de la domination masculine », *Esprit*, n° Masculin/Féminin, novembre 1993, p. 54-64, p. 59.

valeurs et système de représentations de cette culture chorégraphique légitimée par les institutions publiques.

Cette rencontre visait à faire débattre de jeunes hip hoppeurs et rappeurs de la MJC de la ville avec des professionnels. Les invités étaient Giacomo Spica, auteur, compositeur et formateur en musiques actuelles et rap ; Stéphane Valier, danseur actuellement dans la compagnie Azanie de Fred Bendongué, professeur de capoeira et assistant du chorégraphe ; Franck II Louise, danseur, chorégraphe et compositeur musical, se présentant et présenté comme un des " pionniers " de la danse hip hop en France. À ces trois invités principaux, se sont ajoutés des danseurs et un chorégraphe de la compagnie de danse hip hop Saïlence qui dirigeaient des stages durant les deux journées des rencontres.

Il a d'abord été demandé aux invités de présenter leur parcours professionnel. Franck II Louise renvoie à l'histoire de la danse hip hop " à sa façon ".[1]

Extrait du débat

Franck II Louise : « À l'époque ce n'était pas une compagnie, c'était un groupe, un " crew ", il y avait une autre vision du groupe. C'est à dire qu'on ne parlait pas de " compagnie " tout simplement parce qu'on n'avait pas envie ; enfin, on ne pensait pas aller sur des scènes de théâtre. C'était de la danse de rue, avant tout. Donc on a formé une équipe de 3 danseurs, à la base, et puis après ça s'est agrandi. Et on a... on dansait aussi bien dans la rue que dans les discothèques. Et on n'écrivait pas, il n'y avait pas d'écriture chorégraphique comme on l'entend aujourd'hui : avec une mise en espace, avec tout ça, un propos, et puis travailler avec des lumières et tout ça. Tout simplement c'était sur la performance pure, ce qu'était la danse hip hop à la base. C'est vraiment une danse sur la performance et c'est souvent sous forme de défi quoi. Et puis, il y a eu cette première, j'ai eu la chance de participer à cette émission sur TF1 (en 1983-84). Pendant 3-4 ans on a parcouru un peu toute la France mais essentiellement dans les discothèques. Et on ne parlait pas du tout de théâtre quoi. Et puis, il y a eu une période de traversée du désert un peu, parce que le phénomène de mode étant retombé, on en a payé le prix quoi. Plus personne ne voulait entendre parler de cette danse. Mais elle a continué à exister dans un noyau dur. Il y a eu la transmission des grands frères aux petits donc transmission de génération en génération. Et début des années 90, il y a une ouverture de la part du milieu culturel on va dire, des théâtres qui se sont intéressés à cette danse, à cette pratique. On a alors commencé à travailler avec des chorégraphes contemporains puisque, **évidemment,** on ne pouvait pas accéder directement comme ça sur des plateaux de théâtres puisqu'on ne connaissait pas le milieu, on ne savait pas à quoi ça ressemblait : qu'est-ce que c'était que ce rapport au public ? C'est à dire une scène avec un public assis, et non pas debout ; travailler avec des lumières, travailler dans cette boîte noire c'est à dire avec des pendrillons pour pouvoir faire des entrées, des sorties tout ça, sur le plateau. Et puis surtout : qu'est-ce que c'est que de présenter un spectacle, un spectacle vivant avec un propos chorégraphique. Voilà. Donc, j'ai connu les 2 périodes. »

[1] Nous empruntons l'expression de Dominique Boivin, chorégraphe contemporain, qui a fait une création s'intitulant « la danse, une histoire à ma façon » pour souligner l'importance des réappropriations multiples par les artistes, de faits et de courants artistiques.

Plus loin dans l'interview, Franck II Louise évoque le " rêve américain ", l'identification des pionniers français aux hip hoppeurs nord-américains, tant en danse qu'en musique. Il insiste sur le lien entre les deux pratiques, la danse étant pour lui « *la musique du corps* » qui émerge de l'écoute des boîtes à rythme (à l'époque), des bricolages musicaux et techniques ; il s'est alors mis à faire de la musique pour servir sa danse et présenter de courts spectacles dans les discothèques, ce qui permettait au groupe de « *gagner un peu d'argent* ». Dans la rue, le groupe faisait la " manche " pour pouvoir acheter de petits matériels, quelque chose à manger.

Le compositeur Giacomo Spica décrit un processus un peu similaire des débuts de son métier, avec la création d'un collectif de musiciens travaillant dans une friche à Lyon, à la fin des années quatre-vingt. Cette friche s'est rapidement ouverte à d'autres types de musique ainsi qu'à des graffeurs. Ces musiciens ont alors ouvert des ateliers d'écriture rap et de travail sur samplers et musiques assistées par ordinateurs, en direction des jeunes des quartiers, jouant ainsi, dit-il « *les grands frères* ». Progressivement, plusieurs groupes de jeunes ont suivi ces ateliers, alors que la friche a été fermée par les pouvoirs publics. Le travail de formation se poursuit, plus de dix ans après les débuts, s'ouvrant sur la formation de formateurs en musiques actuelles.

Le danseur Stéphane Valier explique quant à lui, qu'il a connu la danse hip hop grâce aux émissions télévisées de Sydney ; il poussait alors la table et s'entraînait devant son téléviseur. Quand la « *mode s'est éteinte* », il n'a pas su comment poursuivre, étant donné qu'il ne vivait pas dans une région où la danse hip hop continuait à s'exercer dans des quartiers ou dans des lieux spécifiques. Le seul moyen qu'il a trouvé pour poursuivre la danse a été de s'inscrire dans un cours de modern-jazz, il avait 18 ans. Puis il a rejoint une école internationale de danse classique, celle de Rosella Hightower à Cannes, où il dit avoir appris à être « *rigoureux avec son corps* ». Son expérience en danse classique l'a conduit à prendre des cours de danse contemporaine et modern-jazz dans cette école. Il précise qu'il était un peu dans l'attente de voir émerger, à nouveau, la *break dance* et que la danse contemporaine l'a aidé à saisir les mouvements du break : « *Tu te cantonnes plus à faire des choses seulement dans ce but, mais tu sais que pour arriver là, et bien tu peux te servir d'autre chose. Pour arriver à faire un ninety ou autre chose, tu n'es pas obligé de faire que du ninety toute la journée, que faire du tomas, tu peux passer par pleins d'autres choses pour comprendre qu'il faut se servir de tout en fait* ». Il a connu « *fatalement* » la capoeira, trouvant dans cette pratique un « *mixte entre le hip hop, la danse, le défi* ». Nous retrouvons dans ses propos un rapport au corps dansant similaire de celui d'autres danseurs hip hop qui ont eu une rencontre heureuse avec la danse contemporaine. Ses facteurs explicatifs sont de deux ordres. En premier lieu, elle émane d'une fréquentation assidue d'artistes hip hop qui ont pu faire les intermédiaires entre danse hip hop et danse contemporaine dans un contexte socio-historique où la logique du *battle* n'existait pas encore (ou était peu diffusée) et ne pouvait donc pas servir de contre-exemple. En

second lieu, pour beaucoup de ces danseurs, il s'agit d'activer des dispositions sociales à une certaine " docilité ", terme qui n'a rien de péjoratif, mais qui renvoie à une volonté (ou disposition) à apprendre dans un sens scolaire, et donc à se réapproprier des éléments de la danse contemporaine. Cette disposition est relative à leurs origines sociales (même si les conditions de vie sont économiquement faibles) non éloignées de la culture légitime/scolaire (l'exercice d'une profession par la mère, notamment dans un domaine social, éducatif ou dans celui de la santé peut être un facteur explicatif de ce " rapprochement " vis-à-vis de la culture scolaire) qui semblent faciliter l'acceptation de " conseils " institutionnels (avec l'injonction du " métissage ") et la transformation de leur *hexis* corporelle issue de leur suivi régulier de cours de danse contemporaine (même s'ils la critiquent).

À la question de savoir quel sens cela peut-il avoir d'aller voir du côté de la danse contemporaine, du classique, d'autres formes de musique, les trois professionnels s'orientent vers le thème de l'ouverture culturelle et artistique, évoquant la rencontre avec les autres, la prise en compte des différences identitaires et la « richesse qui en vient pas d'une seule source » (Franck II Louise), que la forme artistique mise en œuvre n'est pas « une fin en soi » (Giacomo Spica). Les artistes évoquent ainsi le danger qu'il y a de ne pas s'intéresser aux autres pratiques artistiques, aussi bien celles du champ dans lequel on évolue, que celles des autres champs. Ils parlent alors de la nécessité d'être curieux, d'apprendre constamment et de travailler.

Extraits du débat

Franck II Louise, **chorégraphe et compositeur musical** : « Mais c'est vrai que moi, quand j'ai commencé à mettre les pieds dans les salles de spectacle, de théâtre, j'ai vu des spectacles qui ne me parlaient pas au début, je ne comprenais pas le langage, je ne comprenais pas les codes et j'étais assez déçu de ce que j'allais voir mais j'étais quand même curieux et je me suis assis dans des salles de spectacle, rien que par curiosité. Puis petit à petit j'ai commencé à comprendre qu'il n'y avait pas qu'une seule forme de codes, qu'une seule forme de langage et que même si on comprend pas au début, c'est comme une langue étrangère, petit à petit le vocabulaire s'installe. Et euh... mais enfin, je vous parle de ça maintenant, mais au début j'étais pas convaincu de ça. […] Je pense que s'il n'y a pas ça, s'il n'y a pas la curiosité, on s'enferme, on s'effondre sur soi-même quoi. Et je pense qu'il y a certaines compagnies de danse, qui sont d'ailleurs même des anciens, qui ont eu un problème par rapport à ça, par rapport à cette ouverture et ils sont en train de justement, de s'effondrer quoi. »

Giacomo Spica, compositeur et formateur en musiques actuelles : « Moi je pense que pour toute forme artistique, quand on travaille sur quelque chose de très précis, ça ne peut pas être une fin en soi. Si on ne va pas puiser un peu de partout tout ce qui se passe, c'est très dangereux. Parce que *l'ouverture culturelle* c'est ce qu'il y a de plus important. Et donc d'aller chercher, on n'est pas obligé de faire exactement ce qu'on a vu, ce n'est pas le but mais je dirais qu'une bonne cuisine aussi, c'est quand elle est diversifiée et la culture c'est exactement cela, que ce soit pour la danse ou pour la musique, je crois que ça se rejoint complètement, et aussi, le rapport de la musique à la

danse, comme disait Franck tout à l'heure, c'est très important parce que l'un ne va pas sans l'autre, ce n'est pas possible ».

Kader, de la compagnie Saïlence : « De toute façon... que ce soit à 20, 30, 40, 50 ans, *on apprend toujours*. Je pense que celui qui a tout appris de la vie, c'est celui qui veut tout prendre tout le temps, il y a ça ; et la deuxième chose *c'est le travail* quoi. Bon, c'est bien d'aller voir plein de truc mais si tu ne bosses pas, ça ne servira à rien, faut bosser, bosser, bosser. Mais faut y prendre du plaisir quoi. C'est ça le plus important, il ne faut pas se prendre la tête ».

Les invités les plus jeunes (les danseurs de la compagnie Saïlence) estiment cependant que voir une pratique différente de la leur, permet parfois de « prendre une claque » qui peut « changer le cours de la vie », tout en précisant la nécessaire conservation de « l'identité du hip hop » ; un danseur évoque à ce propos « l'essence profonde » du hip hop, un autre son « énergie ». Il s'agit pour eux « de ne pas se perdre », à cela Franck II Louise rétorque que parfois on peut avoir l'impression de se perdre mais « en réalité tu ne te perds pas, *tu es en train de te construire* » une « identité » à la « croisée des chemins ». Stéphane Valier ajoute que cette croisée des chemins remet en question les anciennes habitudes et apporte de nouvelles compétences. La notion d'" identité " propre est reprise régulièrement par les protagonistes du débat, voyant dans leur parcours professionnel la réalisation ou la construction d'une singularité.

Extrait du débat

Stéphane Valier, danseur : « Tu n'as jamais les mêmes compétences la veille, le lendemain, quand tu fais un spectacle, tu te demandes toujours "est-ce que je vais y arriver ?" Et c'est un peu pareil quand tu vas découvrir d'autres styles, quand tu vas te mouiller à autre chose. C'est ça qui fait peur, je pense, qui nous met dans un sale état. Mais ça ne veut pas dire que, ce que tu fais, ce que toi tu pratiques d'habitude, tu l'as pas perdu, au contraire, c'est là, et ça va t'aider même à trouver d'autres pistes ! C'est là où la croisée des chemins est intéressante parce que c'est une croisée des chemins. On ne part pas sur un autre chemin, c'est une croisée des chemins. Toi tu viens de ce chemin, tu croises ce chemin. Mais tu ne continues pas à côté, tu restes toujours sur ton chemin, et tu as d'autres croisées. C'est vraiment une remise en question perpétuelle. *Tu es toujours à la recherche, de ton identité*. Il a commencé par ça, Franck, et c'est vraiment ça hein. C'est : tu cherches ton identité, à faire ton chemin. *Tu ne vas jamais danser de la même façon qu'un autre*. Tu vas l'amener différemment. Le public va le percevoir différemment. Pourquoi on préfère telle compagnie ou telle compagnie ? Parce que, cette compagnie a le chemin qui va plus toucher ce public. Parce que cette compagnie elle va toucher l'autre public. Mais on ne peut pas plaire à tout le monde. De toute façon. Je pense que l'important c'est de se plaire à soi. C'est surtout se plaire à soi, donc savoir son chemin, connaître par où on est passé et comment où on va ».

Cette présentation un peu longue des regards de professionnels du hip hop sur leurs pratiques permet de repérer les valeurs et les significations majeures qui portent leurs expériences de danseurs ou de chorégraphes. C'est ainsi, pour résumer, qu'apparaissent chez les plus ancrés professionnellement l'idée d'ouverture culturelle, de rencontre avec d'autres pratiques dans le but de construire sa propre identité d'artiste, tout en conservant quelque chose des origines du hip hop qui sont renvoyées à une " énergie " spécifique, jamais définie cependant. De manière plus implicite, il est montré que la construction identitaire par la professionnalisation dans la danse vise à pouvoir vivre de son métier d'artiste, et pour cela, la seule voie d'accès à des conditions d'existence correctes est la production et la diffusion sur des scènes de théâtre, ce qui engage de connaître les règles ou les codes de la scène.

Les jeunes hip hoppeurs présents à la MJC vont réagir plus qu'ils ne vont poser des questions aux professionnels. Une jeune fille prend la parole la première, il s'agit d'une chanteuse de rap, qui demande s'ils n'ont pas « l'impression de dénaturer le message du mouvement (hip hop ». Elle sera la seule à faire référence au " *mouvement hip hop* ". Franck II Louise lui demande alors si elle connaît cette « histoire du mouvement hip hop », elle confirme. Il lui rappelle alors (un peu sur un ton professoral) que « cette danse qu'on appelle la *break dance* ou tout ce qui est de la danse debout, c'est une mixité de toutes les danses du monde ». La jeune fille précise qu'elle comprend la mixité, mais s'interroge sur le « message revendicatif » du hip hop.

Franck II Louise (1ère génération d'artiste hip hop) lui précise que pour sa part, le message a été de pouvoir « m'intégrer dans la société », de pouvoir trouver les moyens pour « exister » et « s'épanouir ». Il rajoute que sa génération à elle doit veiller à ne pas « trop s'enfermer ». Son discours se fait d'autant plus moral qu'il continue en évoquant sa connaissance du Bronx, d'Afrika Bambaataa et des premiers danseurs qui « avaient une ouverture d'esprit énorme » allant « puiser dans des danses, jazz, mime, claquettes… ». Pour lui, l'ouverture culturelle est aux origines du hip hop et qu'il est dangereux de vouloir trop « codifier » la danse car, selon lui, on parvient à un effet inverse, à son « enfermement » ; Stéphane Valier (2ème génération de danseur hip hop) rajoute plus loin que l'intérêt est de « transgresser » les codes. Cela ne signifie pas, pour eux de « récupérer des trucs à droite à gauche et d'essayer de faire une sauce ». Franck II Louise rapproche alors le refus de certains hip hoppeurs d' « aller voir ailleurs » à la consanguinité qui conduit aux tares génétiques. Cette métaphore déclenche les rires de la salle. Le débat va alors se faire dans une confrontation de plus en plus provocante, tout en restant très amicale.

> **Stéphane Valier, s'adressant à une jeune rappeuse qui s'interroge sur le travail des professionnels :** « Tu vas vite comprendre, tu vas vite comprendre. Non, non. C'est une *question par rapport aux clichés*, par rapport à tout ça. (brouhaha dans l'assistance). Tu es pile dans le sujet, vraiment tu as touché au plus

> profond. C'est quand tu parles de la danse. Tu as des gens quand tu commences la danse, tu dis " je suis danseur ", (on te répond) : " quoi ? Tu vis de ça ? " Maintenant ça commence à évoluer. Ensuite tu as les gens ils disent : " ah tu es danseur ? Mais tu sais faire le grand écart alors ? ". Mais ça, *ça c'est des clichés* que des tonnes de gens ont ! Pourquoi ? Parce qu'ils ne sont pas habitués à voir un spectacle de danse. La seule image qu'ils ont de la danse c'est à la télé, c'est TF1, c'est les gars qui font… (sifflement dans la salle) derrière un chanteur, qui tournent. On ne voit qu'un style, c'est ce qu'on te donne à manger. Si tu vas au super, toujours au même supermarché, tu auras toujours la même bouffe ! Si tu changes un peu de coin, tu vas à l'épicerie arabe du coin, et bien tu vas goutter d'autres trucs ! Mais il faut faire l'effort d'aller chercher ».

Des jeunes danseurs prennent alors la parole, mettant en œuvre des stéréotypes sociaux sur la danse, en disant aux professionnels que c'est parce qu'ils veulent toucher un grand nombre de public, dans les théâtres, qu'ils sont amenés à travailler avec d'autres formes de danse.

> **Un jeune danseur (17-18 ans) amateur, de la MJC :** « Donc maintenant moi je veux dire, moi c'est pas mon problème de toucher un plus grand nombre de personnes ou pas, moi je vis ma passion je danse donc maintenant c'est mon kiff et c'est mon délire. Donc maintenant euh... pas besoin d'aller en Côte d'Ivoire, oh la la ! ou j'sais pas quoi mais... il est pas là le problème c'est que, je voulais dire que... par rapport au rap ou par rapport à la danse c'est, toi t'exprimes euh, tu veux exprimer quelque chose par les mots, par rapport aux mots, mais tu peux exprimer par aussi par rapport au corps, tu vois ? (applaudissements dans la salle) ».
>
> **Un autre jeune danseur de la MJC : «** En fait, vous parlez des mélanges des genres, mais est-ce que c'est pas pour, juste pour l'argent ! Parce que j'ai l'impression, quand je vois les grandes compagnies, ils font du classique même, du modern jazz, mais *c'est juste pour toucher un plus large public* et *juste pour l'argent en fait* ? C'est ça ou pas ? Franchement, Franchement… ».
>
> **Franck II Louise lui répond :** « Moi, j'ai galéré 10 piges sans toucher une tune, mais je vivais pour la passion de ça. Tu vois ? Donc aujourd'hui, si je peux gagner ma vie à 35 ans, je suis content. Tu vois ? Ça fait 4-5 ans, ça fait 4 ans que je paie des impôts. Voilà, ça veut tout dire. Ça veut dire qu'avant... ben voilà. RMI, galère, tout ça, tous les petits boulots et. Donc si aujourd'hui avec un spectacle comme j'ai monté, *Drop It*, j'arrive à gagner ma vie, et que c'est reconnu par un public on va dire " hip hop ", ben je suis heureux. Tu vois ? Et j'inverse pas les choses, je fais pas ça **pour** gagner de l'argent, d'abord je fais ça **par passion**. Et je suis en train de mettre en place un cheminement qui **permet** de gagner de l'argent mais ce n'est pas l'inverse. Tu vois ? ».
>
> **Stéphane Valier :** « Vous êtes en train de retourner dans un autre moule en fait, sans le vouloir. Vous étiez là, on vous a foutu dans un ghetto, le hip hop est arrivé c'était un moyen d'en sortir, de s'ouvrir sur le monde et puis bah, on lui donne des règles ben on le fout dans un autre ghetto ! […] **Giacomo Spica :** / On ne perd pas son identité, on ne perd absolument pas son identité de départ. On a choisi la culture hip hop, parce qu'on travaille avec d'autres gens, on reste quand même intègres, on est ce qu'on est quoi. On ne va pas se transformer. Mais ce qui est intéressant c'est vraiment, on parle de mixité aujourd'hui, j'crois que, on est en plein dedans ».

> **Les propos des professionnels rejoignent ceux des discours institutionnels sur les risques de l' " enfermement " culturel,** comme nous le trouvions dans ces extraits d'un texte d'une direction régionale des affaires culturelles concernant le schéma d'action régional des années 1996-97-98, qui indiquait que la "danse urbaine" s'est « *codifiée dans nos périphéries urbaines* » et qu'on « *assiste actuellement à un enfermement dans un langage qui a ses limites propres — et qui peut devenir dangereux si l'on se réfère à certaines expériences nord-américaines —, soit à une ouverture vers d'autres formes de danse ou d'expression artistique* ».[1]

Le débat s'oriente sur le travail du corps, Stéphane Valier, qui a expérimenté différents types d'entraînement du danseur, rappelle la nécessité de se remettre en question, d'être rigoureux dans le travail et cela en se servant de différentes techniques d'échauffement. Un jeune danseur de la MJC est de son avis et critique l'entraînement des hip hoppeurs, trop « gymnique » : « c'est... " j'écarte les jambes, je m'étire à droite, à gauche, aller c'est bon là, j'y vais ". Mais c'est pas ça. Ça tu vas être chaud pendant 5 ans, 6 ans, 7 ans ».

Franck II Louise va dans son sens précisant qu'à la huitième année, les genoux vont « péter », etc., tandis que d'autres styles de danse, comme le contemporain, travaillent d'autres aspects importants du corps, comme les lignes, le placement, et surtout « apprendre à faire une barre d'échauffement ». De fait, l'entraînement peut venir d'autres méthodes, sans pour cela, estime-t-il, faire du « classique ». Les jeunes amateurs ne se sentent pas concernés par ce sujet et en reviennent à la question de l'argent, selon laquelle, pour ceux qui prennent la parole en tout cas, est le problème crucial qui conduirait les professionnels à se perdre, à « tourner sur la tête dans un cirque », et surtout « *faire des trucs avec des danseuses étoile* ».

En fait, la crainte de nombreux jeunes danseurs relève du rapport à la " danse " qu'ils ont intériorisé et qui associe danse à l'image de la danseuse classique et donc à un rapport au corps très éloigné du leur. À cela s'adjoint l'imposition d'une valeur, celle de la passion (partagée par les professionnels témoins du débat) en tant que seule raison légitime du parcours dans la danse, opposée à une quelconque utilité de la danse (notamment financière). Aussi, l'accord tacite entre les générations présentes dans le débat porte-t-il sur un " amour de l'art (du hip hop) " même si cette valeur se rattache à des modalités de pratique et/ou de création différentes selon les espaces sociaux de la danse hip hop qu'ils légitiment (contre les autres espaces possibles).

Tout ce débat, qui visait au départ la transmission aux jeunes amateurs de valeurs et de conseils pour transformer leur pratique de manière plus professionnelle, s'organise en fait autour du problème de savoir qu'est-ce qui fait la valeur des œuvres et celle de l'artiste de hip hop ? Nous constatons qu'il n'y a pas de définition partagée, mais que ces problèmes trouvent des arguments différents selon les conditions sociales

[1] *Schéma d'action régional*, DRAC Rhône-Alpes, 1996-1997-1998, p. 31 et 32.

de l’exercice de la pratique (professionnelle ou amateur) et le champ social et professionnel où chacun agit ou bien estime possible de se faire reconnaître — grosso modo : le champ chorégraphique ou bien un champ artistique à orientation sportive (*battles*) ou empruntant des principes d’action et de pensée au champ sportif.

> **Jeune danseur hip hoppeur** : « Moi ce que je voulais dire, faut pas aller se perdre par rapport à l'argent, stop. Moi j'ai dit, *les danseuses étoiles* et tout, *moi je peux aller danser avec elles* ! Le problème c'est quoi ? *C'est aller se perdre par rapport à l'argent.* […] Je vais être franc, est-ce que dans vos spectacles, vous mettez pas des danseuses en tutu, juste pour l'argent ? **Franck II Louise :** « Attends, attends, redis, redis, redis, j'ai pas compris. » **Le jeune danseur :** « Est-ce que vous faites, vous mettez des danseuses, juste pour l'argent ? » **Franck II Louise :** « Mais où tu as vu des danseuses de ballet ? Ah ! Est-ce que je suis prêt à le faire ? D'accord. Non, non, non ! En tout cas, en ce qui me concerne, j'peux parler que de moi, je vis des choses par passion, et je suis toujours animé par la même passion, d'accord ? Voilà. Après mon parcours ben j'ai fait comme ça, tac, mais je sais qu’aujourd'hui ça me permet de resserrer mon chemin et de faire toujours les choses par passion ! Et si je fais les choses par passion, ce ne sera pas pour de la tune, ce sera d'abord pour le kif. Tu sais quand on a monté *Drop It*, là, je peux te dire, tu peux leur demander, on a travaillé dans des conditions difficiles, même si c'est, on a été produit par La Villette et tout ça. N'empêche qu'on a travaillé dans des conditions difficiles, on était mal payé, dans une salle de gymnase euh, et donc ça veut dire qu’on a fait le truc par passion ! Et on ne savait pas si on allait cartonner, si le spectacle il allait cartonner, on ne savait pas ! On a fait un truc, on voulait le faire, on a inventé des costumes, des machins, des trucs, **on a fait par passion**. Voilà, c'est tout ».

Conclusion du chapitre

Dans ce chapitre, nous avons voulu approcher l’ambivalence des pratiques de danse hip hop en France, en montrant que, depuis une quinzaine d’années, le travail institutionnel (projets et actions d’institutions de la culture, du socioculturel et de l’éducatif) n’a cessé de “ retravailler ” ces pratiques en vue d’aider des jeunes gens d’origines sociales populaires à s’ “ intégrer ” dans la société française. Il s’agissait alors de réhabiliter leurs pratiques, en les valorisant, et en faisant accéder certains aux métiers artistiques, et d’autres à des formations “ qualifiantes ”. Les acteurs institutionnels n’ont pas légitimé ces activités telles qu’elles existaient, mais les ont retraduites en vue de les inscrire dans des champs artistiques plus proches de la culture dominante. C’est ainsi qu’il a été demandé aux danseurs hip hop, dans les années quatre-vingt-dix, de se familiariser avec la danse contemporaine et à travers elle, avec les principes de la construction d’une œuvre chorégraphique. Le “ coût ” de cette retraduction est la constitution de deux formes de danse hip hop : une danse de “ création ” élaborée dans le cadre de compagnies de danse et visant la production d’une œuvre qui sera diffusée dans les salles de théâtre, d’une part ; et une danse de “ *battle* ”

répondant au principe de la compétition sportive et du défi entre équipes concurrentes, dont le moteur est l'exploit physique et la forte valorisation de la technicité. Cependant, ces formes de danse ne sont pas hermétiques et des façons de faire, des modalités techniques et corporelles, des valeurs, peuvent se partager. Nous l'avons constaté, notamment autour de la question de la transmission de propriétés " féminines " dans la danse de compétition et réciproquement dans la tendance à revaloriser l'aspect " performance " dans les spectacles de compagnie hip hop (qui mettent un peu plus à distance aussi les effets de l'idéologie du " métissage "). Cela ne se fait pas sans contradictions et sans heurts.

Nous avons également indiqué, au long des premières analyses, que ces formes de danse hip hop engageaient des modalités d'individualisation divergentes et, pour les traiter, nous nous sommes largement appuyées sur le raisonnement sociologique de Norbert Elias. Ces modalités de construction du " je ", se faisant toujours en lien avec des processus d'identification positive ou négative à des groupes sociaux (les pairs, les danseurs d'autres générations, etc.), prennent des significations particulières selon les origines sociales, le parcours social/scolaire et selon la position générationnelle des danseurs. De fait, l'ambiguïté du processus identitaire des danseurs chorégraphiques (notamment ceux de la seconde génération qui ont été " professionnalisés " grâce au fort interventionnisme des institutions publiques au cours des années 1990) provient du fait qu'ils ne se sont dégagés du sentiment d'appartenance à un " nous " — la " famille " ou le " crew " du hip hop — tout en venant à incorporer la logique individualisante de l'" artiste " original et autonome.[1] Plus largement, le processus de construction identitaire de ces chorégraphes s'appuie sur des systèmes de valeurs et de représentations différentes, parfois contradictoires ; celui les rapprochant des cultures populaires (les valeurs de la masculinité, d'un corps performant…), et celui des groupes sociaux intermédiaires valorisant en particulier la culture légitime (l'esthétisation des gestes de danse, leur mise en scène, l'appropriation des éléments de la chorégraphie contemporaine, etc.).

Réciproquement, les jeunes générations de hip hoppeurs s'identifient davantage aux valeurs de la virilité relatives à leurs appartenances aux cultures populaires. De la sorte, la construction identitaire passe par une identification au groupe de pairs et par la nécessité de se confronter (symboliquement) aux autres, afin de mettre à l'épreuve sa propre " valeur ". Le groupe de pairs est ici la configuration par laquelle la construction identitaire est rendue possible tandis que ce " nous " maintient son identité (énoncée à travers les noms des groupes) grâce à la réussite (lors des compétitions) de chaque membre du groupe qui s'affronte à d'autres compétiteurs en vue de faire gagner son équipe. En revanche, comme le rappelle Norbert Elias, le processus d'individualisation

[1] Les artistes chorégraphiques du hip hop sont souvent à la fois interprète, chorégraphe et dirigeant de leur compagnie indépendante.

n'est pas uniquement lié à un parcours individuel ou même d'un groupe qui serait donc des atomes autonomes dans la société. Au contraire, l'individualisation relève d'identifications et de différenciations aux autres, à des " communautés ", en intériorisant l'image sociale (gratifiante ou non) de ces dernières. Ces jeunes générations tendent ainsi à prendre de la distance vis-à-vis des aînés qui ont connu un certain mode d'institutionnalisation de leurs pratiques. Cela ne signifie pas que les pratiques des plus jeunes ne soient pas " institutionnalisées " ; ignorants largement les processus d'institutionnalisation de leurs propres pratiques, ils émettent toutefois des critiques fortes envers les générations antérieures qui ont aussi été pris dans de telles configurations.

C'est pourquoi l'un des thèmes centraux de notre objet d'étude se rapporte à l'*ambivalence identitaire* de nombreux danseurs hip hop, qui constituent en fait un groupe social très hétérogène.

Les danseurs chorégraphes (taxés souvent par les jeunes générations de traîtres vis-à-vis d'un hip hop qui serait " pur " car non chorégraphique) sont marqués par des logiques identitaires concomitantes et parfois contradictoires : celle d'une part de la professionnalisation artistique (un " je " n'ayant de sens que dans le champ chorégraphique légitime) et celle, d'autre part, du groupe de pairs qui se recoupe avec des appartenances sociologiques revendiquées car valorisantes pour eux (être d'origines sociales populaires et relevant de mobilités migratoires, et pour beaucoup être issus de " banlieues défavorisées "). Il en découle un positionnement difficile, pour ces générations de chorégraphes, vis-à-vis de la forme hip hop " *underground* " qui ne se chorégraphie pas, étant donné que les " partisans " de cet " *underground* " construisent leur identité de danseur hip hop à travers un autre système de valeurs.[1] Ce dernier a à voir avec des dispositions masculines populaires, valorisant la " virilité ", alors que précisément la culture chorégraphique tend à mettre à distance les valeurs (populaires) de la virilité en adoptant certaines propriétés " féminines " à l'œuvre dans la culture chorégraphique dominante. Toutefois, la danse des *battles* fortement " virilisée " incorpore aussi des éléments féminins, du fait qu'elle est une " pratique cultivée " comme le souligne David Lepoutre : « Les formes cultivées de la culture des rues, notamment au sein du mouvement *hip hop*, ont elles-mêmes largement intégré sur ce point les valeurs dominantes. ».[2] Les pratiques agonistiques des groupes de pairs d'origines sociales populaires, et qui participent du système de valeurs liées à la virilité, sont ainsi " sportivisées " et, dans le sens où Elias et Dunning l'ont montré à propos du processus de sportivisation (naissance du sport moderne), elles ont transformé la violence physique en exploits physiques et défis symboliques relativement esthétisés,

[1] Celui qui relève des compétitions (les " *battles* ") où la technique et la performance physiques sont prépondérantes.
[2] D. Lepoutre, *Cœur de banlieue. Codes, rites et langages*, Paris, Odile Jacob, 1997, p. 245-246.

même si les principes de cette esthétisation ne sont pas ceux de la mise en scène chorégraphique.

> **Riad, du groupe les Kids :** « C'est comme j'vous disais, c'est un peu compliqué, si ça s'trouve je vais dire n'importe quoi hein ; mais c'est ma façon de penser, c'est dans ma tête et… j'vais pas changer autrement. Mais pour moi, c'est comme du racisme, mais c'est du racisme euh… c'est super malin comme racisme. Si vous voulez c'est que… moi personnellement, en ce moment, je suis en contact avec madame euh… adjointe à la culture, à la mairie de (nom de la ville). Je suis parti la voir, ça fait depuis un an. Elle nous a dit qu'elle allait nous aider… tatati tatatata… des paroles, des paroles… y'a eu que du vent. Et j'chuis parti de là, mais j'lui fais : " qu'est-ce que vous faites pour les danseurs ? Vous faites jamais rien ! Vous nous avez demandé de voter pour la gauche, on a notre carte d'électeur,, on vote pour la gauche et rien, c'est pareil, c'est… c'est… j'me d'mande même si la droite c'est pas meilleur et tout. Vous faites quoi pour les danseurs ?". Vous savez c'qu'elle me sort ? et elle a raison c'qu'elle a sorti, mais en même temps moi elle m'a cassé. Elle fait : " Mais nous on a… on gaspille plus d'un million de francs pour la danse, nanani nanana".[*Q. : " on gaspille " ?!]* **Riad :** non, elle a pas dit ça, elle a pris un mot valorisant pour dire ça, mais moi j'l'ai pris comme ça comme mot. Euh… ils euh… dépensent plus d'un million de francs pour la danse euh… pour des festivals comme la Biennale euh… comme euh… pour organiser des festivals hip hop. Et voilà. Qui c'est qui en profitent ? C'est des grosses compagnies, des grosses structures ! Et… et à partir du moment où elle m'a dit ça, moi j'peux dire quoi ? J'peux rien dire ! Parce que c'est vrai ! Mais moi c'que j'veux dire c'est que nous personnellement la nouvelle génération, et nous les nouveaux danseurs, on n'en profite pas. […] Et on peut pas dire que c'est des racistes et tout, parce que à la base, les grosses compagnies, c'est des noirs, des blancs euh… y'a toutes les ethnies, donc faut pas dire… [ces grosses compagnies] : c'est des gens qui ont beaucoup de moyens. Et ils gaspillent leur euh… leur argent, leurs leurs… leur ingénieur son, tout c'qui est, tout les trucs qu'on a besoin, eux ils en font n'importe quoi. Alors que si nous, on a d'mande juste, si on f'rait l'association avec eux, (soupir) ça donnerait un truc mais… terrible ! Imaginez les moyens que eux ils ont avec euh… le talent de chaque danseur (de la jeune génération) ! »
>
> **Adrien, chorégraphe (2ème génération) :** Parce que la plupart, comme on en discutait tout à l'heure, au niveau de la génération d'aujourd'hui, ils ne vont plus aux cours danse hip hop et ils vont pas voir les professeurs hip hop professionnels prendre des cours. Ils ne veulent pas chorégraphier, c'est tout juste si maintenant ils sont créatifs, alors que c'est l'essence même de la base de la danse hip hop ! Malheureusement. Ils voient des cassettes : " lui il fait ça ", ils recopient tout : " je vais y arriver jusqu'à faire comme lui ". Ça c'est pas de la danse ça. Là c'est pour ça que la danse hip hop de la génération d'aujourd'hui elle va vers plutôt le côté sportif et compétitif de la gymnastique quoi. Et c'était déjà ce problème là, y a... 4-5 ans. Aujourd'hui c'est pire qu'avant. Aujourd'hui c'est devenu une vraie catastrophe parce que... euh y a de plus en plus de demande au niveau de la chorégraphie, les chorégraphes y en a de plus en plus, et on a du mal à trouver les danseurs qui puissent répondre euh aux exigences d'un chorégraphe ».

Nous avons vu également que les formes de danse hip hop étaient issues d'une traduction hétérogène (avec quelques points communs) d'une forme de " culture populaire ", qu'est le hip hop. Cette construction est relative, en grande partie, au travail institutionnel qui s'est emparé de la danse hip hop et d'autres expressions culturelles de jeunes adolescents d'origines sociales populaires et résidents dans des grands ensembles perçus comme " explosifs " dès les années quatre-vingt. La nouvelle question sociale et politique, qui sous-tendait ces actions institutionnelles, portait alors sur la mise en valeur de la démocratisation et de la pluralité culturelles, en revendiquant parallèlement des valeurs censées être universelles telles que la " citoyenneté ", la " civilité " ainsi que les « vertus de la solidarité de proximité ».[1] Cette politique donnera lieu, nous l'avons dit, à la Politique de la Ville dans laquelle s'inscrivent très largement ces interventions auprès des danseurs hip hoppeurs, puisque l'échelle adoptée pour résoudre des problèmes sociaux, se localisant, se focalise sur le quartier et sur des " communautés " censées poser problème en raison de leur difficulté (sociale et culturelle) à " s'insérer " dans la société française.[2] La nouvelle politique du social va donc reposer sur « l'axiomatique du projet », pour reprendre l'expression de Jacques Donzelot et de Philippe Estèbe, qui implique la participation des citadins et des élus, dans des actions locales.

L'émergence et le développement des actions menées en faveur de la danse hip hop sont donc à comprendre dans cette configuration politique française. Elles vont prendre des formes différentes mais concomitantes : l'encadrement pédagogique des adolescents dans des cours et des stages, la constitution d'un groupe de danseurs en l'aidant à se familiariser avec les principes de la chorégraphie, les soutiens financiers aux compagnies de danse émergentes, l'aide à la diffusion des œuvres, etc. Les formes d'encadrement institutionnel vont se mettre en place à partir d'une tension (institutionnelle, relatives à des divergences de points de vue entre les acteurs institutionnels) entre la valorisation artistique de leur pratique et l'aide à la professionnalisation dans un métier de l'art d'une part, et le soutien à un cheminement personnel et qualifiant (notamment en aidant certains danseurs à s'inscrire à nouveau dans un parcours de formation, comme celui consistant à l'amener à préparer un diplôme d'animateur).

Les modalités d'institutionnalisation de la danse hip hop ont ainsi co-construit, à partir de leurs catégories de pensée, un " mouvement artistique " et un " mouvement social ", légitimant en cela une certaine forme de danse hip hop, une certaine " forme identitaire " du hip hop, celles en lien avec le champ chorégraphique. Cette dernière est empreinte de principes issus de la légitimité culturelle. Les procédures institutionnelles

[1] Ph. Genestier, « Le vocable ville : métonymie, antiphrase, euphémisme », *article cité*, p. 298.
[2] J. Donzelot, Ph. Estèbe, *L'Etat animateur. Essai sur la politique de la ville, op. cit.*, p. 23.

qui en découlent ont dès lors inventé les notions de “ danses urbaines ”, “ cultures actuelles ”, “ cultures émergentes ” (etc.), en défaisant les logiques socio-culturelles et artistiques propres aux pratiques qu’elles retravaillent ainsi. L’ambivalence des pratiques tient dans le fait que le hip hop “ parlé ” par les institutions, qui redéfinit ses représentations sociales, territoriales et culturelles, sert en même temps de modes de qualification d’artistes qui vont se reconnaître dans certaines de ces catégories de pensée (quand elles légitiment leur parcours professionnel), tout en en critiquant d’autres (c’est l’exemple en particulier de l’affiliation “ sociale ” du hip hop perçue dans le terme “ cultures urbaines ”). En somme, la construction institutionnelle du hip hop ne “ déparcularise ” pas ses pratiques qui restent définies par leur différence (ou éloignement) vis-à-vis des pratiques légitimées dans le champ artistique “ légitime ”.

CHAPITRE 3 : DANSE A L'ECOLE

> « Mais surtout […] l'enseignement rationnel de l'art procure des substituts à l'expérience directe, il offre des raccourcis au long cheminement de la familiarisation, il rend possibles des pratiques qui sont le produit du concept et de la règle au lieu de surgir de la prétendue spontanéité du goût, offrant ainsi un recours à ceux qui espèrent rattraper le temps perdu. » (P. Bourdieu, *La Distinction*).[1]

Par ce chapitre, nous initions l'analyse des modes d'apprentissage de la danse hip hop, en montrant comment celle-ci s'est en partie " pédagogisée ". La pédagogisation de la danse hip hop va de pair avec l'intégration de valeurs éthiques et esthétiques ainsi que de principes d'action relatifs à la culture dominante (la création chorégraphique). De fait, la danse hip hop continue à se modeler (et donc à se transformer) sous l'effet des actions pédagogiques émanant des enseignants qui organisent des pratiques de danse au sein de leurs classes.

I. Genèse de " danse à l'école " : quelques traits pertinents

1. Éléments de compréhension du contexte socio-politique de l'investissement institutionnel envers les pratiques et l'éducation artistiques

L'investissement politique visant à introduire les pratiques artistiques dans le champ social — et plus spécialement par l'éducation des enfants —, n'est pas récent. Elle regarde les politiques de l'Etat en France depuis plus d'un demi-siècle.

En effet, après la Seconde Guerre Mondiale, les politiques de l'Etat, s'appropriant en les transformant les propositions de l'Education populaire, permettent le développement de l'enseignement de la danse moderne dans les associations, auprès des amateurs (exemple de l'association " Peuple et culture " en 1960).

À partir de 1965, par l'intermédiaire de Augustin Girard (alors responsable de la nouvelle direction des études au ministère de la culture) émerge l'idée du "développement culturel" (colloque de Bourges en 1965). La volonté qui étaye cette notion est d'intervenir consciemment dans le domaine de la culture pour permettre un

[1] *La Distinction. Critique sociale du jugement,* Paris, éditions de Minuit, 1980, p. 73.

changement social plus particulièrement en faveur des populations ouvrières.[1] Des ateliers créatifs et éducatifs d'initiation artistique sont apparus un peu partout en France, la danse d'expression dite " moderne " ayant une place importante.

Dans ces années 1960-70 de timides réformes sont proposées pour favoriser la sensibilisation artistique dans l'enseignement primaire et secondaire. Cependant, ces réformes se soucient peu de la danse, tandis que la danse moderne reste une pratique très à la mode auprès du public d'enseignants, auprès des étudiants, et qu'elle est vue par les catégories sociales supérieures à fort capital scolaire.

Dès 1980, le développement culturel passe par des conventions et des partenariats. De fait, dans les années du ministère de la Culture Jack Lang (qui a promu la danse contemporaine comme art majeur), la danse est reconsidérée par des politiques de sensibilisation aux pratiques culturelles et artistiques promulguées par les ministères de la Culture, de l'Education nationale et de la Jeunesse et des Sports et relayées par les collectivités locales. Les formes prises par ces politiques sont diverses : répétitions publiques, spectacles suivis de discussions avec les artistes, conférences, ateliers avec les amateurs. Elles entrent dans le cadre des priorités nationales en matière de développement culturel et visent à donner à chacun la possibilité de s'exprimer et de communiquer avec les autres par une pratique culturelle ou artistique. La voie développée ici n'est donc plus la " culture " comme socle d'une identité commune, mais au contraire de la pluralité des pratiques. En une trentaine d'années, on serait ainsi passé, selon Jean Caune, d'une conception " représentationnelle " de la culture à une conception de " pratique active ".[2] Cette orientation du secteur " culturel " est à situer dans le cadre de la nouvelle conception politique " localiste ", dont nous avons déjà parlée.

2. Danse à l'école : pour qui ? pourquoi ?

Le Bulletin Officiel du 9 mars 1995 définissant les cadres généraux de l'introduction de la danse à l'école Maternelle et à l'école Élémentaire indique que, dans le premier cas, la danse s'insère dans un programme pédagogique global permettant à l'enfant de " développer sa sensibilité et sa créativité " et de " s'exprimer plus intensément par le mouvement ".[3] Dans le second cas, il s'agit pour l'élève d'intégrer des connaissances et des méthodes de travail personnel ; le mot clé est " autonomie " : l'enseignement doit l'amener à acquérir les éléments d'une autonomie personnelle.

---

[1] J.-F. Chosson, « Les politiques publiques et la question du développement culturel », *Toutes les pratiques culturelles se valent-elles ?* Hermès, CNRS éditions, 1997, p. 59-65.
[2] J. Caune, « Pratiques culturelles, médiation artistique et lien social », *Toutes les pratiques culturelles se valent-elles ?* Hermès, CNRS éditions, 1997, p. 169-175.
[3] B.O. du 9 mars 1995. *L'école maternelle, l'école élémentaire*, n° 5, p. 18.

La danse y contribue par sa méthodologie consistant à explorer les différentes composantes du mouvement, à donner un sens esthétique aux gestes et à participer à un projet collectif. L'enfant apprend enfin à prélever « dans les œuvres qui lui sont présentées, des éléments susceptibles de l'aider dans son jugement ».[1]

Dans un autre bulletin officiel de la même année, portant sur la danse à l'école, Marcelle Bonjour (conseillère pédagogique en éducation physique et en danse dans le département de L'Eure-et-Loire et consultante pour " danse à l'école " au ministère de l'Éducation nationale) précise que la danse à l'école est un langage et un mode d'expression et d'interprétation de la réalité qui met en jeu le corps et qui doit être pensé dans sa transversalité avec les autres arts. La danse à l'école, pour elle, permet également d'orienter le " trop plein d'énergie " des élèves en la canalisant dans une démarche de création et dans une politique du projet. Enfin, si elle favorise l'autonomie de chacun et la constitution de l'identité, la danse à l'école est également un mode de connaissance du patrimoine culturel et des œuvres contemporaines propice à " l'enracinement culturel ".[2]

Concernant l'enseignement secondaire, les programmes officiels de 1999 précisent que l'enseignement de la danse à l'école est au croisement entre le champ artistique et celui de l'éducation physique et sportive. Il s'agit de connaître le langage chorégraphique en pratiquant et en allant voir des spectacles. L'enseignement inscrit l'élève dans " un projet d'avenir " en apprenant à mener à bien un projet chorégraphique collectif.[3]

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). Ce militantisme, moins nécessaire aujourd'hui, est toutefois encore mobilisé dans de nombreux discours actuels. Dans la période 1970-85, l'activité danse est associée aux activités physiques d'expression. Marcelle Bonjour comme Françoise Dupuy mettent en garde contre l'aspect ludique et distractive de la danse à l'école. Marcelle Bonjour souhaite que la danse soit associée à une " culture artistique corporelle " et soit considérée comme un moyen d'accéder à la culture contemporaine et au patrimoine culturel. Dans un même temps, elle valorise la " pédagogie de l'acte créateur " consistant à libérer pour autoriser puis à restreindre (par des consignes) pour réaliser.[4] Sur le plan des acquisitions, Marcelle Bonjour insiste sur la revalorisation des sensations dans l'apprentissage en

[1] *Ibidem*, p. 30.
[2] B.O. du 8 juin 1995, *Education artistique. La danse à l'école*, n° 23.
[3] B.O. du 5 août 1999, *Arts : domaine danse. Enseignement de détermination et option facultative. Nouvel enseignement*, n° hors série.
[4] M. Bonjour, « La danse en milieu scolaire », *Actes du colloque : Quel enseignement pour la danse ?*, ADDNZZ et le Conseil général, Saint-Brieux, 5-6 mars 1992.

associant forme et sensations éprouvées, proposition qui va donc à l'encontre des pédagogies formelles et académiques de la danse.

Il s'agit également de convaincre du bien-fondé de la pratique de danse sur le " développement " de l'enfant. La phase de persuasion des discours militants de l'époque tend alors à " naturaliser " la danse, quitte à engendrer une contradiction entre la danse comme " besoin " naturel de l'humain et la danse comme pratique artistique et culturelle transmise à l'école.

> « L'enfant d'aujourd'hui, coupé de ses racines et de ses fonctions primordiales, a le droit, pour ses besoins d'énergie vitale, que lui soit restitué, d'une façon ou d'une autre, ce qui va permettre un accomplissement de la beauté et j'irai plus loin en pensant qu'un enfant qui n'aime pas danser, c'est un peu comme un enfant qui n'aime pas jouer… […] cette recherche de l'extase — ce besoin d'osmose avec les rythmes du monde, est un besoin que nous éliminons trop souvent de notre vie, mais qui reste là, présent, enfoui, à l'état latent ».[1]

En 1985 on assiste à l'institutionnalisation des activités physiques d'expression pour les collèges et lycées. Cela correspond également à une période de didactisation de la danse et des activités physiques d'expression basée sur l'émotion et la symbolisation du geste.[2] Les années quatre-vingt-dix font entrer la danse à l'école dans une période de reconnaissance, encore fragile mais s'affirmant de plus en plus. À partir de 1996, participant dorénavant des APA (activités physiques et artistiques qui comprennent la danse contemporaine, la danse théâtrale, la post modern dance, le Butoh ainsi que les danses dites sociales : danses de rue, danse jazz, et les danses traditionnelles, ainsi que les pratiques de cirque, le mime, les activités théâtrales) la danse doit répondre aux finalités éducatives de l'école et aux principes généraux de l'E.P.S. et de " développement de la personne ".[3] En effet, il s'agit de développer les " capacités nécessaires aux conduites motrices " et " l'accès aux connaissances relatives à l'organisation et à l'entretien de la vie physique " en vue, d'après Michelle Coltice, de contribuer au développement de la santé, de l'autonomie et de la responsabilisation des élèves.[4] Dans un contexte dominé par la médiatisation des " violences scolaires " et par un discours quasi unanime sur la citoyenneté, la danse dans le cadre de l'E.P.S. à l'école n'échappe pas au sens commun qui veut que l'éducation physique et sportive contribue à former les citoyens en développant des notions de valorisation de soi, de

---

[1] F. Dupuy, « Pourquoi la danse à l'école ? », Intervention au colloque : *La danse et l'enfant*, UNESCO-FFDACEC, 25 octobre 1986, p. 1.
[2] G. Mons, « " L'expression corporelle ", discipline scolaire paradoxale », *Staps*, n° 29, octobre 1992, p. 67-73.
[3] M. Cadopi, « L'enseignement de la danse en éducation physique et sportive : quelle(s) parole(s) sur le corps ? » *article cité.*
[4] M. Coltice, *La Danse au collège : le modèle de " pratiquant culturé "*, Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université Lumière Lyon 2, 2000.

maîtrise de soi et de la communication avec les autres, d'expression, auxquelles se rajoutent pour la danse les notions de démarche artistique et créatrice, de prise de décision dans l'action motrice, et de développement des perceptions sensorielles, d'émotion.

Parce que la danse en tant que pratique artistique relève aussi des politiques d'action culturelle à l'école (peut-être dans une volonté plus ou moins consciente de démarquer la danse de l'éducation physique et sportive en la rapprochant du pôle artistique), les discours sur la danse à l'école des années quatre-vingt-dix se sont fréquemment rapprochés de ceux émanant des acteurs de l'action culturelle. La culture (et l'art y participe) est interprétée en tant que " clé " pour comprendre le monde, mieux y vivre et s'y épanouir. Dispensée à l'école, la culture ou l'art aiderait à former des " adultes responsables ", des " citoyens ", en apprenant aux élèves à maîtriser les moyens d'expression et de communication et à se " responsabiliser ".[1] Le sens (non univoque, comme nous le verrons) de ces actions relèvent de la " démocratisation culturelle " qui vise l'égalité des chances pour tous et l'intégration scolaire pour les élèves défavorisés.

> « Qu'est-ce que l'intégration ? Ce n'est pas un fait, un constat, ce n'est pas une captation, une mise au pas, un garde à vous, un alignement culturel, *l'intégration est une démarche intentionnelle*. L'on s'intègre, on n'est pas intégré, capté par une communauté qui s'évalue hiérarchiquement, culturellement supérieure, mais au contraire c'est parce que j'ai une démarche intentionnelle de proposition et d'échange de mes propres normes et de mes propres valeurs, dans l'appropriation des codes culturels des autres et des symboles communs, que je peux m'intégrer. Je reviens sur cette idée, car, pour moi, *l'art est facteur d'interculturalité et d'intégration* ».[2].
>
> « [La danse à l'école] est chemin d'éducation […] dont l'enjeu principal va être d'aider l'enfant à situer, épanouir, affirmer sa singularité et tenter de construire son identité à travers l'expressivité corporelle. Ainsi, la danse peut-elle être facteur de réconciliation avec soi-même et participer à ce titre à la réussite et à l'intégration de tous les élèves à l'école ».[3]

Le discours institutionnel sur la démocratie et l'intégration par la culture prend deux voies : la première a pour objectif de dispenser la " Culture " à tous les individus ; l'autre prône la pluralité culturelle.

---

[1] C. Montférier, *La Culture au secours de l'école. Pour une pédagogie renouvelée*, Paris, L'Harmattan, 1999.
[2] M. Bonjour, « Danse à l'école. Relation sensible et intelligente aux artistes, aux œuvres, élan et histoire », texte dactylographié de conférence, Canne, 24 mars 1995, p. 2.
[3] J. Lascar, *La Danse à l'école. Pour une éducation artistique*, Paris, L'Harmattan, 2000.

> Dans une interview, Claude Rouot précise que : « (pour elle) comme pour d'autres agents du ministère (de la Culture), le dépassement des incantations sur la démocratisation culturelle implique de s'ouvrir à la question du sens, à l'acceptation anthropologique du mot culture. Si on reste sur le patrimoine et la culture générale stricto sensu, on manque les appels et apports d'une société plurielle qui ne fera Cité que prise dans son ensemble. C'est ici que la recherche socio-anthropologique a sa place, pour avancer l'idée de penser en termes de civilisation ».[1]

Ces deux pôles ne sont pas propres à quelques auteurs défendant la danse, la culture ou l'art à l'école ; nous les retrouvons dans des discours officiels des institutions culturelles, et dans ceux de l'Education nationale. La loi d'orientation sur l'éducation (10 juillet 1989) se fonde ainsi sur l'objectif d'un enseignement de savoirs fondamentaux, de la participation à la réussite de tous, de l'encouragement de l'acquisition de méthodes (apprendre à apprendre), du développement de l'interdisciplinarité et de l'aide à la construction du projet de l'élève (autonomie) en vue de " préparer le citoyen de demain ".[2]

Dans le cadre des politiques culturelles, Virginie Milliot estime que le but est de reconnaître positivement une jeunesse fortement stigmatisée par la médiatisation des " violences urbaines ". Il s'agirait de « valoriser les formes culturelles issues de ces espaces de diversité, afin de construire des référents positifs et d'accroître le sentiment d'appartenance de ces populations ».[3] Au niveau de l'école, Raymond Cittério précise que l'action culturelle s'est développée pour aider l'école à prendre en compte un public de plus en plus hétérogène, à réagir devant les difficultés sociales et celles liées à l'urbanisation (il cite la perte des racines, les difficultés d'insertion professionnelles, les cultures importées). De fait, l'action culturelle a émergé dans l'école pour trois raisons :

1°) des raisons sociales (dévalorisation des modes de vie des populations diversifiées, de leurs valeurs souvent méprisées, ignorance des cultures des jeunes et celles des familles d'origine immigrée) ;

2°) des raisons éducatives (pour aider l'école à varier ses pédagogies notamment en ne laissant plus de côté l'artistique et la technique) ;

3°) des raisons pédagogiques (pour privilégier la voie expérimentale dans l'acquisition des savoirs et pour aider à l'autonomie des élèves dans une classe où chacun peut être valorisé).[4]

---

[1] « Croiser les politiques urbaines et artistiques », entretien avec Claude Rouot, chargée de mission au Ministère de la Culture et animatrice du programme de recherche " culture, ville et dynamiques sociales ", *article cité,* p. 61.
[2] T. Perez, A. Thomas, *E.P.S. Danse. Danser en milieu scolaire*, CRDP des pays de la Loire, Nantes, 1994.
[3] V. Milliot, « Vers une " intégration pluraliste " » *article cité,* p. 9.
[4] R. Cittério, *Action culturelle et pratiques artistiques*, Paris, Hachette éducation, 1993.

Un des outils privilégiés de la " démocratisation culturelle " est donc l'art contemporain entendu comme un " langage libérateur " ou permettant de " communiquer " tout en participant à la lutte contre les inégalités culturelles et sociales. Cette idéologie s'appuie sur l'idée que les populations éloignées de la culture scolaire (les immigrés et leurs enfants) sont " enfermées "[1] ; l'art devient donc un moyen de lutte contre " l'enfermement des populations " dans des " ghettos " sociaux et culturels ou dans des codes et des normes culturelles (comme ceux de la danse hip hop) qui ne sont vues que du côté des " cultures plurielles " et populaires, jamais ou rarement du côté de la culture contemporaine légitime. Ces présupposés idéologiques conduiront plus ou moins consciemment un grand nombre de didacticiens de la danse à l'école (au moins quand la danse se fait éducation artistique) à rechercher les fondamentaux de la Danse définie comme " art du mouvement " enseignés à " l'Enfant " ou à " l'Adolescent " pour qu'il s'ancre dans une démarche de création et atteigne une autonomie dans son travail.

> « Il faut conquérir par la danse contemporaine et l'art contemporain, la culture de base qui permet de choisir d'aller vers les danses du patrimoine, vers la danse classique, etc. Les adolescents qui démarrent par le rap sont dans une culture contemporaine qu'il faut décoder et avec laquelle il faut composer ; c'est la culture de leur environnement […] Quand on propose à des adolescents de les faire travailler en danse, on retombe dans des modèles les plus prégnants, les plus habituels aux ados, et il est extrêmement difficile de les faire passer dans un travail de création ».[2]

> « L'éducation artistique fait partie de l'éducation globale de l'enfant. Elle est pour le jeune enfant et pour l'adolescent un aspect majeur du développement de sa personnalité et de sa réussite dans la vie et dans sa vie […] En conséquence, l'acte éducatif vise à faciliter, à promouvoir, à étoffer tout ce potentiel d'humanité dont l'enfant est porteur ».[3]

Contrebalançant les orientations homogénéisantes (et légitimistes) de la " Culture " ou de la " Danse " à l'école, le discours pluraliste valorise l'altérité et les expériences " métissées " en prenant en compte la diversité des cultures, celles des immigrés, celle (s) de la " jeunesse ". Ce discours n'exclut cependant pas certains présupposés du premier ; de fait, la danse contribuerait à « l'éducation du citoyen en développant la curiosité pour le patrimoine des différentes cultures ».[4] La pluralité culturelle est généralement requise comme " moyen " pour atteindre les élèves (comme

---

[1] Nous renvoyons le lecteur au chapitre précédent.
[2] M. Bonjour, « La danse en milieu scolaire », *Actes du colloque : Quel enseignement pour la danse ?*, ADDNZZ et le Conseil général, Saint-Brieux, 5-6 mars 1992, p. 81 et p. 91.
[3] F. Leguil, *Place et sens de l'éducation chorégraphique dans l'enseignement général et dans l'enseignement artistique*, rapport à la demande du directeur de la musique, de la danse, du théâtre et des spectacles, 1999, p. 23.
[4] M. Romain, *La danse à l'école primaire*, Paris, Retz, 2001, p. 15.

faire pratiquer la danse hip hop ou la capoeira aux élèves) et pour les faire accéder la danse chorégraphiée contemporaine, celle qui en fin de compte est reconnue par les structures culturelles.

> « Si la danse est marquée par différents styles, il ne s'agit pas d'enseigner à l'école les techniques propres à chaque style, comme on le fait dans les conservatoires, mais plutôt ce qui est commun à toutes les danses ».[1]

> « L'approche culturelle s'appuie le plus souvent possible sur des pratiques et des œuvres contemporaines proches de la sensibilité des élèves […] ou sur certaines danses ethniques, anciennes et actuelles. Elle s'attache à mettre en évidence l'évolution des langages chorégraphiques avec ses filiations et ses ruptures […] Pour se faire, l'approche culturelle exploite les ressources des programmations locales, des diffusions de spectacles, des manifestations proposées par les structures culturelles proches, des travaux d'artistes en résidence et, bien évidemment, des festivals nationaux lorsqu'ils sont accessibles ».[2]

Autrement dit, la compréhension d'un nombre important de discours didactiques sur la danse à l'école ne peut se dispenser d'une contextualisation sociale et politique. Ce contexte repose sur une tension idéologique constituée à partir d'un discours de démocratisation culturelle tendant à valoriser une culture universelle et laïque conforme au modèle républicain d'intégration (faire connaître aux enfants la culture contemporaine et leur patrimoine culturel pour mieux les intégrer à la société) et œuvrant contre la " ghettoïsation " " l'enfermement " culturel, et d'un autre revendiquant la pluralité culturelle pour elle-même pour une société " métissée " d' " inclusion ".[3]

II. Une pratique de danse " didactisée "

Qu'est-ce que la " danse " ? Les didacticiens de la danse à l'école n'apportent pas vraiment de réponse à cette question ; en revanche, leurs projets s'orientent tous vers un même objectif : apporter des éléments pratiques permettant aux enseignants de mettre en œuvre des situations pédagogiques en danse.

Il est vrai que la danse n'est pas un objet en soi, uniforme. Elle prend des significations sociales-historiques et des orientations esthétiques totalement différentes selon les lieux de la pratique et selon les pratiquants. Objet variable par excellence, notre souci ici n'est pas définir en quelque ligne ce qu'est la danse, mais bien d'éviter le sens commun consistant à faire " comme si " observer les modes d'apprentissage de la

---

[1] M. Romain, *La danse…, op. cit.*
[2] B.O. du 5 août 1999, *Arts : domaine danse…, op. cit.*, p. 8.
[3] V. Milliot, « Culture, cultures et redéfinition de l'espace commun : approche anthropologique des déclinaisons contemporaines de l'action culturelle », *article cité.*

danse pouvait être pensé toute chose égale par ailleurs. La pratique de danse festive de " caractère " exercée lors d'une fête de village, la pratique d'une danse rituelle, la pratique du bal, la danse contemporaine dans un conservatoire, la danse à l'école, la pratique du hip hop en autodidacte ou au contraire dans un cours de MJC, l'atelier danse d'improvisation, le montage d'un spectacle de danse, etc., sont autant de pratiques différentes qui impliquent des conditions et des modalités d'apprentissage dissemblables.

De fait, nous estimons que les pratiques de danse dont il est question dans le cadre scolaire relèvent du modèle socio-historique de la " danse chorégraphiée ", autrement dit de la " danse représentative ", visant la représentation et l'expression du corps et comportant une fonction de symbolisation dans laquelle, comme le notre Thierry Tribalat, l'artiste est à la fois objet et sujet de l'activité.[1] La danse chorégraphiée est donc une pratique artistique visant à maîtriser une technique du corps en vue, logiquement, de l'inscrire dans une démarche de création et de production d'une œuvre ou d'un court " ouvrage " présenté à un public.

Cette pratique ne peut être séparée de l'histoire du champ chorégraphique occidental qui trouve ses marques à la Renaissance grâce à la formation d'un corps de professionnels (les maîtres de danse) qui se sont mis pour certains à écrire sur leur art pour en définir le sens esthétique ou pour le transmettre, pour d'autres à tenter de transcrire le corps dansant et mis en scène en inventant des systèmes de codification.[2]

Ainsi, les traités de danse qui s'énoncent à la Renaissance jusqu'aux XVII^{ème} et XVIII^{ème} siècles dessinent les premiers éléments de structuration d'un " art de la danse ", qui n'est plus une danse distractive et festive (ou pas uniquement), mais une danse de représentation sur une scène. Les procédures pratiques et les procédures d'écriture de cette forme de danse alors naissante n'imposent pas uniquement un ordre éphémère des pratiques (une chorégraphie) ; elles participent à instituer de nouveaux rapports au corps, à l'espace, au mouvement qui s'inscrivent dans les savoirs et les savoir-faire mis en œuvre dans la danse chorégraphiée, et qui impliquent en même temps des appropriations et des modalités d'incorporation particulières. De fait, la nature de ces savoirs et savoir-faire délimite le champ des possibles des appropriations individuelles.

La danse à l'école qui est aujourd'hui pensée par les didacticiens résulte, en définitive, de ce large processus socio-historique. La " danse didactisée "[3] — dispensée dans le cadre scolaire — repose sur des savoirs spécifiques du corps dansant, ce que les didacticiens désignent aussi par " fondamentaux " de la motricité et de la composition

[1] T. Tribalat, *La danse et la leçon – E.P.S. et la mise en activité physique artistique*, cours de préparation à l'agrégation E.P.S., CNED, texte fourni par l'auteur, *sans date.*
[2] S. Faure, *Corps, savoir et pouvoir…*, *op. cit*., Cf. la première partie de l'ouvrage.
[3] M. Coltice, *La Danse au collège…*, *op. cit*.

scénique, auxquels s'ajoutent des considérations psychologiques. Toutefois, elle n'impose pas un style de danse, ni des savoirs prédéfinis. Elle est censée être orientée par les " savoirs " des danseurs, et mettre en jeu des sensations, l'imaginaire des pratiquants, leurs émotions, en retravaillant leurs stéréotypes concernant ce qu'est la danse. De là, elle reconstitue des formes gestuelles en intégrant des savoirs " fondamentaux " sur le mouvement dansé. En cela elle se distingue totalement de l'expression corporelle[1] (et ne doit pas être associée à elle, malgré éventuellement des ressemblances de certaines situations d'apprentissage, qui peuvent paraître fondamentales à des non initiés de ces deux activités) qui repose sur une expression individuelle dans des formes gestuelles et artistiques précises et historiquement fondées.

La didactique de la danse à l'école engage des situations pédagogiques particulières qui interrogent les démarches pédagogiques ordinaires de l'école. Cette pratique (ou encore la danse " fondamentale " comme l'évoque Nicole Guerber-Walsh[2]) est globalement appréhendée à partir d'une connaissance sensible et réfléchie des paramètres " fondamentaux " du mouvement dansé portant sur les sensations, les perceptions, le rapport à l'espace, au temps, les interactions, les qualités du mouvement, etc. Elle est orientée dans une démarche de création — qui aboutit souvent (mais pas nécessairement) à une composition, répondant alors aux exigences de l'écriture chorégraphique. Cependant, la chorégraphie dans le cadre scolaire n'est pas de même nature que ce qui s'apprend dans les écoles de danse ou les conservatoires. Elle a ses propres règles, ses propres principes, en fonction de " modèles " de corps qui ne représentent pas l'ensemble des possibles de la création contemporaine, mais s'appuient sur des variantes du modèle de corps d'une danse expressionniste (américaine et allemande)[3] initiée dans la première moitié du XX^{ème} siècle (modèle qui repose sur l'idée d'une danse qui exprime l'individu, des émotions). De là, la danse est parfois comparée à un langage ou à de la poésie ; à une éducation complète (du corps et de l'intellect) et qui favorise ainsi le développement personnel ; à un mode d'expression d'une " intériorité " qui est, enfin, une exploration de différents états de corps.

> « À travers ce premier support (le modèle] sont inculqués les principes de gestes qui semblent essentiels. Puis les différents niveaux de construction gestuelle sont abordés au cours des répétitions et transformations. L'enseignant insiste sur certains paramètres comme le *temps* […], *le poids* […], *le corps* considéré dans sa globalité, en parties isolées ou interconnectées. *L'espace* se traite sous diverses facettes […] Il convient aussi de préciser *la qualité* du mouvement (intensité) qui peut être doux, coulé, continu ou bien figé, cassé, haché, percussif, ou encore guidé, soutenu d'une façon homogène, etc. *des contacts* s'établissent entre les

[1] Cf. Cl. Pujade-Renaud, *Expression corporelle. Le langage du silence*, Paris, E.S.F., 1977.
[2] N. Guerber-Walsh, « Apprentissage fondamental à l'école », *revue E.P.S.*, n° 254, 1995, p. 56-60.
[3] En raison des liens entre les précurseurs de la danse expressionniste et les professeurs d'E.P.S. dans les années cinquante et soixante, d'abord à partir de la danse rythmique, puis à travers de stages de danse contemporaine avec des artistes.

> danseurs qui évoluent sur scène ou dans la salle de cours en groupe […] Enfin il est question de composition scénique par la prise en compte de l'environnement, *des interactions* multiples entre les personnes […], avec les objets, avec les installations ».[1]
>
> « En proposant aux enfants de danser à l'école, nous favorisons leur épanouissement, nous les aidons à grandir. Les compétences transversales telles que l'écoute, le regard, l'autonomie, l'engagement dans les activités proposées, la sociabilité, sont largement valorisées ».[2]
>
> « Ainsi, la danse intégrée dans un processus d'éducation visant le développement optimum de l'individu (être multidimensionnel) dans des perspectives d'autonomie, de flexibilité et de créativité, pose une problématique particulière [...] Il s'agit de créer cet espace ouvert où l'être s'exprime comme il veut et le ressent. Il s'agit d'un travail de recherche esthétique sur le mouvement qui se présente comme l'expression de l'intériorité du sujet, de ses sensations et émotions ».[3]

La particularité des didactiques actuelles est de cibler un public scolaire (le public des écoles maternelles et/ou primaires et le public du secondaire) perçu comme une entité homogène, les différences entre élèves étant surtout des différences d'âge (et donc de cycle scolaire). Guère de didacticiens ne considèrent la formation en fonction de variables sociologiques tel que le sexe (celui des élèves et des enseignants) et encore moins (ou de façon implicite) les origines sociales des élèves.

Au-delà d'une didactisation d'un " art du mouvement " ancré dans une démarche de création, la danse à l'école se décline aujourd'hui en programmes répondant à des objectifs et visant l'acquisition de compétences par cycles. Ces analyses des situations pédagogiques conduisent logiquement les enseignants à élaborer des stratégies d'évaluation que l'on ne trouve pas sous la même forme dans les écoles de danse. Enfin, la danse à l'école s'insère dans un projet d'éducation scolaire qui obéit aux principes idéologiques que nous avons déjà évoqués : ceux de la citoyenneté, de l'autonomie des élèves, du respect des autres, de la confiance en soi, de l'épanouissement pu du développement personnel, d'ouverture culturelle.

---

[1] N. Guerber-Walsh, « Apprentissage… », *article cité*, p. 58.
[2] I. Bellicha, N. Imberty, *La Danse à l'école maternell*e, Paris, Nathan, col. Pédagogie, 1998, p. 26
[3] D. Commeignes, *Des discours et des hommes ou l'imaginaire libéré. Pratique et rapport à la pratique en danse contemporaine à l'école maternelle et élémentaire*, thèse de doctorat, université des sciences et des techniques de Lille, département des sciences de l'éducation, (s.d.), p. 77.

III. Les modes opératoires de la “ danse à l’école ”

1. Le premier degré

Avant les réformes annoncées par le ministère Jack Lang en 2001, en matière d’éducation culturelle et artistique, la danse à l’école dans le premier degré pouvait se faire par une animation assurée par l’enseignant, et/ou en faisant appel à un intervenant extérieur. Dans ce cas, les groupes de pilotage (E.P.S. pour la danse dans la Loire) organise l’aspect pédagogique de l’activité. Les classes créent leur projet, souvent en croisant la danse avec une autre activité (danse et graphisme par exemple) avec l’aide d’un conseiller pédagogique et en faisant “ avec ” l’enveloppe budgétaire que leur circonscription leur a accordée. Le projet pédagogique et un formulaire, définissant les champs de responsabilité de chacun, sont déposés par l’enseignant. Ces documents suivent les voies administratives, à l’Education nationale (I.N.E., commissions techniques qui statuent sur les compétences de l’intervenant selon les brevets ou diplômes possédés et surtout à la condition que la DRAC l’ai reconnu tout en refusant généralement de fournir une attestation qui l’engagerait dans une procédure d’agrément).

2. Le second degré

Dans le secondaire, nous trouvons d’une part “ la classe artistique ” (exemple d’une 6ème ou 5ème artistique) qui relève d’un projet de l’établissement visant à regrouper des élèves dans une classe aux horaires aménagés ; d’autre part des “ ateliers ” artistiques au collège avec des enfants volontaires, qui perdurent généralement plusieurs années en s’insérant là aussi dans le projet de l’établissement (les ateliers pour volontaires durent 3 heures par semaine). Dans ces classes et ateliers, il est fait appel à un intervenant extérieur.

De plus, la danse est au programme de l’E.P.S. au collège. De fait, les enseignants d’E.P.S. doivent donner une initiation à la danse (sans toujours solliciter un intervenant). Mais cela concerne 12 heures de danse minimum) au moins sur un niveau (en 6ème, 5ème, 4ème ou 3ème). Les enseignants du secondaire sont maintenant formés à la danse, en STAPS, avec 5 heures par semaine sur un semestre (en Deug et en Licence) : 4 heures de pratique + 1 heure de théorie (comme pour les autres activités physiques). Au collège, l’objectif de la danse et plus généralement des activités artistiques est d’amener les élèves surtout en difficulté d’apprécier autrement l’école, et de se réconcilier éventuellement avec elle.

Au lycée, la danse n’est pas obligatoire. Dans ce cas, le projet d’établissement peut la programmer au baccalauréat pour un tiers (car il y a trois pratiques à présenter) ou comme “ épreuve ponctuelle ” pour les candidats libres ; elle peut aussi être une “ option ” ce qui signifie que les élèves ont deux heures de plus en E.P.S. en Terminale.

Outre le fait de rajouter éventuellement des points pour le baccalauréat, la danse au lycée comporte bien évidemment une dimension pédagogique qui, selon un ancien professeur relais danse en secondaire, participe de l'éducation artistique des élèves et fréquemment de leur " développement personnel ".

> *Extrait d'entretien*
>
> **Ancien professeur relais danse 2ème degré :** « (la danse au lycée) Donc c'est un enjeu pour l'équilibre personnel, on peut appeler ça le " développement personnel " et c'est ce qu'on recherche au niveau du lycée. Moi quand j'enseignais au lycée, je travaillais beaucoup sur des choses très relâchées, très... très dans le sol, très centrées, pour qu'elles (les élèves) se retrouvent, et là elles ont des retours sur la maîtrise de soi. Parce qu'il faut passer devant les autres, il faut assumer sa silhouette qui devient terrible et puis se réconcilier avec le mouvement aussi. [...] c'est vraiment s'assumer déjà en tant que silhouette et après en tant que personne : " qui je suis " " ce que j'ai envie de dire ". C'est un chemin... très progressif qui se révèle être très beau. Mais pas facile ».

3. Le cadre de l'U.N.S.S.

La danse est davantage présente dans les établissements du secondaire par l'U.N.S.S (union nationale du sport scolaire) de la 6ème à la Terminale, les mercredis après-midi. Les activités physiques sont organisées sur la base du volontariat des élèves. Chaque enseignant d'E.P.S. a 3 heures d'UNSS dans son service, et chaque établissement doit obligatoirement l'organiser.

IV. Conditions de validation des projets artistiques selon le point de vue des enquêtés

1. Les mots clés des projets " danse "

D'après un professeur relais danse 2ème degré, il y a des mots clés à mettre dans un projet quand on veut créer une classe ou un atelier danse en milieu scolaire, comme " ouverture culturelle " et " projet d'établissement ". De fait, l'enseignant doit dépasser le simple désir de proposer de la danse aux enfants, mais doit formaliser ses intentions en trouvant une justification rationnelle en lien avec les principes du moment des Ministères financeurs. Comme le montre la sociologue Dominique Schnapper — à propos des artistes, les partenaires (artistes, enseignants…) qui ont besoin des institutions pour développer un projet (obtenir des financements) — les enseignants doivent maîtriser des principes rhétoriques qui sont, rajoutons-le, d'emblée liés à des schèmes politiques. Ceux qui les maîtrisent, en raison de leur savoir-faire professionnel

ou de leur parcours sociologique, ont plus que d'autres des chances d'être reconnus et aidés, au détriment de ceux qui ne possèdent pas le langage spécifique requis implicitement.[1] Le projet ne se fonde donc pas uniquement sur un réalisme pédagogique et de " bonnes " intentions ; il engage une capacité à convaincre des acteurs institutionnels, allant de la mise en œuvre de savoir-faire spécialisés (savoir faire un budget) à l'emploi adroit de clés discursives et politiques qui vont faire " sens " pour le lecteur du projet.

> *Extrait d'entretien*
>
> **Professeur relais danse 2ème degré :** « Stratégiquement, lorsqu'on veut avoir un atelier de pratiques artistiques, y a un certain nombre de mots clés comme " ouverture culturelle " " projet d'établissement ", etc., qui sont des mots qui ouvrent les portes, puisqu'il n'est pas question de faire de la danse pour la danse, sans penser à une ouverture plus large et si c'est pas dans les missions d'école ou dans le projet spécifique de cette école ; on ne parachute pas un atelier parce qu'une personne dans l'établissement veut faire un atelier, car elle aime la danse. Il y a des mots incontournables ».

Ce très bref détour par les actes discursifs constitutifs des projets de danse à l'école ne nous éloigne pas de notre sujet, puisque les pratiques langagières (discursives ou non-discursives[2]) participent de la constitution des schèmes de pensée des acteurs.[3] Comme le note Gérard Mauger, cerner les principes discursifs nécessaires pour construire un projet revient donc à réfléchir aux catégories de pensée des acteurs institutionnels qui sont au fondement des dispositifs politiques[4] relatifs aux actions culturelles et éducatives que nous étudions. Ces actions se mettent en œuvre au niveau de partenariats multiples qui sont successibles de générer des concurrences et des incompréhensions réciproques si ces principes langagiers/mentaux ne sont pas partagés complètement ou s'ils se confrontent à des logiques différentes ; ce point de vue implique donc bien de penser les partenariats en terme de configuration, comme le rappelle d'ailleurs Gérard Mauger, puisque les projets et politiques qui en

---

[1] D. Schnapper, « Quelques réflexions de profane sur l'Etat providence culturel », *Toutes les pratiques culturelles se valent-elles ?*, Hermès, CNRS éditions, 1997, p. 49-65.

[2] S. Faure, « Dire et (d') écrire… », *article cité*. Dans cet article, nous distinguons d'une part, le langage ordinaire, " naturel ", qui intervient dans des contextes et qui est individualisé, existant sous forme d'énonciations variées (jugement de valeur, déictiques, langage descriptif, métaphores, jargon de métier…) ; d'autre part, les " discours " publics ou ayant la volonté de s'exprimer sur une scène publique, relatifs à des mises en formes du langage et de la pensée, s'appuyant généralement sur une logique scripturale et renvoyant à une logique langagière formelle (ou partiellement formelle).

[3] B. Lahire, « Sociologie des pratiques d'écriture. Contribution à l'analyse du lien entre le social et le langagier », *Ethnologie française*, XX, 3, 1990, p. 262-273.

[4] G. Mauger, « Précarisation et nouvelles formes d'encadrement des classes populaires », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 136-137, mars 2001, p. 3-4.

résultent doivent toujours quelque chose à cette confrontation plus ou moins harmonieuse ou conflictuelle entre des dispositifs institutionnels et les dispositions des acteurs travaillant localement (dans les associations, les syndicats, les rectorats, dans les écoles, etc.) ou centralement (dans les institutions étatiques) qui en usent, les inventent, les légitiment, les défendent ou les combattent.[1]

> Un projet nécessite le montage complexe d'un dossier qui engage aussi des compétences administratives et " politique " dans le sens où il s'agit de convaincre un conseil d'administration et les autres partenaires décideurs :
>
> *Extraits d'entretiens*
>
> **Le Principal du collège " Victor Hugo " dans la configuration du Rhône :** « Alors eh oui ben tout n'est pas forcément facile parce qu'il faut **monter** un projet, constituer un **dossier** ça peut, ça peut rebuter certains partenaires, ça peut paraître plus ou moins facile, plus ou moins complexe, eh il y a l'aspect financement dont je parlais et puis moi j'ai envie de, pour être complet dans mon…, dans ma présentation, d'évoquer un autre aspect, c'est un aspect, je l'appellerai plus **administratif ou technique**, eh ben il faut savoir que, avec eh je dirais… avec la décentralisation parce que tout ça est lié à, aussi, à la loi de 83 sur la décentralisation, sur l'autonomie des établissements, et ensuite sur d'autres décrets qui sont sortis notamment de 85 qui régissent le fonctionnement d'un établissement, le pouvoir du chef d'établissement, le fonctionnement de l'établissement, donc c'est, c'est le décret modifié d'août 85, modifié au fil des années hein, jusque dans les années 90 et même on peut dire 2000, il faut savoir par exemple que on ne peut pas présenter un projet à n'importe quel moment ! il y a aussi des problèmes de calendrier […] vis à vis de soit de la collectivité qui finance, soit de l'administration de tutelle : le rectorat, eh il y a donc un point particulier, le chef d'établissement ne peut signer une convention ou un contrat qu'avec l'autorisation **expresse** de son conseil d'administration. Donc cela signifie que quand on a un projet il faut que j'ai le temps, bien sûr de l'apprécier, entre guillemets, de le soumettre au conseil d'administration que je ne réunis quand même pas toutes le semaines ni tous les mois… le conseil d'administration c'est en gros une fois par trimestre donc il faut penser suffisamment à l'avance et une fois que, donc j'ai présenté, bon c'est vrai qu'en général il n'y a pas de difficultés, je présente donc une demande d'autorisation de signer une convention ou un contrat avec tel ou avec tel organisme à telle ou telle fin, et après ce vote du conseil d'administration il faut encore attendre le contrôle de légalité de l'autorité compétente, soit l'inspection académique, soit le Rectorat, soit le Conseil Général. Eh … c'est dire si effectivement il faut si prendre suffisamment à l'avance pour pouvoir réaliser, pendant l'année scolaire le projet. […] c'est d'autant plus difficile que ben à ce moment-là les enseignants qui sont à l'origine de ces projets ne savent pas quelles classes ils auront, avec qui, avec quels élèves effectivement ils vont travailler, ou avec quels collègues. […] c'est de plus

[1] G. Mauger, « Précarisation… », *article cité, cf.* p. 4.

> en plus qu'il faut s'y prendre à l'avance bon ben parce que c'est ainsi hein eh… les lois **comptables**, ou le **droit** ont évolué, les mesures mais aussi le ministre, le gouvernement ont évolué, bon par exemple pour les échanges il faut, avant on gérait ça , **très sérieusement !** mais peut-être eh … on va dire plus souple sans aller jusqu'à dire à la bonne franquette, bon on gérait ça avec l'aide du foyer, ça ne posait, y avait peu de contraintes, si ce n'est bien sûr des contraintes de rigueur !, tandis que maintenant c'est interdit, tout passe par la gestion et puis il y a des règles eh, le montant demandé aux familles doit là aussi faire l'objet d'une délibération au conseil d'administration et être approuvé par lui ».
>
> **Responsable d'action culturelle d'une DRAC :** « [question sur les subventions des projets dans le cadre scolaire] Ça dépend du type de dossier. À tous niveaux de l'école au lycée, on a des formulaires type. Donc, si vous voulez, l'enseignant élabore le dossier, normalement avec l'artiste. Il y a un projet commun. Ca part donc, ou au Rectorat ou à l'Inspection Académique. Et nous on les a en double et on voit après avec eux. C'est vrai que c'est très cadré. On discute, on donne un accord sur le contenu global. Nous, l'artiste est reconnu par la DRAC et on regarde, bien sûr, le contenu aussi, et après, on en discute définitivement. École et lycée, on finance maintenant conjointement les ateliers. Collège, il n'y a que la DRAC qui paye les intervenants. Donc, ça c'est le cheminement : d'abord par l'Education Nationale. Après, y'a tous les autres projets où là effectivement, c'est l'artiste ou le porteur de projets qui nous fait un dossier global et là, on discute des financements. Effectivement, même dans ce cas là, le Rectorat peut compléter. Jusqu'à l'an dernier, ils avaient beaucoup moins d'argent que nous par contre, ils ont des heures pour les enseignants. Alors, c'est en train de changer un peu puisque le nouveau Ministre de l'Éducation nationale, là y'a beaucoup plus d'argent qui est donné pour l'éducation artistique au Rectorat et à l'Inspection Académique. Donc, c'est vrai qu'ils commencent à gérer aussi des sommes d'argent beaucoup plus importantes qu'avant. Bon, le principe, c'est vrai, c'était la DRAC qui payait les intervenants. […] c'est un peu un problème parce que (selon qui présente le dossier) cela fait des disparités quoi, qui ne sont pas justifiées justement par la qualité du projet. C'est simplement savoir taper à la bonne porte, *savoir présenter le dossier* ».

2. Recrutement des artistes

Le recrutement des artistes se décide, en principe, sur plusieurs niveaux : l'autorisation délivrée par la DRAC et la possession d'une certification (brevet, diplôme d'Etat ou équivalence *a priori*). Dans la réalité, le premier niveau est déterminant. L'on conçoit ici la difficulté pour les intervenants de danse hip hop et aussi pour les responsables de la DRAC et de l'Education nationale a faire valoir des compétences d'artistes qui appartiennent à un domaine où les diplômes de danse n'existent pas encore. De fait, la " règle " de la certification pédagogique est détournée dans le sens où le recrutement des artistes se fonde principalement sur la reconnaissance du travail artistique. D'ailleurs, même pour un enseignant en possession du Diplôme d'Etat de professeur de danse, ce qui importe est sa démarche artistique. Si celle-ci est

disqualifiée au niveau des instances culturelles, il y a de grandes chances pour que l'enseignant (et même s'il a une réelle efficacité sur le plan de l'enseignement) ne soit plus " autorisé " ou mis sur la liste des artistes-intervenants proposée par les DRAC.

La démarche menant à l'autorisation d'enseigner dans les écoles n'étant donc pas complètement fondée objectivement (le jugement esthétique étant très subjectif comme nous le confirmerait un conseiller à la danse d'une DRAC), nous comprenons que l'interconnaissance et la logique de la cooptation jouent ici un rôle fondamental.[1] Ainsi, un comité d'experts, au niveau de la DRAC, décide de l'octroi ou du refus de l'autorisation, mais les décideurs peuvent aussi se référer à des " personnes influentes " dont l'avis est requis en en raison de leur connaissance des artistes locaux.

> *Extrait d'entretien*
>
> **Professeur relais 2ème degré Loire :** « Là il y a une règle. Il faut qu'il soit diplômé d'Etat, mais c'est pas suffisant. Alors en fait, cette règle est contournée de deux façons : ce peut être une personne qui n'a pas de D.E mais qui artistiquement prouve une qualité de travail, reconnu dans l'Académie ; donc y a un certain nombre d'experts qui déambulent un petit peu dans le monde de la danse et qui repèrent les créations, les spectacles vivants un peu partout et... finalement se font une idée des personnes. [...] Et il y a un certain nombre de personnes qui ont les diplômes, et qui artistiquement ne sont plus très vivants... et à ce moment-là, ils n'obtiennent pas non plus cet agrément. Dans le comité d'experts je crois qu'ils sont très attentifs à ça, par contre ils restent volontairement relativement flous sur les critères objectifs. Mais je crois qu'ils se réservent le droit, en tant qu'experts, de situer les personnes, de les connaître ; je crois qu'ils le font très sérieusement. Parce qu'on a vu certaines personnes intervenir qui étaient très riches (sur le plan pédagogique), et qui n'avaient pas de certification, et d'autres qui... ben qui étaient diplômés et à qui on a fait remarquer que... le milieu scolaire ce n'était peut-être pas pour eux. [...] Donc en fait, **c'est des combats un peu de personnes aussi** ; la responsable du centre culturel " Sophia " est très influence dans ce domaine-là, sur ce comité d'experts, elle est vraiment une personne qui est reconnue [...] ».

3. Formation des enseignants

Les enseignants du premier degré peuvent se former à la danse, dans les IUFM. Beaucoup semblent faire de la danse par eux-mêmes et sont fréquemment des danseurs (danseuses) amateurs réguliers et très engagés dans leur pratique. Les stages mis en place par des centres culturels de la configuration de la Loire, par exemple, leur permettent aussi de se former à la danse, avec un coût relativement faible. Ces stages offerts aux enseignants ne sont pas sans poser problème à l'Education nationale qui se confronte à ses propres limites en matière d'offre et de financement de formation personnelle. Une concurrence est donc en jeu, à ce niveau, entre deux institutions, la

[1] Nous analysons plus finement ces processus dans le livre *Corps, savoir et pouvoir. Sociologique historique du champ chorégraphique, op. cit.*

“ Culture ” et “ l’Education nationale ”. Récemment, une association chargée du développement de la danse organise cette offre dans la Loire ; elle comprend des représentants des deux instances ainsi que des personnes “ indépendantes ”.

Par ailleurs, comme nous l’avons évoqué, les enseignants du secondaire sont maintenant formés à la danse, au cours de leurs études en STAPS, avec 5 heures par semaine sur un semestre (en Deug et en Licence) : 4 heures de pratique et 1 heure de théorie (comme pour les autres activités physiques).

Enfin, les stages “ danse à l’école ” (initiés au début par l’association de Marcelle Bonjour, aujourd’hui au Ministère de l’Education chargée de développer la danse en milieu scolaire) réunissent enseignants (1er et 2ème degré) et artistes pour réfléchir ensemble aux modalités et aux enjeux de la danse à l’école. Selon les propos de l’ancien professeur relais danse 2ème degré dans la Loire, il semble, qu’essentiellement, l’objectif soit d’amener les artistes à comprendre et à s’adapter aux enjeux de l’école, bref à la logique de la “ forme scolaire ”.

V. Paradoxes de l’action culturelle en milieu scolaire, tensions des politiques éducatives : ouvertures et enfermements

1. Des stratégies de séduction à l’égard de l’école

De manière récurrente les discours des acteurs mobilisés autour de projets visant à introduire la danse hip hop à l’école portent sur la question de la “ culture des élèves ”. Fondamentalement, c’est parce que le hip hop est pensé comme proche des pratiques et des expériences des élèves et particulièrement de ceux scolarisés dans des établissements classés en ZEP et/ou en REP que les actions en faveur de son introduction à l’école peuvent être justifiées. Néanmoins, ce consensus reste souvent implicite, notamment au niveau des concepteurs des projets. En effet, danseurs professionnels et associations revendiquent la reconnaissance artistique des “ arts urbains ” par opposition aux discours légitimistes ou misérabilistes à propos des cultures populaires. Les acteurs institutionnels doivent être attentifs à l’image du hip hop véhiculée par les dispositifs mis en œuvre. En effet, les partenariats avec des acteurs travaillant dans des logiques de promotion et de légitimation des “ danses urbaines ” *via* des institutions éducatives demandent aux responsables rectoraux de porter une attention particulière aux possibilités de stigmatisation des pratiques par leur introduction exclusive dans des établissements identifiés comme “ populaires ”. Dans le projet initié par ISM, les responsables académiques ont ainsi volontairement sollicité des établissements “ hors classement ” sans pour autant avoir pu susciter leur intérêt.

Extrait d'entretien

Professeur-Relais-Danse, coordinatrice pédagogique du projet " Cultures urbaines " dans le Rhône : " *[La personne responsable du projet au rectorat]* m'a demandé de trouver cinq établissements, au départ c'était trois puis il a dit " bon tu peux aller jusqu'à cinq ". Cinq établissements mais divers (silence) et diversifiés pour que ce soit des tous des établissements de ZEP ou tous dans des Zones Sensibles ".

Un travail d'information et de promotion du hip hop en milieu scolaire est mené depuis 1999 par les services de la MAAC du Rhône en partenariat avec ISM. Il s'est traduit par l'organisation de deux manifestations sous l'intitulé *Cultures urbaines et milieu scolaire.*

En 1999, le rectorat et ISM ont organisé une journée d'information à propos des "cultures urbaines" réunissant des artistes, des enseignants témoignant de leur expérience de collaboration dans le domaine et des chercheurs a été organisée.

En 2002, un spectacle de danse, des interprétations de *slam*[1] et une démonstration de capoeira ont été suivis d'une discussion autour des possibilités pour les enseignants de faire intervenir des artistes hip hop dans leur établissement. L'expérience menée dans le collège Victor Hugo a été présentée comme un exemple de collaboration positive entre enseignants et artistes.

Les responsables académiques de l'organisation de ces journées nous ont fait part à plusieurs reprises de leur difficultés à amener les enseignants à vouloir insérer des pratiques issues "cultures urbaines" dans leurs classes. Ils ont mis en œuvre des moyens financiers importants, notamment pour la manifestation de 2002 qui a demandé un budget conséquent pour rétribuer les artistes et louer une salle de spectacle, *Les Subsistances*, à Lyon. Tous les établissements de l'Académie du Rhône ont reçu une invitation ouverte aux enseignants pour ces journées. En 2002, quatre-vingt personnes ont répondu à l'appel.[2] Une part importante d'entre elles était constituée d'enseignantes d'E.P.S. ayant pris part à une collaboration avec un(e) danseur(se) hip hop. La plaquette de présentation de la manifestation mettait en avant le fait que « *les formes d'expression réunies sous le vocable " Cultures urbaines " constituent les pratiques émergentes fortement portées par toute une jeunesse, mais présentes marginalement dans le milieu scolaire* ».

Le principal argument utilisé par les responsables institutionnels (DRAC, rectorat) pour susciter l'intérêt des enseignants pour les " cultures urbaines " est qu'elles correspondent aux goûts et aux pratiques d'une partie des jeunes. Il est alors suggéré

[1] *Slam* vient de l'anglais "faire claquer les mots". Il s'agit de préparer ou d'improviser des textes de manière rythmique et poétique. Cette pratique se différencie du *rap* essentiellement par l'absence du support musical.

[2] 300 lettres ayant été envoyées.

qu'elles doivent entrer à l'école. Le discours du délégué académique à l'action culturelle tenu en 2002, à propos de la " sensibilisation aux formes artistiques émergentes " à l'école, s'appuie plus largement sur les politiques d'ouverture de l'école à l'œuvre depuis les années 1980. Pour expliquer l'acharnement des services académiques pour soutenir les stratégies de pénétration des " cultures urbaines " dans le domaine scolaire face à l'indifférence (parfois à la résistance) des enseignants, il faut se tourner vers les transformations récentes des politiques scolaires. En effet, dans la logique des localisations des politiques publiques, dans celle de l'autonomisation et de la responsabilisation des individus, l'école s'est vue contrainte, par des politiques éducatives, de s'ouvrir au local, aux classes populaires et de diversifier ses objectifs. Le travail politique des responsables académiques envers les enseignants s'inscrit dans la tension entre le *souci d'universel* et *la gestion de l'hétérogénéité des élèves* dans laquelle est prise l'école.

> « Il y a là une grande fracture, car l'école républicaine s'est construite contre le " local " ; contre l'influence des notables, du particularisme, dans la lignée de Jean-Jacques Rousseau, qui dit que l'intérêt général n'est pas la somme des intérêts particuliers mais ce qui est commun à l'ensemble des intérêts particuliers ».[1]

L'histoire de l'action culturelle en milieu scolaire montre combien elle est cœur de la " fracture " dont parle Bernard Charlot. Amorcée en 1977 par la création au sein du Ministère de l'Education nationale d'une Mission d'Action Culturelle, l'action culturelle en milieu scolaire a été renforcée en 1981. Son histoire est liée à l'émergence des " pédagogies nouvelles " centrées sur le développement de l'autonomie des élèves[1] et aux politiques de " discrimination positive " à l'école. D'ailleurs, l'action culturelle disparut du Ministère de l'Education Nationale avec Jean-Pierre Chevènement qui orienta sa politique dans le sens de la construction d'une " citoyenneté " (1984).

En 1988, des négociations entre le Ministère de l'Education Nationale et le Ministère de la Culture ont officialisé les ateliers artistiques en milieu scolaire. Enfin, le Plan de 2000 proposé par Jack Lang, comme nous l'avons évoqué *in supra*, renforce la présence des arts et de la culture à l'école par leur intégration dans des temps scolaires tout en favorisant les partenariats locaux. La tension entre l'*universalité* et la *localité* se conjugue avec les oppositions entre les logiques disciplinaires et celles de l'action culturelle. Le délégué académique à l'action culturelle dans le Rhône a ainsi souligné au cours d'un entretien une des contradictions majeures entre sa mission et les logiques portées par les Inspecteurs Académiques Régionaux (IPR). Les oppositions sont

[1] B. Charlot, « Pour le savoir, contre la stratégie », F. Dubet (sous la dir.), *Ecole et famille, le malentendu*, Textuel, 1997, p. 69.

renforcées, selon lui par le fait que les IPR détiennent un pouvoir institutionnel auprès des enseignants que la Délégation Académique à l'Action Culturelle (DAC) n'a pas. L'analyse des tensions et contradictions de l'introduction de pratiques artistiques qui ne sont pas intégrées dans les enseignements artistiques au sein du système éducatif peut être finement réalisée en observant les logiques à l'œuvre dans l'introduction du hip hop en milieu scolaire.

2. Rapprochements et ouvertures de l'école

Nous avons affaire à des dispositifs institutionnels rassemblant sous le mode du partenariat le rectorat, des collèges, des artistes hip hop et des associations. Dans le cas du projet impulsé par ISM, l'école est au centre du dispositif. Dans l'autre cas (le projet à l'initiative duquel se trouve la DDJS), les établissements scolaires sont des partenaires institutionnels parmi d'autres. Mais quelque soit le dispositif à dominante associative ou scolaire, les partenaires insistent sur la nécessaire formation des intervenants en danse hip hop et le travail chorégraphique à partir de la " gestuelle hip hop ". Dans certains cas, il s'agit de " canaliser ", " domestiquer " la danse hip hop en proposant un maillage institutionnel permettant de contenir les pratiques hors institutions. Ce cas de figure semble être caractéristique des dispositifs où dominent des institutions liées à l'éducation populaire et/ou à l'intégration sociale et s'attache à travailler sur tout un territoire de l'action publique (un département par exemple).

A l'instar des analyses réalisées par Daniel Thin à propos des partenariats entre travailleurs sociaux et enseignants dans des quartiers populaires, une analyse critique des pratiques et des discours des partenaires permet la mise à jour de luttes, conflits et concurrences dans les relations entre les acteurs institutionnels. Elles reposent néanmoins sur la base " d'ententes fondamentales ".[2] Les relations entre les partenaires institutionnels s'appuient sur une représentation commune de la " culture hip hop " comme « nouvelle culture tout à la fois urbaine, populaire et " jeune " ».[3]

On trouve dans les discours des acteurs de l'éducation nationale mobilisés autour d'actions pour l'introduction des " danses urbaines " à l'école les théories implicites du handicap socioculturel et de l'adaptation de l'école à des publics diversifiés socialement. Enseignants ou chef d'établissement nourrissent souvent l'espoir de voir les élèves " intéressés " par l'activité qui leur proposée. En creux, apparaît l'idée que les élèves et leurs parents ne donnent pas sens à l'école.

---

[1] Cf. R. Gasparini, *La discipline à l'école primaire. Une interprétation sociologique des modalités d'imposition de l'ordre scolaire*, Thèse de doctorat, Université Lyon 2, 1998.
[2] D. Thin, *op. cit.*, p. 196.
[3] F. Ménard, N. Rossini, *op. cit.*, p. 46.

Extrait d'entretien

> **Principale du collège Henri Barbusse :** « C'est un peu désespérant. C'est un peu désespérant, on a parfois un peu l'impression d'être dans le vide. Et que rien ne…tous les jours recommencer la même tâche euh…bon pas tous, tous hein y en a qui sont bien encadrés, bien entourés, donc qui sont… ».

L'intervention de danseur en hip hop ou capoeira est alors pensée pour aider l'enfant à se " sentir mieux " à l'école et ce mieux-être doit favoriser l'acquisition de savoirs scolaires, voire se répercuter sur les différents contextes de sa vie sociale.

Extraits d'entretiens

> **Principale du collège Henri Barbusse** : [les partenariats culturels ou artistiques] « 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 je veux dire, à accepter, à accepter le…le travail scolaire et…et progresser et d'aller vers une euh une euh, je dirais des, une réussite personnelle. C'est essentiellement ça l'objectif de tous ces trucs ! On est bien d'accord ».
>
> **Françoise A**. (professeur d'E.P.S. au collège Victor Hugo propose des cours de capoeira avec un intervenant extérieur) : « J'avais vraiment envie d'aider ces gamins dans leurs difficultés, c'est une façon de leur redonner confiance eh donc une pratique artistique c'est vrai que ça redonne confiance à certains élèves, il y en a d'autres qui sont plus maladroits mais bon il faut tenter dans diverses orientations.(…) ».

On a affaire aux mêmes principes de justification que pour les ZEP. Or, comme le montre Daniel Frandgi, la création de ces dernières correspond en partie à une logique de diversification des objectifs en lien avec les cultures supposées des élèves.[1] Bernard Charlot souligne ainsi les effets pervers de l'injonction institutionnelle à la prise en compte des particularités locales autrement dit des publics scolaires :

> « […] Si, en principe, les objectifs sont les mêmes pour tous les enfants et si les moyens sont adaptés selon leur situation particulière, en fait, ce sont les objectifs même qui sont redéfinis en fonction des enfants ».[2]

La relation entre les politiques d'éducation prioritaire et le développement de pratiques artistiques et culturelles dans des établissements culturel est largement justifiée au sein du système éducatif par le mot d'ordre " faire plus pour ceux qui ont

[1] D. Frandji, *L'Ecole : entre nécessité, réalités et possibilité. Le sens de l'école et sa mise en crise au collège*, Thèse de doctorat, E.H.E.S.S. Marseille, 1999, p. 147-153.
[2] B. Charlot, « Pour le savoir, contre la stratégie », *art. cité.*, p. 70.

moins ”, principe même de la “ discrimination positive ” rappelée par le Recteur de l’Académie de Lyon.

> « Ici, nous parlons bien d’éducation aux Arts et à la Culture. Or certaines catégories d’élèves retrouvent à l’école une culture qui leur est familière depuis leur naissance, alors que d’autres s’affrontent à ce qui leur était jusque là étranger. L’ambition du Plan est de réduire ce fossé. C’est aussi la philosophie des politiques d’éducation prioritaire : faire plus pour ceux qui ont moins ».[1]

Dans les dispositifs étudiés, les interventions en danse hip hop ont été sollicitées par des enseignants exerçant dans des établissements intégrés dans des ZEP et/ou des REP ou bien pour des classes accueillant des “ élèves en difficulté ” ou perçus comme “ difficiles ”. Il existe une forte articulation entre le processus d’institution du hip hop et son entrée dans les établissements scolaires. Politiques “ jeunes ”, “ éducation populaire ” : nouveaux rôles de l’école (éducation, populations hétérogène…) trament la légitimation de l’intervention en “ danse urbaine ” dans l’univers scolaire.

La décentralisation et les injonctions ministérielles pour appuyer des projets pédagogiques et éducatifs sur des partenariats locaux ont mis en en présence des partenaires institutionnels divers. Les dispositifs étudiés se fondent ainsi sur une politique d’action culturelle qui révèle une volonté politique de rapprocher des publics du spectacle vivant. Mais, la manière dont sont pensés, à l’école, les publics et les arts (comme pour les savoirs) repose sur des théories implicites des proximités ou les distances sociales préalables entre des élèves et des productions artistiques (et des savoirs). Ainsi, nous constatons que les textes ministériels n’orientent pas l’éducation artistique et culturelle dans la voie de la “ lutte contre l’échec scolaire ”. Tous les élèves doivent bénéficier d’une classe à Projet Artistique et Culturel (PAC) au cours de leur scolarité. Néanmoins, localement les “ danses urbaines ” entrent de manière privilégiée dans des établissements scolaires classés en ZEP, REP et/ou “ zone sensible ”. En effet, le dispositif partenarial auquel prend part le Rectorat de Lyon, pour l’introduction des “ cultures urbaines ” en milieu scolaire trouve ses terrains d’application dans des collèges classés en REP et ZEP ou alors dans des collèges “ hors classement ” pour des classes “ en difficulté ”.

De fait, ce sont des enseignants travaillant dans des établissements classés en ZEP qui ont répondu à l’appel du rectorat. Un professeur d’E.P.S. du collège Victor Hugo (hors classement) a fait une demande pour une activité particulière, la capoeira et pour une classe particulière : une quatrième-relais. On a affaire dans ce cas à un effet des mécanismes de sélection qui se traduisent par la spécification d’élèves auxquels on propose des activités spéciales.

---

[1] B. Dubreuil, « Les enjeux du développement culturel dans les réseaux d’éducation prioritaire », *Réseau Delay*, numéro spécial, mai 2002.

Extrait d'entretien

Professeur d'E.P.S., collège Victor Hugo : « Alors, au début de l'année, on a eu une réunion des professeurs d'E.P.S. qui ont une association sportive danse sur le département, comme tous les ans à peu près, à la rentrée, pour faire le bilan de l'année passée, pour mettre en place les projets et donc eh une collègue, donc [le professeur-relais-danse Rhône] qui est en rapport avec la mission d'action culturelle du rectorat, nous a dit qu'il y avait un financement et que ISM recherchait des établissements, cinq établissements, cinq collèges sur Lyon, sur l'Académie, non sur le département ! pour mettre en place ces pratiques culturelles qui émergent actuellement un petit peu en milieu urbain. Donc dans les professeurs présents, il y en a cinq qui se sont portés volontaires, alors plutôt **des professeurs de zones difficiles où justement les pratiques hip hop sont monnaie courante** là-bas et puis moi c'est pas du tout le cas (rires) parce que j'ai quand même des élèves de milieux favorisés et c'est pas une pratique eh, la pratique danse urbaine c'est pas vraiment une pratique qui leur est familièrement alors j'avais justement envie de, de voir par rapport à un public qui n'est pas spontanément partie prenante, voir comment ça pouvait se passer. Et puis en épluchant les fiches de cette classe, j'ai constaté qu'en dehors du collège ils faisaient presque tous des arts martiaux, des sports de combat donc à ce moment-là ISM a proposé plutôt que danse urbaine de faire capoeira. Voilà c'est comme ça que nous on a un cours de capoeira et qu'ailleurs c'est plutôt danse urbaine, hip-hop, etc. […] Alors pourquoi j'ai choisi cette classe, parce que au départ c'est une classe passerelle donc des élèves de quatrième pour éviter un redoublement de cinquième, font une espèce de quatrième d'adaptation pour passer en **quatrième normale** l'année suivante, donc une quatrième a faible effectif et sur laquelle avec mes collègues on voulait qu'il y ait un plus, un projet interdisciplinaire. Donc on était parti au mois de juin comme je vous le disais tout à l'heure, sur un projet européen. A la rentrée ça s'est transformé en projet environnement parce qu'au niveau chant y'avait tout un dossier sur l'environnement, par le professeur d'éducation musicale et eh, en fait moi j'ai un peu laissé tombé l'environnement, ou alors on peut dire environnement urbain, pour prendre l'expérience capoeira. Je sais pas où en sont mes collègues d'ailleurs dans le projet interculturel (*se reprend)* interdisciplinaire plutôt ! et on a pensé quand même que **ces enfants qui avaient des difficultés au niveau scolaire c'était bien qu'ils soient valorisés par un projet et y'a qu'eux dans le collège qui ont la chance d'avoir cette expérience et c'était ça la volonté quoi** ».

Il semblerait que parmi les pratiques artistiques introduites à l'école *via* des intervenants extérieurs, les " danses urbaines " apparaissent aux partenaires éducatifs comme particulièrement adaptées à des publics scolaires " en difficulté ". Nous pouvons reprendre, pour notre analyse, les conclusions de Bernard Charlot, Elisabeth Bautier et Jean-Yves Rochex à propos des théories implicites de l'apprentissage en lien avec des représentations des publics scolaires en difficulté :

> « Représentations déficitaires des élèves et de leur milieu familial, conception étroite de l'adaptation de l'école aux caractéristiques supposées de ses

> publics, conduisent [également] les enseignants à croire qu'ils facilitent le travail cognitif à leurs élèves en leur proposant des exercices et activités à support référentiel " concret ", proche de leur expérience de vie ».[1]

Soulignons que les " difficultés ", dont il est fait mention par les enseignants pour justifier de l'intérêt de proposer des " danses urbaines " aux élèves, relèvent du " comportement ". Il s'agit de limiter les comportements perturbateurs par l'enseignement pédagogique de pratiques corporelles qui devraient avoir des résonances chez les élèves.

Les logiques d'introduction de " danses urbaines " à l'école s'articulent avec les transformations récentes du système scolaire. Effectivement, l'entrée massive d'élèves de milieux populaires à l'école s'est conjuguée avec l'élaboration de théories de l'héritage culturel. Daniel Frandji montre combien les analyses de la reproduction sociale par l'école mises en évidence par la sociologie critique[2] ont transformé la conception des relations entre institution, culture et élèves à l'école. Depuis une quinzaine d'années, l' « ouverture " symbolique " du dispositif scolaire »[3] ne s'appuie pas toujours sur l'idée qu'il faut combler les lacunes[4] des élèves de milieux populaires en diversifiant les méthodes. Il s'agit principalement de varier les objectifs en les adaptant à ce qui censé être la culture de l'élève. La question de la diversité des publics scolaires, de leurs relations diversifiées à l'école et à la culture légitime est aujourd'hui au centre des préoccupations des acteurs du système scolaire comme le montre ces propos d'un chef d'établissement.

> *Extrait d'entretien*
>
> **Principal du collège Victor Hugo** : « Le projet d'établissement (*tourne les pages)* comme dans d'autres établissements certainement, tout comme eh le projet académique, j'ai envie de dire tout comme la loi elle-même, et bien déjà elle affirme cette nécessité ; je suis en train de cherche mon papier ; elle affirme cette nécessité et bien de tenir compte d'une telle diversité. Eh c'est même notre difficulté (*tourne les pages)* c'est de tenir compte de la diversité des élèves, de tenir de ce qu'on appelle **l'hétérogénéité** des, des classes … Je tenais une réunion y a pas longtemps, est-ce que j'aurais prêté le document ? tenir compte de cette hétérogénéité des classes, amener les élèves donc à la réussite, quelle qu'elle soit, elle n'est pas la même pour tous : certains peuvent prétendre à un baccalauréat voire plus, d'autres prétendront à un baccalauréat professionnel et ils arrêteront là, leur situation. Eh la réussite ne doit pas forcément être la même pour tout le monde, y a pas besoin d'une licence pour être heureux. »

[1] B. Charlot, E. Bautier, J.-Y. Rochex, *op. cit.*, p. 225-226.
[2] Voir notamment P. Bourdieu, J.-C. Passeron, *La Reproduction. Les fonctions du système d'enseignement*, Paris, Ed. de Minuit, 1970.
[3] D. Frandji, *op. cit.*, p. 147.
[4] *Ibidem*, B. Charlot, E. Bautier, J-Y. Rochex, *op. cit.*, p. 14-15.

Au regard des théories fondant les orientations des politiques éducatives (et de façon subséquente des stratégies pédagogiques), les analyses de la diversité sociale des élèves génèrent des logiques scolaires contradictoires autour d'un même objectif de démocratisation du système, alors même, rappelons-le, que les didacticiens de la danse n'en tiennent pas compte, jusqu'à présent, dans leurs façons de concevoir une leçon de danse pour ces populations hétérogènes. En revanche, dans les théories éducatives, des stratégies de *compensation* sont pensées pour des élèves perçus comme culturellement déficitaires et elles coexistent dans les discours avec les stratégies de rapprochements entre des élèves et l'école. Or d'après D. Frandji, « à strictement parler, la théorie de l'héritage culturel ne peut guère composer avec la pédagogie de la compensation : ce serait aller dans le sens d'un accroissement de la " violence symbolique " ».[1]

Pourtant, fondamentalement *compensations* et *rapprochements* sont au cœur des justifications données par les autorités académiques pour l'introduction des " arts urbains " à l'école. En effet, d'un côté, l'action culturelle, comme nous l'avons vu se propose d' " ouvrir " des publics à des formes culturelles et artistiques qui ne leur sont pas forcément familières. D'un autre côté, il s'agit aussi d'" ouvrir " l'école à des productions culturelles qui lui sont étrangères. Mais, le paradoxe de l'insertion des " arts urbains " dans des politiques d'action culturelle en milieu scolaire réside en la volonté d' " ouverture " d'élèves vers des formes artistiques qu'ils sont supposés connaître. Lorsqu'on demande aux enseignants pourquoi ils ont sollicité une intervention en " danses urbaines " pour leurs élèves, ils mettent systématiquement en avant la pratique préalable des élèves dans le domaine ou bien le fait que les élèves en étaient demandeurs.

> *Extrait d'entretien*
>
> **Professeur-relais-danse Rhône, coordinatrice du projet I.S.M** : « J'me suis rendue compte par exemple au collège, il y a 4-5 ans, y avait une bande de p'tits élèves de 6 ème ,garçons, ils étaient cinq garçons d'origine asiatique, (…) donc eux chaque fois que nous sortions par une porte de gymnase ils s'arrangeaient pour rentrer par l'autre, on s'demandait ce qu'ils faisaient et un jour je les ai surpris ils étaient en train de de danser du hip hop. Alors c'est vrai qu'on été nous enseignants responsables en cas d'accident donc cette année là j'ai ouvert un club danse le vendredi de midi et d'mi à une heure et quart, j'ai tenu un an, j'avais soixante-quinze élèves, j'ai tenu un an ! ».

On retrouve ce type de justification également auprès des personnes qui mettent en place des activités liées au hip hop dans des MJC ou des centres sociaux. Et, comme à l'école il s'agit d'une adéquation supposée entre des goûts juvéniles et l'activité elle-

[1] D. Frandji, *op. cit.,* p. 149.

même. Mais, alors que dans le domaine des équipements socio-éducatifs le hip hop peut prendre (à côté des projets minoritaires, de formation professionnelle de jeunes danseurs) la forme d'un projet socialisateur, d'un moyen pour attirer les publics visés par les structures, à l'école l'action culturelle en ZEP ou en REP ne se défait pas du projet de démocratisation du système. Le travail de catégorisation sociale (et non strictement pédagogique) réalisé par l'école en mettant en place les dispositifs ZEP revient à adapter les pratiques pédagogiques à « un public que l'on définit par les caractéristiques d'un territoire, caractéristiques qui, de surcroît, sont perçues de façon négative. La spécificité prise en compte est ici celle d'un territoire et celle déduite du territoire, d'une population d'élèves perçue comme une masse, sans que soient identifiés les problèmes précis à résoudre ni pris en compte les élèves dans leur singularité de sujet »[1].

Les logiques d'adaptation des pédagogies à des publics définis par des territoires s'inscrivent dans l'organisation d'une « gestion territorialisée du social ».[2] Thierry Blöss souligne à propos des politiques orientées vers l'insertion sociale des jeunes d'origine populaire qu'une des « spécificités des institutions de socialisation crées réside en effet dans l'approche territoriale quasi inédite qu'elles préconisent pour aider à la résolution des problèmes d'insertion des jeunes ».[3] Il questionne ainsi les procédures d'intervention publique dont le caractère sélectif engendre des processus de ségrégation et de captivité sociale à l'intérieur même des quartiers populaires. Par exemple, les associations de jeunes créées sous l'étendard de la " démocratie locale " présentent une composition sociologique (enfants d'ouvriers non qualifiés, maghrébins) qui correspond à « la recherche de la responsabilisation sociale de la jeunesse précarisée, prioritairement dans son expression collective quotidienne à l'instar des bandes de jeunes ou des groupes de pairs ».[4] Il s'agit en cela de la régularisation et du contrôle de sociabilités juvéniles.

Ces logiques traversent l'école aux prises avec les politiques locales, et engagée dans la territorialisation des ses moyens et objectifs. L'articulation entre catégorisation sociale, territoires et action culturelle distend les logiques d'action politique à l'œuvre dans l'introduction des " danses urbaines " à l'école. Si le développement des arts et de la culture dans l'espace scolaire est en adéquation théoriquement (ou du moins dans les discours officiels) avec la démocratisation du système éducatif, le rapprochement de l'école avec des cultures juvéniles locales met à mal le projet d'ouverture des publics scolaires vers des formes culturelles qu'ils méconnaissent. En effet, l'école localisée est exposée aux modalités contradictoires de *ségrégation* et *d'inclusion* qui traversent les politiques sociales à l'encontre des jeunes de quartiers populaires. Il semblerait que

[1] D. Frandji, *op. cit.*, p. 161.
[2] J. Ion, *Le travail social à l'épreuve du territoire*, Privat, 1990.
[3] Th. Blöss, *Les liens de famille. Sociologie des rapports entre générations*, Paris, PUF, année ? p. 69.
[4] Th. Blöss, *op. cit.*, p. 70-71.

derrière la détresse de certains enseignants qui disent ne plus comprendre grand chose aux politiques d'action culturelle parce que d'après eux, elles relèvent d'un " empilement de dispositifs " se cache une contradiction fondamentale de l'école : « le mécanisme de d'inclusion et de sur-sélection »[1] qui trouve tout son sens dans l'idée de l' " enfermement " des enfants des quartiers populaires dans les logiques d' " ouverture " de l'école. D. Frandji analyse sous cet angle la " compétence violente " des enfants issus de milieux populaires en réponse à la " violence de la captivité ".[2] Cette hypothèse conduit à estimer qu'il est contradictoire d' " ouvrir " l'école dans les quartiers populaires *via* des pratiques issues de ces mêmes quartiers.

L'action culturelle fondée ainsi sur la dialectique " ouverture/enfermement " conduit à mener des actions éducatives orientées prioritairement vers des catégories d'élèves " en difficulté ".

Cependant, celles-ci comportent une contradiction concernant la légitimation des pratiques culturelles proposées à des jeunes caractérisés par l'institution elle-même comme " défaillant culturellement ". Précisons toutefois que ce ne sont pas les enseignants (et plus largement les établissements) situés dans des zones non classées par l'Education nationale qui sont les plus demandeurs d'interventions en hip hop. Comme nous l'avons dit, dans un souci de promotion du hip hop (dans la logique des artistes et des associations culturelles qui les soutiennent) mais aussi dans un souci d' " ouverture " de l'école et des enseignants vers des " formes culturelles émergentes ", le Rectorat de Lyon avait manifesté son souhait d'introduction de pratiques issues des " cultures urbaines " dans des établissements hors classement. Le Délégué Académique à l'Action Culturelle a insisté auprès de nous sur le fait qu'il doit concentrer ses efforts sur la légitimation de pratiques " émergentes " auprès des enseignants. Il considère que les difficultés rencontrées par le hip hop pour entrer dans les établissements scolaires sont similaires à celles qu'a connu l'art contemporain il y a une quinzaine d'années. Il faut éduquer les enseignants dans le domaine artistique en question en leur proposant des accès directs aux créations artistiques, estime-t-il, constatant que les projets d'action culturelle ceux tournés vers l'architecture connaissent aussi des résistances dans les équipes pédagogiques, notamment parce qu'ils ne sont pas directement articulés avec des disciplines scolaires.

Fort de ces constats, la Direction de l'Action Culturelle de Lyon a tenté de maintenir le projet ISM dans les établissements en le mettant directement en adéquation avec l'éducation physique et sportive. Un travail de transformation du projet initial qui se voulait transdisciplinaire a donc été opéré pour permettre le maintien du dispositif.

Les contradictions et tensions à l'œuvre dans les politiques de " démocratisation ", d'" ouverture " et de " localisation " sont traversées par les

[1] D. Frandji, *op. cit.*, p. 260.
[2] D. Frandji, *op. cit.*, p. 287.

oppositions entre les injonctions institutionnelles et les logiques pédagogiques voire les socialisations professionnelles des enseignants. En effet, les efforts fournis par le rectorat pour " susciter la demande " d'enseignants des établissements les mieux considérés ne sont pas concluants. Il semblerait que dans les établissements, les pratiques et les discours des enseignants entrent en résonance avec les contradictions des politiques institutionnelles rendant l'école " prisonnière " des politiques d' " ouverture " qui localement seraient censées donner accès aux élèves à leur propre environnement, aux pratiques culturelles qui leur seraient les plus familières.

En d'autres termes, loin de proposer des pratiques en voie de légitimation aux élèves les mieux dotés culturellement, la rencontre entre les politiques ministérielles, les politiques d'établissement et les stratégies pédagogiques renverrait les " cultures populaires " exclusivement aux quartiers populaires, proposant aux élèves de ces établissements des pratiques qu'ils sont supposés sinon connaître, au moins apprécier et pour lesquelles avoir quelques dispositions, comme en témoignent ces propos du Conseiller territorial à la mission pour les arts et la culture (Ministère de l'Education Nationale).

> « L'école doit ainsi révéler à l'élève les ressources culturelles qui font la richesse de son environnement proche : son quartier, sa commune, sa ville, sa saison, enracinant ainsi sa personnalité en germe dans son décor et sa sison. Mais symétriquement, l'école doit aussi confronter l'élève aux pratiques culturelles des autres régions de son pays, de l'Europe, de l'espace francophone et du monde, pour l'ouvrir à la dimension universelle de tous les arts, libérés des frontières de l'espace et des confinements du temps ».[1]

Rapprochements des élèves et *ouverture de l'école* sont en tension voir en contradictions. Les " cultures urbaines " sont révélatrices des relations entretenues par ces logiques. Nous avons vu comment le " métissage " et le travail chorégraphique sont au centre des processus de légitimation de la danse hip hop *via* les institutions culturelles et/ou les institutions éducatives non scolaires. Ce travail mené depuis plus d'une quinzaine d'année, hors de l'espace scolaire, a constitué les conditions de possibilité d'introduction des pratiques issues des " cultures urbaines " à l'école. Il explique en grande partie le désintérêt des élèves perçus comme les plus proches de ces cultures lorsque des cours de danse hip hop sont proposés dans les établissements.

En effet, les enseignantes d'E.P.S. qui ont fait appel au hip hop entretenaient l'espoir de voir des garçons, pensés comme proches de ces pratiques, être attirés par ces activités de danse. Or, la féminisation du hip hop constatée dans les projets périscolaires se retrouve dans les établissements scolaires. Ainsi, dans les collèges et lycées où nous

[1] D. Maximin, « Pourquoi un plan de développement des arts et de la culture à l'école ? », *Réseau Delay*, numéro spécial, mai 2002.

avons menés l'enquête, une majorité de garçons étaient présents lors du premier cours de danse hip hop, tandis que le deuxième cours et les suivants se sont adressés à une majorité de filles (par exemple, un garçon pour dix filles dans le collège Henri Barbusse, quatre garçons pour trente filles dans le collège Colette). En ce qui concerne les intervenants, il s'agissait d'hommes qui proposaient de la danse debout chorégraphiée.

Le constat portant sur la sexualisation du hip hop dans des établissements du secondaire sera développé ultérieurement lorsque nous traiterons particulièrement des rapports sociaux de sexe à l'école. Mais, il est utile ici de voir comment le hip hop est pensé par des enseignants pour rendre l'école attractive pour les élèves de quartiers populaires et, particulièrement pour les garçons qui représentent la frange la plus résistance à l'ordre scolaire et aux logiques scolaires/scripturales à l'œuvre dans les " savoirs " appris à l'école, comme dans les didactiques des " savoirs " de la danse à l'école.[1]

Conclusion du chapitre

L'intervention artistique en milieu scolaire est étroitement liée aux politiques d'" ouverture " de l'école. L'art est pensé par les acteurs de l'action culturelle comme en évolution permanente. Cela suppose une action sur l'école pour qu'elle reste à l'écoute des arts contemporains. Pour les enseignants, les pratiques artistiques sont plutôt pensées comme des modes d'action sur des élèves, notamment quand ils sont issus de quartiers HLM. S'enchevêtrent ainsi plusieurs logiques institutionnelles : d'" ouverture " de l'école, de " compensation culturelle ", de " diversification " des objectifs pédagogiques. Il est alors fait appel aux " cultures urbaines " en vue de faire reconnaître et de valorisation la " pluralité culturelle " des élèves. Ajoutons à cela des dissensions entre l'Ecole Républicaine et la localisation des politiques scolaires, et nous nous trouvons face à des situations d'apprentissage empreintes de contradictions qui travaillent en retour les dispositifs qui les ont construites.

La volonté de légitimation, de reconnaissance culturelle, des " danses urbaines " se traduit, en fait, par l'introduction de pratiques peu légitimes dans le champ culturel et artistique au sein d'établissements situés dans des quartiers HLM, mais aussi dans des établissements " hors classement ". Cependant, il ne s'agit pas de la même forme de

[1] Dans le chapitre suivant, nous observerons de près les modalités d'introduction de " danses urbaines " dans les collèges étudiés. Pour cela nous allons nous rapprocher de ces collèges, resserrer la focale d'observation autour des établissements. Nous verrons qu'elle est leur situation géographique, démographique, sociologique. Nous regarderons les établissements du point de vue des chefs d'établissement, des enseignants, des élèves. Puis, nous resserrons notre objectif autour des cours de danse pour nous rapprocher enfin des acteurs. Nous élargirons ensuite progressivement l'objectif de nos observations pour revenir des acteurs, aux cours, aux établissements, aux configurations institutionnelles.

danse qui est “ choisie ” dans l’un ou l’autre type d’établissement : la danse hip hop est plutôt requise dans les établissements à forte population scolaire d’origines sociales populaires ; la capoeira est “ utilisée ” de plus en plus souvent dans les établissements à forte population scolaire d’origines sociales intermédiaires et favorisées.

La suite de notre travail va s’attacher à rendre compte finement de ce qui se passe dans l’une et l’autre forme de pratique scolaire, au sein de collèges socialement et géographiquement différenciés.

Nous traverserons ainsi des configurations imbriquées. L’interpénétration des configurations sera mise à jour par la variation des échelles de contextualisation.

CHAPITRE 4 : DES DANSES URBAINES DANS DES COLLEGES.

Dans un gymnase ou une salle polyvalente, en banlieue, en milieu péri-urbain (ou rural) ou encore dans un secteur favorisé, des élèves apprennent à danser le hip hop. Derrière la représentation innovante de l'activité et les discours qui prônent l'entrée à l'école de " cultures émergentes " se profilent des renforcements du rapport pédagogique, des logiques de l'exclusion et de la séparation des sexes. La finesse que propose l'approche sociographique, permet ainsi de dégager au fil des observations des manières d'apprendre, d'enseigner, de se construire dans une activité peu commune dans les établissements scolaires. Nous verrons que fondamentalement, la danse hip hop telle qu'elle est proposée à l'école tend à renforcer les logiques de domination dans les rapports sociaux de sexe et exclue les garçons les plus réfractaires à l'ordre scolaire. Mais, elle permet aussi à ceux qui sont à la lisière de la rupture et de l'engagement par rapport aux logiques scolaires de se construire une identité " positive " dans une discipline où des compétences acquises hors du cadre scolaire peuvent être valorisées.

I. Des pratiques socialement et sexuellement marquées

Les projets " danse " reposent sur la volonté et les compétences des enseignants (enseignantes), généralement des militants(tes) de la " danse à l'école ", qui ont la confiance de leur directeur.

> E*xtrait d'entretien*
>
> **Le Principal du collège Victor Hugo :** « C'est un professeur qui est passionnée de **danse** (il regarde ses papiers en parlant), qui a certaines compétences, qui inclut la danse dans son programme notamment du fait de son programme lui-même et de l'association sportive, nous avons aussi une salle de danse au collège, c'est pas tous les collèges qui ont ça ! eh donc c'est sûr c'est lié à… à ces hasards, à ces rencontres. Vous savez j'ai envie de dire que un, un projet dans un établissement, il, il est souvent le, le fruit de hasard, c'est un professeur qui a un goût particulier pour une activité, qui a des liens particuliers soit avec une institution, soit avec une personne, soit avec un pays et c'est comme ça qu'on fait naître eh, qu'on fait naître quelque chose. **Ça tient à la personnalité aussi à un professeur** qui est, je sais pas moi, qui est passionné de théâtre et qui aurait idée de monter une action liée au théâtre eh dans un établissement […] ».

Les enseignante que nous avons rencontrées n'en sont pas à leur premier projet. Des jumelages internationaux, aux ateliers de danse, en passant par des projets culturels de grande envergure, les responsables pédagogiques dans les partenariats avec des danseurs hip hop dans des collèges ont de l'expérience en la matière.

Dans le dispositifs mis en place dans l'Académie du Rhône, les possibilités de partenariats ont constitué des opportunités qui ont suscité des vocations. Ainsi, le professeur d'E.P.S. du collège Henri Barbusse a choisi de s'impliquer dans le projet par défaut. En effet, elle avait fait une demande au Rectorat pour ouvrir un partenariat avec une compagnie de danse contemporaine. La demande a été refusée. L'enseignante s'est alors " rabattue " (dit-elle) sur les possibilités offertes par le hip hop.

La suite de ce chapitre est consacrée à une sociographie de cours de " danses urbaines "[1] dans les collèges Henri Barbusse, Victor Hugo et Colette. Nous mettrons en perspective, pour nuancer ou préciser nos interprétations, les observations réalisées dans des établissements du département de la Loire ainsi que les entretiens réalisés avec des enseignant(e)s d'autres collèges de la région.

1. Des danses pour des garçons d'origine populaire

L'action culturelle en milieu scolaire repose sur l'idée qu'il faut prendre « en compte de l'existant ».[2] Les enseignantes (il s'agit effectivement uniquement de femmes) investies dans les dispositifs visant l'introduction de " danses urbaines " dans des établissements scolaires, justifient, comme nous l'avons dit, en grande partie l'implication dans les projets conçus comme permettant de se rapprocher des élèves. Nous pouvons, d'après les entretiens menés avec ces enseignantes, dégager trois manières d'identifier la culture des élèves :

- Par leur âge
- Par leur appartenance sociale
- Par leur sexe

Ces critères d'identification sont relativement différents de ceux proposés par les didacticiens de la danse.[3] Il semble que, confrontées directement aux pratiques sociales, les enseignantes réalisent des distinctions au sein des publics scolaires et travaillent plutôt dans l'idée d'une " ouverture " de l'école à la " pluralité culturelle " des élèves, alors que la plupart des didacticiens, dont l'objectif est de formaliser la danse scolaire et d'en établir des principes d'enseignement, pensent davantage la danse comme un art contemporain universel (un art du mouvement), qui est censé être appris et compris par tous. Les représentations que les enseignant(e) s se font des élèves issus de quartiers populaires et de leur rapport à la scolarité fondent donc très largement les actions culturelles en établissement scolaire faisant appel au hip hop. En effet, elles se trouvent en résonance avec les logiques éducatives qui sont au principe des politiques

[1] Nous rassemblons dans cette catégorie institutionnelle les danses hip hop et la capoeira.
[2] R. Cittério, *Action culturelle et pratiques artistiques, op. cit.,* p. 46
[3] *Cf. supra*, chapitre 3.

d'“ ouverture ” de l'école. Nous avons vu que le hip hop véhicule également l'image d'une culture juvénile qui devrait permettre, pour certains élèves, de renouer avec l'école. Les propos qui suivent montrent combien le hip hop peut être pensé comme un prétexte pour valoriser une école qui ne voudrait pas se montrer à côté de productions culturelles actuelles.

> *Extrait d'entretien*
>
> **Conseiller pour l'action culturelle dans une DRAC** : « Quelle place a le hip hop, par exemple à la Maison de la Danse ? C'est vrai que c'est assez symbolique et assez marrant d'ailleurs, c'est… Sociologiquement, j'trouve ça intéressant que le hip hop fasse partie du programme de la Maison de la Danse. Je trouve ça extraordinaire. (…) Mais tu sens bien que la Maison de la Danse pour pas se faire accuser d'être trop réac faut bien qu'elle en trouve [des danseurs de hip hop] de temps en temps. Donc DJ parce qu'il est là ou quelqu'un d'autre. Il n'y a pas un vrai engagement de la Maison de la Danse. C'est pareil dans les établissements scolaires, c'est pareil partout quoi ».

L' “ ouverture ” de l'école vers des cultures pensées comme jeunes s'explique non seulement par un souci de rapprochement des publics scolaires mais aussi par un travail sur l'image de l'école comme lieu ouvert et évoluant avec son temps. Même si l'on ne doit pas généraliser les propos ci-dessus, loin s'en faut, il ne faut pas négliger le fait que l'école, soumise aux injonctions à l'ouverture doit développer des stratégies de séduction non seulement envers son public mais aussi ses partenaires. Le hip hop permet en partie de montrer la “ bonne volonté culturelle de l'école ” sans que soit remise en question la culture légitime qu'elle valorise.

En outre, la danse hip hop est tout à fait singulière dans la manière dont elle mobilise les garçons et particulièrement ceux d'origines populaires. En effet, comme nous l'avons déjà indiqué, ils développent, au cours de leur socialisation et dans leurs sociabilités juvéniles, un goût de la performance, de l'honneur, qui explique leur inclinaison pour le break. Réciproquement, les garçons et particulièrement ceux issus des classes ouvrières répugnent à pratiquer la danse contemporaine ou la danse classique perçues comme étant des danses “ féminines ”.

Or, l'introduction obligatoire de la danse dans les cours d'E.P.S. amène les professeurs à réfléchir aux possibilités d'attraction de la danse pour les élèves les plus résistants : les garçons d'origines sociales populaires. Le hip hop se présente comme une “ ouverture ” possible des pratiques de danse pour ces élèves.

Extrait d'entretien

DOMINIQUE M. enseignante au collège Colette « […] parce que l'image de la danse pour beaucoup c'est le tutu, c'est le classique et tant mieux que **le hip hop raye ça** je trouve. [*Q. : Et ça t'a aidé au niveau des collégiens d'amener du hip hop pour casser un peu cette image ?*] Je crois oui, je crois que **ça casse l'image de la danse.** [*Q. : Par exemple les garçons ils seraient sans doute pas allés…*] Voilà, voilà, donc là **les garçons ils sont là** et y'en aura l'année prochaine parce qu'y'en avait trois dans les tribunes là, j'sais pas si t'as vu… *(elle fait référence à la séance qui a précédé l'entretien*) [*Q. Oui et puis ceux de ce matin ils* (il s'agit de garçons que nous avons interviewés) *m'ont dit que ils avaient des copains qui voulaient y aller l'année prochaine parce qu'ils ont vu ce qu'ils faisaient*…] Voilà, voilà, donc c'est pour ça je dis **ça change pour quelque chose là, c'est sympa.** [*Q. : Et au tout départ qu'est ce qui t'a donné l'idée ou comment ça s'est passé cette intervention du hip hop ? Alors ça s'est passé bon moi j'ai vu ça deux, trois fois à la télé, je regarde pas trop la télé mais… il s'est passé que l'année dernière elle [professeur-relais-danse du département de l'Ain] avait fait c'te expérience avec Adel et puis les gamins ont dansé au théâtre (…)]* Mes élèves ayant vu ça heu… " Oh m'dame, m'dame on peut pas nous aussi ? " J'ai dit " aller hop pourquoi pas " , y'a longtemps que ça me tentait. [*Q. C'est une demande des élèves au tout départ ?]* Oui, oui , **elles**[1] étaient tellement bouche ouverte devant ce groupe qui dansait, je me suis dit mais il faut leur offrir ça quoi. »

Parallèlement, les hommes enseignants en E.P.S. non formés en danse et peu enclins à proposer des cours de danse, trouvent dans la danse hip hop, une manière de pallier leurs incompétences en la matière. En effet, au cours d'entretiens informels avec des enseignants d'E.P.S. rencontrés dans le collège Henri Barbusse, nous avons vu que la danse hip hop apparaît pour ces hommes qui s'annoncent (parfois fièrement) comme démunis pour enseigner la danse à leurs élèves, un bon moyen pour entrer en matière. La danse hip hop proposée dans les établissements scolaires se distancie fortement de la *break dance* qui en est la version la plus masculine pour s'orienter vers la *hippe* ou le *smurf,* danses debout souvent chorégraphiées. Pour une autre part, le hip hop se présente aux enseignants comme une pratique largement accessible aux profanes et demandant peu de dispositions pour la danse. La danse hip hop est pour ces professeurs un substitut intéressant de la danse contemporaine, car plus proche du sport. Or, selon Eric Dunning « le sport est une institution sexuée, c'est une institution construite par des hommes, largement en réponse à une crise des relations entre les sexes à la fin du XIX^{ème} siècle et au début du XX^{ème}. Les structures et les valeurs essentielles du sport viennent refléter

[1] Notons que la demande est venue des filles faisant de la danse contemporaine et que c'est la présence des garçons qui est mise en avant pour montrer l'intérêt de l'activité.

les peurs et les valeurs essentielles d'une masculinité menacée ». Le sport est ainsi considéré comme " le refuge de la masculinité ".[1]

Dans cette perspective l'investissement des hommes dans la danse hip hop doit être sérieusement questionné du point de vue de la construction des identités sexuées. En effet, les travaux portant sur la construction des identités de sexe dans les domaines du sport montrant que « les garçons construisent leur identité sexuée dans le monde sportif tandis que les filles s'en excluent et travaillent leur présentation corporelle ».[2] Néanmoins, si nous avons pu noter l'intérêt des hommes professeurs pour les cours de danse hip hop, nous nous devons de constater qu'aucun enseignant ne s'est impliqué dans les projets d'introduction de la danse hip hop étudiés. Leurs collègues féminines, pour les mêmes raisons, travaillent pour eux. [3]

La danse hip hop est, nous l'avons vu, fortement investie par les garçons particulièrement appartenant aux classes sociales dans lesquels les stéréotypes de sexe sont les plus forts. Se pose là encore (sous un angle un peu différent) la question des relations entre cette danse et les identités sexuées des élèves. Ainsi, pratique dominée dans l'espace de l'E.P.S., pratique féminine tant au niveau des professeurs que des élèves qui s'y adonnent, la danse à l'école cherche sa légitimité en travaillant à sa masculinisation. Nous avons remarqué combien il était important pour les enseignantes d'E.P.S. s'efforçant de faire reconnaître la légitimité de la danse d'attirer les garçons vers cette pratique. Tout se passe comme si l'accroissement de la part de garçons dans le cours de danse était le principal critère de succès de l'entreprise, leur désaffection, souvent rapide, étant vécue par les enseignantes comme un échec.

Dans les deux cas de danse hip hop au collège étudiés (collèges Henri Barbusse et Colette), les enseignantes nous ont fait part de leur espoir initial d'attirer les garçons les plus réfractaires à l'ordre scolaire dans leur activité. Au collège Henri Barbusse, le caractère obligatoire du cours a concordé curieusement avec l'appel à une discipline à la jonction entre la danse et les sports de combat. Ici, l'enseignante met explicitement en avant la difficulté à réaliser des chorégraphies avec la capoeira. Il semble que cela pose d'autant moins de problèmes qu'il ne s'agit pas de l'Association Sportive et qu'aucune rencontre avec d'autres élèves n'est prévue. En somme, on pourrait dire que, dans le cas de la capoeira, les problèmes posés par la désertion des garçons et l'injonction à créer sont évacués tout en proposant une dimension artistique à l'activité sportive.

---

[1] E. Dunning, "Sport as a male preserve : Notes on the social sources of masculine identity and its transformation", *Theory, Culture and Society*, cité par L. Thouault, *Les hommes de la danse: Trajectoires et définitions de soi*, D.E.A Sciences du Mouvement, Université Toulouse III, 2002, p. 3.

[2] L. Thouault, *ibidem,*, p. 7.

[3] Rappelons que la danse à l'école est relativement marginalisée par rapport aux autres pratiques sportives, notamment dans le cadre de l'UNSS où des rencontres de sports collectifs ont une résonance importante dans les établissements, les rencontres de danse n'étant pas même mentionnées sur les tableaux d'affichages prévus à cet effet dans les établissements observés.

La déception la plus grande, en ce qui concerne l'abandon de l'activité par des garçons a été vécue au collège Henri Barbusse dans lequel la dizaine de garçons venue lors de la première séance n'est jamais revenue. Au collège Colette, un petit groupe de garçons maghrébins vivant dans les logements sociaux proches du collège s'était présenté à la première séance. Seuls trois d'entre eux sont restés et ont suscité l'envie de leurs camarades moins persévérants qui ont alors manifesté leur volonté d'intégrer le cours l'année suivante. Dans l'un et l'autre cas, la méconnaissance des différents styles de hip hop n'avait pas laissé présager à l'enseignante la distance entre le hip hop proposé dans l'établissement scolaire et celui pour lequel les garçons issus des quartiers populaires avaient du goût (la *break dance* essentiellement). Elles ont néanmoins rapidement pris la mesure de la différence entre le *break* et la *hippe* retrouvant, avec amertume pour l'une d'entre elles au moins, les différences de goûts des élèves selon leur sexe, qu'elles trouvent dans les autres activités physiques qu'elles proposent.

Mais, si nous avons observé le désengagement rapide des garçons les plus attirés spontanément par le hip hop à l'école dans les deux établissements, il n'en reste pas moins que des différences sensibles se sont faites jour dans la manière dont au collège Henri Barbusse les filles participant au cours se sont elles aussi désengagées, alors qu'au sein du collège Colette, l'intérêt des garçons n'a fait que croître avec celui des filles. Les explications sont à rechercher ici tout d'abord dans le contexte local des établissements relié aux trajectoires sociales des familles populaires issues de l'immigration. Comme le dit Stéphane Beaud, « les enfants d'immigrés constituent moins un groupe à part qu'une fraction, elle-même différenciée, de la catégorie des enfants des classes populaires ».[1]

Le point de vue monographique permet de dégager des différences sociales au sein de la catégorie " enfants d'immigrés " qui fondent les rapports différenciés au hip hop à l'école.

> « En effet, le mode de scolarisation et de socialisation familiale des enfants d'ouvriers n'est pleinement intelligible que si on l'a au préalable inscrit dans des configurations locales et sociales qu'il convient de décrire avec précision. »[2] Plus loin, l'auteur précise que « le mode d'acculturation scolaire au lycée et l'appartenance locale son étroitement imbriqués ».[3]

Ainsi, bien que nous constations dans les établissements observés une désaffection des garçons de familles ouvrières immigrées, l'observation précise de leurs rapprochement et distanciation par rapport à l'activité nous oblige à déconstruire cette catégorie. Les établissements, les contextes locaux et les familles ouvrières immigrées des collèges Henri Barbusse et Colette sont suffisamment différents pour que les

[1] S. Beaud, *80% au bac… et après ?*, *op. cit*., p. 30.
[2] *Ibidem*, p. 27.
[3] *Ibid*., p. 135.

pratiques d'élèves inscrits dans une même catégorie sociale (" enfants issus de familles ouvrières immigrées ") se différencient, notamment dans leur rapport à l'école. Comme le montre très justement Bernard Charlot, l'immigration est un changement de trajectoire, une discontinuité avant d'être un déplacement géographique dans l'espace.[1]

Samaïn Laacher montre comment les trajectoires scolaires des enfants de familles immigrées doivent être analysées selon des histoires originelles, des manières d'être en pays d'immigration, des manières de prendre part à la vie en société d'immigration et des manières de nouer des relations avec l'école dissemblables.[2] Ces analyses nous engagent à interpréter le rapport différentiel à la danse hip hop à l'école de garçons issus de fractions de la classe ouvrière constituées par l'immigration maghrébine à la lumière des caractéristiques sociales des familles dont il est question.

En effet, nous remarquons que les stratégies de rapprochement des goûts des jeunes de familles populaires (particulièrement les garçons) sont d'autant plus en correspondance avec les dispositions et aspirations des élèves en question que les trajectoires sociales des familles sont ascensionnelles. En d'autres termes, les stratégies de rapprochement des élèves les moins proches de l'école (les " élèves difficiles ") auraient d'autant plus de chances d'aboutir que les jeunes seraient disposés à s'investir scolairement. D'ores et déjà, il faut signaler que ces dispositions sociales ne sont pas forcément en concordance avec des investissements simultanés dans les apprentissages scolaires. Effectivement, les garçons que nous avons rencontrés au Collège Colette (qui représentent ceux pour lesquels l'entreprise de l'enseignante a été couronnée de succès) sont des élèves considérés comme " difficiles " et/ou " en difficulté " (scolaire) par les professeurs.

Pour ce qui concerne l'apprentissage de la capoeira au collège Victor Hugo, l'activité, intégrée dans les cours d'E.P.S. ne permet pas aux élève de réaliser des choix. Mais, l'enseignante met en avant les possibilités de contournements qui s'offrent aux élèves pour signifier la résistance de certaines filles dont le motifs d'absence au cours lui semble peu recevable :

Extrait d'entretien

> **Françoise A. enseignante en E.P.S. au collège Victor Hugo** : « Quand même il y a trois filles pour le premier cours **qui ont trouvé une raison** pour pas venir en E.P.S., elles avaient toutes un petit bobo !, et aujourd'hui elles sont venues donc c'est bon, et elles ont bien suivi. Donc il y avait l'appréhension de la nouveauté je pense ».

[1] B. Charlot, « Penser l'échec comme événement, penser l'immigration comme histoire », *Migrants-Formation*, n° 81, juin 1990, "La réussite scolaire. Parcours et stratégies", p. 8-24.
[2] S. Laacher, « L'école et ses miracles. Note sur les déterminants sociaux des trajectoires des enfants de familles immigrées », *Politix*, n°12, 1990, p. 30.

L'enseignante précise que la danse hip hop est plutôt destinée à « des zones difficiles où justement les pratiques hip hop sont monnaie courante ». Selon elle, la danse hip hop n'était pas une pratique familière pour ses élèves, la copoeira, lui semblant " plus adaptée " pour eux.

Extrait d'entretien

> **FRANÇOISE A. :** « Danse urbaine oui ça va mieux dans les banlieues un peu sensibles hein, c'est sûr que là ça prend à 100%. D'ailleurs y'a énormément de… on peut même dire des chorégraphes, qui sont issus de ces mêmes collèges, ils étaient élèves ; y'a un collège où l'intervenant eh était élève il y a quelques années en arrière dans ce même collège et il a appris sur le tas dans la rue, après il s'est spécialisé, il a fait des études chorégraphiques, y'en a qui font, ben déjà eux ils s'en vont aux USA, tout, [*désignant les intervenants en capoeira qui avaient évoqué à propos d'une date à retenir pour la fête, qu'ils allaient aux USA en juin]* mais y'en a déjà qui bourlinguent bien dans ces anciens élèves de banlieue. [*Q. : Donc quand vous dites : " ça semble plus adapté etc ", vous aviez peut-être des craintes au départ que ça prenne pas trop dans ce collège ?]* Là c'est capoeira donc c'est quand même, ça a été adapté parce que comme leurs fiches relataient qu'ils avaient déjà un goût pour les arts martiaux, les sports de combat eh je pensais quand même que ça allait marcher […] ». *(Parmi les 15 élèves du groupe elle indique que la pratique des arts martiaux est le fait de presque tous les élèves.)*

Il est à souligner, une fois encore, l'importance accordée par les enseignants aux proximités entre les pratiques habituelles de leurs élèves et celles qu'ils peuvent proposer dans le cadre des " ouvertures de l'école ". Les catégories de populations construites par l'Education nationale (" zones sensibles ", ZEP, REP) sont fortement articulées avec des classements communs : " immigrés ", " chômeurs ", " ghettos ". D'une part, les relations implicites ou explicites établies par les enseignants entre les deux modes de catégorisation entretiennent les images négatives ou positives des établissements. D'autre part, les contenus et les pratiques pédagogiques sont orientés selon les représentations induites par les caractéristiques des élèves que supposent ces modes de catégorisation. Ainsi, la danse hip hop est largement assimilées à l' "immigration " et aux " banlieues ".

2. Contextes locaux, trajectoires familiales et identités sociales : quelles danses pour quels garçons dans quels collèges ?

A. Collèges et trajectoires familiales

Les trajectoires sociales/scolaires sont fortement liées, comme nous le rappelle Smaïn Laacher à des positions résidentielles : « en réalité une diversité de manières

d'habiter et de cohabiter (…) ne peut pas ne pas produire d'effet sur les rapports des familles à l'égard de l'école, notamment leur degré d'investissement scolaire ».[1] Par conséquent, le contexte local dans lequel se trouvent les collèges, recoupé avec les éléments des trajectoires familiales de garçons (issus de familles populaires immigrées) qui se sont impliqués dans l'activité de hip hop à l'école, nous permet d'expliquer leurs modes différenciés d'engagement dans l'activité.

Les descriptions que fait Stéphane Beaud d'un quartier HLM de Sochaux-Montbéliard sont tout à fait en adéquation avec ce que nous avons observé dans le quartier du collège Henri Barbusse.

> « Le " quartier " (le terme dans la suite du texte signifie toujours un quartier HLM) imprime un cadre contraignant à la socialisation familiale. Pour les familles qui n'ont pas pu " faire construire " et qui suivent avec attention la scolarité des enfants, leur éducation passe de plus en plus par le contrôle des usages sociaux de l'espace et les tentatives de " fixer " leurs enfants au domicile familial. A la relégation des familles populaires dans des lieux stigmatisés s'ajoute la peur d'être privées de leur droit à " éduquer " leurs propres enfants, de se voir déposséder de leurs prérogatives parentales et le soupçon insupportable de ne pas être de " bons " parents capables de produire de " bons élèves ". Aujourd'hui habiter un " quartier défavoriser ", c'est savoir qu'on ne peut échapper à ses affiliations obligées. Pour les enfants, c'est ne pas pouvoir échapper aux écoles et collège du quartier, aux " copains " de bloc ou d'école, aux " bandes " de copains, à la vie à l'extérieur et, au moment de l'adolescence, à " la rue ", etc. ».[2]

Le collège Henri Barbusse a mauvaise réputation auprès de la population locale. Les parents qui le peuvent inscrivent leurs enfants dans un établissement privé ou demandent des dérogations. La plupart des enseignants qui y travaillent font une demande de mutation dès que cela leur est possible. Le collège Henri Barbusse est ainsi dans une " zone repoussoir "[3] qui coupe ses habitants et particulièrement les jeunes de l'extérieur, les enfermant dans l'espace local. Stéphane Beaud montre combien l'attachement au quartier, aux relations sociales intenses qu'il suggère rend difficile, notamment pour les garçons, « la construction et la gestion de l'identité sociale à l'âge adulte ».[4] Les élèves issus du quartier où se trouve le collège, font ainsi en grande majorité partie de familles se percevant fréquemment comme " prisonnières " du quartier, avec peu de possibilités d'échapper à leur conditions sociales. Le collège lui-même est un lieu de relégation, où les élèves subissent fortement la violence symbolique. Les garçons issus de familles immigrées maghrébines sont dans un contexte urbain et dans des logiques familiales qui leur laissent, pour la plupart peu de perspectives d'amélioration de leurs conditions d'existence. Vivant dans un quartier

[1] *Ibidem*, p. 33.
[2] S. Beaud, *80% de réussite…*, *op. cit.*, p. 28.
[3] *Ibid.*
[4] *Ibid.*.

stigmatisé, fréquentant un collège stigmatisé, parfois une classe “ spéciale ”, ils se différencient assez fortement des jeunes garçons de familles ouvrières immigrées fréquentant le collège Colette.

Cet établissement — le collège Colette —se trouve dans une petite ville du département de l’Ain qui compte 2300 habitants. Le collège regroupe les élèves de plusieurs communes alentours et ses bâtiments sont dans un cadre champêtre, près du camping municipal, en bord de rivière. Il y a, dans la ville où se trouve le collège, un petit quartier HLM où vivent majoritairement des familles ouvrières issues de l’immigration. Le collège ne fait partie ni d’un REP, ni d’une ZEP et jouit d’une bonne réputation auprès des élèves, de leurs familles et des enseignants.

Extraits d’entretien

[*Q. : «* Et dans le collèges y’a des problèmes de ce qu’on appelle de discipline ou… ?] **DOMINIQUE M.** : Non, moi j’trouve qu’il faut pas gonfler tous ces trucs, les gamins ils se sont toujours bagarrés, y’a toujours eu des bagarres dans les cours de récré, il faut pas non plus tout gonfler… Moi je trouve que les médias tout ça ils exagèrent, tu trouves pas ? [*Q. : Oh bah si, si (rire) c’est certain, c’est certain*] Heu…qu’y’en ait qui s’insultent plus facilement peut-être mais je veux dire qu’y’en a pas tant que ça, faut pas non plus… et puis nous on arrive à tout à fait gérer. [*Q. : Oui, c’est plutôt un collège tranquille ?]* Oui, oui, oui bon et puis ça dépend des fournées hein mais là ils se tiennent tranquilles , cette année y’a eu aucun problème , y’en a bien toujours , t’en as un qui s’est fait renvoyer parce qu’il est arrivé avec un couteau , il l’a montré aux copains , je veux dire qu’est ce que tu veux tu peux pas mettre un flic et puis… ou alors il faut faire comme aux Etats-Unis un détecteur de métaux … j’sais pas, c’est difficile hein ».

Ali, (13 ans élève en 5ème au collège Collette, père : électricien dans une usine, mère : sans profession) : “ grâce au hip hop j’ai connu plein de filles et j’ai connu aussi…j’sais pas c’est…**ce collège c’est le meilleur de ma vie** quoi, grâce au hip hop je connais des filles, je connais des amis et tout ”.

SOCIOLOGUE : Et le collège là vous en avez…pour vous, votre opinion c’est un bon collège ? un collège qui pourrait être mieux ?

OPHÉLIE (13 ans, élève en 4ème au collège Colette, père : artisan ébéniste, mère : sans profession, actuellement en formation) : Bah **il est bien et trop bien** à comparer aux autres élèv…heu aux autres collèges. Ouais je pense que cette année les élèves ils sont plus… comme on voit à la télé avec la violence tandis que là …

NELLY (13 ans, élève en 4ème au collège Colette) : Quand on voit les problèmes qu’y’a dans tous les autres collèges, **nous on est bien, on est dans notre p’tit village**

LÉA (13 ans, élève en 4ème au collège Colette, père : contremaître chez EDF, mère : commerciale) : Non mais ouais justement **y'a des bons trucs à être dans un p'tit collège** quoi. »

L'ambiance bon enfant qui règne dans le collège n'empêche pas que certains élèves, des garçons notamment, issus de familles immigrées du Maghreb, aient des comportements perçus par les enseignants et les surveillants comme perturbateurs. Lorsque l'activité de danse hip hop a été proposée dans le collège, l'enseignante d'E.P.S. instigatrice du projet nourrissait l'espoir de voir cette catégorie d'élèves s'intéresser à la danse. Lors de la première séance, des garçons intéressés par le hip hop se présentèrent mais furent déçus par le cours. Nous n'avons pas pu interroger ces élèves qui ont abandonné l'activité, mais nous avons effectué un entretien collectif avec ceux qui ont persévéré, et qui ont ainsi pu nous donner, à demi-mot, les raisons des abandons.

Extrait d'entretien

SOCIOLOGUE : « Au début on m'avait dit qu'il y'avait beaucoup de garçons au premier cours

SOFIANE (13 ans élève en 5ème au collège Collette, père : ouvrier ; mère : agent d'entretien) : En fait au début ce qu'on avait fait ça leur…en **fait c'est comme nous quoi des sportifs et c'est comme ils ont dit " ça commence à être lent "** et tout, ils ont dit " non on va pas aimer, c'est pas comme le hip hop qu'on voit à la télé " et ensuite quand ils nous ont vus nous faire ce qu'on fait là ils regrettent un peu quoi parce qu'ils voyaient pas comme ça.

ALI : **Ils croient qu'on allait être directement bien mais on met du temps ça fait de étape en étape**

SOCIOLOGUE : ouais bien sûr et qu'est ce qui a fait que vous vous êtes revenus quand même ? parce que les autres ils ont abandonné très vite finalement

SOFIANE : Nous, nous on y croyait, moi j'ai vu **mon frère il m'a expliqué comme quoi au début on va aller doucement** et après des qu'ils vont nous… **ils vont d'abord nous expliquer les bases du hip hop et ensuite bah après on va nous apprendre d'autres choses**

D'après des filles participant au cours, les garçons auraient craint de ne pas être aussi bons qu'ils le pensaient :

LÉA (13 ans, élève en 4ème au collège Colette**)** : Au début de l'année, au début de l'année à la première séance où fallait voir qui en voulait, qui voulait en faire **y'avait plein de garçons** quoi , **tout plein de garçons et autant de filles que de garçons** et j'sais pas la première séance ça avait l'air vraiment dur quoi , c'était la première fois et puis il fallait apprendre à faire les pas et donc tout le monde était là ils disaient "comment est ce qu'il faut faire ? et tout" donc y'a…la séance d'après y'avait plus personne quoi.

> **OPHÉLIE** : Je pense que c'est parce **que ils sont peut-être moins assidus et ils ont peur de pas y arriver** et je pense qu'ils ont peur de ce que les filles vont dire si ils y arriveront pas à y arriver voilà, parce que pour eux si ils y arrivent pas tout de suite "Ouais qu'est ce qu' il va me dire ? Qu'est ce que les autres vont dire et tout" je pense.
>
> **NELLY** (13 ans, élève en 4ème au collège Colette, père : représentant en d'élevage, mère : aide-soignante) : Ou alors **ils vont se décourager très vite**, ou alors ils vont venir "ouais moi je veux savoir faire ça " et puis ils vont se décourager quoi.
>
> **LÉA** : A la première vue quoi ils doivent se dire " ah ouais c'est ça ! Moi je m'attendais pas trop à ça et ça, **je croyais que c'était directement des trucs au sol** et tout " donc…
>
> **CAROLE** (13 ans, élève en 4ème au collège Colette, père : artisan maçon, mère : cadre dans une banque) : Je pense qu'ils pensaient que c'était déjà plus facile et **ils pensaient que les garçons allaient y arriver tout de suite c'est pour ça je pense qu'on a eu moins de garçons.** »

B. Des élèves différenciés

Pour certains garçons, les résultats soient trop longs à obtenir. Leur savoir-faire ne paraissent pas leur permettre de se distinguer rapidement des filles, dans une activité pensée comme avantageant les garçons. Les propos de ceux qui ont poursuivi l'activité montrent que, pour accéder à une meilleure maîtrise de la danse hip hop, ils adaptaient leur comportement aux temporalités scolaires, procédant à un travail de rationalisation de la pratique. Ici, la discipline, la patience, la répétition sont au service d'un objectif qui réduit les résistances. Les élèves se plient au mode proprement scolaire de scansion du temps et à la répétition qu'implique le travail pédagogique d'inculcation, mais ne le réinvestissent pas nécessairement dans les autres disciplines.

Ainsi, un des garçons interviewés a été renvoyé du collège pendant trois jours pour un problème de discipline. Or, durant la période de son renvoi, avait lieu le cours de hip hop. Il est alors allé au collège pour assister à ce seul cours. Le CPE nous a expliqué qu'une fois qu'il était là, il l'avait laissé participer au cours. Un autre garçon, nous explique comment son comportement et le regard des professeur sur lui ont, au contraire du précédent, changé dans un sens " positif " du point de vue des enseignants.

— Malika… et les autres

Au collège Henri-Barbusse, le comportement en cours de danse hip hop de Malika, une élève considérée comme " très difficile " (la Principale disant d'elle qu'elle était " hystérique " pour expliquer la manière dont elle se disputait violemment régulièrement avec ses professeurs) nous éclaire sur le rapport ambivalent à la danse didactisée et pédagogisée qui est proposée à l'école. Cette élève, se rendait à tous les cours de hip hop et était ponctuelle. Prompte à reproduire ce que l'intervenant montrait

et à aider ses camarades, elle était, dans le groupe d'élèves, celle qui retenait le mieux les enchaînements. Néanmoins, au cours du dernier trimestre, ses relations avec l'intervenant se sont dégradées au point de perturber fortement les séances. Lors d'un entretien avec elle, nous l'avons interrogée sur les raisons de ses différends avec le danseur.

> *Extrait d'entretien*
>
> **Malika,** (élève de cinquième au collège Henri Barbusse, père : ouvrier, mère : sans profession) : « C'est que, il...les enchaînements qu'il fait, et ben j'aime pas**. Il nous perd trop de temps**. Parce qu'on avait un bon enchaînement, il nous rajoute encore plus de, plus de… puis après tout le monde s'embrouille, et...ça fait trois mois qu'on bossait sur notre enchaînement qu'on avait bien fait et...là, tout d'un coup il change tout et il nous reste plus qu'un mois avant le spectacle ! »

Cette élève faisait montre de compétences de mémorisation et d'autodiscipline pour le cours de hip hop, que ses autres professeurs ne lui reconnaissaient pas ailleurs (elle est en " échec scolaire "). Stigmatisée dans l'univers scolaire, elle-même se définissait comme " dyslexique " pour expliquer ses difficultés de mémorisation et de concentration.

> *Extrait d'entretien avec Malika*
>
> « [Q. : Et l'école, t'aimes bien ?] **MALIKA:** Oh ça va. [Q. : Ça va, t'as des bonnes notes ?] Non, **j'suis dyslexique**. [Q. : T'es dyslexique ? Qu'est-ce qui t'arrives ?] C'est que j'ai **des problèmes de mémoire et... j'ai du mal à écrire**. [Q. : Et pourtant tu te rappelles bien pour tes enchaînements de danse, tu t'en rappelles très bien ?!] Ouais mais quand, c'est les professeurs, **quand ils m'énervent trop**, ben je fais pas, je laisse tomber. [Q. : Ah ben...ça c'est pas que t'es dyslexique, c'est que t'as pas envie de faire hein, tu crois pas ? (rire)] Humm. j'ai pas envie de faire. Mais quand j'ai envie de faire et ben j'ai des bonnes notes et quand j'ai pas envie de faire j'm'en fout ».

Malika nous a expliqué qu'elle schématisait les enchaînements appris dans le cours sur de grandes feuilles blanches affichées dans sa chambre et qu'elle répétait tous les jours. Les entretiens réalisés avec des élèves en difficulté scolaire, impliqués fortement dans la pratique du hip hop à l'école nous montrent que la soumission aux temps d'apprentissage relève 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 ».[1]

[1] P. Bourdieu avec L. Wacquant, *Réponses*, Paris, Seuil, 1992, p. 107.

Le choix rationnel l'emporte sur l'ajustement immédiat, infraconscient, entre l'habitus et le champ. Les pratiques des élèves dont les habitus auraient théoriquement du les empêcher de se plier aux règles de la danse didactisée font appel à des comportements planificateurs et/ou réflexifs[1] qu'ils ne mettent pas en œuvre systématiquement (pour certains, ce n'est jamais le cas) dans les autres espaces d'apprentissages scolaires. Ainsi, Jérémie, élève en SEGPA au collège Henri Barbusse, renvoyé antérieurement d'un autre collège lyonnais en raison de son comportement à l'égard des enseignants se soumettait docilement aux modalités d'apprentissage du hip hop à l'école qui, nous le verrons, ne sont pas en rupture avec le mode scolaire de socialisation.

Dans les deux collèges, les enseignantes nous ont fait remarquer que les " élèves difficiles " changeaient de comportement en cours de hip hop. Cela montre que pour certains élèves éloignés de la forme scolaire, l'apprentissage de la danse hip hop engage des dispositions à la soumission à l'autorité morale, aux temporalités et aux modalités pratiques de l'apprentissage scolaire qui ne sont pas forcément engagées ailleurs dans l'espace scolaire. Pour cela, ils mettent en œuvre des compétences réflexives qui leur permettent de justifier (face au sociologue et pour eux-mêmes) leur soumission inhabituelle à l'ordre scolaire. Ce qui est frappant, c'est la manière dont ils mobilisent l'école, dans une logique d'optimisation de l'apprentissage pour se parfaire en danse hip hop. En effet, ces élèves, ont tous mis en avant l'intérêt stratégique que représentait pour eux l'apprentissage du hip hop à l'école : ils gagnaient du temps.

Mais, ces garçons (tout comme Malika) n'investissent pas les espaces d'apprentissage entre pairs, faiblement formalisés de la danse hip hop. Aucun d'entre eux ne s'entraîne dans la rue ni dans une MJC en " atelier autonome ". Pour cescollégiens, la danse hip hop relève avant tout d'un " apprentissage " solitaire , qui peut être optimisé par les cours de danse hip hop au collège. L'autodidaxie initiale de ces élèves qui accourent aux cours, parce qu'il s'agit de hip hop et non pas d'une autre activité, trouve dans les cours proposés à l'école un moyen d'améliorer des figures apprises par eux-mêmes (en dehors d'un groupe de pairs).

En résumé, les élèves réceptifs à la proposition pédagogique du cours de danse hip hop dans leur collège mettent en œuvre des dispositions leur permettant de réussir dans leur entreprise d'apprentissage, car ce sont des élèves qui, même d'origines sociales populaires (familles en ascension sociale pour certains) ne sont pas réfractaires à l'ordre scolaire et ne développent guère de " résistance " à la socialisation scolaire, sans toutefois être toujours en réussite scolaire. Nous avons essentiellement souligné, en analysant le discours des garçons du collège Colette, leur appartenance à des familles dont la résidence en milieu péri-urbain s'articule avec une mobilité ascendante. Nous

[1] Cf. B. Lahire, *L'homme pluriel. Les ressorts de l'action, op. cit.*

pouvons aussi, mettre en perspective le cas de Malika, une fille exclue des univers de socialisation masculins propices aux apprentissages entre pairs.

Extrait d'entretien avec Malika

« [*Q. : Ouais, t'as découvert ça comment ? Avec la télé, avec euh... ?*] **MALIKA:** Non, avec la télé, avec les chansons, avec euh des danseurs quand ils sont dans la rue ils dansent. [*Q. : T'en vois ? Ah ben dans ton quartier, ouais ?*] Non, en ville, en ville des fois j'en trouve. **Je regarde comment ils font** et puis j'essaie de faire. [*Q. : C'est plutôt des garçons, non ? Ce que tu peux voir dans la rue ?*] Hum. **Y a que des garçons, y a jamais de filles**. [*Q. : Et toi alors, comment tu te places dans ces...* ?] **C'est pas grave hein !** [*Q. : Tu fais aussi la coupole, euh du break et... ?*] La coupole, je sais la faire et le scorpion je sais le faire, c'est tout. [*Q. : T'as appris comment ?*] Toute seule ».

La voie scolaire facilite, pour ces élèves, l'accès à des pratiques peu légitimes pour les filles, et elle est un moyen de mieux saisir les figures de la *break dance* pour des garçons qui n'ont pas d'occasion de s'entraîner entre pairs. Jérémie dont le prénom et les attributs physiques ne l'inscrivent pas d'emblée dans la catégorie des garçons de familles issues de l'immigration, a en fait un père tunisien et une mère française. Ses parents sont divorcés et après avoir passé plusieurs années avec sa mère à Nice, il a décidé de vivre avec son père à Lyon " pour mieux le connaître ". Comme Malika, Jérémie ne pratique la danse hip hop que dans des lieux d'apprentissage formels. L'école se rapproche ainsi, par la voie de pratiques valorisées parmi les jeunes de milieu populaire, de ceux qui, dans cette catégorie n'investissent pas les espaces d'apprentissage que sont la rue et le groupe des pairs. Mais, il faut souligner que la soumission à l'ordre scolaire, dans ce cas de figure, relève d'une stratégie dont les objectifs ne sont pas ceux de l'école. Ainsi, les garçons du collège Colette, nous ont expliqué qu'ils n'avaient pas l'occasion de s'entraîner en groupe, ni dans la rue entre pairs, notamment en raison des choix résidentiels de leurs familles qui limitent leurs possibilités d'accès aux quartiers dans lesquels ce type de pratiques peut avoir lieu ; ni en MJC. Les propos de Sofiane sur cette question éclairent d'ailleurs de manière originale la manière dont il vit l'accès à une résidence pavillonnaire alors qu'il a vécu pendant des années dans une HLM.

Extrait d'entretien

SOCIOLOGUE : « Et vous habitez en appartement ou en maison individuelle ?

ALI: heu moi en appartement

KADER (12 ans, en 6ème au collège Colette, père : ouvrier, mère : employée dans une jardinerie) : Moi aussi en appartement

SOFIANE: Moi je viens d'arriver de Villeurbanne, avant j'habitais dans un appartement et maintenant je me suis fait construire une maison.

SOCIOLOGUE :Tu t'es fait construire une maison ? (rire)

SOFIANE : Ouais voilà quoi (rire)

SOCIOLOGUE :Tes parents ont fait construire une maison.

SOFIANE : Ils ont construit une maison et puis voilà.

SOCIOLOGUE : Et tu préfères ?

SOFIANE : Non mais **moi je m'ennuie ici, en fait.**

SOCIOLOGUE :Ah tu préférais être à Villeurbanne ? (rire)

SOFIANE : Ouais voilà

KADER : Y'a que les vieux , en habitant un appartement comme ça on joue dehors et tout.

SOFIANE : Lui en fait il a plein de choses, il s'amuse au foot et puis tout ça et…

SOCIOLOGUE : Et toi tu peux pas y aller vers chez lui.

SOFIANE : Si bah c'est ce que je fais parce que **je m'ennuie** alors je descends vers chez lui. »

Si, comme nous le verrons plus loin, le hip hop dans la rue est largement mythifié, et ne correspond pas aujourd'hui à un mode dominant d'apprentissage des figures de danse, il n'en reste pas moins que l'absence de structures associatives proposant des cours de danse hip hop ou des ateliers libres à proximité des résidences de ces jeunes, rendent, pour eux, les cours en milieux scolaires plus intéressants que pour les jeunes pouvant pratiquer dans d'autres espaces de sociabilités qui sont autant d'espaces d'apprentissage de cette forme de danse.

Extrait d'entretien

ALI: « Comme moi **j'ai envie de faire dans un club** et y'a pas moyen quoi

SOCIOLOGUE : Pourquoi ?

ALI : bah peut-être conditions d'argent ou conditions de transport

SOCIOLOGUE : Y'a pas de MJC ici ?

ALI: Si y'en a une.

SOFIANE: Ici… moi j'habite à 3 kilomètres de B… et puis ça coûte assez cher et j'ai un ami qui en fait et j'sais pas combien mais…j'sais pas combien il m'avait dit mais c'est dans les 1000 quoi.

SOCIOLOGUE : Pour l'année

SOFIANE : Ouais voilà dans les 5000, 6000.

> **SOCIOLOGUE** : Ah oui c'est cher alors, vous avez pas demandé à Adel [l'intervenenant] si y'avait des endroits où c'était moins cher pour en faire ?
>
> **ALI**: heu non parce que lui aussi c'est cher parce que à B. aussi il en fait je crois bah j'sais pas peut-être que maintenant il en fait plus. »

L'entrée du hip hop au collège constitue une opportunité d'apprentissage de cette danse pour des élèves qui n'ont ni l'occasion d'apprendre les bases au sein d'un groupe de pairs, ni de suivre des cours en dehors du cadre scolaire. Les observations dans le collège de l'Ain nous engagent ainsi à affiner l'analyse, à resserrer la focale d'observation qui permet de voir comment les élèves mettent en œuvre des tactiques pour détourner les cours selon leurs intérêt.

> *Notes d'observation en collège*
>
> Le cours de danse hip hop commence à 12h45. Ali, Kader et Sofiane sont toujours très ponctuels. Ils se saluent entre eux selon le salut musulman et saluent Adel, l'intervenant – musulman – également de cette manière. Dès leur arrivée dans le gymnase, alors que les filles se préparent dans les vestiaires, ils s'exercent à faire des figures de break avec la complicité de l'intervenant qui leur donne de nombreux conseils. Ensuite, lorsque le cours commence, ils s'échauffent avec leurs camarades et font les différents enchaînements proposés par l'intervenant de manière très sérieuse, concentrée et disciplinée. Les élèves sont côte à côte sur trois ou quatre rang, les trois garçons sont toujours en première ligne. Alors que les filles se saisissent des temps morts, lorsque l'intervenant recherche une musique ou corrige un élève pour se reposer, les quatre garçons profitent toujours de ces intervalles pour faire du break. Dans les séances où les élèves doivent inventer des chorégraphies en petits groupes, Ali, Kader et Sofiane se regroupent toujours et profitent de ces moments encore une fois pour faire du break [voir les photographies montrant le décalage entre les exercices de création des filles et des trois garçons]. Ils ne sont jamais rappelés à l'ordre pour ces transgressions par rapports aux consignes données. L'intervenant les aide à progresser dans leur apprentissage du break et l'enseignante semble trouver cela normal. A la fin du cours, les garçons restent toujours quelques minutes pour parfaire une figure de *break dance* avec les conseils de l'intervenant pendant que les filles se préparent à quitter le gymnase.

3. L'importation illicite de la *break dance* dans les cours de danse hip hop au collège

Les cours de danse hip hop à dans le collège de l'Ain étaient destinés à tous les élèves, très majoritairement des filles (trente-cinq et quatre garçons) mais à l'intérieur du cours commun auquel les élèves se soumettaient avec enthousiasme, étaient préservés des espaces d'apprentissage en rupture avec les objectifs scolaires. Ainsi, nous avons observé que les garçons n'étaient jamais interpellés parce qu'ils faisaient du break sans s'échauffer, n'imaginaient pas les chorégraphies demandées, ou bien s'entraînaient dans un coin du gymnase pendant que le professeur donnaient des

explications techniques aux élèves. Malgré ces comportements, l'intervenant entretenait une grande complicité avec les élèves, desquels il se sentait très proche. Quant à l'enseignante, elle accordait, compte tenu de la bonne volonté des élèves, de la légitimité à ce type de conduites pendant le cours. Au-delà de la tolérance à l'égard de ces transgressions, elle valorisait en effet ce mode d'appropriation du cours émanant de trois garçons, et a introduit leurs figures de *break dance* (effectuées en solo ou duo) dans la chorégraphie qu'elle préparait avec les autres élèves (des filles) et destinée au spectacle de fin d'année. En quelque sorte, en analogie avec le ballet classique, ces filles constituaient le corps de ballet mettant en valeur leurs confrères *breakers.*

Une chorégraphie réalisée pour la rencontre interdépartementale de l'UNSS par le groupe de volontaires filles encadré par Françoise A au collège Victor Hugo, en introduisant quelques mouvements de capoeira montre aussi comment les garçons peuvent plus facilement trouver une place individualisée dans les spectacles :

> *Extrait d'entretien au collège Victor Hugo*
>
> **FRANÇOISE A** : « Donc c'est eux *[deux garçons]* qui m'ont donné l'idée, qui m'ont dit : mais avec les filles, quand elles font leur dernier truc, on pourrait, on pourrait se croiser tous les deux. Alors oui c'est une bonne idée et puis après ben on a dit : au lieu de se croiser et de retourner chacun dans sa coulisse ça serait bien que vous vous affrontiez comme un combat de capoeira. Alors bon eh oui, ils ont décidé celui qui attaquait, celui qui avait le dessus. »

Soulignons que l'un des garçons en question fait partie de la classe de 4ème concernée par le projet capoeira et que le second est un de ses copains, féru de hip hop, avec lequel il s'entraîne à l'extérieur et qui avait l'année précédente été sollicité par l'enseignante pour encadrer bénévolement une sorte de stage de hip hop au collège. Le soir du spectacle, aucun des deux ne dansera finalement puisque le hip hoppeur souffrant du dos, l'élève de 4ème a refusé de participer.

L'introduction du hip hop à l'école, dans ce cas de figure, met entre parenthèses des exigences scolaires pour des élèves transgressant les règles scolaires. Dans une logique quelque peu différente, un garçon qui pratiquait de la *break dance* en dehors de l'école mais qui n'avait jamais participé à une séance de danse s'est vu proposer, par le professeur d'E.P.S. du collège Henri Barbusse, un solo de *break dance* lors des rencontres de danses interdépartementales de l'UNSS. Ce garçon a dansé au centre de la scène devant, là encore, un corps de ballet féminin.

Ces exemples nous montrent les relations de complicité qui peuvent se tisser entre enseignants et élèves de sexe masculin autour de projets artistiques faisant appel à des compétences extrascolaires. Ici, l'introduction de pratiques artistiques, culturelles,

corporelles peu légitimes à l'école, se voient d'autant plus valorisées qu'elle participe de la préparation à la compétition que suppose l'inscription à l'UNSS. Michelle Coltice explique comment depuis 1986, les rencontres de danse organisées dans le cadre de l'association sportive reposent sur le modèle des compétitions sportives : « les rencontres ont pour but de dégager les meilleures chorégraphies ».[1]

> « Il est intéressant de noter comment historiquement la danse, dans le cadre de l'UNSS, est passée d'une pratique sollicitant l'échange et les regards fondés sur la congruence et la découverte, à une pratique d'échanges sélectifs interpellant un regard évaluateur qui décide du beau, du bien, des normes de la réussite des danses scolaires. Pour qu'il y ait un gagnant et des perdants, il faut pouvoir établir un classement. Ce classement doit reposer sur des critères objectifs d'évaluation. l'UNSS devient le lieu de production d'indicateurs de l'évaluation des danses ».[2]

L'auteur poursuit son analyse en montrant que l'évaluation des chorégraphies présentées dans le cadre des rencontres de l'association sportive se font toutefois sur les valeurs artistiques et esthétiques de la danse contemporaine, et moins (explicitement en tout cas) sur des valeurs sportives. Les danseurs(ses) doivent avant tout plaire au jury en fonction de ces valeurs. Ainsi, dans le cas du collège Henri Barbusse, l'enseignante a fait appel aux compétences d'un garçon pour assurer le succès de son groupe lors des rencontres interdépartementales de l'UNSS. Dans le cas du collège Colette, les garçons ont pu exprimer leurs compétences en *break dance* car elles amélioraient la chorégraphie. Dans les deux cas de figure, les enseignantes ont valorisé les performances des *breakers*, alors même qu'elles demandaient aux intervenants d'amener les élèves à développer leur créativité dans l'élaboration d'une chorégraphie.

Enfin, il faut comprendre que la participation de garçons dans un atelier de danse est toujours très favorablement accueillie par le corps enseignant, même si cela doit se faire au prix de réaménagement de l'activité en fonction des dispositions (sociales et sexuelles) des élèves.

Notes d'observations au collège Colette

04.04.02 :Au début du cours les élèves, l'enseignante et l'intervenant sont assis parterre car l'enseignante a une information importante à donner aux élèves. Elle annonce que pour les rencontres départementales de l'UNSS, cette année le thème est le rêve. L'intervenant demande alors aux élèves de préparer par écrit pour la séance suivante des idées de scénario. L'enseignante et l'intervenant donnent des pistes de réflexion : "Le rêve, cela peut aussi être un cauchemar", on peut rêver d'un voyage"… La séance qui suit, la plupart des élèves n'ont rien préparé. Alors, l'intervenant propose de partir de l'idée du voyage. Les élèves doivent alors travailler en petits groupes pour élaborer une chorégraphie à partir de cette idée. Ali, Kader et Sofiane durant le temps donné pour élaborer des enchaînements, s'entraînent entre eux à des figures de break. Lors de la

[1] M. Coltice, *La danse au collège : le modèle de " pratiquant culturé ", op. cit.*, p. 121.
[2] *Ibidem*.

troisième séance, l'intervenant arrive en proposant une musique qu'il a lui-même monté dans laquelle il y a au début les bruits d'un aéroport. L'intervenant propose un début de chorégraphie. Lors des séances suivantes, des temps d'invention entre soi pour les élèves alterneront avec les temps de répétition. Lorsque les enchaînements élaborés en duo ou trio par les élèves devront être intégrés dans la chorégraphie, l'intervenant et l'enseignantes proposent aux filles de faire des enchaînements deux à deux parallèlement les unes aux autres. En d'autres termes, elles doivent trouver, parmi leurs inventions chorégraphiques, un consensus pour avoir un même enchaînement qu'elles feront côte à côte sur la scène. Les trois garçons breakeurs proposent des figurent de break à deux ou seuls. Elles sont immédiatement acceptées et l'intervenant les conseille pour les améliorer. Au final, les petites chorégraphies des élèves seront intégrées dans la chorégraphie proposée par l'intervenant avec d'un côté des filles qui exécutent des enchaînements en groupes de six ou huit et trois garçons qui breakent seuls ou en duo sur le devant de la scène.

Le développement de la créativité des élèves, dans ce cas de figure, est passé pour les filles par le respect des règles du travail de concertation, de la mise en concordance des mouvements, bref d'élaboration chorégraphique. Les garçons, eux, ont importé dans la chorégraphie non seulement des savoir-faire construits en dehors du cours de danse hip hop mais une performance individuelle.

Ici, une accumulation de logiques institutionnelles et de socialisation jouent en faveur de cette configuration des apprentissages. Mais, toutes vont dans le sens de la valorisation de dispositions traditionnellement masculines dans les activités sportives. Christian Pociello constate une « tendance à l'esthétisation des gestuels sportifs dans le raffinement de leurs mises en scène ».[1] Il explique comment les sports de glisse qui font appel à la vitesse, aux déséquilibres, à la chute, à la plongée, au vertige rompent en partie avec les vertus viriles des forces paysannes, avec les qualités ouvrières sans toutefois se départir des rapports de domination entre les sexes. Les hommes ont toujours apprécié les pratiques réalisées sur le « mode ingénieux et machinique », dont ils conservent le monopole. Loin de disparaître sous couvert d'esthétisation et de féminisation, la domination masculine revêt des habits neufs[2] dans les pratiques sportives.[3] Comme nous l'avons dit précédemment[4], les *battles* permettent aux garçons de milieux populaires de mettre à distance la féminisation de la danse hip hop. En revanche, les cours de danse hip hop à l'école engagent surtout des dispositions acquises par des filles ou valorisées en tant que dispositions scolaires/féminines dans le monde social.

[1] C. Pociello, « Les défis de la légèreté. Les pratiques corporelles en mutation », *art. cité,* p. 50.
[2] Référence à l'article de F. de Singly, « Les habits neufs de la domination masculine », *op. cit.*
[3] F. de Singly, *op. cit.*, p. 59.
[4] Voir le chapitre II paragraphe I, chapitre 2.

En effet, si le hip hop (généralement " debout ") chorégraphié[1] entre par la grande porte à l'école, si les discours et les pratiques des enseignantes mettent en avant l'importance du travail de création par rapport au développement de performances physiques et techniques, la *break dance* importée illicitement par des garçons dans les cours de hip hop à l'école trouve réciproquement une réception positive auprès des professeurs.

Au cours de nos observations et entretiens informels, nous n'avons pu que constater la fascination éprouvée par des enseignantes face aux figures virtuoses élaborées à côté du cours par des garçons. Les tactiques de détournement des cours de hip hop mises en œuvre par les garçons de familles populaires immigrées les moins réfractaires à l'ordre scolaire (dans une stratégie d'optimisation de leurs compétences en danse hip hop) trouvent donc à l'école un terrain favorable à leur valorisation. Mais, cela se passe dans les salles de cours uniquement. Dans les projets pédagogiques, dans les réunions institutionnelles, on ne parle pas de la *break dance*, comme s'il allait de soi que ce n'est pas de cette danse dont il s'agit à l'école.

De fait, le sport pratiqué dans le cadre de l'UNSS demande de s'impliquer dans une préparation à la compétition. Il valorise en cela la culture de l'*agon* et confirme l'idée que l'école est un lieu de compétition qui favorise la réussite des garçons des classes supérieures sur la voie de l'excellence comme le montrent Christian Baudelot et Roger Establet :

> « La culture machiste de l'*agon*[2] peut permettre ces surestimations de soi si utiles pour accéder au bac C. Mais, dans des conditions sociales moins favorables, elle ne fournit que la matière à des cultures juvéniles de compensation qui accompagnent dans les LP les relégations dans les filières les moins prometteuses d'emploi. Les filles, intériorisant jusqu'à l'excès les normes scolaires, ont du mal à s'imposer dans les filières les plus prestigieuses, mais elles évitent aussi les relégations les plus catastrophiques ».[3]

Les enseignants renforcent leurs attentes en termes d'excellence dans ce cadre d'apprentissage. Ainsi, la *break dance* — qui, somme toute, intègre une bonne partie des logiques sportives à l'œuvre dans la réalisation de performances physiques — est particulièrement intéressant pour se distinguer dans la création artistique (quelques figures de break dans une chorégraphie pouvant accroître la qualité du spectacle). Cela est d'autant plus vrai que les filles participant à l'activité, bien que pratiquant dans le cadre de l'UNSS de la danse contemporaine, se distinguent peu entre elles en termes de

---

[1] Rappelons qu'il a été largement travaillé, avant son entrée à l'école par les institutions sociales et culturelles.

[2] "Du grec αγωυ : combat, lutte, compétition, rivalité. Ce concept désigne la culture de la lutte dans tous les aspects de la vie telle qu'elle pouvait être mise en scène dans les Jeux olympiques, les concours de tragédie, la guerre.", C. Baudelot, R. Establet, *Allez les filles…*, *op. cit.* p. 155, note 9.

[3] *Ibid.*, p. 155.

technique et de performance. Elèves et enseignantes partagent implicitement l'idée que le hip hop se marie heureusement avec des compétences sportives plutôt masculines. D'ailleurs, des élèves considèrent la danse hip hop comme n'étant pas " réellement " de la danse, entendant par là " de la danse contemporaine ".

Extraits d'entretiens avec des collégiens

SOCIOLOGUE : « Je vous demandais si vous aviez déjà fait de la danse. **SOFIANE**: Oui moi, on faisait déjà…enfin **de la danse contemporaine** quoi. **SOCIOLOGUE** : A l'école aussi ? **SOFIANE** : Oui mais pas ici , à Lyon , on faisait des galas. **SOCIOLOGUE** : tu étais où à Lyon ? **SOFIANE** : J'étais à Villeurbanne **SOCIOLOGUE** : Dans quel collège ? **SOFIANE** : Non, c'était en école primaire. **SOCIOLOGUE** : Ah d'accord et vous avez fait…et toute la classe faisait de la danse contemporaine ? **SOFIANE** : Ouais , ouais , en fait c'était tout le collège et cette classe elle devait trouver et en fin d'année **on avait commencé a faire comme du hip hop quoi, en fait la musique c'était une musique hip hop et puis voilà quoi chacun devait trouver quelque chose et… SOCIOLOGUE** : Et ça te plaisait ? **SOFIANE** : Ouais assez **SOCIOLOGUE** : La danse contemporaine ça te plaisait, t'as pas eu envie de continuer au collège après ? **SOFIANE**: Après bon bah…après comme je suis venu ici après **j'ai vite oublié** quoi.

SOCIOLOGUE : Et toi t'en avais déjà fait de la danse ? **ALI** : non **SOCIOLOGUE** : Et vous auriez envie de faire des cours **ALI** : On a fait des cours l'année dernière. **SOCIOLOGUE** : En E.P.S. , en sport ? **ALI, SOFIANE, KADER** (ensemble) **:** oui. **SOCIOLOGUE** : Et toi tu pratiquais déjà le hip hop avant l'école ? **ALI** : non. **SOCIOLOGUE** : Ah oui et toi aussi ? et toi tu t'entraînais un p'tit peu avec ton frère et c'est le break plutôt j'ai vu un p'tit peu en classe, ce qui vous plait c'est un peu de faire des figures… ? **ALI** : Dans mon collège l'année dernière y'avait les filles qui faisaient déjà le hip hop avec notre prof de hip hop et je leur disais de m'apprendre le break et elles m'ont appris un p'tit peu, je connaissais un p'tit peu … **SOCIOLOGUE** : Et c'est vraiment le break qui vous plait le plus ou… ? **ALI**: heu moi au sol. (coupure dictaphone) **SOCIOLOGUE** : Heu on en était où là… ah oui le smurf oui comment… **ALI** : et je venais de dire que j'aimais le sol. **SOCIOLOGUE** : Tu préfères faire ? **ALI** : les choses dures.

SOCIOLOGUE : Les autres c'est pareil ? **SOFIANE** : Ouais pareil, lui c'est plus facile pour lui parce qu'il est très très souple lui. **SOCIOLOGUE** : ah oui, il faut être souple pour faire la coupole ? la coupole c'est dur ? **ALI**: Heu j'arrive un p'tit peu. **SOCIOLOGUE** : Ah ouais et toi t'es moins souple ? **SOFIANE** : Un peu moins.

SOCIOLOGUE : Et toi ? **KADER** : Moi aussi un peu moins que lui. **SOCIOLOGUE** : Et les filles vous en avez vu qui font du…est ce qu'elles sont plus souples parfois ? **SOFIANE** : ouais y'a Léa , ça va Léa. **ALI** : Oui mais elles, **elles arrivent mieux les choses en l'air** comme debout quoi **SOFIANE** : Ouais voilà debout comme… **ALI** : … **Comme le robot des choses comme ça**. **SOFIANE** : **Les danses quoi, la vraie danse quoi**, nous c'est plus… **ALI** : On danse sur le rap sur quelque chose de

vraiment **qui bouge trop**. **SOFIANE : Nous en fait c'est plutôt solo** quoi, eux **les filles c'est plutôt groupe** enfin après c'est ce que je pense hein.

Extraits d'entretiens avec des collégiennes

OPHÉLIE : En sport ils [les garçons de leur classe] sont bons mais autrement… **LÉA** : La barre fixe, la barre parallèle ouais tout ce qui est un peu comme ça ils y arrivent super bien et **les filles elles c'est plutôt tout ce qui est au sol**, ça elles y arrivent bien parce que les garçons ils ont…les filles elles sont plus…bah **elles sont plus nettes** au niveau de leur… **OPHÉLIE** : **Elles sont plus souples aussi**. **LÉA** : Ouais plus (brouhaha) non mais dans les gestes peut-être que les filles…j'sais pas. **CAROLE** : Mais non **parce que les trucs au sol c'est plus de la grâce** et tout que **aux barres c'est athlétique**. **NELLY** : **C'est les gros costauds qui veulent se balancer**. **CAROLE** : Voilà. **LÉA** : Faut avoir déjà…**il faut avoir les bras quand même assez musclés. OPHÉLIE** : Non même les femmes **elles savent** aussi. **CAROLE** : Oui d'accord. **LÉA** : Au sol ça va mais c'est… **les filles elles sont plus bonnes au sol**. **CAROLE** : **C'est plus artistique au sol quand même**, on fait plus des figures que à la barre, ça dépend mais à la barre tu peux pas faire comme à la poutre quoi donc pour les filles ça va être … **NELLY** : Les autres t'sais ils vont marcher et puis **ils vont se jeter par terre. SOCIOLOGUE** : Est ce que vous avez l'impression qu'il y a une différence entre les filles et les garçons dans le cours ? **LÉA** : Bah dans le cours non mais c'est plutôt que les garçons ils savent pas faire la même chose que nous, nous on est plus du style à … **NELLY** :**Des chorégraphies. LÉA** : C'est plus de la danse quoi, eux c'est déjà beaucoup plus technique, c'est… genre **tout ce qui est par terre c'est fait pour les hommes c'est ceux qui ont pas de hanches quoi. OPHÉLIE** : Mais **c'est pas que pour les hommes. LÉA** : Non mais si parce **que celles qui ont des hanches ça leur fait mal** enfin moi j'ai déjà essayé un truc… j'avais eu un gros bleu là.

(brouhaha , toutes les enquêtées parlent en même temps)

NELLY :…Par exemple un homme qui est entrain de se rouler par terre ça va faire mieux qu'une femme enfin je sais pas (dit sur un ton ironique, en désaccord avec ce que vient de dire Léa) **LÉA** : Non c'est même pas ça, c'est que les femmes je sais pas si ça leur plait plus aussi. **SOCIOLOGUE** : T'as pas l'air d'être du même avis ? **OPHÉLIE** : Bah moi je trouve qu'une fille qui fait… qui se roule par terre. **LÉA** : Oui mais **ça fait mal** ! **OPHÉLIE** : Peut-être mais moi je trouve que, je trouve que…je trouve ça fait un style…enfin **je trouve pas que ça fasse vulgaire quoi une femme enfin… LÉA** : Ah non, non j'ai jamais dit ça. **OPHÉLIE** : Non pas vulgaire mais enfin… **LÉA** : Puis après il faut vraiment être bonne d'abord. **OPHÉLIE** : Je trouve… faut savoir quand tu sais faire mais si tu sais faire moi je trouve c'est bien. **NELLY** : Et puis y'a certains mecs ça a tendance à les saouler, il faut apprendre la chorégraphie et tout ça je sais pas **ils préfèrent se défouler au sol** avec ça plutôt que… **LÉA** : Et puis de toute façon dans le hip hop y'a plusieurs genres de danse qui sont différents comme **le hipe c'est plus pour les filles quoi, que le break. CAROLE** : Ca dépend y'en a beaucoup qui y dansent aussi quand même, c'est pas …

(…)

> **SOCIOLOGUE** : Tu disais que au sol ça fait mal pour les filles enfin certains mouvements et t'as l'impression que les garçons ont pas mal eux ? **LÉA** : Bah **en vrille ils semblent pas avoir mal** (rire) non mais j'ai essayé une fois et j'avais des gros bleus aux hanches quoi ça m'a tuée mais ça dépend (brouhaha) non mais c'était un truc ,c'était…j'ai essayé un truc , non mais c'était…j'savais faire mais sinon. **OPHÉLIE** : Peut-être que t'étais mal positionnée, peut-être que… **LÉA** : Non ça je savais faire mais non mais y'a différents trucs qui…**ça fait pas mal** quoi sinon **y'a tout plein de filles qui laissent tomber. CAROLE** : Non enfin moi je pense pas que ce soit à cause des hanches. **LÉA** : Non moi **c'est ce qu'il m'a dit en tout cas Adel** quand je lui ai posé la question une fois il m'a fait "Ouais déjà " enfin "à la base c'est les hommes qui ont inventé ça, c'est plutôt un truc fait…enfin fait pour le corps d'un homme quoi ", ça enfin j'sais pas c'est à voir y' plein de femmes qui le font. »

L'insistance de Léa pour donner une explication morphologique à ses difficultés en *break dance* s'appuie sur le discours de l'intervenant qui met en avant le fait que le break a été conçu par des garçons pour des garçons. DJ nous a également dit au cours d'un entretien : « Bon, les filles forcément, le côté physique c'est un peu plus difficile pour elles ». Fondamentalement, les énoncés de Léa s'inscrivent dans les discours sur le sport ou l'éducation physique des femmes qui mettent en avant la " fragilité naturelle des femmes ".[1] Le goût et les dispositions pour la *break dance* de ces garçons, opposés aux pratiques féminines a au moins deux explications. La première renvoie à l'emblème que représente cette danse dans le mouvement hip hop. La seconde, qui n'est pas forcément détachée de la précédente, concerne la manière dont se construisent les identités de sexe dans les pratiques corporelles. Comme le montrent les revendications des danseurs professionnels, la conception de la danse hip hop comme « entreprise esthétique »[2] ne va pas de soi. La *break dance* demeure, comme le montrent François Ménard et Nathalie Rossini l' « une des figures archétypales du hip hop »[3].

Contrairement aux danseurs hip hop assidus des ateliers libres de MJC et de *battles*, Ali, Sofiane et Kader sont très attachés à la dimension sociale du hip hop. Leur goût pour le *rap* est lié à la concordance entre ce qu'il exprime socialement et ce qu'ils pensent ou ressentent personnellement. Mais, ils sont méfiants vis-à-vis de chansons dans lesquelles la dénonciation des injustices sociales passe par l'appel à la violence. À côté de sa dimension sociale, la danse hip hop est largement assimilée, dans l'entretien, au sport, notamment parce qu'elle les " calme " et les " détend ". À aucun moment, les garçons interviewés, peu investis par ailleurs dans une pratique régulière du hip hop et

[1] Voir L. Prudhomme-Poncet, « Identité du sport dit " féminin " à travers l'exemple du football », S. Fauché, J-P. Callède, J.L. Gay-Lescot, J-P. Laplagne, *Sport et identités*, L'Harmattan, 2000, p. 169-176.
[2] F. Ménard, N. Rossini, « Les défis de la danse… », *art. cité*, p. 38.
[3] *Ibidem*, p. 47.

méconnaissant la réalité des *battles*, n'ont fait référence la dimension artistique de la danse hip hop.

> *Extrait d'entretien avec des collégiens*
>
> **SOCIOLOGUE** : « Et la musique hip hop vous aimez ça ?
>
> **ALI, SOFIANE, KADER** : (ensemble) ah ouais. **KADER** : Ah ouais le rap et tout , le rap. **ALI** : Tous **les arabes** ils… **SOFIANE**: Moi aussi , moi tout ce qui parle, moi tout ce qui… j'sais pas comme le rap en fait on en …**c'est du vrai quoi**, c'est ils parlent on comprend assez quoi.
>
> **SOCIOLOGUE** :En français tu veux dire ?
>
> **SOFIANE** : Ouais voilà mais j'aime pas trop le rap américain.**SOCIOLOGUE** : Ah oui. **KADER** : J'aime mieux le rap américain moi j'aime mieux le rap américain. **SOCIOLOGUE** :Et toi t'aimes bien le rap américain ? **KADER** : Ouais le rap américain (…) **SOCIOLOGUE** :Et toi ? **SOFIANE** : La musique funk et tout ,et ça parlait de **Sidney** et tout ça alors j'ai appris, **j'ai appris que ça venait du Bronx** et tout ça et…
>
> **SOCIOLOGUE** :Et vous vous saviez tous les deux l'histoire un p'tit peu du hip hop aussi ? **KADER** : Non. **ALI** : Je connais quand même un p'tit peu ce que c'est grâce comment on dit … ça fait longtemps en Amérique **c'est pour se calmer parce que ils faisaient plein de bêtises et tout après pour se calmer ils faisaient du hip hop tout seul comme ça , ils prennent un poste et… KADER** : Ils mettaient un poste. **SOFIANE** : Y' a Ludovic il nous a dit …je me rappelle plus si c'est pour le hip hop ou pour la capoeira c'était des esclaves. **SOCIOLOGUE** :C'était pour la capoeira oui. **SOFIANE** : Ouais voilà les esclaves comme ils avaient pas le droit de montrer qu'ils savaient se battre alors ils se battaient et en même temps ils dansaient , moi la première fois que j'ai appris la capoera aussi **c'est dans un film**… **SOCIOLOGUE** :Ah oui, vous aimez bien la capoeira ? vous trouvez ça bien ? **SOFIANE** : Ouais ça va, c'est bien **ALI** : Des fois je trouve trop … **y'en a qui viennent trop capoeira parce que c'est l'histoire du hip hop.**
>
> (…)
>
> **SOCIOLOGUE** :Et tu disais…je crois que tu disais tous les arabes ils aiment bien la musique hip hop , pourquoi ? **SOFIANE** : J'sais pas. **SOCIOLOGUE** :Quelle est la relation ? (rire) **SOFIANE** : **Ca parle de nous en fait ça parle de nous , y'a que ces musiques qui parlent de nous.** **SOCIOLOGUE** :Ouais de vous, c'est à dire ? **SOFIANE** : C'est , c'est des… voilà **des parents immigrés** enfin moi pas spécialement mes parents mais mes grands-parents voilà ils sont immigrés et tout ça voilà. **ALI** : Des fois **ils parlent sur le racisme** , des fois c'est un peu racisme mais des fois. **SOFIANE** : Ouais la **discrimination raciale** et tout ça. **SOCIOLOGUE** :Vous subissez le racisme des fois ? vous avez l'impression que parce que vous êtes arabes… **SOFIANE** : Y'a quelques élèves, y'a quelques élèves ça va mais comme ils ont peur ils nous montrent pas beaucoup voilà , vu qu'on est assez… **SOCIOLOGUE**: Et sinon en dehors de l'école ? **SOFIANE** : Non. **ALI** : C'est que j'aime pas parce que y'en a des arabes qui font des conneries quoi et après quand ils me voyent… moi

> j'suis gentil moi, j'peux le dire j'suis gentil et j'aime pas voler, des trucs comme ça et j'aime pas comme il me voyent ils font comme si que j'étais… **KADER** : Méchant. **SOFIANE** : C'est pareil à Ambronnay aussi, à Ambronnay y'en a quelques uns ils faisaient des choses pas bien ils cassaient et tout ça maintenant ils sont partis, maintenant il faut qu'y ait…il faut qu 'y ait des … **KADER** : Coupables. **SOFIANE** : Voilà des coupables et ça retombe sur nous quoi alors que y'avait aussi des français quoi des …enfin pas des français mais … ouais voilà des français quoi (rire) **ils paraissaient pas arabes. ALI** : Oui maintenant au collège aussi quand y'a quelque chose de vol , quelque chose comme ça ils parlent toujours à nous quoi. **SOCIOLOGUE** : Ah oui. **SOFIANE** : La première chose c'est ils viennent nous parler. **KADER** : Ils nous voyent faire de conneries en cours , c'est comme si on faisait des conneries dans le collège ou des choses , c'est pas vrai. **SOCIOLOGUE** : Donc le hip hop ils parlent de ça en fait les… le rap plutôt. **ALI** : Des fois ouais. **SOCIOLOGUE** :Et ça vous… vous trouvez ça bien quoi ? **ALI** : Ca… comment on dit… ça nous … ça nous donne… **on se sent énervé après**. **SOFIANE** : Ouais voilà, ça nous donne envie de… ça dépend comme y'a des… quand… quand on écoute y'a des musiques qui nous disent…**ça nous énerve et après moi j'aime pas trop ça alors j'évite quoi , y'a des musiques qui nous disent qu'il faut tout casser. SOCIOLOGUE** : Mais ils ne disent pas tous ça quand même. **SOFIANE** : Non, non bien sûr y'en a une sur 10000 j'sais pas moi et je préfère écouter les autres qui parlent sur la discrimination comme Snipper, ouais l'AFF y'a… (…)
>
> **SOCIOLOGUE** :Et MC Solaar vous considérez que c'est un chanteur ? **KADER** :Aah moi j'aime pas trop. **SOFIANE** : Si ça va. **SOCIOLOGUE** :Mais vous croyez qu'il est dans le hip hop ou… ? **KADER** : Non. **SOFIANE** : Je pense qu'il est plutôt dans… **KADER** : Comme Rup ouais si vous connaissez ? **SOCIOlOGUE** :Non, non je connais pas. **SOFIANE** :Mc Solaar ça fait pas trop… **ça parle de ça** mais… **SOCIOLOGUE** :C'est des chansons d'amour aussi. **ALI** : Ouais c'est pour ça que j'aime pas, j'aime pas trop les clips. **SOFIANE** : Ouais comme Solaar pleure , j'vois pas…dans un tableau, j'ai rien compris en fait à la musique. **SOCIOLOGUE** :Ouais donc vous préférez …enfin ce qui parle des problèmes sociaux. **ALI, SOFIANE, KADER** (ensemble) voilà, voilà. **SOFIANE** : En fait moi c'est ce que j'aime, c'est ce que **j'aime l'éducation civique** j'suis assez bon. »

Comme le montre David Lepoutre, pour la *break dance* comme pour le *rap* les dimensions de performance et de compétitions sont essentielles[1] ; elles ont pour enjeu l'honneur : « concept qui donne sa cohérence au système culturel des adolescents »[2] des " banlieues " ". Pour eux, « les attributs et les aptitudes physiques constituent une part essentielle du capital de définition de soi ».[3] Nous avons vu que ces valeurs proprement masculines sont exaltées dans la *break dance*.

[1] D. Lepoutre, *Cœur de banlieue. Codes, rites et langages, op. cit.,* p. 325.
[2] *Ibidem*, p. 17.
[3] *Ibid*., p. 216.

4. La reconnaissance des enseignantes

Ali, Sofiane et Kader ne sont pas des " durs ". Ils sont pour deux d'entre eux de petite taille et tous les trois assez fluets. La pratique de la *break dance* est pour eux un moyen de montrer ce dont ils sont capables, selon les valeurs entrant en jeu dans la constitution de l'habitus agonistique et d'être valorisés en retour.

> *Extrait d'entretien*
>
> **ALI** : « Ma sœur aussi elle était très passionnée. Y'avait peut-être des spectacles quelque chose comme ça et une fois **elle a amené une caméra** et on a essayé dehors et voilà donc.
>
> **SOFIANE** : Moi, moi c'est…en fait c'est parce que mes parents en fait par rapport à mon frère **en fait y'a une différence, mon frère en fait il est plus costaud, il est plus vif et moi j'suis un peu moins…alors quand je leur ai montré ils ont été surpris quoi**
>
> **SOCIOLOGUE** : Ah oui parce qu'ils pensaient pas que t'arriverais à faire ça ?
>
> **SOFIANE** : Ouais voila **, ils pensaient toujours que j'étais mou et tout et quand je leur ai montré ils m'ont vu quoi comme quoi j'étais pas…**
>
> **SOCIOLOGUE** : ils étaient fiers de toi ?
>
> **SOFIANE** : Ouais voila
>
> **SOCIOLOGUE** : Les autres c'est pareil ? ils sont fiers ? Ils espèrent que vous avez progressé dans le hip hop ? Et par rapport à vos profs ici , ils vous ont vus déjà faire du hip hop je pense…
>
> **ALI** : Heu Mme M. elle connaissait pas bien mais maintenant…La première année déjà elle nous connaît mieux que…Ouais **elle m'aime bien c'est comme si j'étais le chouchou.**
>
> **SOFIANE** : Moi aussi, moi aussi ».

Dans les propos de nos interviewés, leurs performances en danse hip hop changent le regard des adultes à leur encontre. Ils se construisent une image " positive ", et plus masculine pour certains. Nos échanges avec eux, les observations réalisées, portent à considérer la relation de reconnaissance réciproque (entre élèves et professeur) comme une condition importante de la " réussite " du projet. Le travail ethnographique réalisé par Stéphane Beaud montre que pour les jeunes de milieux populaire, le " bon prof " est celui qui ne marque pas une distance trop grande avec ses élèves : « il s'agit dans la relation avec le professeur d' " être quelqu'un ", reconnu comme quelqu'un de singulier, d'irréductible à tous les autres, comme une individualité propre ».[1] Ce " prof sympa " doit aussi savoir faire valoir son autorité. Leurs performances en break

[1] S. Beaud, *op. cit.*, p. 92.

permettent aux garçons du cours de hip hop d'être reconnus individuellement mais aussi d'être dans une situation moins inégalitaire avec l'enseignante qui ne sait pas danser le hip hop. Dominique M. incarne ainsi une relation professeur-élèves jugée par Ali, Sofiane et Kader comme bonne.

Extrait d'entretien

SOCIOLOGUE : « Donc vous avez envie de continuer là l'année prochaine ? Et si par exemple y'avait du hip hop mais pas avec Adel, vous continueriez quand même ? **ALI, SOFIANE, KADER** (ensemble) Oui on continuerait quand même. **SOFIANE** : Non mais **ça dépend quel prof,** ça dépend aussi. **ALI** : s'il est sévère. **SOFIANE** : Ouais ça… non c'est pas sévère c'est il aurait eu une raison d'être sévère le prof si…non mais moi si, si…j'sais pas ça dépend des…en fait c'est la première fois, en fait **on voit tout de suite la première fois comment il est le prof et tout**, **si on voit qu'il nous plait pas et ben on va voir ailleurs** (…) **SOCIOLOGUE** : Et il y a une bonne ambiance dans ce cours ? **SOFIANE** : Ouais franchement ouais. **SOCIOLOGUE** : Ca à l'air de bien se passer et puis la prof elle à l'air très motivée non ? **ALI** : Ouais elle est vraiment …j'sais pas **je la sens familier**, j'sais pas …je la sens… **SOFIANE** : Ouais voilà **elle est plus proche que dans un autre cours** quoi. **SOCIOLOGUE** : Ah oui, plus là… Parce que tu l'as déjà eu comme prof… ? **SOFIANE** : Non, non mais quand mon prof il est absent on va avec elle et voilà quoi. **SOCIOLOGUE** : Et elle est sévère ? **ALI** : Y'en a qui disent que c'est sévère mais franchement **avec moi jamais elle est sévère. KADER** : **C'est normal si elle est sévère, c'est normal qu'elle va être sévère. SOFIANE** : Quand on voit bien, **on voit elle court en fait pour le hip hop. SOCIOLOGUE** : Ouais elle se démène hein. **SOFIANE** : Ouais voilà. **ALI** : **Et elle paye de sa poche. SOFIANE** : Ouais elle nous a dit qu'elle payait de sa poche et tout. **ALI** : Oui comme au gala qu'on a fait et on allait partir et elle nous a dit de venir prendre tous une boisson. **SOFIANE** : Voila **elle nous paye souvent quand on est en répétition elle achète des gâteaux des trucs comme ça voilà. SOCIOLOGUE** : Et ça c'est important pour…enfin ça fait une bonne ambiance ? **SOFIANE** : Ouais voilà quoi , déjà **si on voit que elle s'intéresse à nous** , elle nous achète… **Elle achète des trucs**. **KADER** : C'est déjà bien. »

L'enseignante, dont il est question dans l'entretien *in supra*, déploie, en effet, une énergie considérable pour que l'activité hip hop se développe de manière intéressante pour les élèves. En retour, elle est fortement exigeante vis-à-vis d'eux.

Notes d'observation au collège Colette

13 juin 2002, gymnase du collège Colette : Le cours a lieu en l'absence d'Adel et de Ludovic. Les élèves arrivent en retard, ne se pressent pas pour quitter les vestiaires. Dominique M. commence à s'impatienter. Une répétition générale pour le spectacle du 28 juin dans le collège est prévue. Lorsque les élèves sont enfin tous réunis, avec une vingtaine de minutes de retard sur l'horaire du cours, l'enseignante les fait assoire en

groupe sur le sol, elle, reste debout. Elle prend un ton autoritaire et exaspéré pour leur dire que l'absence des intervenants ne justifie pas leur retard. Elle leur signale que ce type d'incident n'a pas lieu lorsque Adel et Ludovic sont présents et qu'il n'a pas lieu d'être avec elle. Elle insiste sur le fait qu'elle a fait une avance d'argent personnel pour un déplacement des élèves dans un village voisin. Les élèves sont mal à l'aise. Ils semblent se sentir coupables. L'enseignante les invite à réaliser la chorégraphie. Ils s'exécutent en y mettant toute leur énergie. Ils terminent le morceau sans erreur et sur les temps (leur difficulté à respecter les temps de la musique est l'un des principaux reproches que leur fait l'enseignante). Dominique M. et moi-même applaudissons la prestation. Les élèves poussent alors des cris de joie, les filles se jettent dans les bras les unes des autres. Ils ont répondu aux attentes du professeur.

Plus largement, dans les collèges Colette et Victor Hugo les enseignantes ont des relations de proximité avec leurs élèves. Mais, l'une et l'autre remarquent que les élèves se comportent différemment avec les intervenants et avec elles. Dans ces deux collèges, la quête de reconnaissance de la part des danseurs, sans nuire à la relation avec les enseignantes, et plus importante que le regard des professeurs. Elle active des dispositions que ces derniers ne soupçonnaient pas chez leurs élèves : ponctualité, soumission sans résistance aux demandes de dépassement de soi, répétitions entre les cours, rigueur.

Observations en capoeira au collège Victor Hugo

Une enseignante, Françoise A, remarque à propos du travail exigé en capoeira : « vous avez vu comment ils suivaient bien, il y a une concentration, ben ça c'est le fait aussi de la présence d'un intervenant extérieur. Ils ont un comportement quand même différent par rapport, moi si je leur demandais la même somme, je parle uniquement au niveau somme de travail, en cours d'E.P.S. normal, avec leur professeur d'E.P.S. normal ils rechigneraient alors que là ça passe ! […] »

Elle ajoute : « Je les ai aussi en cours, le mardi après-midi dans d'autres activités et ben c'est pas du tout le même type de relation mais ils sont, ils sont bien : ils travaillent à peu près correctement, y'en a, y'en a bien quelques tire-au-flanc mais c'est quand même différent ! On va voir aussi comment ça va évoluer, peut-être qu'ils vont se lasser aussi au bout de 10 séances mais c'est quand même curieux ça. »

Cette enseignante nous réitérera plusieurs fois sa surprise devant l'acceptation de tous ces efforts. En effet, les séances suivent un rythme soutenu, la musique, qui n'est coupée que le temps d'un changement de morceau ou de cassette, ou bien le volume sonore est momentanément diminué pour que l'intervenant puisse dire quelques mots, est généralement forte et soutient sans doute l'intensité de l'effort. Le travail musculaire requis n'est pas des moindres.

« **Un garçon V:** « C'est très physique Madame ! **Françoise A :** Qu'est-ce que tu dis V ? C'est très physique ! A ben ça vous vous en étiez rendu compte assez vite quand même hein ! **Fille** : Ah ben ! les premiers jours on a eu (inaudible) **Françoise A** : Dès le début , les courbatures que vous avez eues aux premières séances. **V** : Oh la, la au début, ensuite je pouvais même pas faire du ski. (Rires et brouhaha)

> **Garçon J** : Et ben moi le lendemain je faisais sport hein. (brouhaha) **Enquêtrice** : Et après ? non, vous n'aviez plus de courbatures après ? **Françoise A** : Ma collègue quand elle a fait une séance, elle est venue à la deuxième ou à la troisième, elle a pris 4 comprimés d'aspirine, elle a… **Un élève** : Mme A ! Mme A ! après le spectacle et ben le samedi et le dimanche et ben je pouvais plus marcher. **Françoise A** : T'arrivais plus à marcher ? Oh ? c'était plus intense que une séance ici ? **Plusieurs élèves** : Ben ouais madame ! **Françoise A** : Ben des roues vous en avez avalé une certaine dose c'est sûr ! Toi aussi tu as été fatiguée ? **Un garçon B** : Même David ! Pas moi hein ! **Françoise A** : Ah ben David c'est normal il a pas fait le cycle ! **Un garçon B** : Ben pourtant on s'entraîne tous les soirs ! **Françoise A** : Ouais mais pas en capoeira ! **Un garçon** : Pas moi madame ! **Françoise A** : C'est bien ! Bon alors donc c'est très physique, ça on s'en était rendu compte ; par contre si eh, si je vous avais proposé, moi , la même somme de travail, écoutez c'est important ce que je vous dis ! V ! vous auriez **râlé.** »
>
> Nous trouvons une idée du niveau de travail requis à travers quelques expressions de la part des élèves qui malgré tout feront preuve de bonne volonté. Les intervenants montrent un mouvement qui s'effectue par deux en face à face, la main droite de celui qui effectue la figure vient prend appuie dans la main droite du partenaire qui reste debout. La main gauche descend prendre appui au sol comme dans une amorce de roue, la jambe droite est lancée soulevant le corps avec une torsion du bassin. Une fille s'écrie : " Non mais ils sont malades ! ils croient qu'on va faire ça ! Déjà qu'on arrive pas à faire le poireau ou je sais pas quoi ! " (les élèves venaient de travailler le poirier).
>
> Lors d'une autre séance, pendant l'échauffement un intervenant assis jambes écart, descend le buste, bras tendus en croix, jusqu'au sol, les mains touchant les pieds, le menton touchant le sol. Un garçon déclare : « Oh c'est un fil de fer c'mec, moi j'peux pas ! » L'enseignante fait d'ailleurs référence à la même situation lorsqu'elle dit à la professeur relais : « Il a un écart ! écart facial, estomac parterre ! ! ! ».

— Des stéréotypes sexués qui participent de l'évaluation des élèves

Il est à souligner que les espérances des enseignants, selon le sexe des élèves, diffèrent : les enseignants n'attendent pas le même chose des filles et des garçons.[1] Ces attentes sont liées à l'incorporation des stéréotypes de sexe[2] par les agents de socialisation. Les filles sont valorisées quand elles font preuve de solidarité et de patience. Les garçons doivent montrer leur excellence. Nous retrouvons les rôles correspondant à ces stéréotypes dans la manière dont, au collège Colette, les filles ont élaboré une chorégraphie commune et dans celle où les garçons ont exposé leurs qualités personnelles de danseurs. Il est d'ailleurs remarquable que non seulement les élèves aient des manières de faire qui vont dans le sens de la virtuosité et de l'effort masculin et de la souplesse, " de l'élévation ", du " gommage de l'effort " des danseuses[3] mais encore qu'ils constatent les différences. Comme nous le font remarquer

[1] M. Duru-Bellat, *L'Ecole des filles*, Paris, L'Harmattan, 1990.

[2] « Le concept de " stéréotype de sexe " indique seulement que chaque garçon, chaque fille est contraint de construire son identité personnelle en prenant position par rapport à des attentes traditionnellement propres à son sexe. », C. Baudelot, R. Establet, *Allez les filles…*, *op. cit.*, p. 72.

[3] « Les principes du ballet romantique des années 1830-1840 et du ballet classique du début du XX^{e} siècle sont les héritiers de ceux de la danse académique du XVIII^{e} siècle : la recherche de la beauté formelle, de l'élévation, le gommage des manifestations de l'effort. (…) Reléguant pour un temps la danse des

Christian Baudelot et Roger Establet « les représentations et les comportements des élèves se révèlent eux aussi fortement imprégnés par les stéréotypes dominants ».[1] Ainsi, le regard porté chacun sur l'identité sexuelle de l'autre est en correspondance avec les représentations dominantes quant aux " qualités " physiques des filles et des garçons.

Les dispositions de Malika (collège Henri Barbusse) pour la *break dance* ont pu se construire dans une trajectoire d' " échec scolaire " qui, comme le montre Charles Suaud ou bien encore Christine Mennesson, pour les filles des milieux populaires peut se traduire par un rapprochement des garçons notamment en s'inscrivant (plus que les filles en réussite scolaire) dans les sports de combat ou les sports collectifs.[2] Ajoutons à cela que le professeur d'E.P.S. en charge de l'activité accordait une plus grande valeur aux danseurs qu'aux danseuses dont elle ne se cachait pas face aux élèves. Elle leur a ainsi rendu compte de ses impressions suite à la représentation à laquelle elle avait assisté dans le cadre du projet ISM. Il s'agissait d'une chorégraphie en danse hip hop réalisée exclusivement par des femmes. Elle a fait remarquer aux élèves que l'absence de garçons " ôtait quelque chose " à la qualité du spectacle. Lorsque nous l'avons, au cours d'un entretien formel interrogée là-dessus, elle a confirmé sa vision des choses.

> *Extrait d'entretien*
>
> [Q. : *Tu m'avais dit une fois que tu trouvais important que les garçons soient dans une chorégraphie* ?] **DOMINIQUE M.** : « Ouais, ouais, **ils apportent autre chose** parce qu'on pourrait en contemporain les mettre avec les portés et tous ces trucs , **c'est extraordinaire en danse.** [Q. : *Y'en a en contemporain des portés* ?] Oh oui énormément.[…] En hip hop non y'a pas de portés mais **y'a… les garçons ils ont quand même des spécificités d'acrobatie que n'ont pas les filles enfin pas les miennes**. [Q. : *Et tu retrouves ça dans d'autres disciplines, sports… enfin dans des disciplines sportives quand tu fais de (la gym)* ?/ **Les garçons se lancent plus** donc ils se lanceront plus en hip hop. [Q. : *C'est plutôt ça , c'est*…] Ouais, c'est une **prise de risque** hein la gym c'est une prise de risque et le hip hop là **c'est une prise de risque à tourner sur le tête** … Et puis il faut des **muscles** hein pour faire ça, tu peux pas tenir sur un bras si… ».

La *break dance* appréciée des garçons de milieux populaires est non seulement tolérée dans les cours de hip hop mais elle est légitimée lorsqu'il s'agit de créer une chorégraphie dans une perspective compétitive. Les garçons de familles populaires

---

hommes, la danseuse apparaît sous les traits d'un être presque incorporel à cause de l'impression de légèreté produite par la tenue, les chaussons, et la technique », S. Faure, *Corps, savoir et pouvoir. Sociologie historique du champ chorégraphique*, *op. cit.*, p. 78.

[1] C. Baudelot, R. Establet, *op. cit.*, p. 73.

[2] C. Suaud, « Sports et esprit de corps », in F.Landry, M.Landry, M.Yerlès (Eds). *Sport...le troisième millénaire*. Sainte-Foy, Presses de l'Université de Laval.

immigrées trouvent ainsi, des espaces (restreints) de valorisation à l'école. La force, l'adresse, l'endurance, l'esprit d'équipe sont autant de " qualités masculines " valorisées dans les cours d'E.P.S. Mais la maîtrise de soi, le silence attentif que demandent les activités sportives en milieu scolaire ne sont pas toujours en accord avec les dispositions des garçons de milieux populaires. Les descriptions réalisées par Rachel Gasparini et Anita Pardo[1] de cours d'E.P.S. dans des collèges en banlieue lyonnaise, soulignent les contraintes (plus fortes que dans les cours des disciplines scolaires traditionnelles) qui s'exercent sur les élèves durant les séances. Celles-ci sont fortement structurées dans leurs temporalités, elles 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.

— La *break dance* comme mode de socialisation ?

La reconstruction de la genèse de l'introduction de la danse à l'école nous a montré comment le sport est pensé à l'école pour contribuer à l'éducation à la citoyenneté. Autrement dit, si valorisation de compétences physiques traditionnellement masculines il y a dans les cours d'E.P.S., il ne s'agit pas strictement de celles des garçons de milieux populaires. Force et adresse doivent être conjuguées, dans ce contexte avec le *fair-play*[2], la maîtrise de soi, la soumission aux règles éditées par le professeur. Une enseignante comme Dominique M. qui se définit comme n'étant « pas du tout sportive » (comme de nombreuses enseignantes E.P.S. organisant des ateliers de danse que nous avons rencontrées) et " destinée à la compétition ", valorise néanmoins le travail de préparation et le développement de la " rigueur " chez les *breakers*. Sa représentation de leur attitude trouve un écho chez les élèves qui la ressentent intéressée par eux.

> *Extrait d'entretien*
>
> **DOMINIQUE M.** : « 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'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 freestyle y'avait rien d'improvisé (rire), **c'est à dire qu'ils avaient tout calculé**, on arrive comme ça, on fait si, on fait ça. »

[1] R. Gasparini, A. Pardo, *De l'école au collège. Analyse des changements et des prolongements du mode de scolarisation scolaire*, Groupe de Recherche sur la Socialisation, Rapport de Recherche, 2000.

[2] « (…) manière de jouer le jeu de ceux qui sont assez maître d'eux-mêmes pour ne pas se laisser prendre au jeu au point d'oublier qu'il s'agit d'un jeu », P. Bourdieu, *La Distinction. Critique sociale du jugement, op. cit.*, p. 239.

Nous avons vu que les garçons qui ont poursuivi les cours de hip hop contre leur impression première de lenteur de l'apprentissage, ne sont pas les moins disposés socialement à se soumettre à l'ordre scolaire. Ils ne sont pas non plus ceux qui sont les plus valorisés dans l'univers scolaire. Ils pourraient être comparés aux jeunes issus de familles ouvrières " respectables " décrites par Norbert Elias dans son analyse des " logiques de l'exclusion " à l'œuvre dans un quartier ouvrier anglais. L'auteur dégage trois groupes de jeunes : les " villageois " caractérisés par leurs appartenances à de " bonnes familles " installées de longue date dans le quartier et faisant preuve d'une forte cohésion entre ses membres ; les jeunes issus de " familles à problèmes ", résidant depuis peu dans le quartier et dont le groupe a des relations relativement anomiques, enfin, les jeunes " respectables du lotissement ", groupe intermédiaire marginalisé mais permettant à ses membres de franchir les lignes de partages vers l'un ou l'autre des deux autres groupes.[1]

Minoritaires dans une activité largement féminine, important des compétences traditionnellement masculines, " nos " trois danseurs semblent bénéficier du désir de valorisation de l'activité " danse à l'école ". Dès lors, présentant les attributs sociaux des " élèves difficiles ", ces garçons qui en fait font partie d'une fraction moins réfractaire (notamment en raison des contextes de socialisation dans lesquels ils se trouvent) au mode d'apprentissage scolaire que d'autres, trouvent dans les cours de danse hip hop des possibilités de construction d'images de soi positives. L'entretien réalisé avec eux laisse voir qu'ils s'efforcent de se distinguer des jeunes " arabes " stigmatisés. Ali, Sofiane, Kader nous ont fait part de leur désir de s'améliorer à l'école. Mais, il semble que leurs efforts ne soient pas toujours et pour tous perçus comme tels dans le cadre scolaire. Le hip hop leur permet de manifester leur " bonne volonté " même si c'est au travers de tactiques de détournement de l'activité par rapport à ses objectifs officiels. Mais, nous l'avons dit, ce sont les transgressions qu'ils opèrent par rapport au hip hop de l'école, et qui leur permettent d'être valorisés à l'école.

Extrait d'entretien

SOCIOLOGUE : « Et depuis que vous faites du hip hop à l'école votre comportement à l'école…vous avez l'impression qu'il a changé ou vous êtes toujours les mêmes ?

SOFIANE : Non

ALI : Un p'tit peu quand même

KADER : Ouais un p'tit peu ouais surtout avec la prof peut-être

SOFIANE: En fait nous avant, avant moi j'étais…on va dire , aller **j'étais perturbateur** voilà et puis…

SOCIOLOGUE : Tu mettais un peu le bazar dans les classes ?

[1] N. Elias, J. Scotson, *Logiques de l'exclusion, op. cit.*

> **SOFIANE** : Voilà parce que j'avais besoin de me montrer quoi , **j'avais besoin de me montrer comme quoi j'étais le plus fort** ou un truc comme ça et maintenant avec le hip hop j'ai pas besoin comme **tout le monde maintenant…tout le monde vient voir chacun son tour**, chacun vient voir…à chaque séance pratiquement y'a des filles qui viennent voir et tout et ils disent " **ah il sait bien danser et tout** ". »

Ces garçons bénéficient d'un contexte de socialisation les protégeant de la " rue " et des " socialisation déviantes ". Reprenant à leur compte les discours de rappeurs (que l'on trouve néanmoins peu chez les danseurs hip hop) ils disent trouver dans le hip hop les mots pour dire leur " rébellion ". Pour cela, ils retraduisent la pratique proposée par l'école tout en gagnant une estime de soi auprès des enseignants du collège qui est en rupture avec leur " ancienne "image stigmatisante d'élève perturbateur. Mais, il faut insister sur le fait que cette image se construit dans un espace dominé à l'intérieur de l'espace scolaire. Les temps consacrés à l'apprentissage de figures du *break* dans le cours de hip hop au collège peuvent être analysés comme un *marché franc*, « espace propre aux classes dominées, repaires ou refuges des exclus dont les dominants sont de fait exclus, au moins symboliquement ».[1] Cet espace est d'autant plus dominé que les garçons des catégories sociales supérieures ou intermédiaires (qui fréquentent le collège Colette) n'y sont pas.

> *Notes d'observation au collège Colette*
>
> Au collège Colette, un seul autre garçon de famille non immigrée participait au cours. Il était réservé et avait un certain embonpoint. Il nous a dit ne pratiquer, en dehors du cours de danse hip hop aucun sport, aucune danse. Il était toujours avec les filles et avait du mal à suivre. Il ne semblait pas prendre beaucoup de plaisir à faire du hip hop. Il nous a dit qu'il souhaitait arrêter lors de la prochaine rentrée scolaire sans que nous ayons pu savoir ce qui avait motivé son inscription au cours.
>
> 13 juin 2002 : Un autre garçon participe au cours. Il s'appelle Michel, il est en troisième. Il porte un jean moulant, un bandana sur le front et se déplace en chaussettes de tennis. Il est longiligne. Ses mouvements, ses déplacements, sa tenue corporelles sont féminins. Lorsqu'il s'exerce pour réaliser un enchaînement à partir de pas de modern-jazz, Sofiane lui dit, avec admiration (et sans aucun sous-entendu semble-t-il) qu'il danse comme Jeanette Jackson. L'enseignante nous glisse à l'oreille qu'il a "un peu viré cette année". Plus tard, en dehors de la présence des élèves, elle nous dira qu'il est homosexuel. Michel suit des cours de modern'jazz à l'extérieur du collège et de la danse contemporaine dans le cadre de l'UNSS. Il ne pouvait pas participer durant l'année scolaire au cours de danse hip hop pour des raisons d'emploi du temps. Mais, des filles lui montraient les pas en dehors des séances et il a pu remplacer Kader lors d'une représentation à laquelle il ne pouvait se rendre. Michel semble être très apprécié par les filles. Il l'est également par l'enseignante pour ses grandes qualités de danseur mais elle lui reproche son peu d'ambition dans le domaine. En effet, Michel souhaite s'orienter

[1] P. Bourdieu, « Vous avez dit populaire ? », *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, n°46, mars, 1983, p. 103.

> vers le mannequinat et la variété qui, pour le professeur ne sont pas des activités dignes de ses possibilités. Nous l'avons entendue lui proférer des encouragements pour s'engager dans la voie artistique que jamais elle n'a donnés aux filles où aux garçons hip hoppeurs. Après le cours, l'enseignante nous avouera sa grande déception de n'avoir pas pu, pour des raisons matérielles, inclure Michel dans le cours de danse hip hop. Elle avait fait cette demande en partie pour lui.

Les observations réalisées au collège Colette révèlent le peu d'attrait que le hip hop peut exercer sur des garçons issus de familles appartenant aux catégories intermédiaires ou supérieures qui sont en accord avec les principes dominants de construction des identités sexuelles. Mais, la présence occasionnelle de Michel (collégien) dans le cours de danse hip hop nous a aussi permis d'entériner l'idée que ce cours de danse était pensé pour des garçons. La valorisation de la danse masculine par l'enseignante l'engageait à promouvoir un cours pouvant séduire les garçons. L'enseignante manifestait, d'ailleurs un certain agacement vis-à-vis des manières féminisées de Michel. Ancienne danseuse professionnelle, elle a souligné le fait qu'elle avait eu des camarades homosexuels mais que " cela ne se voyait pas ".

Comme le dit Laure Thouault « faire de la danse classique ou de la danse moderne pour un homme, renvoie à des " représentations " relativement différenciées d'un point de vue de l'identité sexuée. Le monde de la danse, plus ou moins féminisé et est en homologie avec des systèmes de " rapport à la danse " et de rapport au corps différenciés »[1].

L'auteur montre que « la" masculinité " dominante dans le champ de la danse (classique et jazz) ne correspond [donc] pas à la masculinité " traditionnelle " valorisée dans le champ sportif ».[2] Cette analyse est valable pour expliquer la relation entre la construction de l'identité sexuelle et la pratique de la danse de Michel. Mais, elle n'est pas transposable au cas des *breakers*. Les proximités entre le hip hop et la capoeira, tant en ce qui concerne les modalités dominantes de leur pratique que leur public privilégié nous engagent à envisager la *break dance* comme activité faisant appel à la " masculinité " dominante dans le champ sportif. Ainsi, le hip hop entrant à l'école par la voie institutionnelle, largement dominé par les logiques scolaires/féminines n'attire pas les garçons de milieux populaires. En revanche, la création d'espaces d'apprentissage de *break dance* permet à certains d'entre eux non seulement d'accroître leur intérêt pour le cours mais surtout d'être valorisés et de construire une image positive d'eux-mêmes à l'école.

[1] L. Thuault, *op. cit.*, p. 11.
[2] *Ibidem*, p. 32.

Observations en capoeira

L'enseignante d'E.P.S. questionnée par le professeur relais venue assister à une séance de capoeira quant aux changements induits dans les apprentissages moteurs répond sur le registre de la confiance en soi. Elle indique en désignant une élève que celle-ci n'avait pas du tout confiance en elle-même, qu'elle ne voulait en E.P.S. travaillé qu'au début ou à la fin des cours pendant que les autres ne regardaient pas et que dans le cadre de la capoeira elle trouve une plus grande confiance . Cette élève participera d'ailleurs à la démonstration de fin de cycle danse effectuée devant les autres élèves et enseignants de l'établissement.

II. Attentes de l'école envers la danse

1. Une revalorisation des élèves

Il semble toutefois évident pour quelques enseignants des premier et second degrés favorables à la " danse à l'école ", qu'une pratique hip hop peut avoir sa place dans l'école. La pratique est à la fois perçue comme une activité permettant de revaloriser des élèves en difficultés dans les matières traditionnelles de l'école et comme une " ouverture " à une culture particulière. Les projets entrant dans le cadre de l'"ouverture culturelle " participent, plus largement, d'un souci de " remédiation " pour les élèves en difficulté suivis, dans certains cas (en fonction du projet d'établissement) par différentes actions (suivi scolaire, soutien scolaire, relation avec la famille…).

Extrait d'entretien

Principal du collège Victor Hugo : « (le projet d'établissement) nous amenait à réfléchir sur la **démarche** qualité […]Alors la démarche qualité ça c'était, s'il faut la présenter, ben c'était une réflexion menée sur le **recrutement** des élèves […], les outils pour **déceler** les élèves en difficultés eh, une réflexion sur la **remédiation**, comment peut-on **remédier** à ces difficultés. […]. [les outils de remédiation] : il y a des actions de soutien qui sont proposées, il y a des rencontres, la rencontre avec la famille en fait partie, y a un suivi tout au long de l'année, on suit des élèves, il y a un suivi **au fil** des ans, c'est à dire qu'on a étendu ça progressivement à la 5ème, on en est maintenant à la 4ème. On n'a pas dit au bout d'un an : peu importe ; non, non ! y a des **cahiers** de suivi donc les professeurs qui n'ont pas connu l'enfant en 6ème **peuvent** savoir ce qui lui a été offert, ce qu'on avait décelé au départ, ce qu'on lui a offert, ce, à quel niveau il est arrivé (*sonnerie du collège)* qu'est-ce-qu'on fait en 5ème, qu'est-ce-qu'on fait en 4ème hein. C'est quelque chose de très… très sérieux. […] Et deuxième chose : la démarche qualité, sous-tend le projet c'est à dire ça en est une partie, c'est à l'origine même du projet. Alors ensuite on a la politique de l'établissement et ses objectifs, la finalité générale, ben on s'inscrit bien évidemment dans un projet académique, dans un projet national. Alors nous ne sommes pas très originaux, mais je n'ai pas honte de ce que j'écris, et le recteur écrit à peu près la même chose, " prendre en compte la totalité des élèves dans leur

> diversité, les amener à une orientation positive ”, c’est louable, mais pas facile à faire ».
>
> Les buts à atteindre : « adapter l’enseignement, **les** enseignements pardon, à l’hétérogénéité des classes et pour cela diversifier les options et les conduites de l’apprentissage. ” Alors on a mis des objectifs opérationnels : “ évaluer chaque élève dans ses difficultés et ses réussites ” c’est le cas de cette double évaluation nationale et locale, “ impliquer chaque élève dans cette évaluation pour qu’il prenne conscience de son **être**, de ses potentialités et de l’intérêt de la formation proposée ”. Donc y a toute une action menée par quelques professeurs là sur donc **l’implication** des élèves dans cette évaluation. Et c’est pas seulement du discours. Troisième point : “ actualiser les compétences des personnels ” donc eh nécessité de réflexion, de suivi, éventuellement de formation. Et quatrième volet des objectifs opérationnels : “ ouvrir l’établissement sur le monde culturel, social, professionnel ” donc eh les différentes actions dont nous avons parlé en font partie. »
>
> Françoise A avec le professeur relais venue assister à la 6ème séance de capoeira remarque à propos d’une élève de petite stature qu’ “ elle a des problèmes ”. Effectivement, nous remarquons, par exemple, au cours des différentes séances que cette élève a du mal à faire un mouvement que l’intervenant effectue face à elle et donc en miroir sans se tromper.
>
> **Françoise A** : « Et au niveau scolaire, c’est la meilleure de la classe ! » **Professeur relais** : « Ca va lui faire le plus grand bien ». Le professeur-relais dit un moment plus tard : « C’est marrant parce que ce sont des élèves qui ont des difficultés scolaires et pourtant là, dans le travail d’apprentissage de reproduction, ils accrochent ! »

Les témoignages recueillis dans la Loire relèvent plutôt d’enseignants d’origines sociales populaires ou moyennes, en ascension sociale grâce à l’école (ils sont devenus professeurs alors que leurs parents étaient ouvriers ou employés) et dont le parcours peu être assez semblable à celui des intervenants extérieurs. Ce sont également des enseignants (tes) fortement impliqués dans la pratique de danse à l’école. Proposer des cours ou des interventions avec un artiste de danse hip hop est pour eux une manière de partager un peu des goûts et passions de certains de leurs élèves, généralement d’origines sociales populaires, tout en pratiquant la danse qui est leur propre “ passion ” de la danse.

De cet “ entre-deux ” peuvent naître des “ conventions ” partagées, plus ou moins explicitées, entre l’intervenant et l’enseignant et mises à l’épreuve auprès des élèves, à savoir le respect de la “ forme scolaire ” à travers : une préparation (échauffement) ; le découpage de la pratique en “ exercices ” progressifs ; l’organisation rationnelle de l’activité en un lieu et dans une temporalité précise ; la “ transmission ” de connaissances générales/théoriques sur l’activité (connaissances minimales du fonctionnement du corps, savoirs sur l’histoire de la danse hip hop) ; et du côté des élèves la mise en œuvre de dispositions mentales et comportementales requises dans

l'univers scolaire comme savoir se concentrer, être discipliner (conserver le plus possible l'attention et le silence) ; la finalisation de l'activité par l'apprentissage d'enchaînements chorégraphiés répétés à chaque séance et souvent présentés dans le cadre d'une fête d'école. Réciproquement, l'intervenant extérieur apporte ses manières d'être et de faire pouvant être différentes des logiques pédagogiques de l'enseignant. Dans certains cas, les modalités du travail d'enseignement sont trop différentes pour qu'il puisse en ressortir des accords entre l'enseignant et l'intervenant.

Danse hip hop dans un lycée polyvalent de la Loire

À 37 ans, Madame S. est enseignante d'E.P.S. et danse depuis son enfance. Dans le cadre de l'U.N.S.S., elle enseigne la " street dance " dans un lycée polyvalent de la Loire. Donnant aussi des cours de danse moderne-jazz dans une école de musique et de danse, elle précisera dans l'entretien qu'elle n'apprécie pas la danse contemporaine et se trouve un peu en défaut au sein des compétitions de l'U.N.S.S. car le modèle d'évaluation a été construit essentiellement sur la danse de cette danse didactisée qui n'est autre qu'une variante " expressionniste " de la danse contemporaine. Son père était conducteur de train et sa mère sans profession. Au lycée, son objectif est d'intéresser le maximum d'élèves à la danse et elle critique les approches un peu trop " élitiste ", estime-t-elle, des ateliers de danse contemporaine. Aussi, la danse enseignée est-elle un mixte de " jazz ", de " hip hop " (danses debout) et de " funk " avec " un peu de break ". Son cours intéresse uniquement des filles (14) majoritairement inscrites en seconde générale et quelques-unes proviennent d'un BEP de comptabilité. Pour elle, 50% de son effectif danse en dehors du lycée. Enfin, ce sont des élèves sans difficulté scolaire et même plutôt bonnes élèves. Des garçons sont venus à quelques séances, puis se sont désistés du fait qu'il ne s'agissait pas de *break dance* ; elle a bien proposé à un élève d'assurer la partie technique qu'elle ne connaît pas, mais ce dernier a refusé. N'ayant pas pu rencontrer le garçon en question, nous pouvons seulement supposer que ce refus est dû à la crainte de se faire passer pour " un lèche " de la part des autres élèves. Nous reviendrons plus loin sur les ambiguïtés du rapport à l'école de garçons d'origines sociales populaires. La direction première suivie par cette enseignante est d'organiser une chorégraphie. " *bon en ce moment justement le hip hop on essaye de monter une chorégraphie à partir des idées des élèves, on travaille sur un thème et moi je leur ai proposé une musique qui me paraissait bien concordée au thème et c'est elles qui doivent faire la démarche mais je suis là pour les aider pour l'es guider mais la première partie de l'année c'était " je vous apprend une chorégraphie ! " et elles étaient demandeuses hein. "*. Les séances débutent par un échauffement, l'apprentissage de quelques pas, puis la chorégraphie dont la finalité est une représentation lors de rencontres dans le cadre de l'U.N.S.S. dont la modalité première est de susciter l'autonomie de création des élèves.

Danse hip hop dans une école primaire d'une petite ville populaire de la Loire

Cette institutrice de 33 ans, aux origines sociales en ascension (père ouvrier et mère aide-comptable), a habité un quartier populaire dans l'enfance avant que ses parents puissent acquérir une petite maison dans un lotissement. Elle estime avoir eu une enfance totalement différente de celle de la plupart de ses élèves dont les familles sont, d'après elle, fortement paupérisées. Elle fait pratiquer la danse à ses élèves de CM1-CM2 parce qu'elle-même apprécie cette activité ; elle prend des cours de danse " jazz " depuis plusieurs années. La moitié à peu près de ses élèves actuels a suivi un stage en danse contemporaine l'an passé, avec un intervenant extérieur qui a eu beaucoup de difficultés

avec les garçons. Cette année, l'institutrice a souhaité poursuivre cette initiative mais avec des intervenants de danse hip hop, parce c'est une danse " *connotée positif* " pour ces derniers. Cette activité s'inscrit dans le projet d'école qui consiste à prôner " *l'ouverture à la culture* " et qui se fait en concertation avec le centre culturel " René Cassin " de cette petite ville populaire de la Loire en ayant l'aval de l'Education nationale. Le projet (qui concerne aussi la musique et le sport, cette année) entre dans le cadre du contrat éducatif local qui vise à « *apprendre la citoyenneté en s'ouvrant aux choses, de découvrir la tolérance, la culture…* » précise-t-elle.

Quand elle a proposé son projet aux élèves, ceux-ci ont été enthousiastes à l'idée de danser ; certains pratiquaient déjà le hip hop dans leur quartier, mais n'avaient jamais vu de spectacles de danse ni ne connaissaient l'histoire du " mouvement hip hop ". L'institutrice a donc commencé par leur visionner une cassette-vidéo après leur avoir demandé « c*e que ça voulait dire pour eux le hip hop* ». La plupart a répondu que c'était le " rap ". Il a donc été important pour elle de leur donner des connaissance sur cette " culture " qui est censée être un peu la leur, précise-t-elle. L'institutrice avoue avoir découvert du même coup cette histoire et ces formes artistiques, bien qu'elle s'y était un peu intéressée à l'adolescence, quand elle voyait des garçons de son quartier s'entraîner. À l'époque, elle n'avait pas osé pratiquer car, adolescente, elle avait un peu honte de son corps et la danse hip hop semblait être une " affaire de garçons ". Comme beaucoup des parents de ses élèves dit-elle, elle avait vu les émissions de Sydney à la télévision et s'en souvient bien.

Elle a donc organisé trois stages d'une semaine pour sa classe, dans l'année, dirigés par deux intervenants extérieurs qui appartiennent à la même compagnie professionnelle de danse hip hop. L'un d'eux a plutôt axé ses interventions sur la danse " débout " (sans négliger la *break dance*) et le second a plutôt fait pratiquer des figures au sol, des " gainages ". Etant plus " impressionnant " physiquement que le premier, ce second intervenant a davantage plu aux élèves. Fort d'une plus grande expérience pédagogique (le premier est un de ses danseurs, alors que lui-même est chorégraphe et danseur), il a beaucoup expliqué les exercices. Tous les deux l'ont surprise dans le sens où elle s'attendait à rencontrer des caricatures de danseurs hip hop (casquette à l'envers…) et qu'ils se sont conduits en pédagogues (sans porter de tels attributs). « *Moi j'étais surprise quand même par les intervenants. J'avais un peu peur de ça quoi. J'avais un peu peur de tomber sur euh, les caricatures de, de danseur hip hop euh, casquette à l'envers euh, qui parlent mal. Pas du tout quoi. On sent que c'est des pros quoi. Que c'est des gens qui…qui font ça depuis longtemps et qui sont* ***habitués*** *à bosser avec des enfants aussi.* » Tronquant donc l'image du jeune amateur à casquette contre celle du professionnel soucieux de pédagogie, André (le chorégraphe) et Fabien (le danseur) ont organisé leur séance quotidienne d'une heure en commençant par des échauffements, suivis par l'apprentissage d'une chorégraphie et par des exercices permettant l'acquisition des " bases " techniques du hip hop.

2. Le plaisir… et la réconciliation possible avec l'école, du point de vue des pédagogues

La pratique de la danse n'a pas seulement des objectifs pédagogiques en liaison avec le corps en mouvement et la connaissance d'une activité artistique et culturelle particulière. Les pédagogues n'envisagent pas cette activité sans le plaisir : plaisir de danser, de s'exprimer, de communiquer avec les autres.

Quasi-injonction, la quête du plaisir va de pair avec l'idée selon laquelle, pour certains élèves en difficulté, l'activité (supposée donc plus ou moins en marge des savoirs traditionnels de l'école) peut les amener à se réconcilier avec l'école, sans nécessairement évidemment devenir de " bons " élèves. Moins qu'un transfert de compétences, la danse apparaît un peu comme une bouée de sauvetage avec l'idée qu'elle peut créer de nouveaux liens entre élèves au sein de la classe ou offrir un nouveau regard sur l'élève en " réussite " dans une activité non scolaire.

Extrait d'entretien

Principal du collège Victor Hugo : « Alors je découvre comme ça des tas de choses et puis c'est intéressant de voir ce dont les élèves sont capables de faire hein, j'ai même un souvenir personnel quand je faisais du théâtre avec mes élèves ; ceux qui réussissaient d'ailleurs le mieux là au théâtre, ces pièces de théâtre que nous avions monté, c'était pas forcément les meilleurs élèves en allemand ».

Observation

Françoise A s'adressant à sa collègue professeur d'E.P.S. venue assister à une séance de capoeira : « Tu sais c'est beau pour Manu d'arriver à faire ça au niveau coordination et au niveau de l'équilibre, souvent on est trop haut sur les appuis alors on est déséquilibré. » **La collègue** : « Pour des gamins comme ça c'est génial ! ».

Ainsi, pour le professeur relais danse de la M.A.A.C. second degré de la Loire et pour des enseignants rencontrés, les pratiques artistiques et notamment la danse à l'école (qui sont essentiellement mises en œuvre dans les ZEP), ont pour objectif de " réconcilier avec l'école " des enfants en échec. Prendre plaisir à venir suivre les cours de danse permettrait parfois de valoriser les élèves par ailleurs mésestimés dans les matières fondamentales et de développer des dispositions que la " forme scolaire " préconise : la curiosité, le plaisir d'apprendre, l'autonomie, la concentration, la précision, la volonté de recommencer, de se corriger, etc. Ces dispositions, à plus ou moins long terme, pourraient avoir des effets sur les conduites, puis sur les résultats scolaires. « La pratique de la danse, comme d'autres activités artistiques, peut aider les élèves à construire un rapport positif avec l'école et leur donner le désir d'apprendre, de se transformer en développant leurs capacités d'imagination et de création. »[1]

Extrait d'entretien

Professeur relais danse 2ème degré, Loire : « L'artiste, en général, veut faire voir comment il travaille au niveau du corps, ce qui l'intéresse beaucoup c'est de faire découvrir un corps autrement que le corps quotidien

[1] M. Romain, *La danse…, op. cit.*, p. 15.

ou instrumental, etc. Donc lui c'est souvent sa mission. Et l'enseignant c'est : **comment agir sur le quotidien de la classe** ? Je n'ai pas vu beaucoup de projets où il était clairement annoncé qu'on espérait un transfert aussi simple on va dire du... de l'intérieur vers le résultat scolaire. C'est plus l'idée **de se réconcilier avec l'école** ou avec le sens qu'elle peut prendre dans une formation personnelle plutôt que dans le résultat direct et scolaire. Par contre, dans le goût d'apprendre euh... dans cet appétit souvent un peu perdu, là on s'aperçoit qu'effectivement y a **une réconciliation avec l'école**. »

Observations en capoeira

Un des garçons de 4ème passerelle qui paraît enthousiasmé par la capoeira : il participe durant toutes les séances, il adopte très rapidement une tenue de sport blanche, couleur traditionnelle des capoeiristes, il interpelle le Maître avant la 6ème séance pour lui demander s'ils vont " jouer "[1]…est désigné par Françoise A comme " le meilleur "alors que, nous indique-t-elle " dans les autres cours il est pratiquement a-social. En E.P.S. il est arrivé deux fois qu'il reste enfermé sur lui, ne voulant pas participé. Elle remarque qu'en « capoeira, il s'éclate ! ». Elle l'encourage et lui annonce que lors d'un conseil de classe elle a annoncé aux autres professeurs qu'il " sait bien se battre ". Elle lui signifie d'ailleurs, craignant qu'il puisse y avoir un malentendu sur l'expression qu'elle a utilisée, que c'est très positif.

Danse hip hop dans une école primaire d'une petite ville populaire de la Loire

Pour l'institutrice qui a mis en place trois stages de danse hip hop dans sa classe de CM1-CM2, la pratique de danse révèle les difficultés habituelles de certains élèves (manque de concentration notamment). Si elle est fortement étonnée de voir ses élèves " motivés " au point de répéter la chorégraphie chez eux (motivation qui aurait également surpris les intervenants), parallèlement, elle retrouve en atelier danse les mêmes comportements inadéquats : manque de concentration, bavardages engageant les intervenants et l'enseignante à faire un peu de discipline, problèmes de mémorisation.

En revanche, la pratique de la danse hip hop a permis une valorisation d'enfants en échec et modifie en cela les relations à l'intérieur de la classe. « *Je crois qu'il y en a qui sont un peu en, en échec peut-être scolaire et qui se rattrapent là dedans et c'est agréable euh…c'est bien pour eux parce qu'on les félicite, on les encourage et que, par rapport à tout ce qu'ils vivent dans le cadre de la classe, c'est peut-être pas évident quoi, d'être toujours en échec ! Et là c'est un lieu où effectivement ils peuvent être euh plus fort que les autres, déjà !* ».

La danse peut, selon elle, mais dans des cas limités, révéler un autre aspect de l'élève : « *Un élève surtout qu'est, qui est assez inhibé en classe euh, 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*

[1] Les intervenants utilisent le terme de jeu pour désigner l'échange, le combat simulé entre deux partenaires. En l'occurrence, dans l'anecdote évoquée, le Maître rit en répondant " avec moi ? " comme s'il avait entendu la question comme un défi qu'il déclinait avec bienveillance par un rire devant la crédulité d'un petit amateur ignorant à qui il s'adresse.

était inhibé euh, bon maintenant, la dernière fois qu'on avait fait le freestyle, là. […] *Et que le gosse…Enfin 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 rendus 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.*** »

Selon des enseignants interviewés, la réconciliation avec l'école engage une revalorisation et l'expression (dés-inhibition) des élèves en difficulté. Le schème de pensée mobilisé ici est donc, en convergence avec les discours pédagogiques actuels, l'expression de soi et le modèle de l'élève danseur, compositeur et spectateur. En effet, pour les didacticiens de la danse, la pratique de la danse participe d'une démarche de création et non de l'apprentissage d'un genre de danse ou d'une technique qui serait " fermée sur elle-même ". Le sens de la démarche pédagogique en danse est au contraire d'apprendre à créer seul et avec d'autres et d'oser montrer son travail aux autres, sachant que l'on devient le spectateur d'autrui à d'autres moments. Dans cette perspective, les didacticiens estiment que dans un premier temps il faut amener les élèves à " libérer " leur imagination, voire à se désinhiber, et dans un second temps les conduire dans une mise en ordre de cette créativité, en les initiant à la " composition ". Nous reviendrons sur les modes opératoires de la création et sur certains de ses fondements didactiques. De fait, l'activité a en général une finalité représentative. « Il s'agit de construire un projet expressif selon une démarche de création, donnant lieu à une production pour communiquer un sens, une émotion, mettant en jeu des formes corporelles évocatrices du réel ainsi que des connaissances liées à la lisibilité de la composition. »[1]

Extraits d'entretiens

Professeur relais danse 2ème degré, Loire : « Bon c'est les enfants qui produisent une expo photo ou... ou quelque chose, donc il y a quand même cette idée de... **d'être revalorisé** à un moment, en tout cas **d'avoir un espace d'expression** dans l'enceinte du collège qui est à trouver pour des jeunes quoi. Là y a des choses qui sont comme ça indirectes sur l'idée ou l'image de l'école et l'envie d'y aller. Les résultats scolaires c'est... c'est encore une autre étape. »

Enseignante U.N.S.S., danse hip hop, lycée polyvalent, Loire : « Je regardais leurs expressions, elles étaient dans leurs bulles […] C'est vrai que la danse on se fait plaisir, mais on peut faire plaisir à celui qui nous regarde… […] je leur ai dit : " il faut que le spectateur voit que vous faites plaisir, et puis il faut qu'il ait plaisir à vous voir danser ; donc c'est sûr que si vous êtes toujours en train de regarder vos pieds, si vous faites une gueule de

[1] M. Coltice, « L'éducation artistique par la danse », *revue E.P.S.*, n° 280, 1999, p. 32-35, p. 32.

> six pieds de long, les gens n'auront pas envie de vous regarder […] " ; Je leur ai dit : " Il faut quand même avoir cette idée là : quand on fait de la danse c'est pas seulement pour vous, c'est l'aboutissement, c'est faire voir quelque chose à quelqu'un, et lui transmettre son plaisir ou son déplaisir, mais **lui transmettre** quelque chose, une émotion "(rire). Mais je pense que, quand même, elles le ressentent, mais elles ne savent pas l'exprimer, elles ont du mal à mettre des mots là-dessus. »

3. Identifications et complicités *vs* distances et oppositions entre élèves et intervenants

Les relations entre les élèves et l'intervenant sont très différentes de celles que nous avons pu observer entre élèves et enseignantes. En effet, dans les collèges Colette et Henri Barbusse, les enseignantes valorisaient beaucoup les élèves par rapport à leur implication et application dans l'apprentissage de la danse hip hop. Elles valorisaient aussi, nous l'avons vu, les savoir-faire masculins acquis en dehors de l'espace scolaire. Mais, pour ce qui concerne les relations entre intervenants et élèves, nous nous sommes trouvées face à deux situations diamétralement opposées. D'un côté, au collège Henri Barbusse, nous avons eu affaire à un intervenant lié par un pacte émotionnel[1] avec les garçons *breakers* et soucieux de la création artistique vers laquelle il pouvait pousser les élèves. Dans ce contexte, les élèves portaient un regard positif sur l'intervenant. De l'autre côté, nous avons observé des relations tendues entre DJ et les élèves. Nous verrons plus loin que les relations entre les élèves et les danseurs trouvent une résonance dans celles entre les danseurs et les enseignantes.

A. Adel : un pacte émotionnel

Nous avons dit que la création d'espace d'apprentissages de *break dance* dans le cours de danse hip hop s'opérait avec la complicité de l'enseignante. Nous avons dégagé des explications liées à la place de la danse en E.P.S. et aux relations entre logiques sportives et logiques scolaires. Mais, il faut aussi souligner la part prise par l'intervenant dans la création de ce *marché franc*. Nous avons rendu compte du rituel de reconnaissance s'exprimant par l'emploi du salut musulman masculin précédé d'une poignée de main, échangés entre Adel et les garçons *breakeurs*. David Lepoutre remarque, dans son ethnographie des " jeunes de banlieue " que certains adolescents recherchent au collège, à travers l'échange de poignées de main, un témoignage de reconnaissance de la part des adultes qu'ils côtoient tous les jours. Il explique que la plupart des enseignants refusent ce type d'échanges avec les élèves par crainte de se faire déborder. Néanmoins, sa position d'enseignant ethnographe (comme il se définit lui-même) impliquaient un engagement qui le conduisait à répondre favorablement à ce

[1] Voir conclusion du chapitre 1.

type de sollicitations. Il montre comment les échanges de salutations lui ont permis de s'intégrer plus facilement aux lieux.[1]

Lors de la 4ème séance de capoeira, nous avons pu observer un échange de salut de ce type lors de l'arrivée de l'intervenant L, rejoignant son Maître et un collègue capoeiriste arrivés depuis 40 minutes, au moment de la pause. Deux garçons se sont approchés de l'intervenant. Ce salut consistait à faire se rencontrer verticalement les deux mains droites de manière à ce qu'elles claquent l'une contre l'autre puis ensuite à entrechoquer les deux poings fermés deux à deux. Mais ce qu'il convient de noter aussi c'est ce qu'une fille assise sur un côté de la salle, à proximité de nous, et sachant visiblement que nous étions en mesure d'entendre ses propos, a dit à une autre à ce moment-là : « *C'est ça que j'aime bien avec eux, ils disent bonjour et tout. C'est agréable, on peut rigoler avec eux (…) Avec eux tu peux bien parler, ça fait comme si c'étaient des amis, c'est vachement bien* ».

Or, les intervenants parlaient peu du fait de leur maîtrise approximative de la langue française. Il semble donc que cette idée de " avec eux tu peux bien parler " de cette élève relève plus du fantasme et traduit cette attente d'écoute et d'échange dont le statut de professeur ne paraît pas crédité. Pourtant, l'enseignante d'E.P.S. de cette classe entretient de bonnes relations et une certaine proximité avec ses élèves. Elle apportera, par exemple, lors d'une séance, des boissons qu'elle avait promise aux élèves ; nous remarquerons que les élèves connaissent son âge. Chaque année cette enseignante invite les élèves qui ont participé au spectacle de l'UNSS à faire la fête dans son jardin.

Adel, lui, nous a expliqué avoir fait la demande expresse auprès de la direction du collège d'autorisation de manger avec les élèves à la cantine les jours où avait lieu le cours de hip hop. Il nous a dit qu'il était important que les élèves ne le perçoivent pas comme un " prof " mais comme quelqu'un étant proche d'eux. Ce rapprochement des élèves n'est pas que le fruit d'une démarche pédagogique. En effet, la trajectoire sociale d'Adel l'amène à avoir une grande proximité avec les garçons issus de familles immigrés. Il a lui-même était élevé dans la banlieue d'une ville de taille moyenne, sa famille est algérienne et il a connu des déboires à l'école. Le danseur chorégraphe, transfuge de classe, conjugue ainsi, dans ses cours de hip hop, ses compétences sociales acquises dans son milieu d'origine et dans celui de l'art et des institutions. Pour comprendre la manière dont ce danseur travaille son identité sociale dans sa trajectoire professionnelle, l'entretien que nous avons eu avec lui est essentiel. Nous avons pu l'interviewer longuement et analyser sa manière de se présenter et de se percevoir. Jean-François Guillaume, dans son analyse de récits de vie de jeunes, nous engage à considérer que c'est « l'action même de se définir qui devient le niveau pertinent pour

[1] D. Lepoutre, *Cœur de banlieue… ? op. cit*., p. 95.

l'analyse du chercheur en sciences sociales ».[1] L'analyse des structures du récit autobiographique permet de dégager la construction narrative de l'identité. Autrement dit des manières de se raconter pour soi et pour autrui : « La présentation de soi donne en quelque sorte son relief, son épaisseur à l'image qu'un acteur a de lui-même. Elle est la face rendue publique d'une partie de son être ».[2]

Dans l'entretien réalisé avec Adel, la pluralité des dispositions a pu être objectivée au cours de l'échange. En effet, dans la première partie de l'entretien, l'interviewé a fortement mis en avant — comme il l'avait fait lors de nos séances d'observation — son identité de danseur-chorégraphe et de formateur. Il a insisté sur les nombreuses sollicitations dont il est l'objet de la part des institutions, sur ses compétences artistiques, et notamment sur le fait qu'il est le seul danseur-chorégraphe en hip hop qui soit professionnel dans le département de l'Ain. Le statut de " professionnel " ne résulte pas pour lui du fait d'être intermittent du spectacle mais du fait de pouvoir vivre exclusivement de la danse.

Extrait d'entretien

ADEL: « C'est que... j'ai commencé à donner des cours et puis euh je suis arrivé y avait beaucoup de demande, c'était grave quoi**, on m'appelait de tous les côtés**, **j'étais le seul !** Donc je pouvais pas me permettre d'aller travailler partout. Puis quand je disais non, tu vois généralement ils étaient pas contents euh... donc ça créait des tensions tout ça. J'en ai parlé avec l'animatrice [d'un centre social] en fait qui a propulsé qui nous a aidé en fait à mettre en place des cours et tout ça. Et puis qui a dit : "bon ben faudrait voir avec Jeunesse et Sport si y a pas moyen de faire quelque chose quoi". Donc y a eu les premières réunions euh se sont mis en place et puis euh...et puis le collectif s'est agrandi quoi. C'est vrai que c'est parti, ouais **c'est parti d'un constat sur le département, d'un manque de, de profs de hip hop**. Et puis de là le collectif s'est mis en place quoi ».

Adel se valorise à travers les sollicitations dont il est l'objet. Il travaille cette image dans ses relations avec les acteurs institutionnels, et aussi avec les élèves. Mais, au cours de l'entretien, une autre image de soi, occultée dans la construction de son identité de danseur, s'est faite jour. Nous sommes devenue proche et familière de l'interviewé au cours de l'entretien en laissant transparaître de manière évidente les proximités entre nos origines sociales. Or, comme le dit Jean-Claude Kaufmann, les relations entre interviewé et intervieweur sont comme nouées autour d'attentes opposées de la part de ce dernier :

[1] J.-F. Guillaume, *Histoires de jeunes. Des identités en construction*, Paris, L'Harmattan, Logiques sociales, 1998, p. 31.
[2] *Ibidem*, p. 46.

> « Pour l'informateur, l'enquêteur idéal est un personnage étonnant. Il doit être un étranger, un anonyme, à qui on peut tout dire puisqu'on ne le reverra plus, qu'il n'existe pas en tant que personne jouant un rôle dans son réseau de relations. Parallèlement, le temps de l'entretien, il doit devenir aussi proche qu'un familier, quelqu'un que l'on connaît ou croit connaître intimement, à qui on peut tout dire puisqu'il est devenu intime. Les confessions les plus intenses viennent de la combinaison réussie de ces deux attentes opposées ».[1]

Au fur et à mesure qu' Adel nous percevait comme étant en mesure de comprendre de l'" intérieur " son projet professionnel, sa relation aux institutions, bref, son " monde ", il ouvrait l'accès à une autre partie de son être social fait de démêlées avec les enseignants et la justice. Le moment crucial de l'entretien s'est traduit par la demande expresse de l'interviewé d'éteindre le magnétophone qui enregistrait ses propos. C'était pour nous faire part de ce dont il nous a dit n'avoir jamais parlé à un " institutionnel " : ses déboires juvéniles avec la justice. Le niveau de langage, la tenue corporelle d'Adel changeaient à mesure que faiblissait l'autocensure qu'il s'infligeait dans l'échange avec le sociologue. Il nous a ainsi expliqué qu'il vivait chez sa mère auprès de laquelle il était retourné après le décès de son père " usé par le travail à l'usine ". Il devait s'occuper de son petit frère qui s'engageait dans la voie de la délinquance. L'interviewé a opéré, au cours de l'entretien, une plongée suffisamment profonde dans l'univers de sa socialisation primaire pour ne pas censurer des propos s'appuyant sur une représentation inégalitaire des sexes.

> *Extrait d'entretien*
>
> **ADEL:** « […] il nous est arrivé une histoire, c'est, je suis descendu euh en voiture, on est descendu (dans une ville en dehors de la région Rhône-Alpes). C'était le deuxième jour de stage (Adel encadrait un stage de danse avec d'autres danseurs) donc on va sur le lieu de stage, on se fait arrêter par la police. On se fait embarquer ! On s'est fait embarquer et tout. Parce que j'avais un petit défaut de... de contrôle technique. Ca faisait quinze jours qu'il était dépassé. Donc euh... on se fait embarquer déjà. On reste une demi heure dans le...dans le local. Et on attend, on attend. " Attends on se fait embarquer, on a stage et tout quoi, faut appeler la mairie euh ils me font confiance, patati-patata ". Alors je prends mon portable, j'appelle et puis juste à ce moment là, y a... **En plus c'était une femme qui nous avait arrêtés, pour te dire !** Et puis à la Starsky et Huch hein ! Gyrophares et tout...
>
> **SOCIOLOGUE:** Et comment ils avaient pu le voir qu'il y avait euh.... ?
>
> **ADEL:** En fait on passait en voiture comme ça... et puis eux ils étaient garés comme ça. Et puis nous on a continué, tu vois, je les avais pas

[1] J.-C. Kaufmann, *L'entretien compréhensif*, Paris, Nathan, collection 128, 1996, p. 53.

vus hein ! Je suis ressorti, **ils ont vu une tête d'arabe**, ils sont partis et tout. Ils m'ont mis une amende de 800 francs, ils m'ont immobilisé le véhicule, la totale ! Donc je repars à pied, parce qu'ils avaient tout garé. Je repars à pied et tout puis on arrive vers 11 heures et demi, une heure et demi à peu près de retard. J'arrive vers 11 heures et demi au stage. Je leur explique, voilà, les flics, on s'est fait embarquer. " Comment ça se fait ?! et tout ça ". Et la veille y avait un journaliste qui était venu nous voir. Puis il nous avait fait : " ouais les jeunes, je vous ai trouvé sympa, je vous invite à manger ". Le mec il vient et tout, il nous invite à manger, et puis je lui explique, je lui dis : " voilà, on s'est fait attrapé par les flics euh...ils m'ont immobilisé mon véhicule pour 15 jours de défaut de contrôle technique ", un truc qu'ils auraient pu me dire : " va passer ton contrôle et reviens quoi "[…] Et puis euh...et puis le mec il fait : " je m'en occupe ".

SOCIOLOGUE: Le journaliste ?

ADEL: Ouais le journaliste. Deux jours après il appelle, il me téléphone. Puis moi j'étais énervé par c't'histoire, j'avais perdu ma voiture, j'avais pas d'argent, j'avais rien pour la récupérer. Puis euh... le portable il sonne. Je prends mon portable, je décroche, je fais : " allo? ", puis c'était le maire ! J'm'enferme dans la salle de bain, j'étais avec Manolo [un danseur hip hop], j'fais : " oui monsieur le maire " et tout, " ouais j'ai appris que ça s'était mal passé" et tout, "Ecoutez je m'en occupe, vous inquiétez pas ça va s'arranger ". Le lendemain on a été reçus par le commissaire divisionnaire […] Le commissaire divisionnaire qui me rend mes papiers, qui déchire l'amende devant moi... Et **puis y a la femme, qui nous avait arrêtés** ! **Et nous on passe à côté avec un sourire comme ça !** Pour une fois qu'on pouvait avoir, qu'on pouvait renverser, narguer un peu. Tu vois c'est dans des situations comme ça que tu te dis ben finalement euh... ben tu peux évoluer, grâce à la danse quoi. ça s'est clair […] Et voilà tu vois, il m'est arrivé pleins de trucs, des petits trucs comme ça qui, qui te font réagir et puis qui te disent : " ben finalement... si j'aurais pas été danseur, et ben... j'aurais peut-être perdu ma voiture...ou..." Tu vois ? Et c'est vrai que... Et puis comme déjà, euh... quand je rencontre quelqu'un, il est pas censé savoir que je suis danseur. Donc à partir du moment où euh… Puis comme, généralement j'essaye de rester modeste, c'est-à-dire de pas me dévoiler tout de suite. Et si par exemple un jour on me voit en spectacle : " Ah ! Je savais pas que t'étais danseur ! Que tu faisais ci, que tu faisais ça " ».

Une partie de la " mémoire " enfouie d'Adel, non activée dans les contextes institutionnels, a pu ainsi être révélée par une interaction enquêteur/enquêtée particulière. Un « dispositif de déclenchement »[1] des expériences les moins légitimes de l'interviewé a été déclenché par la mise en confiance. En effet, l'entretien s'étant déroulé dans une salle du collège, il est peu probable que le contexte matériel ait favorisé non seulement l'énoncé mais le déclenchement des émotions et attitudes valorisées parmi les jeunes de milieux populaires vivant dans les cités. Ainsi, le récit de ses déboires avec la justice, du pied de nez fait aux policiers grâce à sa reconnaissance artistique, sa référence au maintien de son honneur par la possibilité de ne pas se

soumettre à la volonté d'une femme, s'énonce face au chercheur perçu comme ayant incorporé les mêmes valeurs et ne pouvant s'en offusquer ou les juger négativement : « Des éléments aussi évidents que le sexe de l'enquêteur, son âge, son origine ethnique ou son origine sociale déterminent ainsi très fortement le type de discours qui pourra être tenu par l'enquêté ».[2]

Comme pour d'autres danseurs rencontrés au cours de l'enquête, un " pacte émotionnel " lie Adel à son milieu social d'origine. Il manifeste, dans son rapprochement symbolique des garçons de familles immigrées son allégeance à ses origines sociales. Il affirme sa fidélité à sa famille, à son quartier comme aux jeunes apprentis *breakers*. Il se définit comme un " médiateur " entre les jeunes et les institutions, qu'il a appris à connaître, et qui lui confèrent une importante reconnaissance sociale. La " médiation " à laquelle il se réfère constitue, pour lui, une dimension de son action sociale dans/par le mouvement hip hop. A plusieurs reprises, et ce dès nos premières rencontres, Adel a insisté sur la disponibilité vis-à-vis d'autrui comme valeur du hip hop qu'il s'efforce de respecter.

> *Extrait d'entretien*
>
> **ADEL :** « Ecriture de textes, tout, tout. J'ai graffé, j'ai écrit des textes, ouais j'ai, la musique, je fais la musique dans les spectacle, j'fais tout quoi. J'fais tout, de A à Z. Après j'arrive à un stade où j'ai beaucoup plus de contacts en fait avec les institutions, donc en fait**, je sers un peu de médiateur, entre les institutions et les petits groupes émergeants**. Donc euh, si tu veux ce qui se passe, c'est que, ben ils me font des confidences : "ouais, le maire de [telle ville] il fait ch… euh, il eut pas nous donner de salle euh, on peut rien faire", machin. On peut aller discuter avec euh... Puis en fait, **moi je sers de médiateur**. Mais, si tu veux, sans être euh **dans ma tête euh...dans ma tête je suis pas médiateur** ! **Je suis acteur du mouvement hip hop** ».

La construction de l'identité artistique d'Adel doit être analysée en relation étroite aussi avec ce qui le rapproche du parcours d'autres danseurs de sa génération. Elle est régie par l'économie de la dette symbolique envers les institutions et envers son passé. Les valeurs du mouvement hip hop sont très importantes dans sa conduite de vie et ses relations aux autres. L'une des premières fois où nous nous sommes rencontrés, nous lui avons demandé s'il connaissait une fille faisant de la *break dance*. Il nous a répondu qu'il en connaissait une seule, qu'il avait lui-même formée. À notre question portant sur les possibilités pour qu'elle soit d'accord pour réaliser un entretien avec nous, il nous a répondu que cela ne devrait pas poser de problèmes si elle était en accord avec les valeurs du hip hop qui sont de toujours accepter l'ouverture vers les autres.

---

[1] Voir sur cette question : B. Lahire, *L'homme pluriel*, *op. cit.,* p. 92.
[2] B. Lahire, *op. cit.,* p. 93.

Après l'entretien formel que nous avons réalisé avec lui, Adel nous a fait savoir qu'il était un ambassadeur de la *Zulu Nation* en France sacré par Afrika Bambataa lui-même.

Notes d'observations

6 juin 2002, parking du gymnase du collège Colette : Le cours vient de se terminer. Adel me propose, comme d'habitude de l'accompagner pour discuter sur le parking. Ludovic est avec nous. Adel me montre un dossier qu'il est en train de rédiger à propos de l'enseignement de la danse hip hop. Il en est apparemment très fier et me demande si cela m'intéresserait de le lire. Je réponds positivement à sa question. Il me dit qu'il est important que les jeunes connaissent l'histoire du mouvement, il en parle dans son dossier. Il me dit brutalement qu'il est un ambassadeur de la *Zulu nation*, attendant ma réaction. Je suis étonnée et intéressée. Ludovic insiste sur le fait qu'Adel est un des pionniers du mouvement. Je demande à Adel de m'expliquer comment il a intégré le mouvement. Il m'explique que lors de la tournée d'Afrika Bambataa en Europe, des amis lui avaient conseillé de les accompagner à Genève pour le rencontrer. Il a ainsi fait sa connaissance dans une soirée organisée par la *Zulu Nation*. Il dit n'avoir rien compris à ce que lui avait dit le roi de la *Zulu Nation* car il ne parle pas anglais mais il suit scrupuleusement les préceptes du maître depuis ce jour. Les yeux de Ludovic brillent d'admiration à l'écoute de l'épopée de celui qui est un modèle à suivre pour lui. Plus tard dans la conversation, Ludovic m'explique qu'il n'est pas facile de faire reconnaître le mouvement auprès des "politiques", notamment dans certaines localités très à droite politiquement du département. D'après lui, le hip hop est toujours largement assimilé à la délinquance. Adel confirme ce point de vue et nous raconte une de ses mésaventures dans une petite localité rurale.

Les jeunes d'un quartier HLM avaient demandé à la municipalité d'ouvrir un cours de danse hip hop dans le centre social. Certains élus y étaient favorables mais d'autres était ouvertement hostiles au projet. Néanmoins le projet a été voté. Il a été contacté par un membre du conseil municipal et a commencé à donner des cours dans le quartier. Un jour, en sortant de son cours, le maire et une partie des élus l'apostrophent violemment pour savoir qui est le responsable du cours. Il se présente. Adel me précise qu'il a tendu la main au maire qui a refusé de lui serrer et a porté des accusations à propos de dégradations aux alentours du centre social. Adel a fait remarquer qu'il était danseur et non pas éducateur, qu'il était responsable de ce qui se passait dans son cours mais pas de ce qui se passait à l'extérieur. Sur ce, il a tourné les talons et est parti.

Lorsque Adel achève son récit, Ludovic me fait remarquer combien il est difficile de sauvegarder les valeurs de non-violence dans ce type de situation. Il me dit : "c'est tous les jours, tous les jours comme ça, ils nous traient comme de la m…". Adel me dit que plusieurs fois par semaine Ludovic lui téléphone anéanti par des relations tendues avec des gens qui ne comprennent pas ce qu'est le hip hop. Il lui remonte le moral et l'encourage à rester dans la voie de la non-violence et de la maîtrise de soi.

Ludovic a été "repéré" par Adel lors d'un stage organisé par la MJC de Bourg-en-Bresse. Il nous a expliqué avoir vu en lui la volonté de réussir, l'esprit du hip hop. Depuis leur rencontre, dans un département où les danseurs professionnels sont peu nombreux, Adel travaille à l'intégration de Ludovic dans le réseau institutionnel et à sa formation de danseur hip hop. Les relations entre Adel et son assistant (tel qu'il le présente lorsqu'ils encadrent ensemble des cours de danse) sont de l'ordre de l'affiliation élective et du pacte émotionnel. Adel, figure de la *old generation* est un exemple pour Ludovic, plus jeune, qui s'efforce d'obtenir une reconnaissance institutionnelle. Adel jouit d'une excellente réputation auprès des jeunes hip hoppeurs de l'Ain accrue par le fait qu'il est incontournable dans les cours et stages proposés dans le département.

B. DJ : Rupture et violences symboliques

Au collège Henri Barbusse, les relations entre DJ (un autre danseur intervenant au collège) et les élèves étaient quasiment opposées à celles que nous avons pu observer dans le collège Colette. D'une part Malika s'est au fil des séances, de plus en plus ouvertement opposée à DJ. D'autre part, celui-ci était de plus en plus exaspéré par les difficultés rencontrées par les élèves pour danser, par l'attitude de certaines élèves (notamment Malika) et, nous y reviendrons, par des relations problématiques avec l'enseignante.

Notes d'observations au collège Henri Barbusse

29 mars 2001.12h45 : DJ arrive devant la salle en même temps que Sylvie D., quelques élèves et moi-même sommes déjà là. DJ porte un pantalon à pinces, une chemise, des chaussures. Nous entrons tous dans la salle et alors que je discute avec l'une des élèves, DJ interpelle sèchement Malika : - "Malika, tu peux venir ici ?". Elle est assise sur une table appuyée contre le mur avec d'autres filles près d'une fenêtre. Malika répond à DJ, en riant, que s'il a quelque chose à lui dire, qu'il lui dise. DJ lui rétorque qu'elle a deux solutions, soit, cela se passe entre eux seulement, soit il s'exprime devant tout le monde au risque de la mettre mal à l'aise. Malika campe, avec un sourire provocateur, sur ses positions.

DJ se met en colère, il lui dit : "J'ai pas trop aimé la façon dont tu m'as parlé tout à l'heure." Elle rit, ne dit rien. Il lui demande de s'excuser. Elle le fait du bout des lèvres. Je comprends par la suite que Malika a utilisé une insulte raciste pour parler de DJ. Je suppose qu'elle a employé le terme "négro " car elle l'a déjà fait à maintes reprises sans qu'il l'entende. La Principale que j'avais interviewée le matin arrive. Elle s'assoit à côté de moi. L'enseignante marque sa surprise et me regarde un peu paniquée. Selon toute vraisemblance, la Principale veut me montrer qu'elle s'intéresse à ce qui se fait dans son établissement (alors qu'elle est très peu au courant au moment de l'entretien). DJ ne réagit pas. Avec l'arrivée de la Principale, les élèves du fond (Malika et ses copines) qui habituellement discutent beaucoup, s'appliquent dans la réalisation des exercices d'échauffement. Malika et deux autres filles ont gardé leur anorak pour danser.

12h55 : DJ propose un enchaînement qui déplaît à Malika qui dit haut et fort : - " J'les [en parlant des pas proposés] fait pas, j'm'en fous ". La Principale me fait remarquer que c'est "une tête de lard", une "hystérique ". Néanmoins, Malika s'exécute. Comme à l'accoutumée, elle intervient de temps en temps pour rappeler aux autres filles les mouvements. Elle est toujours la seule élève qui se souvienne d'une fois sur l'autre de ce qui a été fait. Face au mécontentement de Malika et de ses amies, l'enseignante dit aux élèves que si quelque chose ne leur plaît pas, ils pourront changer le lundi suivant. En effet, le cours de danse hip hop a lieu les vendredis avec DJ et est repris le lundi par Sylvie D . dans le cadre de l'UNSS.

13h05 : Les filles du fond (Malika et ses trois amies) s'assoient parterre alors que les autres tentent de retrouver la chorégraphie. Malika veut faire la coupole. L'enseignante dit, en parlant du spectacle qu'elles préparent : "Elle fera l'exploit qu'elle veut faire, la coupole". DJ est manifestement indifférent à ces interactions entre l'enseignante et les élèves. Il poursuit son cours pour Jérémie et les quelques filles qui suivent.

13h10 : Tous les élèves sont debout. DJ est dos au groupe pour montrer la chorégraphie. Jérémie fait rapidement un mouvement de *break* au sol, sans qu'il soit vu par DJ. La Principale me fait remarquer que la chorégraphie est jolie : "c'est joli, ça ". Puis, regardant Malika : " elle a le sourire maintenant, quelle tête de lard ! ".

13h15 : Malika ôte son anorak. L'enseignante fait passer Malika à la place de Jérémie qui était devant parce qu'elle connaît mieux la chorégraphie que lui (il était absent lors de la séance précédente). Malika est la seule élève à parvenir à faire la chorégraphie dans les temps et sans erreur.

Le cours se termine comme d'habitudepar le départ progressif des élèves. Personne ne se dit au-revoir. A 13h30, DJ range ses disques et s'en va, sans faire le moindre commentaire sur ce qui s'est passé en début de séance.

Une analyse des relations interethniques entre adolescents noirs et maghrébins proposée par David Lepoutre est tout à fait éclairante pour analyser la manière dont DJ et Malika se considèrent :

> « En réalité, la coupure quelquefois perceptible entre adolescents maghrébins et adolescents noirs recoupe ici précisément la frontière entre les deux principales formes de sous-culture jeune représentée dans le cadre du grand ensemble – et dans le cadre des " banlieues " en général. Ces deux versions de la culture des rues, qui se définissent par des pratiques, des valeurs et des styles différents, ont acquis une visibilité nationale dans la dernière décennie : il s'agit pour la première, de la culture ayant pris racine dans le contexte des grands ensembles et puisant ses sources dans la culture " loubard " de la décennie précédente et dans la culture arabe dont sont issus la plupart de ses membres ; pour la seconde, de la culture qui a donné naissance aux créations artistiques du rap, de la break dance, des tags, des grafs ».[1]

L'incident-clé[2] présenté ici trouve une réponse dans la manière dont DJ considère les relations entre groupes ethniques et hip hop.

Extrait d'entretien

DJ: « Ben tu sais **au départ, le mouvement hip hop en France c'était essentiellement des noirs** hein ! Des antillais et des africains.

SOCIOLOGUE: Oui mais aussi aux États Unis non ?

DJ: Ouais. Portoricains aussi.

SOCIOLOGUE: Oui.

DJ: Mais en France c'était pareil. **En France au départ, c'était principalement des antillais et des africains.**

SOCIOLOGUE: D'accord.

[1] D. Lepoutre, *op.cit.*, p. 83.

[2] " L'incident-clé constitue un révélateur des rituels et des normes sous-jacentes. ", A. Vasquez-Bronfman, I. Martinez, *La socialisation à l'école*, Paris, PUF, 1996, p. 80.

> **DJ: C'est ensuite, que les maghrébins s'y sont mis** (…) Y avait très peu de maghrébins avant. **Y avait très très peu de maghrébins** hein. Et c'est lorsque le mouvement a…a éclaté, que les maghrébins s'y sont mis. En province souvent. […] Ben tu prends, tu prends par exemple le Bataclan qui était vraiment le lieu mythique des danseurs ! **C'était 80 % de noirs** ! **Y avait très peu d'arabes**. Très très très peu. Y avait des blancs.
>
> *Je l'interroge sur le changement d'état d'esprit entre générations dans le hip hop.*
>
> **DJ:** C'est parce que **eux** [les maghrébins] sont arrivés que ça a changé !
>
> DJ était très critique envers les élèves qu'il percevait comme peu motivées par l'apprentissage de la danse et pas du tout dans le mouvement hip hop. Néanmoins, il a remarqué qu'une élève noire semblait " être dans le coup ". »
>
> **DJ:** « Ben elle est…on va dire un peu : elle est dans le coup. Elle est un peu dans le coup, dans…y a des choses spécifiques hein dans le milieu…tu vois bon, elle a l'air d'être un peu **plus dans le coup que les autres élèves**. Elle doit certainement, elle doit certainement écouter, elle doit beaucoup écouter du rap, tu vois des trucs comme ça, bon la musique que pas mal de jeunes écoutent actuellement mais du mouvement quoi. »

L'attention qu'il portait à cette élève a été perçue par Malika qui l'a dénoncée au cours de l'entretien réalisée avec elle considérant que DJ ne s'occupait pas des autres élèves et, notamment d'elle-même. Cela étant dit, il serait extrêmement réducteur d'imputer les relations tendues entre les élèves (majoritairement maghrébins) et l'intervenant au collège Henri Barbusse seulement aux rivalités analysées par David Lepoutre entre deux " sous-cultures " jeunes. Mais, il faut souligner la faiblesse du potentiel d'identification entre l'intervenant et les élèves compte tenu de la manière dont la culture hip hop peut être identifiée par les jeunes issus de l'immigration maghrébine et un intervenant noir et vice versa. DJ nous a d'ailleurs fait remarquer qu'il était issu d'un quartier populaire de Paris mais qu'il ne provenait pas d'une " banlieue ". Il a aussi insisté sur le fait qu'il était assez bon élève et que ce sont des problèmes familiaux qui expliquent les difficultés scolaires qu'il a rencontrées au collège. En somme, DJ ne se reconnaissait pas dans les élèves participant au cours de hip hop et eux-mêmes ne voyaient pas en lui un modèle.

La forte reconnaissance dont jouit DJ dans le milieu de la danse hip hop et dans celui des institutions comme danseur et chorégraphe expliquent aussi la distance qu'il pouvait avoir vis-à-vis de l'enseignement en milieu scolaire. A l'inverse, la reconnaissance artistique d'Adel n'a pas l'ampleur de celle de DJ et la majeure partie de son activité professionnelle se développe autour de l'enseignement de la danse hip hop. Enfin, comme nous l'avons déjà dit, les caractéristiques sociales des élèves diffèrent fortement d'un collège à l'autre et semblent être la principale explication aux différences d'attitude vis-à-vis de l'apprentissage de la danse hip hop à l'école.

Extrait d'entretien

SOCIOLOGUE: « Et t'as envie de continuer à enseigner en établissement scolaire ?

DJ: Ah ça je sais pas.

SOCIOLOGUE: "rire"

DJ: C'est spécifique, **c'est spécial quand même.**

SOCIOLOGUE: T'as découvert cette année ou tu avais déjà…?

DJ: Non-non j'avais déjà fait hein, avec des petits hein, des petits. Et bon, tu sais chacun euh…chacun…moi c'est vrai que.. parce que là **c'est pas trop mon truc.**

SOCIOLOGUE: Pourquoi ?

DJ: Parce que **j'ai l'impression de travailler pour du vent. Pour rien.**

SOCIOLOGUE: Ils vont rien en ressortir et toi t'en auras rien ?

DJ: Non, c'est pas une question que moi j'en aurais rien, **c'est que ce que je vais leur donner, eux ils s'en foutent.**

SOCIOLOGUE: Ouais, même quand ils sont volontaires ?

DJ: Ils prennent sur le moment ! C'est un petit moment, et puis voilà, point. Ce sera tout.

SOCIOLOGUE: Tu trouves pas ton compte finalement euh… Et en revanche, qu'il y ait des danseurs hip hop à l'école, tu penses que c'est euh intéressant euh…?

DJ: Ben comme toute autre discipline, comme y a des danseurs contemporains, comme euh voilà ! Qu'il y en ait…voilà, bien sûr, bien sûr. »

DJ était désabusé vis-à-vis de l'enseignement de la danse hip hop au collège. Selon lui, les élèves n'étaient manifestement pas intéressés par l'activité. Adel avait un tout autre point de vue, puisqu'il était non seulement content de son travail au collège Colette mais aussi dans d'autres établissements scolaires dans lesquels il intervenait. De fait, l'intérêt des élèves, dans l'établissement de l'Ain était beaucoup plus prononcé que dans celui du Rhône où plus le temps passait, plus les relations entre l'intervenant et certaines élèves étaient tendues. À cela se sont ajoutés les différends entre DJ et l'enseignante.

C. Des modes de négociation plus ou moins réussis entre enseignant(e) et intervenants au collège

Les collaborations harmonieuses entre enseignants et intervenants se fondent soit, comme dans le cas des professeurs ayant un jugement positif sur les cours de DJ

sur une appropriation de “techniques” hip hop dans une démarche créative fondée sur la danse contemporaine ; soit sur une transformation des modes de transmission de la danse hip hop dans une perspective valorisée par les pédagogues. Ce dernier cas de figure correspond au travail réalisé par Adel. Il nécessite, la collaboration étroite et suivie entre enseignante et intervenant. En effet, Dominique M. et le danseur ont longuement discuté avant d’amorcer le cours de hip hop. Ils font régulièrement le point sur l’évolution de l’enseignement et travaillent de concert dans l’élaboration chorégraphique. En revanche, DJ et Sylvie D. s’étaient très peu concertés avant la mise en œuvre des séances (quelques minutes avant le premier cours) et les réajustements en cours d’année, se sont fait, à la sauvette, en fin de cours dans un climat tendu.

— Exemple des séances de Caopeira

Pour ce qui est de la capoeira, il semble que l’enseignante ait eu quelques difficultés à vraiment discuter avec les intervenants du fait de leur maîtrise relative de la langue française. Nous avons pu constater dans certains échanges une mauvaise compréhension réciproque. Par exemple à l’issue de la deuxième séance de capoeira l’enseignante dit aux deux intervenants qu’elle apprécie le jeu en relation par deux “ où il y de l’improvisation ” où les élèves “ inventent eux-mêmes ”. Elle se réfère à la dernière partie du cours où les élèves se sont vus proposer une Roda[1] et ce qu’elle qualifie alors d’improvisation désigne plutôt le travail d’ajustement que doivent opérer les danseurs dans le choix des figures de manière à figurer un combat. L’intervenant, lui, répond qu’ils ne peuvent pas encore faire de l’improvisation car sinon ils risqueraient de se faire mal. On voit que dans l’utilisation de ce terme l’enseignante et les intervenants ne se sont pas très bien compris.

Observations en capoeira

Le Maître dit quelque chose en portugais et son disciple signale à l’enseignante qu’elle ne doit pas corriger la position des élèves. Françoise A : « je croyais bien faire (rires) *Elle se tourne vers nous* Il faut une seule concentration ! ? »

L’intervenant « Oui ! ». Et il explique que les mouvements se corrigent dans la pratique. L’enseignante se reteindra par la suite d’intervenir pour ce qui concerne les mouvements de capoeira. Pourtant lors de la 6ème séance, nous observerons une petite dissension entre l’enseignante et les intervenants. Le Maître ayant demandé à son discipline de faire un poirier, Françoise A conseille ses élèves « Mettez bien la tête et le front en avant des mains. » Elle s’approche des élèves : « Non V ! il faut mettre ton front et tes mains en triangle sinon ça ne tiendra jamais ! ». Elle invite deux garçons à faire une parade.

Le disciple montre en mettant ses mains en triangle par rapport à la tête et dit « comme ça ! pas comme ça ! » il montre alors ses mains alignées par rapport à la tête. L’enseignante donne comme indication de commencer par le plat du front alors que les

[1] La Roda consiste en une ronde des participants qui chantent et frappent le rythme dans les mains pendant que tour à tour deux capoeiristes, après s’être salués, entament leur combat joué, enchaînant et ajustant les figures d’attaque et de défense. Lorsque l’un des adversaires sort du cercle, un membre de la ronde prend sa suite.

intervenants demandent de poser le plat de la tête. Elle se tourne nous pour nous dire qu'elle est désolée mais qu'elle intervient quand elle connaît, pas quand elle connaît pas mais là si !

A l'issue de la séance elle nous dit qu'elle déplore cette scène de contradiction et regrette un manque de collaboration. Elle constate que les élèves n'effectuent pas dans le cadre du programme d'E.P.S. de 4ème un travail de souplesse arrière et on sent qu'elle aimerait que les intervenants en tiennent compte. Elle relate d'ailleurs l'épisode à sa collègue en la croisant à la sortie du cours. Celle-ci l'encourage à intervenir et à manifester qu'il s'agit de son cours.

Un autre exemple de difficultés de communication est perceptible dans la demande, qu'adresse Françoise A aux capoeiristes, de quelques éléments pour un premier bilan partiel prévu lors d'une réunion au rectorat avec ISM. Le Maître parle en portugais, son disciple traduit : « c'est une surprise pour les élèves mais ils font bon travail. »

Françoise A : « On arrive à un niveau d'acrobaties supérieur. ». L : « non pas encore niveau supérieur ». **Le Maître** : « après mouvements basiques d'acrobaties mais pas obligé que tous les élèves. On joue la capoeira ! ». **Françoise A** : « Je veux dire, ce travail du dos, au collège on le travaille jamais. Là ils vont être très limités à part B et C. » Pour le Maître, l'objectif n'est pas d'arriver à faire des acrobaties avec le dos. Mais l'enseignante continue de s'inquiéter : **Françoise A** « Le fossé va se creuser ». **L** : « c'est normal ! ». **Le Maître** : « c'est l'individualité de chaque élève ! »

Pour le professeur relais le travail de collaboration est un point important : « Alors c'est là qu'y a le problème. Il ne doit pas y avoir de substitution. » Elle évoque le cas d'une école primaire où l'enseignant part de sa classe.

— Exemple des relations d'Adel (intervenant hip hop) et de l'enseignante E.P.S. au collège

Pour Adel, la recherche pédagogique en danse hip hop est fondamentale. Le danseur est très valorisé par les institutions pour ses qualités de formateurs et il s'est proposé d'élaborer une méthode pédagogique pour l'enseignement du hip hop. Quand nous réalisions notre travail de terrain, il était en train de rédiger un dossier sur ce sujet. Adel recherche la reconnaissance des institutions éducatives. A l'heure où nous écrivons ces lignes, il est en train de mettre en place un " centre de formation " en hip hop avec le soutien d'une municipalité. L'implication d'Adel dans le domaine de la formation explique en grande partie son souci de collaborations étroites avec les enseignantes qui se solde par un travail satisfaisant de part et d'autres et par le maintien de l'intérêt des élèves tout au long de l'année.

Extrait d'entretien

ADEL: « Ben l'objectif qu'est, pour moi qui était vachement important, pouvoir **m'affirmer aussi dans le monde de la formation.** C'est-à-dire bon je peux être capable, sans avoir passé de diplômes, sans avoir fait des grandes écoles, d'avoir euh le cursus artistique reconnu eut tout ça, j'ai réussi à travailler avec des gens qui étaient pédagogues et puis finalement ils ont vu qu'on était autant capables et que, même, d'ailleurs on a pu apporter d'autres clés, on leur a apporté des choses, et eux ils nous ont apporté des

> choses ! Donc c'est vrai que là dessus euh... **Pour moi c'était un sacré objectif.** De se dire, **monter une méthode pédagogique**, la méthode pédagogique de toute façon **c'est un ressenti quoi** ! C'est à partir de tout ce qu'on a ressenti dans tous les cours, en, toutes les difficultés qu'on a rencontrées euh...! Ben là on peut se dire : "voilà, cette méthode elle est bien adaptée pour ce, pour ce qu'on doit faire". Bon. Après c'est...c'est dans **ce travail de recherche pédagogique**, Qui m'a... qui m'a dirigé un peu dans, dans la formation quoi. J'me suis dit "c'est bien, on est reconnus maintenant au niveau du mouvement, la danse hip hop est reconnue, par l'Etat, on commence à s'intéresser à nous, on met des choses en place, tout ça". Donc, je trouvais ça vachement intéressant, j'me suis dit "bon ben pourquoi pas euh m'impliquer dans tout ce qui...tout ce qui se fait". Donc après c'est **aller au-delà en fait de la recherche artistique**, c'était carrément euh...j'avais des réunions avec des collectifs des cultures actuelles euh… des commissions ».

Adel voudrait voir se diffuser les valeurs du hip hop et pour cela, il pense qu'il faut aller à l'école en particulier. Cela étant, il est loin de se plier à toutes les exigences de l'institution scolaire. Il résiste notamment à l'hybridation entre la danse contemporaine et la danse hip hop. Il considère, dans cette logique, qu'une formation qualifiante des professeurs de hip hop irait à l'encontre de l'" esprit du mouvement " en ce sens qu'il serait " récupéré " par d'autres formes artistiques et par des institutions. Cette position, qu'il tient fermement, le conduit à se distancier du projet " cultures actuelles " mis en œuvre dans l'Ain.

> *Extrait d'entretien*
>
> **ADEL:** « [il raconte comment il a intégré une formation de danseurs à ses débuts] C'était le théâtre d'Annecy mais **c'était pas une formation qualifiante** hein ! C'était juste euh...pour apporter, voilà, s'améliorer puis, non mais y avait vraiment un réel travail ! C'est-à-dire que pendant deux ans on en a pris plein le gueule ! Et donc les premières séances c'était le travail sur les différents styles, y a eu le travail sur la musique avec des percussionnistes ! Comment savoir compter sur une phrase musicale, reconnaître euh...le binaire, le ternaire, tout ce que je connaissais pas ! Tu vois c'était... pour moi c'était euh, j'ai jamais fait de musique euh... ouais reconnaître en fait tout ces... ces écritures musicales ! Donc à partir de là, y a eu deux ans, y a eu comme un travail sur la recherche artistique, on a monté une création, la fin de la formation se terminait par une première partie euh ! Ouais y a vraiment eu euh, ouais-ouais c'était vraiment sérieux quoi. Donc là j'ai... ben ouais, je me suis vraiment mis euh face aux réalités. **Je me suis dit: "bon ben je m'adresse à un public, il faut le comprendre".** Et c'est là que je me suis inscrit sur pratiquement deux ans sur cette formation qui m'a apporté beaucoup mais euh... mais **qui m'a pas donné le statut quoi, j'avais aucun statut**. Mais, et puis c'était pas une formation reconnue et puis d'ailleurs sur... en France y a aucune formation qui est reconnue. Mais pour être danseur hip hop… Y a le théâtre du Mouvement à Lyon qui fait un truc mais ça n'a rien à voir avec. On peut pas. Alors, le truc il est là. C'est que on dit : "ouais faut être formé, va passer le BEATP". Je dis : **"moi je suis prof**

> **de hip hop, je suis pas prof de contemporain, ni de jazz". Je veux pas, je veux être technicien de danse hip hop.** Donc il est là le problème, c'est qu'après, c'est que, c'est que y a des institutions qui proposent en fait un travail, bon. Mais **c'est basé en fait sur la danse contemporaine, danse jazz, et y a...un prof de danse hip hop, qui vient, qui donne simplement des cours de technique**. Mais pour moi ça, je pense que ça va au-delà ».

Adel travaille à une autonomisation des méthodes pédagogiques de l'enseignement de la danse hip hop. Il s'appuie sur ses nombreuses expériences d'enseignements et adapte ses cours au contexte. D'après lui, l'enseignement ne peut être le même au collège et en MJC. De son côté, Dominique M. n'a eu de cesse de nous faire part de son projet de conjugaison de la danse contemporaine et de la danse hip hop.

> *Extrait d'entretien*
>
> **DOMINIQUE M.** : « Ils [les élèves] ont intégré le hip hop dans toutes leurs danses, maintenant on fait pratiquement que ça et **j'aimerais revenir à du contemporain et à de la création, c'est pour ça que je vais axer l'année prochaine avec création contemporaine. SOCIOLOGUE** : Et tu pourrais un peu m'expliquer toi quelle différence tu fais entre le hip hop, le hip hop et la danse contemporaine ? bien qu'évidemment c'est pas la même histoire mais les points majeurs. **DOMINIQUE M.** : Bon à part l'histoire heu… bon la danse contemporaine y'a plusieurs mouvements hein en France y'a le mouvement Dominique Dupuy qui était de la danse contemporaine française et puis t'as toutes les danses…la danse contemporaine allemande, t'as la danse contemporaine américaine (…) et tout et puis ça a tout dérivé aussi avec le jazz **mais la danse contemporaine elle est basée sur la créativité et l'expression d'accord** ? **(…) Alors que le jazz ça va être comme le hip hop basé sur une technique** alors je dis pas qu'y'a pas de technique en danse contemporaine mais disons c'est la créativité du geste qui impulse le mouvement, c'est à dire ce qu'on veut exprimer va impulser le mouvement donc le mouvement naît de l'intérieur du corps et il est porteur d'une expression. **SOCIOLOGUE** : Donc il y a un travail à faire sur soi pour faire du contemporain ? **DOMINIQUE M.** : Voilà, à faire sur soi et sur les autres on écoute par rapport à l'espace proche, son espace intérieur proche et puis plus lointain et de communication donc en fonction de thèmes ou de thèmes de recherche ou de thèmes d'expression. **SOCIOLOGUE** : Et toi tu as fait de la danse contemporaine ? **DOMINIQUE M.** :moi j'ai fait de tout, j'ai fait du classique, j'ai fait du jazz, j'ai fait du contemporain. **SOCIOLOGUE** : Et au niveau du ressenti parce que tu me parlais de l'espace intérieur… ? **DOMINIQUE M.** : Bah alors justement dans le ressenti **le hip hop je vais le rapprocher du classique c'est à dire que c'est une technique qui met en jeu tous les segments du corps mais pour faire une performance. SOCIOLOGUE** : D'accord, et on retrouve ça… **DOMINIQUE M.**: … C'est à dire on retrouve ça dans le classique quand t'as un gars qui va faire entre-chat heu… tu vois ou double saut en l'air ou… donc là c'est double tour au sol mais je veux dire que dans l'esprit c'est la même chose. **SOCIOLOGUE** : Alors qu'on retrouve pas ça en contemporain ? **DOMINIQUE M.** : On retrouve

> pas ça en contemporain. **SOCIOLOGUE** : C'est quoi une bonne danseuse en contemporain ? **DOMINIQUE M.** : Celui qui arrive à intégrer tous les styles. **SOCIOLOGUE** : Tous les styles du contemporain ? **DOMINIQUE M.** : **Tous les styles du contemporain, du hip hop et du classique , à mon avis c'est ça maintenant le contemporain. SOCIOLOGUE** : Ca rassemble en fait… **DOMINIQUE M.** : Ouais, il faudrait que ce soit rassembleur. **SOCIOLOGUE** : Et un bon danseur de hip hop alors ça serait… ? **DOMINIQUE M.** : et ben un bon danseur de hip hop … c'est technique et puis bon c'est ce qu'apprend Adel avec tous les styles là **mais à mon sens tu vas toujours revoir la même chose donc au bout d'un moment tu vas te lasser**, c'est comme le classique quand t'as vu le Lac des cygnes, Casse-Noisette t'as tout vu quoi parce que c'est toujours la même chose. **SOCIOLOGUE** : Parce qu'il y a moins de créativité c'est ça ? **DOMINIQUE M.** : Voilà et **c'est à dire que les pas sont figés**, c'est entre chat, saut de chat, machin chose … **SOCIOLOGUE** : On peut pas inventer c'est ce que tu veux dire ? **DOMINIQUE M.** : Voilà, voilà et **le hip hop il a eu sa partie de création mais en fait si tu regardes bien c'est tout de la déformation de classique, de jazz. SOCIOLOGUE** : Ouais, ouais en fait ils ont pris… **DOMINIQUE M.** : Ils ont pris et ils ont déformé mais c'est BIEN hein j'veux dire que c'est novateur et c'qu'ils ont trouvé le hip hop c'est une énergie qu'y'avait pas ailleurs. **SOCIOLOGUE** : Même dans le contemporain y'a pas… ? **DOMINIQUE M.** : Si mais c'est encore une autre…c'est à dire qu'ils l'ont mis sur le segmentaire alors que le contemporain était bien moins disloqué, bien moins…tu vois tout ce qui est break tout ça c'est… »

Le parallèle entre les points de vue de l'enseignante et du danseur montre que même quand ils travaillent en harmonie, les représentations de la danse hip hop divergent entre professeurs et intervenants. Notons que les enseignants comparent systématiquement l'apprentissage de la danse contemporaine à celui de la danse hip hop en dévaluant celui-ci jugé " fermé ". Du point de vue d'Adel, le hip hop peut puiser dans la danse contemporaine, selon celui de Dominique M., la danse contemporaine peut s'appuyer sur les " techniques " du hip hop. On voit toujours, quel que soit le type de relation établi entre l'enseignante et l'intervenant, une instrumentalisation des arts de faire du hip hop pour élaborer une chorégraphie en danse contemporaine. Il n'est pas impossible que la mise en valeur de la danse contemporaine que souhaite faire Dominique M. ouvre la voie à des différends entre elle et Adel.

En cela, l'entente entre enseignant et intervenant semble moins tenir à des représentations communes de la danse hip hop voire de la danse contemporaine qu'à la manifestation d'une " bonne volonté pédagogique " de la part de l'intervenant. Plus largement, les enseignantes que nous avons rencontrées sont sensibles au respect du cadre pédagogique (horaires, explications préalables à l'exercice, imposition euphémisée de l'autorité, maintien de l'ordre, attention aux élèves en difficulté) de la part des danseurs, aux efforts qu'ils peuvent faire pour valoriser des compétences en danse que les élèves importent de leurs cours de danse contemporaine et notamment à

l'explicitation des mouvements en faisant appel, si possible, à des notions de physiologie.

Plus largement, la venue d'intervenants dans les établissements scolaires participe de la volonté d'" ouverture " de l'école, ce qui permet a contrario d'éviter que les élèves sortent ; la forme scolaire, comme lieu de socialisation séparé de la vie ordinaire continue ainsi à tenir son rôle tout en s'adaptant à de nouveaux principes qui ne bousculent pas profondément la logique scolaire.

> *Extrait d'entretien*
>
> **Principal du collège Victor Hugo :** « Ben c'est plus facile de faire venir une personne que de faire déplacer un groupe je veux dire eh, il y a un intérêt effectivement ; et puis ça fait partie aussi de l'ouverture, l'ouverture du collège c'est pas seulement le collège qui **sort**, c'est aussi le collège qui **fait venir** des partenaires. »

III. Les modalités d'enseignement et d'incorporation des " danses urbaines "

1. Deux contextes d'observation de modalités d'enseignement du hip hop dans des établissements scolaires

A. Digression vers l'école primaire : une rencontre heureuse[1]

Sans s'être particulièrement consultés avant les trois stages de danse hip hop dans la classe de CM1-CM2 d'une petite ville populaire de la configuration de la Loire, les rôles entre l'institutrice et l'intervenant extérieur, un chorégraphe et danseur hip hop, semblent tranchés : ce dernier dirige totalement le cours ; l'institutrice joue un rôle de " maître auxiliaire ", intervenant discrètement auprès des élèves pendant la séance, et les faisant répéter en dehors des séances. C'est ainsi qu'elle suit les leçons entièrement, apprenant les échauffements, les chorégraphies, s'entraînant aux figures de break et de danse debout, se confrontant aux mêmes difficultés d'assimilation qu'eux. Son objectif est bien d'apprendre pour mieux leur expliquer ensuite, de comprendre sur le plan moteur le déroulement des phases pour mieux les aider dans les temps d'exercice " pour soi " et en dehors des jours de stage.

[1] Relire, en complément de ces observations, des éléments ethnographiques concernant ce terrain d'enquête : p. 211 et p. 214.

Soumise aussi au regard des élèves, l'institutrice se positionne malgré elle en tant que " modèle " de persévérance vis-à-vis des élèves, tout en acceptant de se faire un petit peu moquer d'elle quand elle n'arrive pas à faire les figures. Sa façon de faire semble plus lier à sa pratique ordinaire de la danse (elle suit des cours de danse jazz depuis plusieurs années) qu'à une tactique pédagogique mûrement réfléchie. Elle sait (son corps sait) qu'elle doit incorporer les logiques motrices et cognitives des techniques transmises par l'intervenant pour jouer, après coup, son rôle de pédagogue. " *Si je ne peux pas le faire moi, je ne pourrai jamais leur expliquer ! Y a des choses que je ne pourrai pas faire, hein. Je ne fais pas les trucs par terre là… les freezes non plus, j'arriverai pas à le faire mais…les choses debout, les choses chorégraphiques, ça je le fais avec eux pour pouvoir le comprendre et puis ensuite les corriger ou leur expliquer quoi. Oui. Mais ça s'est fait, non, ça s'est fait naturellement* ".

Ce second stage à l'école primaire se déroule avec André, directeur d'une compagnie professionnelle et danseur hip hop que les élèves rencontrent pour la première fois ainsi que l'institutrice. Les élèves comme l'intervenant et l'institutrice sont en baskets, jogging et tee shirt ; il y a 8 garçons et 9 filles. Le cours se déroule dans une salle de danse, annexe de l'école, comprenant des barres et des miroirs. L'échauffement dure une demi-heure. L'institutrice, comme les jours suivants, le suit avec rigueur, tout en observant ses élèves. Aussi, elle n'hésitera pas à aller vers les uns ou les autres quand André fera des corrections de son côté ou quand elle percevra par elle-même les erreurs des élèves. Pour ce premier cours, les élèves sont silencieux, attentifs ; dans certains exercices d'échauffement quelques timides plaintes se font entendre, mais la classe demeure tranquille tout au long de la séance d'une heure et trente minutes. L'intervenant explique beaucoup en montrant les mouvements ; il ne se contente pas de décrire ou de donner des consignes : il précise " pourquoi " l'exercice se fait de telle ou telle façon, ce que sont les muscles en action, bref il fournit quelques explications " théoriques " compréhensibles par des élèves de 9-10 ans : " *Là, le but du jeu c'est de tirer sur les muscles de l'avant-bras* " ; " *On le met en tension par de petites pressions et il va relâcher tout seul* ". " *Pourquoi on fait ça ? C'est pour se détendre parce qu'on était dans un effort* ".

L'intervenant n'hésite pas à corriger les élèves en allant vers eux et en leur expliquant individuellement l'exercice ; l'institutrice commence à faire de même. Quand les exercices se complexifient, elle demande aux élèves de regarder l'intervenant sans faire les mouvements en même temps que lui : seulement observer pour comprendre. Un élève pose une question (c'est la première du cours, au bout de 25 minutes) : " il faut remonter en expirant ou en inspirant ? ". L'intervenant montre à nouveau et explique (pour répondre à la question) — il s'agit d'un exercice debout d'échauffement du dos et de l'arrière des jambes : enroulement de la colonne jusqu'au pied (sans plier les jambes) puis plier les jambes sans relever les talons et dérouler la colonne en se redressant progressivement. Après l'échauffement, André (l'intervenant)

enseigne des “ bases ” techniques, notamment le passe-passe. Il commence par expliquer l’origine du nom de cette technique. L’institutrice demande le silence de la classe. André donne des explications d’abord verbales, sans faire de démonstration : “ *Il y a une base, après on en fait ce qu’on veut, c’est comme un alphabet, après on écrit ce qu’on veut avec les lettres* ”. “ *Chaque mouvement a un compte* ”. Il est à souligner ici, que comme tout apprentissage de formes de danse dans des écoles spécialisées, la saisie des mouvements relève d’une rythmique et d’une mise dans l’espace (espace proche du corps ici puisque les mouvements sont plutôt centrifuges). L’élève apprend à danser en sachant placer ses gestes sur des comptes, puis éventuellement (s’il se perfectionne) en associant ces comptes à un rythme indissociable d’une dynamique particulière (“ énergie ” dans le jargon de la danse).

Après les explications verbales, l’intervenant montre, en se plaçant dos aux élèves (qui regardent aussi son reflet dans le miroir) : le mouvement est alors exécuté lentement, il est décomposé pour mieux être explicité et évidemment, chaque geste composant un mouvement ou un ensemble de mouvements est appris avec un compte afin de le placer correctement dans l’articulation avec les autres gestes et dans la “ phrase ” chorégraphiée. Le compte a donc un double effet : cognitique d’abord puisqu’il facilite la mémorisation des enchaînements gestuels et ensuite dynamique puisqu’il est associé à un rythme.

L’intervenant demande aux élèves de dire les comptes tout haut, avec lui, tout en apprenant les gestes. Il corrige ensuite le mouvement individuellement et collectivement, parce qu’en l’accélérant, le mouvement “ *perd de sa qualité* ”. Il répète fréquemment qu’il faut arriver à le faire rapidement mais sans perdre sa “ qualité ”. Le mouvement est enchaîné (sur 8 temps) plusieurs fois, pas très vite ; la plupart des élèves ont des difficultés. L’intervenant le décompose à nouveau lentement. Puis il le montre en vitesse réelle, les élèves le regardent, sont impressionnés (en le faisant vite, il continue à compter). Au bout de plusieurs reprises, il leur demande de faire seuls. Il compte pour les aider. Puis les élèves doivent le refaire encore et compter en même temps, sans que lui ne le fasse ni ne compte. L’institutrice s’entraîne avec eux. Puis elle leur demande de changer de lignes pour que ce ne soient pas toujours les mêmes élèves qui soient devant. Progressivement, les enfants réalisent la base technique enseignée : le passe-passe. D’autres bases sont alors abordées ainsi qu’une chorégraphie qui en fait réunit les différentes bases initiées.

Le troisième jour, l’intervenant arrive légèrement en retard en raison de problèmes de circulation dus à des grèves de transports. L’enseignante est déjà dans la salle avec ses élèves et, avec quelques filles, elle tente d’apprendre la chorégraphie à une élève qui était absente les deux premiers jours du stage. Pendant le cours, quand André leur fera réviser la chorégraphie, elle la prendra à part, dans une autre salle jouxtant celle-ci, pour l’aider à saisir les bases et à mémoriser l’enchaînement.

L'institutrice intervient davantage auprès des élèves qu'en début de semaine. Elle doit aussi faire plus de " discipline ". L'institutrice : " *Ah... les filles, c'est pas un salon de thé !* (certaines parlaient entre elles et ne s'entraînaient plus) ". Les autres élèves (tous les garçons ainsi qu'une ou deux filles) continuent à s'entraîner à leur rythme, s'aidant un peu mutuellement en se regardant, en montrant le mouvement à l'autre. La petite fille qui avait été absente se met à pleurer car elle n'arrive pas à faire la chorégraphie. L'institutrice demande une pause. Elle lui dit que ce n'est pas grave, qu'elle va y arriver, qu'elle ne peut pas mémoriser ce que les autres ont appris les deux jours précédemment et lui dit d'aller se passer de l'eau sur le visage. L'institutrice nous dit que la petite est un peu vexée car dans un stage précédent elle y arrivait très bien et que c'est dur pour elle d'être en " échec ". Les autres élèves révisent pendant ce temps pour eux-mêmes.

Le dernier jour, le début de la séance est plus décontracté que les séances précédentes. Avant de commencer, les garçons jouent dans la salle à essayer de s'attraper, pendant que la plupart des filles se préparent dans la pièce à côté en se faisant " coquettes ". Deux ou trois petites sont près de l'intervenant pour lui montrer leurs mouvements et pour qu'il les corrige, ce qu'il fait sans difficulté : les conseillant, leur remontrant des gestes. L'institutrice lui montre quelques photos de mouvements de hip hop et lui demande les noms des figures, qu'elle note derrière la photo. Puis elle fait un peu de discipline, qu'ils ont mis 10 minutes à se préparer, que c'est trop long. André leur demande de se mettre sur plusieurs lignes. L'institutrice dit alors qu'il y a trop de monde sur la première ligne (près de l'intervenant). L'échauffement dure 20 minutes. Ce sont les mêmes exercices qui ont été pratiqués depuis une semaine. De fait, ils s'enchaînent les uns aux autres sans que l'intervenant les explique, il ne dit presque plus rien, les fait avec les élèves ; quelques conseils uniquement : " *On respire, relâchez... en même temps que moi* ". " *On tire en arrière, on respire, on monte le plus haut possible* (les épaules)... *on va rechercher vers l'arrière... on tire... sur les coudes* ". Les élèves sont face à lui, quand les exercices ne sont pas douloureux ils ne disent rien, ils sont attentifs, concentrés.

Quand les exercices deviennent plus difficiles (plus douloureux) certains se plaignent, surtout les garçons, cependant ce sont essentiellement les filles qui sont sermonnées par l'institutrice pour qu'elles respectent les consignes. L'institutrice reprend des corrections verbales : " *tirez sur vos bras, allez Mégane !* ". L'intervenant souligne de son côté que les filles ne disent rien, ne se plaignent pas. Un élève rétorque : " *c'est parce qu'elles sont souples* ". L'institutrice : " *ça n'a rien à voir avec la souplesse !* ". Petits rires et plaisanteries des élèves entre eux. L'institutrice, qui fait aussi l'échauffement remarque : " *Y'en a qui font n'importe quoi !* " " *Sabrina ! Tu fais autre chose !* ". Les élèves soupirent, soufflent, échangent quelques mots entre eux pour dire que ça fait mal. L'institutrice passe vers eux pour les corriger, en leur parlant et/ou en les touchant pour rectifier les positions. L'intervenant insiste toujours sur

l'importance de la respiration pour avoir le moins mal possible en s'assouplissant. De son côté, l'institutrice veille au respect des consignes : " *Vous n'écoutez pas les consignes* ! " (des élèves filles et garçons faisaient en effet autre chose).

Dans les échauffements au sol, l'institutrice passe vers eux pour étirer leur dos qui est très arrondi. L'intervenant est impressionné du fait de voir des dos si voûté (il le leur dit), " *c'est le fauteuil ?* ". Des enfants s'en défendent, refusant cette critique (renforcée par les dires de l'institutrice) sur leur " *passivité* " devant la télévision, " *avachi* " dans un fauteuil. Un ou deux élèves rétorquent qu'ils font du sport. Brouhaha persistant suite à cette critique. L'institutrice demande le calme : " *Chut ! Je veux plus un bruit ! Oh !* ". La classe est plus indisciplinée que lors des premiers jours ; l'intervenant le leur fait remarquer en souriant mais fermement : " *c'est moi qui parle normalement, c'est pas vous !* ".

Les remarques de l'enseignante et de l'intervenant se coordonnent, sans calcul anticipateur, sans se gêner non plus. L'institutrice fait une remarque à un élève qui n'a pas respecté une consigne de la chorégraphie. " *Christopher, tu as fait 10 pas ! Vous n'avez toujours pas compris la consigne : 8 temps, 8 pas* ". L'intervenant corrige encore les places en les invitant à en changer pour utiliser tout l'espace de la salle. L'exercice reprend encore et encore, avec difficulté, les élèves ne se souvenant pas de leur place, ou ne respectant pas les fameux " *8 comptes = 8 pas* ". L'institutrice fait alors la remarque : " *Ah la mémoire ! Ah ça me rassure, y a pas qu'en français et en math !* ".

Après avoir refait la chorégraphie avec aisance, l'intervenant organise un *free style* pour terminer la séance et le stage. Les élèves font un grand cercle avec l'intervenant et l'institutrice. La musique est forte (il s'agit de la musique sur laquelle ils ont appris la chorégraphie). André explique que lorsqu'ils en ont envie, chacun passe au centre du cercle, en faisant les mouvements qu'il souhaite (on peut également improviser ou refaire des passages de la chorégraphie) ; quand la démonstration est terminée, le danseur retourne dans le cercle laissant ainsi la place à qui la veut. Un élève : " *même moi ?* ". L'intervenant : " *Mais bien sûr ! Tout le monde* ". L'intervenant pense qu'ils ne vont pas être beaucoup à vouloir participer ; l'institutrice fait le pari inverse, car à cet âge " *ils n'ont pas trop de complexes* ". Une petite fille (la plus petite physiquement du groupe) se met directement au centre, pour commencer. Les autres tapent dans leurs mains, encouragés par André qui dit " *au suivant* " lorsque la petite sort du cercle. Une autre fille entre sans hésiter, puis une autre ; un garçon... enfin. Les élèves font des techniques, la chorégraphie ou mêlent des techniques avec un bout de la chorégraphie. Ils présentent également des figures apprises lors d'un précédent stage (et qui portait surtout sur la danse debout). Progressivement, les volontaires sont moins nombreux. Hésitations, timidité de quelques-uns. L'intervenant encourage de nouveau. Le nom d'un élève est appelé par tous, il se lance.

L'intervenant entre dans le cercle à son tour, il est acclamé, les élèves sont visiblement impressionnés par ce qu'il fait. Un garçon un peu gauche s'engage à sa suite, parce qu'il est encouragé par les autres ; puis un autre volontaire... le garçon gauche y retourne 4 ou 5 fois ensuite, de lui-même. Un autre élève timide est appelé aussi, il y va, se concentre, fait la chorégraphie un peu lentement en raison de son " application " ; le garçon un " peu gauche " revient dans le centre encore une fois. Filles et garçons enchaînent les uns après les autres, " passent " les techniques du sol ou les figures de la danse debout et les filles sont aussi enthousiastes pour faire les techniques du sol que les garçons. Et puis l'institutrice est convoquée par le groupe ; elle est gênée, refuse, sourit timidement et finit par y aller toute honteuse ; elle fait un bout de chorégraphie. Lors de ce moment d'improvisation, il est intéressant de constater que les élèves parviennent à réaliser des figures difficiles qu'ils ne réalisaient pas aussi aisément lors des séances ou dans la chorégraphie (l'attention étant soutenue pour l'enchaînement et les comptes à mémoriser, ou pour saisir les procédures motrices de la figure). Dans le lâcher prise que constitue le *free style*, chacun peut déployer ses savoir-faire, sans se soucier des consignes, de l'application nécessaire à la réalisation d'un enchaînement.

B. Retour au collège Henri Barbusse : cas d'un intervenant éloigné de la logique scolaire

DJ ne manifestait pas de " bonne volonté pédagogique ". Il arrivait toujours en retard au cours. Ne construisait pas de relation de proximité avec les élèves, il était souvent agacé par leur manque d'attention. Sylvie D. le soupçonnait à juste titre de ne pas préparer ses cours. En effet, au cours de l'entretien que nous avons eu avec lui, il nous a expliqué que cela n'était pas nécessaire.

Extrait d'entretien

SOCIOLOGUE: « (…) Tes cours, tu les prépares avant ? Ça se passe comment en fait ? Quel est le type de préparation pour toi, avant d'aller danser face aux élèves, aux stagiaires…

DJ: Je fais pas de préparation.

SOCIOLOGUE: Oui, pas de préparation pédagogique mais…t'as une préparation euh psychique ? Fin préparation ? Une mise en … en condition ?

DJ: Pas spécialement. Non.

SOCIOLOGUE: T'arrives et…

DJ: Voilà. Ça c'est moi, c'est personnel hein.

SOCIOLOGUE: Humm. C'est pas tout…en hip hop, c'est pas ce qu'on va retrouver tout le temps euh…?

> **DJ:** En hip hop ? Y a des gens, il doit y avoir certainement des gens qui préparent leurs cours longtemps à l'avance, et tout machin...
>
> **SOCIOLOGUE:** Avec des fiches par exemple ?
>
> **DJ:** Ça peut arriver, je sais pas.
>
> **SOCIOLOGUE:** Humm. A Henri Barbusse, j'ai l'impression qu'elle attendait ça aussi, quelque part euh…qu'il y ait des fiches euh…
>
> **DJ:** Ouais, non mais moi non, moi j'suis pas comme ça. Non mais si tu fais intervenir quelqu'un, c'est que tu le fais intervenir avec sa façon de travailler ! Tu peux pas non plus, tu peux pas demander à ce qu'il fasse comme toi. Ça non, j'suis pas d'accord. »

— Observations au collège Henri Barbusse

12h15 : Le cours devait théoriquement commencer à 12h15 mais la salle polyvalente où il devait se dérouler était fermée et personne n'attendait. Quelques minutes plus tard Malika et une autre fille viennent voir si la porte est ouverte, elles me saluent et repartent. Un peu plus tard Jérémie fais de même. 12h30 : Une aide-éducatrice qui participe au cours ouvre la porte de la salle. Nous entrons, elle éclaire la salle, branche un radio-cassette. 12h35 : Sylvie D. arrive : en survêtement, les cheveux attachés (l'air décontractée et sportive) avec deux jeunes filles. Deux autres filles arrivent. Entre temps, l'enseignante et l'aide-éducatrice sont reparties.

Jérémie (survêtement satiné blanc, basket neuves et voyantes, casquette) entre dans la salle. Il met une cassette de *rap* dans le magnétophone. Quand Sylvie D. arrive, il lui montre ses baskets, elle lui dit qu'elles sont bien. Il lui dit qu'elles lui ont coûté 1000 francs. L'enseignante lui demande comment il peut se payer ça, il ne répond pas (il ne semble pas comprendre le sens de sa question), elle continue en lui disant sur le ton de la plaisanterie : " elles sont tombées du camion " . Il ne semble toujours pas comprendre pourquoi elle lui dit ça et ne répond pas.

Quelques minutes plus tard douze élèves, l'enseignante, l'aide-éducatrice attendent DJ dans la salle. Jérémie m'explique que le hip hop, c'est toute sa vie, que son cousin qui vit à Paris fait partie d'un groupe professionnel. Il me dit qu'il fait du hip hop dans une MJC proche. Il me désigne Malika en me disant qu'elle dansait très bien le rail et pour une fille noire qu'elle dansait très bien les danses africaines.

Je lui demande s'il fait du hip hop dans le quartier, il me dit que non (la question semble l'étonner, comme si cela ne lui était jamais venu à l'idée). Je lui demande si certains en font, il me dit que non, sauf à la MJC. Je lui demande s'il va place de l'Opéra à Lyon. Il me dit qu'il n'y a plus rien là-bas parce qu'" ils " ont trouvé une salle. D'après lui, quelques uns font du hip hop quand il fait beau mais on ne peut pas savoir quand cela va avoir lieu. Malika commence à s'énerver à cause du retard de DJ, elle dit qu'il n'est jamais à l'heure, qu'il ne vient jamais. L'enseignante lui demande de

se calmer tout en partageant son point de vue. Elle dit d'ailleurs aux élèves " et après on vous demande d'être à l'heure ".

Sylvie D. et l'aide-éducatrice commencent à s'inquiéter du retard. L'enseignante prend son portable et annonce que DJ lui a laissé un message pour lui dire qu'il serait en retard. Elle dit alors aux jeunes que dès que l'intervenant arrivera, avant qu'il ne puisse parler, il faudrait lui montrer la chorégraphie de la dernière fois pour lui montrer qu'ils ont répété. [lors du dernier cours ni les élèves, ni l'enseignant ne se souvenaient de la chorégraphie et DJ ne l'avait pas écrite].

13h00 : DJ fait son entrée dans la salle. Il est en tenue décontractée. Il ne semble pas ravi d'être là mais est charmant avec moi. Une élève lui dit que certains élèves ont râlé parce qu'il était en retard. Il est exaspéré et demande qui a dit ça. Malika ne se manifeste pas mais est désignée par ses camarades. DJ met le magnétophone en marche et dit qu'ils vont faire un *" échauffement rapide "*. L'enseignante est dans le groupe des élèves, elle suit le cours. DJ est à l'avant de la salle face aux élèves, il montre des mouvements sans parler. Il y a deux rangées de filles face à lui. L'enseignante est dans la deuxième (la plus éloignée de DJ), Jérémie est seul au fond de la salle mais bien en face de DJ.

L'enseignante, ancienne danseuse, s'applique dans la réalisation des enchaînements proposés par DJ mais les élèves peinent pour reproduire les mouvements. DJ commente peu les mouvements mais emploie des termes techniques de danse pour les désigner : [" plié ", " tendu ", " plié "], " demi-pointe "… Les exercices sont faits en huit temps que l'intervenant compte à voix haute.

Après à l'échauffement, DJ annonce qu'ils vont apprendre une *" nouvelle chorégraphie "* et qu'ils reverront l'ancienne après. DJ parle très bas (trop bas pour que tous les élèves puissent l'entendre). Le danseur se met dos aux élèves et exécute un enchaînement Les élèves ont beaucoup de mal à suivre. DJ va vers certaines d'entre elles et les corrige. L'enseignante s'applique, elle aide les élèves autour d'elle. Jérémie ne parvient pas à réaliser un tour car ses chaussures ne glissent pas, elle lui suggère de le faire en sautillant. DJ entend la suggestion et reprend l'élève en lui disant, agacé, qu'il ne faut pas faire comme cela. L'enseignante explique pourquoi elle lui a fait cette suggestion. A droite du deuxième rang d'élèves, trois filles parmi lesquelles se trouve Malika ne réalisent pas les mouvements et discutent suffisamment fort pour que l'on entende leurs commentaires : *" c'est quoi c'truc ? ! "*. DJ ne répond pas.

Quelques minutes après, les filles en question n'ayant pas arrêté leurs commentaires, DJ hausse le ton et les rappèle à l'ordre en les appelant *" les pipelettes "*. Il ajoute : *" et en plus vous vous plaigniez de ce que j'arrive en retard "*. Malika dit sur un ton provoquant : *" on a fait quoi ? "*. L'enseignante rappèle à l'ordre les filles dissipées en leur disant qu'elles peuvent sortir pour discuter. Malika dit alors

qu'elle n'arrive pas à faire le mouvement. DJ lui suggère de s'entraîner pour y arriver. Elle lui dit : *" ça sert à quoi, vous m'regardez jamais "*. Alors, il s'approche d'elle, la regarde dans les yeux et lui dit que c'est pas vrai, qu'il la regarde tout le temps, qu'il ne regarde qu'elle tout le temps. La jeune fille reprend alors le travail mais ses deux camarades sortent de la salle en demandant fort à l'enseignante si elles peuvent faire le spectacle de fin d'année en ne venant pas le vendredi [jour du cours de danse hip hop]. Sylvie D. répond par l'affirmative.

À la fin du cours, DJ demande à revoir l'ancien enchaînement : seule l'enseignante s'en souvient et l'exécute. Les élèves commencent à partir peu à peu. Jérémie demande à DJ de me montrer comment il fait le " robot ". DJ s'exécute gentiment (il sourit). Le jeune homme me dit : *" regardez, regardez madame, ça y'a que lui qui sait faire. A la MJC, je leur ai dit qu'on faisait ça et on ma dit : "ça se voit que tu prends des cours avec DJ" "*.

Lorsque tous les élèves ont quitté la salle, l'enseignante demande à DJ s'il pourrait penser au spectacle de fin d'année. Elle lui annonce, qu'elle déjà *" huit tableaux "* mais qu'il lui manque les enchaînement entre eux. Il se fait expliquer le projet, apparemment peu enthousiaste pour participer à l'élaboration de ce spectacle. En quittant la salle, l'enseignante lui dit qu'elle va essayer d'obtenir de l'argent pour pouvoir emmener les élèves voir le spectacle de DJ dans le cadre de Danse-Ville-Danse [ils n'iront pas] . Cela ne semble pas vraiment le toucher.

Eléments de la discussion avec l'enseignante, après le cours en salle des professeurs :

Sylvie D. me fait part de son mécontentement vis-à-vis de DJ qui arrive en retard, ne fait pas un travail continu, alors que d'après elle ces élèves ont besoin de beaucoup de régularité et de suivi. Elle revient également, longuement, sur le fait que DJ ne part pas de ce que les élèves savent faire. Elle trouve que ce qu'il leur fait faire est trop difficile pour elles et particulièrement ce jour-là. Elle pense qu'il ne prépare pas ses cours, qu'il improvise, qu'il a d'autres priorités. Elle est surtout déçue car elle se rend compte qu'elle obtient de meilleurs résultats avec les mêmes élèves dans ses propres cours de danse. Une collègue (responsable du REP), qui passe et qui a entendu notre conversation lui suggère de faire faire aux élèves une évaluation du cours de hip hop. Sylvie D. s'y refuse car l'Association Sportive est fondée sur le volontariat. Elle pense néanmoins qu'elle pourrait soumettre un questionnaire aux élèves.

L'enseignante m'explique qu'elle voulait travailler avec une compagnie de danse contemporaine qu'elle connaît mais, n'ayant pas obtenu l'agrément de la DRAC, le rectorat a refusé que cette compagnie intervienne en milieu scolaire. Sylvie D. est en colère contre la MAAC. Connaissant son désarroi, suite à ce refus le professeur-relais danse du Rhône lui a dit qu'il y avait une possibilité d'intervention extérieure avec le hip hop. Elle a acceptée mais elle s'attendait quelque chose de *" moins académique "*. Elle pense que DJ devrait montrer des mouvements mais qu'il y ait des *" temps de création "* propres aux élèves pour s'approprier les mouvements. Dans ses propres cours, elle dit consacrer 10mn à la création.

2. La créativité : un enjeu majeur dans l'enseignement des " danses urbaines "

Les attitudes pédagogiques de l'enseignant, pendant la séance, dépendent du type de collaboration avec l'intervenant qui laissent plus ou moins de place aux interventions " professorales " : corriger, faire la discipline, conseiller, etc. Nous avons pu observer aussi comment les modalités d'enseignement dépendent en grande partie, pour des cours fondés sur le volontariat des élèves, des relations entre le professeur et l'intervenant. En effet, aux contextes scolaires, aux trajectoires familiales, aux modes de socialisations, s'ajoutent de manière non négligeable la co-organisation d'un cours par un danseur et un enseignant. Raymond Cittério a explicité sa conception des partenariats, les *collaborations*, entre enseignants et artistes dans le cadre scolaire. Une des premières conditions qu'il met en avant est la constitution d'un minimum d'accord préalable (projet artistique, projet pédagogique, conditions matérielles, conception de la pratique artistique) entre enseignant et artiste.[1] Ensuite, l'enseignant doit d'après lui, être pensé, dans ce contexte comme un intermédiaire, un médiateur : « il transmet, il analyse, il décode, il fait faire, il est attentif à ce que l'élève comprenne, sache, s'approprie, sache faire ou apprenne comment chercher et trouver ».[1]

Dans les collèges Henri Barbusse et Colette, nous avons observé deux manières différentes de collaborer ayant de réels effets sur les manières d'aborder l'apprentissage de la danse hip hop par les élèves. D'un côté, à Lyon comme nous l'avons déjà évoqué, les tensions se sont accrues au cours de l'année scolaire. De l'autre côté, au collège Colette, intervenants et professeurs ont toujours fait preuve d'une grande complicité et proximité. Bien que, comme nous allons le voir, ces différences dans les relations enseignant-intervenant trouvent plusieurs explications, il semble que la principale provienne d'un mode de reconnaissance non similaire des compétences pédagogiques et artistiques de part et d'autre.

En effet, au cours de nos observations et entretiens informels dans ces collèges, il nous ait apparu clairement que dans le cas de pratiques artistiques ayant partie liée avec la formation professionnelle des enseignants, il serait très réducteur de croire que les rôles peuvent être nettement rangés dans une catégorie pédagogique et institutionnelle pour le professeur et dans une catégorie artistique et créative pour l'artiste. Les enseignantes auxquelles nous avons eu affaire étaient toutes deux d'anciennes danseuses " semi-professionnelles " ou des " amateurs " régulières et engagées, qui jaugeaient et jugeaient non seulement les capacités d'intervention des danseurs auprès d'un public scolaire mais aussi leurs compétences en termes artistiques. Fondamentalement, c'est la manière d'aborder la créativité qui était le socle à partir

[1] R. Cittério, *op. cit.*, p. 86-92.

duquel s'élaborait la collaboration. En effet, Sylvie D. comme d'autres de ses collègues participant au partenariat avec ISM-RA CORUM se refusaient d'enseigner une danse jugée trop " académique ", car " ne laissant pas assez participer les élèves ".

Nous avons assisté, en mars 2001, à une réunion de bilan rassemblant les enseignantes ayant collaboré au partenariat avec ISM-RA CORUM, une représentante de l'association et une responsable de l'action culturelle de l'Académie de Lyon. Nous avons pu voir comment les enseignantes se départageaient nettement en fonction de leur manière d'appréhender la démarche créative sur laquelle l'intervenant (e) était censé (e) accompagner les élèves.

Observations

29 mars 2001 : Une réunion est prévue dans les locaux du Rectorat de Lyon pour faire le point à propos du projet d'intervention de danseur hip hop dans des établissements scolaires.

PARTICIPANTS

Coordinatrice ISM-RA CORUM du projet

Coordinatrice MAAC du projet, professeur-relais à la commission " danse " de la MAAC.

Coordinatrice du projet ISM-RA CORUM, responsable service culturel MAAC

Professeur E.P.S.	Type de collège	Intervenant(E)
Mme A.	ZEP, REP,	DJ
Françoise A.	Victor Hugo	L.S.
Mme C.	ZEP, REP.	*Le cours n'a pas commencé.*
Mme D.	Henri Barbusse	D
Mme E.	"non classé"	DJ

SYNTHESE DES BILANS PROPOSES PAR LES ENSEIGNANTES

Mme A.

Bilan positif

* 1 classe de 23 élèves

* Cours de hip hop intégré dans le cours d'E.P.S.. L'enseignante parle de *" Public captif "*

* Elèves n'ayant jamais fait d'APEX (Activités Physiques d'Expression : danse)

* Le cadrage de DJ est jugé "académique" mais ce n'est pas perçu comme un problème

[1] *Ibidem*, p. 90.

* Les élèves sont satisfaits mais “viennent en consommateurs”.

*Les élèves sont contents d’avoir affaire à un professionnel

*Dans l’Association Sportive le élèves réinvestissent ce qu’elles ont vu avec D.J.

“ peut-être qu’on pourrait arriver à une démarche de création même en hip hop ”

Françoise A.

Bilan positif

*1 classe

* Cours de capoeira intégré dans le cours d’E.P.S..

* Objectif : “ remettre les élèves en confiance, les revaloriser ” (classe-passerelle)

* *“Il y a une majorité de garçons* ***qui ont des possibilités physiques intéressantes*** *mais même les filles, très timorées, y’en a une qui est un peu ronde, et ben ça se passe très bien ”.*

* *“ C’est vraiment cool ”*

* *“ Pas de phénomène de lassitude ”*

* *“ Comme c’est un combat, les élèves travaillent par deux ”*

* *“ Les élèves improvisent ”*

**Réticences par rapport aux acrobaties : “ A Victor Hugo, l’espace arrière, on connaît pas ”.*

Mme D.

Bilan négatif

*21 élèves potentiels

* Cours dans le cadre de l’Association Sportive

*Objectif: *“Apporter une gestuelle hip hop pour aboutir à une chorégraphie ”.*

* Constats :

3ème séance: Apprentissage d’un module en 3 fois 8 temps

4ème séance : DJ ne reprend pas ce qui a été appris lors de la 3ème séance

6ème séance : DJ demande de mettre les modules à la suite les uns des autres, les élèves ne s’en souviennent plus, il se met en colère.

* Problèmes : *“Les élèves sont volontaires mais DJ les contraints à produire des incivilités”*

Travail individuel, pas de liens entre les élèves

Travail répétitif, *“pédagogie du modèle ”, “tâche fermée” : “Le professeur montre, les élèves font, les élèves font, le professeur regarde ”.*

Difficulté pour les élèves de s’approprier le projet artistique de DJ.

Mme E.

Bilan négatif

* Collège non classé en ZEP mais l'enseignante parle de *"population pas simple "*.

* Cours dans le cadre de l'Association Sportive.

* 5eme/6ème : potentiel de 25 élèves

* Constats :

1ère séance : Démonstration de DJ (18 élèves)

2ème séance : *"Pas de corrélation avec le cours précédent "*.

3ème séance : Un seul élève présent

4ème séance : Deux élèves

5ème séance : Trois élèves.

Mme E. a proposé à une collègue d'aller au cours à sa place pour avoir un avis extérieur. La collègue aurait eu la même impression négative vis-à-vis de DJ qui d'après elle ne prépare pas ses cours et propose des choses trop difficiles pour les élèves : *" Trop dur pour les élèves, les élèves ne sont pas assez reconnus "*. D'après Mme E. DJ est dans " maman singe-bébé singe ", Il n'y aurait pas de continuité dans les cours. L'intervenant est accusé d'être trop souvent absent. L'enseignante regrette de lui *" avoir abandonné "*ses élèves.

La réunion se conclut par la promesse de la représentante de ISM-RA CORUM de parler avec DJ. Enseignantes et coordinatrices sont d'accord avec l'idée de ne pas proposer des cours "trop académiques."

L'expérience d'intervention en danse hip hop est qualifiée de manière différente par les enseignantes. Nous pouvons constater que ce n'est pas forcément la personnalité de l'intervenant qui détermine le jugement. En effet, DJ a été jugé positivement par l'une des enseignantes et, ce regard positif sur son travail a été repris par le professeur-relais en danse qui avait eu l'occasion de travailler avec lui. Mais, quelle que soit l'évaluation finale du cours, toutes les enseignantes s'accordent pour dire qu'il propose un " enseignement académique ".

Extrait d'entretien

Françoise A. : « Elle *[une autre enseignante participant au projet]* m'a dit qu'elle était pas bien contente parce que ben déjà peut-être il l'a, il l'incorpore pas du tout au contenu du cours et puis **c'est trop technique et c'est trop comme on dit nous " maman-singe, bébé-singe "** : **de l'imitation pure et simple sans création**, ouais parce que c'est quand même un objectif de nos cycles danse c'est la **créativité** aussi hein ! arriver à ce que les gamins, en gym c'est de l'imitation la plupart du temps mais en danse il faut qu'ils sortent ce qu'ils ont un peu dans le ventre quoi ».

La dénonciation de l'académisme se conjugue à chaque fois avec celle de l'enseignement par imitation. Lorsque nous nous sommes entretenue avec Mme Dominique M., nous l'avons amenée à expliciter sa conception de l'académisme et de la créativité.

Extraits d'entretiens

SOCIOLOGUE : « Alors, il y a des élèves qui font de la danse en dehors et qui ne saisissent pas l'occasion d'en faire à l'école, ils ont pas envie ? **DOMINIQUE M.** : Oui ou parce que ça leur correspond pas, tu sais bon…**nous là dans les collèges on part sur la créativité** donc si tu veux il faut aimer, y'a des enfants qui se contentent de suivre et qui n'ont pas envie de… **SOCIOLOGUE** : Et ça on retrouve plutôt dans le cours académique ? Bon la prof montre au départ… **DOMINIQUE M.** : Voilà, voilà on montre, on fait si on fait ça tandis que nous dans le collège c'est pas du tout **notre objectif, notre objectif c'est faire découvrir à l'enfant qu'il est capable de créer et de se prendre en charge et d'exprimer ce qu'il a envie d'exprimer**, c'est pour ça qu'on en revient à ce que je te disais tout à l'heure par rapport à la danse, c'est vrai que ils sortent de ça parce que ils ont ça en vision, pour eux créer c'est ça [l'interviewée se réfère à la danse montrée à la télévision, dans les clips vidéo] alors qu'ils ont d'autres **choses à dire. SOCIOLOGUE** : Et comment t'arrives à les amener sur… ? **DOMINIQUE M.** : Bah comment ? en voyant les autres. **SOCIOLOGUE** : En allant voir des spectacles par exemple ? **DOMINIQUE M.** : Je crois oui, et cette année je l'ai pas fait et je regrette ». *[L'interviewée explique ensuite que les élèves doivent connaître des créations pour pouvoir expliquer leurs goûts]*.

FRANÇOISE A. : « **Un objectif de nos cycles danse c'est la créativité** aussi hein ! Arriver à ce que les gamins, en gym c'est de l'imitation la plupart du temps mais en danse il faut qu'ils sortent ce qu'ils ont un peu dans le ventre quoi.(…) **SOCIOLOGUE** : Et là vous par rapport à cette notion de créativité ? **FRANÇOISE A** Ah ben c'est bon puisqu'y a les exercices d'écoute ! Donc on est sauvé par ça, ils sont obligés de réajuster sans arrêt eh leurs gestes techniques en fonction des réponses de l'autre donc ça c'est bien.(…) **sinon ils vont pas se mettre à inventer des techniques de capoeira,** c'est sûr ! mais si déjà ils répondent parce que, là en observant les combats à deux on s'aperçoit qu'y en a qui intègrent, quand y a un coup qui part d'en face ils esquivent et puis y en a qui font leur petite sauce dans leur coin : ils ont décidé de faire ce truc-là indépendamment des réactions de l'autre. »

La créativité, qui s'impose comme norme de comportement scolaire notamment dans les ateliers de " danse à l'école ", renvoie à un mode particulier d'appropriation des savoirs, et s'inscrit plus amplement dans le projet de l'éducation artistique à l'école et qui vise non seulement une transmission de connaissances sur l'art contemporain (pas seulement sur un genre artistique ni sur un genre de danse), mais aussi une socialisation des enfants.

> La Charte de l'enseignement artistique spécialisé en danse, musique et théâtre de mars 2001[1] précise d'ailleurs l'éducation artistique est le « premier vecteur de la démocratisation culturelle » et qu'elle « participe à la formation de la personnalité » des enfants en développant « leur culture personnelle et leur capacité de création et de mémoire ». « L'éducation artistique fait partie de l'éducation globale de l'enfant. Elle est pour le jeune enfant et pour l'adolescent un aspect majeur du développement de sa personnalité et de sa réussite dans la vie et dans sa vie. [...] En conséquence, l'acte éducatif vise à faciliter, à promouvoir, à étoffer tout ce potentiel d'humanité dont l'enfant est porteur ».[1]

Pour les uns (les enseignants, les représentants de l'action culturelle…), la créativité se joue dans la capacité à chorégraphier et à lier les formes de danse hip hop avec d'autres formes de danse ; pour les autres (certains hip hoppeurs, filles et garçons), la créativité est aussi (car ils ne rejètent pas systématiquement la chorégraphie) une inventivité de la figure, un travail technique, une réinvention de la figure codée, qui prend corps et s'individualise sous l'effet des compétences corporelles et des audaces du pratiquant.

Comme le dit Claudine Moïse, cette inventivité détermine le style de chaque danseur ; elle est fortement valorisée par les jeunes danseurs qui, même s'ils apprécient pour certains les compagnies chorégraphiques en danse hip hop, s'enthousiasmaient, lors de nos entretiens, pour les performances vues lors des *battles* (des compétitions entre équipes de danse), admirant les danseurs américains, allemands, etc., tant pour leurs performances, leur " énergie ", que pour leur " style " :

> « De façon complémentaire, les danseurs, dans leurs débuts surtout, ont passé des heures seul à seul avec leur corps, face à la gestuelle codée à reproduire, devant le miroir de leur chambre, narcisse en train de se construire. Jusqu'à la perfection parfois. Parce que la gestuelle hip hop s'apprend seul, à coup de persévérance, d'entraînement et de volonté. À refaire encore et encore. Cette solitude du corps se retrouve jusque dans certains spectacles où prime davantage l'effet de performance et de spectaculaire qu'une communion chorégraphique ; les

[1] « Charte de l'enseignement artistique spécialisé en danse, musique et théâtre », *La lettre d'information*, Ministère de la culture, supplément du N° 80, mars 2001.

> corps ne se frôlent pas, ne se croisent pas, ne se regardent pas. L'énergie vient d'abord de chaque danseur et non du groupe dans une danse partagée […] La préoccupation essentielle est de trouver son *style*, d'aller vers des terrains inexplorés ».[2]

Du côté de plusieurs enseignants ou représentants de la culture, la " créativité " s'oppose à l'imitation du modèle, perçu dans un sens négatif : l'imitation serait, pour certains, de l'ordre de la passivité qu'il y aurait à reproduire ce que montre un enseignant ; de " l'enfermement " culturel ; par ailleurs, le rapport d'imitation prendrait le risque d'une mise en valeur narcissique de l'enseignant.

> *Extrait d'entretien*
>
> **Professeur-relais-danse Rhône, coordinatrice du projet I.S.M :** « On s'croit revenu à la danse classique, exactement et moi les cours de jazz que j'ai pris c'était pareil. Les cours de ce qu'on appelait à l'époque la danse primitive c'était pareil, y avait un prof, y avait deux cents pèlerins devant lui, on est revenu en arrière, dans la transmission de la danse hip hop on revient en arrière. Aucun chorégraphe contemporain enfin j'dirais de danse issue de la moderne danse si on peut dire, ou de toute cette lignée qui travaille par l'improvisation, la contribution et la structuration ne vous fera un cours comme ça, aucun ! »

Les discours les plus virulents oublient sans doute que l'imitation (par modèle ou différée) est une modalité cognitive primordiale de la structuration de l'individu, dès la prime enfance, que la psychologie cognitive étudie depuis longtemps.[3] L'imitation ou la reproduction de modèles de comportement concerne la saisie motrice de figures relativement codifiées, propres en particulier à la *break dance*. Ainsi, plus que le processus cognitif, c'est le sens de la pratique donné par les jeunes danseurs intéressés par la performance qui est mis en doute, dévalorisé. On retrouve ici une ancienne dichotomie qui n'est pas propre au contexte du hip hop, entre " faire " et " prendre de la distance " ; " action " et " réflexion ", " enfermement " dans son propre monde et " ouverture " vers d'autres univers, etc., et qui trament parfois les modèles d'apprentissage ainsi que des analyses sociologiques ou anthropologiques sur les modes d'apprentissage et les logiques d'action. Aussi, les orientations pédagogiques qui en

---

[1] B. Leguil, *Place et sens de l'éducation chorégraphique…, rapport cité,* p. 23.
[2] C. Moïse, *Danseurs du défi…, op. cit.,* p. 93-94 et p. 97.
[3] *Cf.* notamment : J. Nadel, *Imitation et communication entre jeunes enfants*, Paris, PUF, 1986 ; J. Bruner, *Le Développement de l'enfant. Savoir-faire, savoir-dire,* Paris, PUF, col. Psychologie d'aujourd'hui, 1983. L.S. Vygotsky, *Pensée et langage,* Paris, Editions Terrains/éditions sociales, 1985. F. Winnykamen et L. Lafont « Place de l'imitation-modélisation par les modalités relationnelles d'acquisition : le cas des habiletés motrices », R*evue française de pédagogie*, n°92, juill-août-sept. 1990, p. 23-30. (Etc.)

découlent interviennent-elles sur les façons d'être et de penser incorporées, et socialement constituées, des élèves.

Extrait d'entretien

Stéphanie chargée de projets hip hop au centre culturel " Sophia" : « C'est compliqué hein tout ce travail de mise en forme et surtout ce travail de recherche qui passe par de l'improvisation, de l'expression. Qu'est-ce qu'on rame avec euh... avec ces jeunes en particulier ! […] Ils sont à l'attente de propositions, ils savent aussi très bien que dans le cadre d'un atelier, tout ce qui est le travail d'improvisation, de propositions, d'expression, ça les met aussi en danger, et qu'à chaque fois ils se réfugient dans la technique. Après, là où je suis " malhonnête ", c'est que je dis " ces jeunes " mais en même temps pour avoir pratiqué beaucoup d'autres ateliers dans beaucoup d'autres endroits, c'est une réalité pour beaucoup de gens ».

Professeur-relais-danse Rhône, coordinatrice du projet ISM : « Il (un intervenant hip hop critiqué) ne fonctionne que techniquement. Donc déjà les gamins c'est très difficile pour eux, *puisqu'**ils ont un modèle en plus***, je ne sais pas si vous connaissez cet artiste ? C'est le demi-dieu, c'est un garçon immense, magnifique qui est un très beau noir, qui a une gestuelle absolument merveilleuse et quand ***on travaille en miroir*** avec quelqu'un comme ça, ben le reflet est très beau, mais soi ce qu'on est ça ne peut jamais aller, donc je pense que c'est dans le mode de fonctionnement et dans le mode de transmission, effectivement, qu'on va voir qu'il y a un sacré problème […] ***Il*** (l'intervenant) ***se met devant. Moi j'appelle ça maman singe, bébé singe***, c'est à dire je sais et vous faites comme moi. Il y a aucun moment où il y a **le recul** de l'enseignant disant "ben, vous me montrez maintenant, vous faites et moi je regarde et je vous corrige". Il a pourtant vécu d'autres styles de danse, donc ça devrait pas être son cas puisqu'il a pris beaucoup de cours danse jazz, il a fait un peu de contemporain… C'est vrai dans les cours de jazz, c'est : maman singe, bébé singe, mais il y a des moments de recul où on corrige, où il y a une question de placements, de comment faire pour ne pas se faire mal et tout ça […] et ma collègue lui a dit d'arrêter car il allait faire mal aux gamins ».

Conseillère pédagogique 1er degré : « Moi j'ai vu des enseignants fonctionner complètement à l'imitation. " dans ce coin-là vous ferez... dans ce coin-là vous ferez et je vous apprends le mouvement ". On n'est pas ici sur une démarche de création, de recherche de la part des gamins […] Il y a des chorégraphies où c'est tout juste si l'enseignant ne rentre pas sur scène pour montrer. [Q. : Et les objectifs pédagogiques, justement, qui sont valorisés, c'est la recherche de l'autonomie de l'enfant dans une pratique artistique comme ils pourraient l'avoir en français ? c'est la recherche ?] Normalement ça devrait être au niveau des compétences […] au niveau de l'écoute… Ce qui est beaucoup travaillé c'est la relation aux autres quoi, c'est l'écoute ça va ensemble ».

Ces jugements de valeur renvoient à l'une des tensions les plus vives, concernant le regard porté sur le hip hop par des responsables d'associations socioculturelles, des acteurs institutionnels et en particulier par les acteurs de l'Education nationale relève du rapport à la pratique des jeunes danseurs de la *break dance*. Il n'est pas rare, en effet, qu'on leur reproche (au-delà d'un cadre scolaire) leur goût pour la " technique " et pour une finalité (montrer ce que l'on sait faire) inhérente à la pratique (une performance) non " construite " sur un plan chorégraphique. Cette critique rejoint une opposition récurrente dans les discours normatifs et évaluatifs, ceux portant sur l'esthétique d'une part et ceux relevant de la pédagogie d'autre part, à savoir la dichotomie entre " imitation/copie/reproduction " (reproduction de gestes, être dans le " faire ") et " création/créativité ". Il s'agit ici de définir la création en lien avec la démarche chorégraphique qui relève du modèle des danses représentatives occidentales telles qu'elles se sont constituées avec l'invention du " ballet ".

Cette tension est quasiment structurelle puisqu'elle a pris des formes différentes au cours de l'histoire des activités culturelles et artistiques occidentales. Selon Jean-Marie Schaeffer, elle s'est radicalisée avec l'émergence de la représentation moderne de l'art. Du XVI^{ème} au XX^{ème}, la valorisation s'est déplacée d'une forte attention porté au travail du copiste vers l'invention " originale "qui doit être le produit d'un artiste singulier, non imitatif.[1] À l'époque romantique, l'originalité a croisé la conception quasi-mystique de l'artiste vu comme un " génie ", qui produit une œuvre depuis une " intériorité " créative. Jean-Marie Schaeffer rappelle que, dans ce sens, un dualisme métaphysique se juxtapose au dualisme esthétique : intériorité / extériorité ; sensibilité / rationalité ; transcendance / immanence. C'est ainsi que, par exemple, Kandinsky mettra en valeur l'idée selon laquelle la création est engendré par une " nécessité intérieure ", par un " désir " et l'œuvre d'art est censée être le résultat de cette expression capable « de renverser à chaque instant l'ensemble des règles et des frontières connues ».[2] Cette tension est devenue un modèle d'évaluation des pratiques artistiques et permet de classer les démarches des artistes ainsi que les œuvres. La " création " est, par conséquent, un schème de pensée normatif sur lequel s'appuient les principes de la légitimité culturelle/artistique à l'œuvre dans les représentations dominantes de la culture et de l'art.

Il est ainsi logique qu'elle traverse certaines démarches pédagogiques. Si actuellement domine l'idée d'" autonomie de création " par laquelle il s'agit de créer en se questionnant, en échangeant avec les autres et en acquérant un minimum de techniques de travail, dans les années soixante-dix, en revanche, il s'agissait plutôt de développer l'expression de soi sans contrainte technique, afin de favoriser

[1] J.-M. Schaeffer, « Originalité et expression de soi. Eléments pour une généalogie de la figure moderne de l'artiste », *Communications*, n° 64, 1997, p. 89-115.
[2] Kandinsky, *Regards sur le passé*, Hermann, 1974. Cité par J.M. Schaeffer, *op. cit*., p. 108.

l'" épanouissement " de l'élève.[1] Il est intéressant de constater que les discours des enseignants que nous avons rencontrés n'excluent pas systématiquement ces schèmes de pensée construits à différents moments de l'histoire de la pédagogie se rapportant aux pratiques artistiques enseignées à l'école, et en lien avec les modèles culturels et pédagogiques dominants de l'époque.

La dichotomie imitation-reproduction *versus* création, très présente dans les discours pédagogiques concernant la danse hip hop, trouve une autre forme d'expression dans l'opposition de sens commun entre " hip hop pur " et hip hop " métissé ". Le premier est peu considéré, voire dévalorisé, par les acteurs institutionnels, les pédagogues ou les dirigeants de centres culturels ; en revanche, le " métissage culturel " (notion sur laquelle nous reviendrons en détail) s'établit comme une catégorie de pensée politique de premier ordre qui invite les acteurs (les danseurs essentiellement) à s' " ouvrir " à d'autres genres artistiques en vue de produire des spectacles chorégraphiques ayant un contenu explicite et obéissant à des règles formelles de la composition scénique. De fait création va de pair avec " ouverture " et imitation avec " enfermement " (culturel, social…), comme nous l'avons vu dans le second chapitre.

> *Extrait d'entretien*
>
> **Stéphanie chargée de projets hip hop du centre culturel « Sophia » :** « L'idée c'était de partir des pratiques des jeunes et de leur demande pour *ouvrir* sur la danse contemporaine, en tout cas, sur diverses formes d'expression. Je pense peut-être qu'au départ l'idée, enfin je sais pas, ça il faudrait demander à la responsable du secteur, mais souvent j'ai le sentiment — mais c'est mon sentiment propre (dit en souriant) — qu'on légitime le hip hop par la danse contemporaine, donc on ouvre sur la danse contemporaine. Après je crois qu'il y a un chemin qui a été fait, et qu'aujourd'hui le but n'est pas d'ouvrir sur la danse contemporaine, mais c'est d'ouvrir les horizons à... beaucoup de formes, à différentes formes et que à la rigueur il y ait des passages et… (elle réfléchit). On n'est plus là pour légitimer ».

3. Les confrontations entre savoirs et logiques d'apprentissage selon les contextes de la pratique : Politiques des corps et politiques des savoirs

Les rapports de force qui structurent les savoirs des corps dansants, notamment à l'école, sont d'autant plus ignorés qu'ils " parlent directement au corps " sans

[1] Cf. E. Chiron, « La créativité comme valeur pédagogique. De la créativité " artistique " dans l'enseignement des arts plastiques en France », *Communications*, n° 64, 1997, p. 173-188. Cf. aussi M. Arguel, « Création, créativité », *Marsyas*, n° 18, 1991, p. 30-34.

nécessairement être coercitifs. Dans les pratiques de danse à l'école, ce sont les " goûts " des élèves (leurs désirs, leurs envies…) qui sont sollicités ou que l'enseignant souhaite atteindre, comme le plaisir de danser (qui devient souvent l'injonction principale de la pratique), ou le " goût " de la création, de l'invention.

Relevant de modalités pratiques — telles que la mise en ordre spatial et temporel des exercices, les petites mises en concurrences entre élèves ou entre groupes (montrer aux autres ce que l'on sait faire) ou les jugements évaluatifs et correctifs —, les apprentissages moteurs à l'école (à travers le sport et la danse notamment) exercent cependant des actes de domination des corps et sur les corps, qui visent à former ou à transformer les comportements, les savoir-faire et les façons de pensée des élèves. Il s'agit évidemment de tenir compte des résistances des élèves, résistances non calculées, mais plutôt corporelles et largement involontaires ou inconscientes, s'exprimant par exemple sous forme de dégoût envers la pratique, d'ennui pendant le cours, de dissipation, de fous-rires, d'erreurs répétées sans comprendre (physiquement) la correction, de détournement de l'activité, de faire-semblants (de travailler), etc.

Les actions pédagogiques sur les corps exercent d'autant plus de pouvoir sur les individus qu'elles ne transmettent pas nécessairement des savoirs fixés, structurés et participant d'un programme pédagogique clairement délimité.

En effet, les pédagogies relatives aux pratiques de danse à l'école privilégient l'autonomie des élèves dans le sens où ce dernier doit " construire " une partie de ses savoirs, c'est-à-dire la chorégraphie, accepter de faire une recherche de mouvements, seul et avec d'autres, et doit juger le travail de ses pairs et accepter de l'être par eux. Or, nous avons vu que la partie « recherche de mouvement » était très réduite, les collégiens faisant souvent « semblant » de chercher. Les manières de faire et les modes d'appropriation par les élèves que nous avons suivis en danse hip hop, et appartenant à des fractions des milieux populaires pour la plupart, sont donc assez éloignés des objectifs pédagogiques poursuivis :

> « À ce niveau, nous avons tenté de définir l'élève au centre du triptyque, savant, citoyen poète. Puis nous avons essayé de définir une " démarche poétique " et de la mettre en relation avec les compétences à faire acquérir à l'élève, et celles de l'enseignant […]. Nous pouvons considérer l'élève comme un savant " constructeur de son savoir ", comme un citoyen qui va construire peu à peu ses règles, et comme un poète qui regarde le monde au travers du filtre de ses sensations […]. L'élève sera donc considéré comme un chercheur en quête de lui-même, d'une plus grande connaissance des autres, de savoirs et de règles. L'enseignant sera le guide de ce chercheur pour entrer dans l'activité artistique. L'enseignant et l'élève partiront d'un projet négocié. Pour mener à bien ce projet,

> une “ démarche poétique ”, que nous avons assimilé à un processus de création commun à toutes les activités artistiques, sera proposée à l'élève ».[1]

Cette orientation pédagogique s'oppose, là encore, à la pédagogie “ du modèle ” et donc de l'imitation. Elle pense ainsi faire appel à une appropriation “ active ” des consignes de l'enseignant pendant la séance ; non seulement cette injonction est très normative (qu'est-ce qu'être actif ? en quoi cela serait “ mieux ” pour l'élève ?) mais sa mise en œuvre ne tient pas compte des dispositions (ou des non dispositions) à s'autodiscipliner[2], à s'auto-organiser entre soi (entre élèves) dans ce type de relations sociales qui se veut moins “ dirigiste ” que la logique de transmission de savoirs formels. Cela engage d'avoir incorporé le jeu scolaire, ainsi que des dispositions correspondant aux principes requis dans le cadre scolaire, et par rapport auxquelles les élèves sont inégalement pourvus. Cette pédagogie “constructiviste ” participe alors, dans certains cas, à révéler des dispositions d'élèves perçus jusqu'alors comme éloignés de la logique scolaire (persévérer d'une séance à une autre, mémoriser les mouvements de danse, etc.) ; elle met réciproquement en exergue des différences (sociales et sexuelles) d'appropriation des savoirs (scolaires) entre les élèves.[3]

Bref, ce qui s'apprend dans la danse à l'école est un rapport particulier au mouvement, au corps, aux autres (les partenaires, le public), c'est une conception socialement instituée de l'usage de l'espace, du temps — autant de “ manières de ” (faire, d'être aux autres, de penser...) relevant d'un cheminement tramé par la logique pédagogique, impliquant des mises à distance (d'objectivation) de la façon d'apprendre, de comprendre, de se situer dans l'espace, savoir travailler seul et avec d'autres, mémoriser des enchaînements, etc. Ces processus cognitifs sont différents et sont susceptibles de mettre en difficulté des élèves qui, au cours des processus de leur socialisation (familiale, scolaire) n'ont pas eu nécessairement les occasions de se familiariser avec de telles logiques scolaires.[4]

Les élèves sont donc confrontés à plusieurs registres de l'apprendre, concomitants mais distincts, qui sollicitent de leur part des compétences cognitives variées, qu'ils ont à appréhender rapidement lors des situations pédagogiques (difficulté qui peut être plus grande encore s'ils ont affaire à plusieurs intervenants), afin de

---

[1] *Les Activités physiques artistiques dans l'éducation physique et* sportive, Actes de l'Université d'été 1998, Talence, 26-29 octobre 1998, p. 46.
[2] B. Lahire, *Tableaux de familles*, *op. cit.*, p. 50-51.
[3] Voir annexes 3.
[4] M. Millet, « Economie des savoirs et pratique de lecture. L'analyse des formes du travail intellectuel étudiant en médecine et en sociologie », *Education et Sociétés*, n° 4, 1999/2, p. 57-74. Comparant la nature des savoirs de la médecine et de la sociologie, Mathias Millet montre comment cette nature (savoir

pouvoir investir les pratiques. On comprend alors qu'il n'y ait pas " transfert " d'une discipline (du cours de danse) à une autre (du cours de math, par exemple).

Alors que parfois les enseignants organisent des cours de danse hip hop en pensant satisfaire, ou intéresser des élèves qu'ils jugent proches de la culture hip hop, ils en viennent parfois, malgré eux, à révéler les écarts entre les pratiques et compétences de ces élèves et la logique de la forme scolaire. En effet, le problème est pour certains non seulement lié à leurs difficultés " ordinaires " vis-à-vis de leur appropriation des savoirs scolaires, mais surtout au fait que cette danse hip hop pratiquée à l'école n'est pas la danse hip hop avec laquelle ils sont susceptibles d'être familiarisés ou qu'ils souhaitent apprendre dans le cadre scolaire. C'est ainsi que nous avons vu que certains importaient dans le cours de danse des manières de faire issus des pratiques ordinaires, plutôt qu'ils ne s'appropriaient la logique de la leçon organisée par l'enseignant et/ou l'intervenant extérieur. La logique des savoirs est dans ce cas différente : pour les enseignants la technique a moins d'importance que la démarche pédagogique qu'ils soutiennent (ici la démarche de création), alors que pour un certain nombre d'élèves amateurs de danse hip hop, le sens de la pratique est surtout l'apprentissage d'une technique corporelle, par la recherche d'une performance physique, qui se gagne grâce à un travail personnel acharné, aidé de pairs plus experts susceptibles de fournir les bons conseils.

> *Extrait d'entretien*
>
> **Enseignante E.P.S., lycée polyvalent, Loire** : « Moi en fait, je vais être un peu le metteur en scène, je vais voir déjà ce qu'elles produisent, elles et comment je vais pouvoir intégrer leurs différentes productions pour que les groupes s'enchaînent, les entrées les sorties. Mais ***je veux qu'elles essayent de créer en fait***. Donc je leur ai dit : "vous pouvez utiliser des gestes, des déplacements techniques". Puis, on retravaille ensemble, le tout devant être en rapport avec le texte (la chanson sur laquelle se créé la chorégraphie), et au thème. »
>
> **Enseignante E.P.S., collège en ZEP, Rhône :** « Je tiens à ce qu'il y ait une ***production à la fin*** de son travail (le travail de l'intervenante en danse hip hop) mais qui soit une production des élèves, qui ne soit pas sa production à elle exécutée par les élèves, moi je veux ***qu'ils participent à l'élaboration*** de la chose parce que bon, moi c'est un petit peu ma démarche dans ma vision de la danse, peu importe la technique : ce qui m'intéresse c'est d'avoir une ***démarche de création*** et je pense que, qu'elle que soit la technique, on peut tout à fait rentrer dans une démarche de création. »

---

structuré d'une part, et savoirs en construction d'autre part) engage des modes d'appropriation différents des études universitaires, ainsi que des compétences intellectuelles distinctes.

4. Inventer ou apprendre : Pratiques et représentations des élèves

Au collège Colette, les filles interviewées ont souligné leurs préférences pour des cours de danse avec moins de "libertés " que ceux proposés par leur enseignante. Leur propos montrent qu'elles considèrent que l'apprentissage se déroule essentiellement pendant les phases de reproduction de pas ou de mouvements.

> *Extrait d'entretien*
>
> **LÉA** : « (…) la danse avec madame M., elle nous laisse plus de liberté on va dire et tandis que avec Adel et Ludovic ils nous…c'était…enfin **ils nous faisaient apprendre**, c'était **plus de connaissances** et tout ça, c'était **plus de techniques** donc …enfin moi **je me suis améliorée** déjà à la danse quoi, j'ai approfondi » (…)
>
> **SOCIOLOGUE** : « Et est ce que c'est parce que…c'est pas parce que vous avez des intervenants extérieurs que vous avez envie de bien faire ? Est ce que c'est eux ou est ce que c'est parce que c'est du hip hop et que ça vous motive plus que.. ?
>
> **OPHÉLIE** : Bah les deux.
>
> **LÉA** : Bah ouais c'est les deux c'est…déjà madame M**. elle est à peu près au même niveau que nous** enfin donc quand on voit…enfin ça nous motive quoi de voir **des gens qui savent aussi bien danser.**
>
> **NELLY** : qui **nous apprennent** »

Dominique M. (l'enseignante d'E.P.S.) a fait partie d'une compagnie de danse pendant douze ans avant d'obtenir le CAPES d'Education Physique, option Danse. Il est intéressant de remarquer comment le mode d'enseignement, qui dans le cas de l'enseignante met l'accent sur le développement de la créativité, est perçu ici comme un manque de compétences par les élèves. Pour ces élèves, apprendre à danser signifie pouvoir se référer à des mouvements codifiés. Nous pouvons mettre en parallèle la manière dont Malika, du collège Henri Barbusse critiquait les changements opérés d'un cours sur l'autre dans la chorégraphie ; elle qui notait sur des feuilles les enchaînements. La créativité est souvent perçues par les élèves sous le mode de l'obligation. Le plaisir est relativement absent de la phase de recherche vécue comme une corvée. Néanmoins, les élèves sont fiers de voir leurs " inventions " intégrées dans une chorégraphie, valorisées et représentées. Mais, pour eux l'apprentissage de la danse hip hop reste celui des " bases "techniques, de quelques " pas ".

Lorsque Adel ou DJ (les intervenants) demandait aux élèves de faire des recherches, seuls ou en petits groupes, nous avons pu observer la lassitude des jeunes ou, comme pour les *breakers* du collège Colette, un détournement de la consigne en usant de ce temps de " recherche " pour répéter des figures de *break dance*. De même, durant ces moments spécifiques, il était fréquent au collège Henri Barbusse que les

élèves s'assoient en attendant que l'intervenant aille les voir ; ou bien, ils faisaient semblant de chercher en répétant plusieurs fois un même mouvement (il s'agissait de donner l'impression de travailler en bougeant par rapport à ceux qui manifestaient leur non travail par le fait de s'asseoir).

La plupart du temps, la recherche chorégraphique personnelle ne s'engageait que durant les instants où l'intervenant ou l'enseignante travaillaient avec les élèves dans les petits groupes. De fait, les créations des élèves étaient très largement dépendantes des orientations données par les danseurs ou les professeurs.

Nous avons pu observer encore le déroulement d'un cours de danse encadré par Sylvie D, dans le cadre des enseignements obligatoire d'E.P.S.. Nous y avons vu des élèves las, s'ennuyer sans bruit dans la recherche chorégraphique ; d'autres étaient plus dissipés et enclins aux détournements des temps consacrés au travail en petits groupes. Or, l'enseignante considérait que " ses " cours étaient meilleurs que ceux de DJ (où les élèves avaient des comportements similaires), car elle pensait " partir des élèves " et les faire " participer ".

Observations dans un cours de danse en E.P.S. en 6ème

29 mars 2001, collège Henri Barbusse. *Madame Sylvie D. m'avait proposé d'aller voir comment elle faisait faire de la danse à des élèves de 6ème. Elle souhaitait me montrer qu'elle faisait faire aux élèves des choses plus intéressantes que ce que faisait DJ dans son cours de danse hip hop.* Elle intervient comme " spécialiste en danse " dans le cours d'E.P.S. d'un collègue. Ce jour-là les élèves doivent être évalués à partir d'une chorégraphie élaborée sur le thème du *vocabulaire avec le corps*. Le cours doit avoir lieu dans la salle polyvalente mais celle-ci est occupée alors les professeurs décident d'emmener les élèves dans un gymnase qui se trouve à quelques mètres du collège. Des garçons font savoir leur mécontentement à l'idée de refaire de la danse. Ils se plaignent haut et fort. Au moment où la classe doit franchir le portail de l'établissement, ces garçons tournent les talons et s'en retournent vers le bâtiment du collège. Le professeur d'E.P.S. en charge de la classe, se rend compte de leur absence, alors que quelques mètres ont déjà été parcourus à l'extérieur du collège. Il retourne en courant dans l'établissement, les retrouve et les ramène dans le groupe. Des élèves me disent que dans ce collège on ne leur laisse pas faire du hip hop. Je leur dit que tous les vendredis, il y a des cours ; je crois qu'il veulent dire qu'ils ne peuvent pas faire du hip hop en cours d'E.P.S..

Séance : Les élèves sont regroupés sur des gradins où ils écoutent les consignes du professeur à propos de l'évaluation qui va avoir lieu. Sylvie D. rappèle aux élèves que leur chorégraphie doit être centrée sur les " lettres " et le " vocabulaire ". Elle utilise des fiches pour expliquer aux élèves ce qu'ils doivent faire. Les élèves doivent aussi s'évaluer entre eux sur cinq points.

10h45 : Les élèves doivent s'entraîner seuls avant de passer de présenter leur chorégraphie pour la notation. Deux groupes de filles discutent entre elles. Les garçons sont éparpillés, ils discutent aussi en petits groupes. Après quelques minutes, les groupes se disposent pour exécuter leurs chorégraphies. Ils ne répètent pas. Des filles

consultent l'affiche qu'a apposée Sylvie D. contre la balustrade et qui rappelle ce qui doit être évalué.

10h55 : Sylvie D. met la musique de la première partie et donne une consigne de travail aux élèves qui est de montrer un mot et son contraire. Des filles cherchent le contraire de *chat*. Sylvie D. leur dit qu'il n'y a pas de contraire à chat, qu'il faut chercher des caractéristiques du chat pour en trouver le contraire. Les garçons se sont assis. Le professeur d'E.P.S. les rappèle à l'ordre. Quelques uns esquissent des pas de hip hop.

11h00 : Arrêt de la musique. Les filles répètent, les garçons discutent. L'enseignant les rappèle de nouveau à l'ordre. Sylvie D. passe dans les groupes : L'accent est mis sur l'exécution de la chorégraphie, les corps ne sont pas corrigés. Les élèves ne prennent pas des postures de danseurs.

11h05 : Sylvie D. change la musique. Elle propose un morceau du groupe *Carte de Séjour*. Pendant que les élèves font des recherches d'enchaînements, l'enseignante me dit : " Avec les garçons, dans toutes les classes, on met un temps fou à les structurer. Les filles, elles, elles sont carrées. Pourtant au niveau gestuel, ils sont bons. " Les deux groupes de filles ont trouvé comment représenter un mot, elles sont figées, elles attendent que Sylvie D. passe les voir. Trois garçons se sont éclipsés dans les toilettes. Au bout d'une quinzaine de minutes, leur absence est constatée par le professeur qui part à leur recherche et les retrouve.

11h10 : Chaque groupe fait sa démonstration devant les autres. Il est impossible pour un spectateur de reconnaître les lettre et les mots. Sylvie D. applaudit à la fin de chaque chorégraphie.

Tous les élèves obtiennent une note entre 12 et 15 sur 20.

La créativité est donc au centre des préoccupations des enseignantes que nous avons rencontrées. Nous avons vu que leurs discours et leurs représentations prennent appui sur le modèle de la danse contemporaine qui demeure la référence légitime. Nos observations et entretiens, nous ont conduites à nous interroger sur les manières dont les élèves s'approprient le travail de " création " en situation d'apprentissage.

Conclusion du chapitre

Les observations réalisées dans les collèges révèlent des différences notables entre les filles et les garçons dans les phases de recherche chorégraphiques proposées par les intervenants. En effet, les garçons du collège Colette saisissent ces temps pour se perfectionner en *break dance*. De fait, cette manière de procéder était acceptée par l'enseignante comme de la recherche chorégraphique puisque comme nous l'avons vu, les figure de *break* ont été intégrées dans la chorégraphie.

Il est important de remarquer comment les détournements opérés par les *breakers* du cours de danse hip hop, conjugués aux autres logiques à l'œuvre dans cet enseignement amènent à intégrer la virtuosité individuelle dans une création qui se veut collective. Nous pouvons réaliser un parallèle entre ces créations réalisées dans le cadre

scolaire et des chorégraphies présentées dans le cadre de Danse-Ville-Danse en 2001. En effet, certaines chorégraphies se présentaient comme une juxtaposition de figures réalisées individuellement ou deux à deux. Ce mode de création chorégraphique par enchaînement de mouvements mémorisés (ce qui est appelé par les danseurs des *battles* faire une " choré " pour produire un *show*) semble s'appuyer fortement sur l'individualisation ou les faces à face que propose la danse hip hop.

Dans les collèges, les filles ne proposant pas des figures individuelles, se soumettent plus facilement aux injonctions à la créativité. En effet, bien que ces temps de travail seuls ou en petits groupes ne soit pas le plus appréciés, elles s'efforcent de proposer un enchaînement réalisé à plusieurs. Aussi, comme nous l'avons dit, elles font en sorte de montrer qu'elles sont au travail, même si à y regarder de près, on s'aperçoit qu'elles créent l'illusion de la recherche chorégraphique. Il n'est d'ailleurs pas sûr que les enseignantes soient dupes, mais elles laissent croire qu'elles le sont, et font croire aux élèves qu'ils inventent " leurs " chorégraphies. D'ailleurs, Françoise A. du collège Colette a clairement dit que l'important était que les élèves « croient que cela vient d'eux ».

Extrait d'entretien

> **FRANÇOISE A.** : « Ca émanait de nous ou de moi mais j'essayais (rires) que ça passe par eux parce que c'est pas toujours eh, **ils n'ont pas toujours des idées tu vois mais il faut leur donner l'impression que ça vient d'eux.** C'est à dire qu'en travaillant en atelier, on… on lance des thèmes… en ayant une petite idée derrière quoi. Après, d'un seul coup : " ah ben oui on pourrait faire ça " (rires) c'est toujours la grande découverte (rires) mais c'est … [Q. : *Parce que sinon, ça marche moins bien si ils ont l'impression que ça vient pas d'eux ou…* ?] C'est un peu, c'est plus pédagogique quand même ! Il vaut mieux ! Mais si on attend que tout vienne d'eux ça va sortir eh les musiques qu'ils aiment eh, la gestuelle bien branchée à la mode qu'ils aiment et ça va sortir de là. Donc **on essaye par petits paliers de les élever,** 'fin de **les éduquer à autre chose** quoi. Ca c'est notre objectif hein les profs d'E.P.S. en AS danse parce que… ils ont pas besoin de nous pour faire des démonstrations, des chorégraphies mêmes très élaborées mais sur des musiques eh ; nous on veut leur apporter autre chose. [Q. : Des choses qu'ils connaissent moins ?] Leur faire comprendre que **ça se compose**, que au niveau de l'espace y a un travail, au niveau de la gestuelle, au niveau des, des contrastes, des différences de qualité tout ça, sinon eux ça ressemble toujours eh… c'est toujours le même style quoi. »

La créativité, primordiale dans les cours de danse proposés à l'école, s'apprend. C'est ce qui ressort du discours et des pratiques des enseignants. A cette idée s'affronte celle de la spontanéité qui représente pour les jeunes un des attraits majeurs du hip hop. L'engagement dans la démarche artistique au sens d'apprentissage, de travail, de

rigueur que propose l'école *via* le hip hop fait de celui-ci un prétexte pour élargir les possibilités de développement de la créativité. Il est ici primordial alors de la distinguer de l'inventivité qui ne s'inscrit pas directement dans une démarche d'apprentissage sur le mode scolaire.

CHAPITRE 5 : LES PRATIQUES DE DANSE HIP HOP DANS DES CENTRES CULTURELS

Dans ce chapitre, nous allons nous intéresser aux modalités de la socialisation secondaire lors de stages de danse se déroulant dans des centres culturels. Ces dernières actualisent, à leur façon, l'" axiomatique du projet ", c'est-à-dire une logique pédagogique visant à placer les élèves dans une perspective de projection de soi, comme dans une formation " qualifiante ". Elles procèdent également de l'inculcation de nouvelles dispositions, surtout lorsque les stages visent des jeunes gens de quartiers HLM. Cette démarche implique en réalité une conception particulièrement de la personne et de sa place au sein des groupes et plus largement de la société. En cela, l'axiomatique du projet est l'activation d'une philosophie sociale, libérale, de l'individu qui se " pédagogise " et donne lieu, en quelque sorte, à une variante de la forme scolaire.[1] Mais plus amplement, les projets menés dans le cadre fixé dans ce chapitre questionnent la problématique de la mixité à propos de pratiques de danse fortement marquées par des différenciations sexuées.

I. Objectifs des actions culturelles des centres culturels envers le " jeune public " : réconcilier avec la forme scolaire

L'organisation des stages dans les centres culturels adopte la plupart des caractéristiques de la logique " scolaire " de l'enseignement, tout en intégrant celle de l'intervenant qui, par ses expériences antérieures, se rapproche ou s'éloigne plus ou moins des exigences scolaires du stage. Ceux dont il sera question dans ce chapitre s'adressent à des enfants et adolescents encore scolarisés. S'ils visent essentiellement des adolescents de quartiers populaires (recrutés par l'intermédiaire des établissements scolaires et /ou des centres de loisir et des MJC), leur public tend à attirer d'autres catégories sociales : des enfants issus de classes " moyennes ", dont une majorité de filles.

Les stages se déroulent lors des périodes scolaires, perdurant pour certains sur l'année entière (avec des rencontres pendant les vacances et quelques fins de semaine). Ils sont confiés à des intervenants extérieurs, professionnels de danse hip hop, parfois invités à travailler en collaboration avec des chorégraphes contemporains, et ont lieu dans les centres culturels qui sont logiquement des salles de spectacles. Aussi, l'une des missions de ces actions culturelles est-elle de faire venir les jeunes aux spectacles présentés parallèlement aux périodes de stages. Ces spectacles ne sont pas

[1] Cf. G. Vincent, *L'école primaire française…, op. cit.*

systématiquement des représentations de danse hip hop ; ils peuvent intégrer des œuvres de danse contemporaine, l'objectif pour les responsables de ces actions étant pour beaucoup d'initier les stagiaires à la " culture contemporaine " (ce qui est également le cas dans le cadre de l'action culturelle à l'école).

> Dans la Loire, pour le directeur du centre culturel « René Cassin », il ne s'agit absolument pas de former les publics de demain. Il « investit le présent », précise-t-il, cherchant à changer les images stéréotypées sur l'art, et surtout sur la danse, des enfants. C'est aussi le cas pour la chargée de projets hip hop du centre culturel « Sophia » dont la visée éducative contrebalance les projets plus de " consommation de spectacle " du secteur concurrent de la même structure, à savoir le secteur danse.
>
> *Extrait d'entretien*
>
> **Directeur du centre culturel « René Cassin » :** « On investit pour le présent. Moi si j'ai des gamins en face de moi qui terminent un cycle de Primaire, et à qui je dis : « c'est quoi la danse ? », ils vont avoir l'image de la danse dans la tête, même s'ils ne savent pas l'exprimer, ils vont avoir une image de la danse dans la tête qui serait plus celle du tutu machin... l'image toute faite. Ils ne l'auront plus. Ca j'ai gagné. Après, alors est-ce qu'ils vont aller voir des spectacles de danse ? On verra. Ils feront ce qu'ils voudront. On n'a pas à tout faire non plus pour les enfants hein, on n'est pas leur père et leur mère hein**. Donc on a une partie de leur éducation à leur donner, une partie seulement.** Les enfants c'est des grandes valises, alors on met deux trois choses dans leur valise, comme ça, et puis les parents vont mettre d'autres choses, et puis les copains vont mettre d'autres choses, et puis euh... Ils vont remplir leur valise comme ça. Mais nous on a à mettre de petits cailloux dans leur valise. Et puis un jour, peut-être qu'ils les ressortiront, peut-être que ça restera tout au fond. Peut-être que ça ne sortira jamais. Mais peut-être que ça sortira aussi. Une chose est sûre, c'est que s'il n'y a pas de caillou, ils ne peuvent pas le sortir. Donc, à nous de mettre les petits cailloux et après on verra. (sourire ensemble) ».

Aussi, les directeurs (trices) des centres culturels rencontrés démentent-ils la stratégie qui viserait à former les " publics de demain " consommateurs de spectacles vivants. En revanche, ils ne renoncent pas à l'idée qu'une pratique artistique d'amateur peut être un bon moyen pour connaître la culture contemporaine (c'est-à-dire " légitime ") et ainsi " ouvrir " les horizons culturels/artistiques des jeunes stagiaires.

> *Extrait d'entretien*
>
> **Stéphanie du centre culturel « Sophia » :** « *Si on veut faire un spectateur un jour, on ne peut pas déconnecter une pratique culturelle d'une pratique artistique. On ne peut pas déconnecter une pratique culturelle qui est de faire, euh... d'aller voir des spectacles, euh... d'une pratique artistique qui est de faire quelque chose. Ca veut pas dire qu'on doit essayer tout ce qu'on voit, c'est pas du tout ce que j'dis* (sourire*), mais de fait euh...* ***ils***

> ***reçoivent des images de spectacles, des films, des concerts****, des machins... par ailleurs, ils tournent euh... ils essayent, que ce soit en chantant dans sa salle de bain, en dansant à la MJC, en... ou en chantant à la MJC, et que tout ça participe de la même chose, même si euh... avoir une pratique amateur c'est pas être dans un travail de création, je suis bien d'accord. Mais ça participe quand même, à mon sens, d'un ensemble et en définitive on part de la même chose, même si on le dit différemment, et même si ce qu'on a à dire dessus est différent.* [...] *Alors effectivement, officiellement on leur propose des choses pour les faire venir. Enfin, la réalité c'est que ce n'est pas vrai, on ne les fait pas venir pour autant, mais euh...* (elle réfléchit, hésite), ***s'ils viennent à Un spectacle, c'est très bien*** *; c'est très bien. Et là euh... en fait en disant ça je m'aperçois que... la réponse institutionnelle entre guillemets et la réponse intime que je peux te faire par rapport à ça est très proche. C'est euh... c'est que je...* (elle hésite), *moi c'est parce qu'il y avait une MJC à côté de chez moi et que j'y allais que je... je suis là aujourd'hui et que je peux pas m'en passer, et que euh... et que je peux pas imaginer de vivre sans, enfin, tu vois ?* »
>
> Les positionnements idéologiques défendant la culture contemporaine, de ces meneurs d'action culturelle, reposent sur leurs dispositions sociales et culturelles, qui ont pu déterminer en partie leurs choix professionnels. Par exemple, il s'agit de pratiques amateurs de théâtre, danse, chant pour Stéphanie, dans une MJC à Rillieux-la-Pape, dont les parents étaient enseignants ; et, pour le directeur du centre culturel « René Cassin », des origines sociales populaires en ascension grâce à la culture — il a changé de catégories sociales par son activité militante (CGT) et par des activités professionnelles en lien avec le culturel grâce au syndicat comme nous l'avons vu dans la présentation de la configuration de la Loire. Ces acteurs de la culture étant de familles en ascension sociale, de culture politique " à gauche ", ils ne peuvent ainsi qu'être dans l'*illusio* des bienfaits de la culture " contemporaine "[1], puisqu'ils en ont eux-mêmes bénéficié, changeant de milieu social grâce à elle, ou maintenant le statut social de la famille grâce aussi à elle. Cela les amène à adhérer peu ou prou au modèle Républicain de la " démocratie culturelle ".[1] Le légitimisme culturel qui en découle, conduit la plupart des acteurs sociaux et culturels à exhorter les stagiaires (surtout quand ils sont d'origines sociales populaires) à voir des spectacles d'arts contemporains, pour qu'ils connaissent les pratiques " de leur temps " et pas seulement leur propre pratique. Ignorant leur difficulté à apprécier ces œuvres — parce qu'ils n'en connaissent pas les conventions et ont incorporé des principes de perception qui ne les amènent pas nécessairement à cette rencontre —, les acteurs de la culture sont souvent étonnés par le manque d'intérêt ou au contraire par l'intérêt de quelques-uns (qui paraît alors un peu extra-ordinaire et est d'une grande satisfaction pour celui qui les a incités à faire la démarche), envers les spectacles proposés.

Les stages dans les lieux culturels sont les pendants d'une programmation des spectacles. Le " contre don " du spectacle programmé est fréquemment un travail d'animation. Cette logique s'applique à tous les chorégraphes (contemporains...) mais

[1] Les discours institutionnels et culturels actuels évitent la notion de " culture légitime ", même si les pratiques recommandées se rapportent bien à celle-ci.

ces derniers peuvent plus ou moins y résister en fonction de leurs possibilités de tournées : plus le chorégraphe est programmé (en France, et ailleurs) plus il peut décliner les invitations à intervenir auprès des publics scolaires ou mieux : il a les moyens de faire intervenir une personne de sa compagnie spécialisée dans l'animation pédagogique et l'enseignement. En revanche, pour ceux qui sont faiblement programmés, les actions culturelles constituent bien un débouché professionnel en offrant la possibilité aux intervenants de présenter leur travail de chorégraphe.

> *Extrait d'entretien*
>
> **Une responsable d'action culturelle d'une DRAC :** « Quand on regarde ce qu'ils font, les gens (intervenants dans le cadre scolaire), on se demande s'ils sont encore dans la création. Pour nous, c'est un problème. […] L. dit que ça peut-être une reconversion, pourquoi pas ? Mais en même temps, faut qu'on arrive à trouver des solutions. Alors, déjà, on va réfléchir avec eux sur le contenu des stages, les ateliers. Comment ils font travailler les élèves. Bon, ça c'est vrai qu'il faut voir. Et puis, *cette fameuse ouverture culturelle.* Voir comment on peut insister aussi là dessus. On a regardé quelques ateliers, ce n'est pas encore significatif, mais c'est vrai qu'on s'est rendu compte que c'était extrêmement varié. […] En même temps, on sait bien que ça dépend des personnalités. Bon, y'a tout un axe aussi de formation danse pour les enseignants… […] la formation des intervenants, ça c'est un vaste sujet. Alors, sur la danse, il y a déjà des formations avec quelqu'un qui s'appelle Marcelle Bonjour. Elle fait toute une série de stages. Donc, on a un certain nombre d'intervenants. […] On voudrait mettre en place des modules d'échanges. De réflexion sur le travail. Donc, on va s'appuyer sur le Centre National de la Danse […] On ne veut pas en faire de pédagogues spécialisés trop dans l'intervention. Normalement, ils restent artistes. Bon, quand on regarde l'âge de l'intervenant, ce qu'il créé un peu, pour 2/3 d'entre eux, c'est un peu de l'ordre du passé. [Q. : *Mais ça ne fait pas partie des critères de sélection ?*] Oui, mais après, on a une marge d'appréciation. Normalement, s'il arrête complètement de créer, on ne doit plus les reconnaître comme artistes. Mais bon, ils arrivent toujours à tourner un peu, à faire deux trois spectacles. C'est vrai que vraiment les artistes créatifs, à part quelques-uns, les autres, c'est plus réduit. Ils ont une audience moins forte. [Q. : *C'est spécifique à la danse… ?*] C'est pareil ailleurs. »

Au-delà d'une action culturelle locale, les projets des centres culturels ambitionnent souvent d'" éduquer " les jeunes gens et quelque part de pallier aux défaillances socialisatrices de l'école. Ainsi le directeur du centre culturel « René Cassin » réunit des jeunes adolescents autour de lui pour les " engager dans des projets " : suivre des stages de danse, voir des spectacles, aller au festival d'Avignon, voir un spectacle à la Maison de la Danse, en parallèle de quoi ces jeunes concèdent des services au centre culturel : accueillir les gens aux spectacles, déchirer les billets, servir

[1] Nous renvoyons le lecteur au chapitre II.

au bar... L'objectif est de les " engager " dans le projet, et de ne pas en faire des " consommateurs " de spectacles ou de loisirs. En cela, il a la volonté de se distinguer des centres de loisirs locaux qui ont, pense-t-il, une démarche complètement différente de la sienne, et qu'il critique, autant qu'il critique aussi l'école, mais dans une autre perspective (pour les relations enseignants-élèves qu'il considère comme trop " rigides ").

> *Extrait d'entretien*
>
> **Directeur du centre culturel « René Cassin» :** « Quand je disais : " on a une action un peu... on a une conception un peu particulière du travail avec les ados ", ça veut dire qu'on évite tout ce qui est consommation d'activités. On note de manière très forte (je crois que partout c'est pareil) une consommation à outrance d'activités, ils consomment de l'activité comme ils consomment du coca ou des hamburgers. Quand ils ne sont pas contents d'un intervenant, ils vous disent : " on peut pas le changer, on en prendra un autre ", alors ça on leur dit non. En ce qui nous concerne, on n'a pas la volonté de travailler avec beaucoup d'adolescents, pour ça il y a un autre service qui est en mairie, qui est le service : " Jeunesse-Loisir " qui fait du centre de loisir, qui fait de l'accueil de jeunes, qui propose des activités, etc. Nous notre boulot c'est pas ça du tout. On veut surtout pas être un centre de loisir. Donc ça veut dire que **quand on accueille des jeunes sur une activité, on leur dit : " Vous** vous engagez dans un Projet ". Et c'est cette notion de projet qu'on va mettre en avant avec eux. C'est-à-dire que si vous faites un stage, par exemple, avec nous, un stage de danse comme ça s'est déroulé avec Josette Baïz cette année, et il y avait deux stages, un à Noël et l'autre à Pâques, on leur dit : " **vous vous engagez** sur le premier et vous vous engagez sur le second, c'est automatique. Et puis ensuite, il y a des spectacles tout au long de l'année au centre culturel, vous pouvez parfaitement venir accueillir le public, déchirer les billets aux entrées, servir au bar, etc., évidemment voir les spectacles de manière gratuite, passer ici tous les mercredis après-midi pour discuter avec nous... bon on part au festival d'Avignon, on va voir un spectacle à La Maison de la Danse, on va à la Villette au mois d'octobre au festival des cultures urbaines ", enfin bref, voilà. Quand on accueille un spectacle particulier, comme cette année on a accueilli les Tambours de Marrakech par exemple, bon elles ont fait le thé pour le public, des petits gâteaux. On voilà, on essaye de construire quelque chose avec elles, mais surtout pas de la consommation. »

1. Un mode de socialisation scolaire autour des pratiques de danse hip hop

La démarche générale de ces stages s'accompagne d'un mode d'organisation de la pratique, qui prend modèle sur la " forme scolaire ". Il s'agit effectivement d'organiser le stage en faisant attention aux " niveaux " des élèves, en évitant une trop grande hétérogénéité entre eux. C'est ainsi que des groupes spécifiques sont formés, par âge, par expérience (débutante, intermédiaire) de la pratique. L'entrée dans l'activité est progressive, suivant un échauffement qui se doit être en adéquation avec les techniques

du corps qui seront ensuite apprises. Enfin, la séance doit avoir une finalité. L'apprentissage d'une " chorégraphie " (même si elle n'est pas notée comme dans le cadre de l'école) est requis et son résultat souvent montré à un public en fin de stage.

> *Extrait d'entretien*
>
> Sorya (évoquant les stages avec des professionnels, qu'elle suivait quand elle débutait dans la danse hip hop) « Donc en fait, ils ont fait le constat en début d'année, ils ont fait deux gros groupes : donc un groupe de débutants, parce qu'il y en avait qui n'avaient jamais dansé, qui avaient entendu parlé de ça, et puis qui nous avait vu danser dans la rue, alors ça leur plaisait. Et donc le stage c'était un moyen de rentrer dans ce… mouvement. Et on avait le groupe, ceux comme nous, qui avaient déjà une petite approche euh… qui dansaient déjà même si c'était pas… euh… Voilà. Donc on a fonctionné comme ça. Et puis y'avait aussi ceux qui étaient plus petits quoi. »

A. L'exemple d'un centre culturel

Le centre culturel « René Cassin » a pris en charge un groupe de jeunes (16-18 ans) qui provient de la médiathèque de la ville, et qui travaille " autour du hip hop ". L'objectif est de les détourner de leur recherche de performance technique (tourner sur la tête), pour développer une pratique artistique chorégraphique et issue d'un " métissage " artistique, en travaille avec des chorégraphes contemporains, en apprenant l'histoire du *mouvement* hip hop, en " s'ouvrant " à la culture contemporaine et, enfin, en travaillant avec des professionnels et non plus avec des animateurs.

> *Extrait d'entretien*
>
> **Directeur du centre culturel « René Cassin » :** « Nous, notre idée, c'est d'arriver petit à petit vers ce groupe pour lui dire : " bon, quand vous avez danser trois fois sur la tête, maintenant bon, on fait quoi ? ". Et ils commencent à comprendre ça maintenant ça fait un an qu'ils dansent sur la tête, donc ils ont un peu mal à la tête, et ils commencent à se dire : " qu'est-ce qu'on fait maintenant ? ". Et nous on arrive pour dire : " voilà, ben maintenant vous pouvez faire ça ça et ça ". " Vous pouvez travailler avec Josette Baïz par exemple, en partant du hip hop mais sur des notions de métissage, vous pouvez travailler avec Accrorap sur la notion de recherche des origines avec le hip hop ; vous pouvez ben... si vous voulez chanter le rap à un moment donné il va falloir que vous sachiez chanter, pour savoir chanter il va falloir prendre des cours de chant. Pour se montrer, pour être sur scène, il va falloir prendre des cours de comédie, euh... il va falloir travailler la danse avec des professionnels, les animateurs ça ne suffit plus, ce n'est pas des danseurs les animateurs ! Ce n'est pas leur métier. Ils vous ont amenés là où ils ont pu, mais maintenant il faut prendre le relais. Il faut aller à la Villette pour voir des jeunes comme vous qui ont fait la même expérience que vous pour aller discuter avec vous". **Bref, nous on va les amener à un peu d'ouverture ».**

Les injonctions au travail “ sérieux ”, organisé, chorégraphié sont d’autant plus rappelées que les jeunes visés par ces actions sont ceux “ venant du hip hop ”, précise le directeur du centre culturel. Implicitement, il vise les jeunes gens d’origines sociales populaires qui vivent dans les quartiers jugés “ difficiles ” de la petite ville, et qu’il considère comme « beaucoup plus durs » que les jeunes qui acceptent de jouer le jeu du centre culturel, et qui sont d’origines sociales plus favorisés. Certains de ces derniers viennent, effectivement, voir des spectacles dans le centre culturel, ou en suivant volontairement les stages de danse contemporaine.

Extrait d’entretien

Directeur du centre culturel « René Cassin » : « Euh... donc ils se connaissent tous, ils se connaissent bien, mais ce n’est pas du tout le même état d’esprit, ceux du hip hop sont beaucoup plus durs que ceux qu’on a nous. [...] »

Par les actions menées, se révèlent des différenciations entre d’une part, les conceptions de la socialisation des “ jeunes ” pris en charge par un centre culturel et d’autre part, les conceptions de l’éducatif des centres de loisirs. Le directeur du centre culturel pense se situer du côté de la recherche de l’excellence (apporter des stages et des formations de qualité aux stagiaires) qu’il oppose aux actions des centres de loisirs qu’il estime récréatives, voire même “ sclérosantes ” (dit-il), car les animateurs maintiendraient les jeunes danseurs dans un « entre-soi » négatif, qui ne les aiderait pas à “ évoluer ”. Dans sa logique, le hip hop est un “ outil ” pour socialiser les jeunes gens, qu’il oppose au hip hop des centres de loisirs dont la finalité est occupationnelle : on les occupe en les incitant à consommer le plaisir de “ tourner sur la tête ”.

Extrait d’entretien

Directeur centre culturel « René Cassin » : Ouais. Sur le hip hop par exemple dont je parlais tout à l’heure, en début de saison, on s’est quasiment cartonné ici, en disant : “ nous, notre conception hip hop, hip hop **une fois qu’ils ont dansé trois fois sur la tête, c’est débile**, ça leur apporte rien, c’est leur faire plaisir, c’est faire de la consommation ” et les autres en face qui nous disaient : “ oui, mais nous on en a rien à foutre, on veut pas en faire des professionnels, on veut les occuper ! ”. **Et nous on leur expliquait que le hip hop c’était qu’un outil finalement, qu’ils fassent du hip hop ou autre chose, ou de la peinture euh... on s’en fout, c’est un outil pour les amener à un peu plus de compréhension, pour les amener à un peu plus de réflexion, pour les amener à un peu plus d’ouverture.** Parce que la semaine dernière j’ai rencontré l’animateur de la médiathèque là, qui... s’occupe de ce groupe, et qui me dit : “ Tu pourras pas faire un truc avec les ados ” (sourire) “ finalement, bon, tu avais raison ”. [Q. : D’où ce projet pour l’année prochaine... ?] Ce projet de les amener à la Villette sans doute, de les amener sur un stage Accrorap, de... [...] Et en plus de ça, ce qui est intéressant, c’est que... c’est que c’est les ados eux-mêmes qui deviennent demandeurs de ça. Ils sont conscients de ça maintenant. Mais ils sont conscients parce qu’ils ont à faire à un animateur qui ne les bloque pas. Qui

> les accompagne sur cette voie là. Voire même qui les incite à aller sur cette voie-là. Alors forcément, c'est tout bénéf. D'un autre côté - alors ça c'est le groupe euh... le groupe rap qui va dans ce sens-là - et puis on a un groupe hip hop pur et dur, qui lui est encadré par une animatrice qui les emmène pas Du Tout sur et eux sont demandeurs de rien. Eux ils disent : " nous on veut faire notre truc, dans notre petit coin, notre petite salle, pour nous, entre nous ". Donc on arrive à quelque chose d'assez sclérosant finalement pour eux, qui est complètement Contraire à ce qu'on recherche. »
>
> **Une chargée de mission Jeunesse et Sports :** « C'est vrai qu'on est dans l'émergence culturelle mais en même temps moi ce qui me semble important c'est qu'il puisse y avoir une ouverture et que ces jeunes, même s'ils sont dans le hip hop, ils puissent aussi engranger d'autres choses de la culture et de se dire que dans les danses on a différentes façons de s'exprimer, je crois que si on arrive à leur montrer ça, ils l'intègrent ou ils l'intègrent pas c'est pas… c'est leur histoire, c'est pas important voilà. […] par les stages, par la rencontre avec des professionnels, (le but) est de les habituer à aller dans les lieux de culture **parce que le niveau est bas** […] c'est vrai que de leur montrer, de voir un spectacle au centre culturel « Sophia », où ils ont accès, c'est s'intéresser à la culture, c'est vrai qu'ils sont fermés sur eux-mêmes, mais (notre but) c'est de leur dire aussi qu'il existe des choses et qu'ils peuvent voir plein de spectacle. Alors bon, c'est vrai des fois ils disent " mais ça répond pas à c'qu'on veut ". On leur dit alors que c'est enrichissant de **s'ouvrir et de pas rester sur ce qu'on aime seulement** ; on peut avoir un esprit critique, de ce dire " ben j'vais voir un spectacle et j'aime pas, c'est nul comme ils disent ou c'est super ". Et on s'est rendu compte avec A. (la directrice du centre culturel « Sophia ») que ce qui est intéressant quand on monte des projets, c'est que les jeunes qui sont dans cette démarche là et ben ils vont voir un éventail de spectacles et c'est vrai que c'est super intéressant quand même, et ça moi **je le défends, c'est l'ouverture culturelle** hein, et là ils découvrent, ils rencontrent des gens, ça leur forge un peu une idée culturelle et de la culture. La culture on en fait ce qu'on a envie d'en faire, c'est ça hein » [cette chargée de mission est d'origines sociales populaires ce qui lui permet de revendiquer sa proximité sociale et culturelle avec les jeunes des quartiers défavorisés].

La volonté du directeur du centre culturel « René Cassin », à l'instar d'autres responsables culturels rencontrés, est donc d'essayer de capter ces jeunes des centres de loisir de sa ville afin de les engager dans un projet qu'il juge de qualité. Or, il n'y réussit guère dans cette petite commune très populaire. C'est ainsi que le stage d'une semaine organisé avec un chorégraphe hip hop professionnel n'a attiré aucun de ces jeunes, et s'est composé d'une majorité de jeunes filles de communes voisines moins « populaires », dont la plupart pratiquaient déjà une forme de danse et voulaient s'initier au hip hop. Nous y reviendrons.

B. Idéologies et orientations des actions culturelles envers la danse hip hop

Défendant le " métissage culturel " autour des actions concernant la danse hip hop, beaucoup des décideurs de ces stages de danse s'inscrivent dans une logique politique qui consiste à penser la " culture " comme un phénomène homogène et dans un esprit de « laïcité d'abstention » conforme au modèle républicain.

Ainsi, le lieu culturel se doit d'être, souvent, un lieu neutre, garantissant la laïcité et de là une égalité (sociale) entre les individus.[1] L'idéologie de la laïcité s'oppose aux orientations des animateurs locaux qui semblent favorables à une logique pluraliste, comme l'évoque encore Virginie Milliot[2], en intégrant les idéologies et habitudes de vie propres aux jeunes danseurs.

L'un des enjeux explicites de cette " laïcité " de principe est de faire " tomber des barrières sociales " en organisant une mixité sociale et aussi sexuelle : accepter de se toucher entre soi, de s'écouter, de ne plus considérer la danse comme une activité réservée aux filles, de cohabiter avec des personnes qui ne partagent pas les mêmes façons de vivre, etc. Cela concerne un problème important car notre travail de recherche conduit à constater que la mixité (sociale et/ou sexuelle) n'est pas probante.

Concernant la mixité sexuelle, les stages observés ou sur lesquels nous avons eu des entretiens, réunissent généralement des personnes proches socialement, et une majorité de filles qui sont surtout de familles " moyennes " — ce qui peut, éventuellement, conduire les garçons les plus " accrochés " à abandonner le stage, plutôt que de rester avec des filles et prendre le risque de se faire ridiculiser par des pairs ou de ne pas trouver dans le stage les éléments lui permettant d'actualiser (de valoriser aussi) ses dispositions socialement (et sexuellement) constituées.

> *Extrait d'entretien*
>
> **Directeur centre culturel « René Cassin » : «** Ça a aussi ces enjeux-là la danse ! Des enjeux sociaux importants. Moi j'ai particulièrement insisté pour qu'il y ait de la danse au collège, c'était sur ces bases-là. En disant : " on va faire tomber les barrières sur la danse et on va faire tomber des barrières sociales du style : le toucher, les relations entre les enfants, va falloir qu'ils se portent, qu'ils s'écoutent, etc. " ».
>
> Il évoque à ce propos un stage de danse contemporaine et hip hop, mixte aussi socialement, où des filles habitants des quartiers marqués par des différentes sociales, ont travaillé ensemble, non sans difficulté. Il oppose ainsi les " barbies " issues des quartiers favorisés aux " beurettes " des quartiers populaires. En fait, il estime que cette mixité « n'a rien donné » lors du stage, chaque groupe étant resté séparé.

[1] V. Milliot, « Culture, cultures et redéfinition de l'espace commun… », *article cité*, p. 152.
[2] *Ibidem*, cf. p. 152-154.

> « Sur le stage de Josette Baïz par exemple c'était assez intéressant parce qu'on avait voulu mélanger deux groupes, un groupe de jeunes issues de l'immigration, des jeunes filles, des petites beurettes, vraiment géniales, elles m'ont étonné (dit en souriant) ; avec un groupe de jeunes françaises de souche hum... Et à la fin du stage on les appelait " les barbies " parce qu'elles avaient vraiment cette... la queue de cheval, blonde, les yeux bleus, les petites chaussettes machin, enfin comme on les imagine quoi. Elles venaient du quartier plutôt euh... de maisons individuelles qui sont au-dessus de la ville ; pas du tout le même niveau social hein, ni même le même niveau économique, enfin très différents. Et on s'est dit : " avec ces deux groupes là, on va former qu'un seul groupe, elles finiront bien par discuter entre elles ". Ça n'a pas marché du tout ! Du tout du tout. C'est-à-dire que les " barbies " sont restées entre elles, les petites " beurettes " sont restées entre elles, **le mélange ne s'est pas fait**. Même si au cours du stage elles ont dansé ensemble, elles ont discuté, etc. Mais la séparation a été claire. [...] **Par contre, on veut continuer à être le centre de tout ça, le lieu de rencontre de tout ça**. Elles n'iront pas boire un coup ensemble, je crois qu'on y a fait une croix, mais il faut que le centre culturel continue à être le lieu de rencontre de ce genre là, de ces gens différents. Nous c'est ça. Notre boulot c'est ça, ce n'est pas de les faire devenir copines. Après elles font ce qu'elles veulent dans la vie. Notre boulot c'est le lieu de rencontre. Et c'est assez étonnant, parce qu'on avait euh... de la part des petites " beurettes " — pas trop l'autre groupes, parce que notre groupe a assez évolué dans leur mentalité — mais de la part de jeunes d'autres villes, des conceptions assez... assez intégristes sur la religion, du style : " Je mange pas de viande parce que c'est pas de la viande halal ". On a eu de grosses discussions sur la viande halal d'ailleurs, et à partir de là on a eu plein de sujets de réflexion (dit en souriant). Alors bon, intégristes de ce côté-là ; et puis on avait un intégriste français on va dire (dit en souriant) avec les petites " barbies qui nous disaient : " moi je mange pas de cette compote, ce n'est pas de la compote Andros, ce n'est que de la compote Casino ". Et on leur a expliqué que... elles mangent ce qu'elles veulent chez elles, mais ici c'était comme ça. De la même que la viande halal, on disait : " viande à la maison, **ici on est dans une structure d'accueil laïque, etc.,**" **. Donc c'est comme ça, on n'a pas à se plier à ça, sinon on ne s'en sort plus** ».

Malgré les critiques adressées aux structures socioculturelles, la logique socialisatrice des représentants des centres culturels rencontrés n'est pas éloignée de celle que prônent beaucoup d'animateurs de MJC. Par exemple, l'animateur de la MJC « T » et qui travaille en étroite collaboration depuis 4 ans avec une chargée de mission d'une délégation départementale de Jeunesse et Sports conjointement avec le centre culturel « Sophia ». Les partenariats institutionnels avec des structures associatives, culturelles ou socioculturelles, orientent, en conséquence, les rapports sociaux et les manières de penser des acteurs, peuvent ainsi aboutir à une logique commune au-delà des différences de points de vue portant, notamment, sur leur vision de la danse hip hop, l'un délégitimant la *break dance* (tourner sur la tête) et l'autre l'intégrant pleinement dans la formation en danse qui vise toutefois bien de passer d'une technique de danse « communautaire » à une forme de danse chorégraphiée pouvant être

professionnalisante pour les jeunes danseurs, mais qui, à court terme, est un moyen de les amener à acquérir (ou à réactiver) des dispositions reconnues par la logique scolaire, tels que le sérieux dans le travail, la régularité, la persévérance, l'engagement dans un projet collectif. Les CEL (contrat éducatif local) ont, en fin de compte, objectiver ces rapprochements éducatifs entre des structures (culturelles, socioculturelles, scolaires) revendiquant par ailleurs une " identité " différente des autres structures, vues parfois comme des concurrentes.

Extraits d'entretiens

L'animateur de la MJC « T » : « L'objectif principal, au-delà d'acquérir des techniques de la danse et de pouvoir enseigner, c'est euh... c'est de faire comprendre aux jeunes qui dansent le hip hop que euh... dès qu'on parle de danse il faut parler de : **régularité, et faut parler de : travail.** [...] ».

Une chargée de mission à Jeunesse et Sports de la configuration de la Loire nous explique la conception de l'éducation lors de ces formations hip hop qu'elle encadre en partenariat avec des centres culturels et parfois des MJC et centres de loisir. Elle est ainsi une des incitatrices majeures des stages coordonnés par le centre culturel « Sophia » et la MJC « T », et participe de plus loin au financement et à l'organisation générale des stages menés au centre culturel « René Cassin » à travers la mise en place des Contrats Locaux Educatifs. À l'origine de ses actions, il y a son refus de lier l'activité hip hop à la " prévention " (au " social "), mais au contraire l'effort d'amener les jeunes à danser sur scène, à former aussi des jeunes filles, et de les conduire dans un projet de " création ". Ce type de projet s'inscrit donc logiquement en partenariat avec les centres culturels qui sont les lieux où les formes culturelles et artistiques s'exposent tout au long de l'année. Elle mène d'autres actions avec les centres de loisir, en tentant d'aider des petits groupes qui travaillent dans ces lieux (groupes de danse, de rap…) à un peu mieux s'organiser pour faire de la scène, tout en tentant de les inciter à « *s'ouvrir à autre chose* » qu'ils « *puissent aussi engranger d'autres choses de la culture et se dire que dans les danses on a différentes façons de s'exprimer* ». Elle précise que son rôle institutionnel est de « faire un peu le fil conducteur » entre les projets des associations, des centres culturels, et des institutions. L'objectif premier est que les jeunes « *s'investissent* ». Enfin, la difficulté majeure qu'elle rencontre consiste à persuader les « *politiques* » que ces formations et stages font « *partie de la culturel des jeunes* » ; les élus locaux seraient assez réticents ou peu convaincus de l'intérêt de tels projets, d'abord parce qu'ils voient le hip hop à partir de stéréotypes sociaux : le jeune voyou, le taggeur qui dessine sur les murs de la ville, etc. Un autre problème est celui de la formation des animateurs des centres de loisir (en milieux urbain et rural) en danse hip hop, qui ne sont pas toujours conscient des dangers physiques de la pratique notamment pour un public d'enfants. L'année précédent l'enquête, elle avait mené un projet de formation, en collaboration avec le centre culturel « Sophia » avec douze jeunes danseurs en vue de les professionnaliser dans la formation ; il y en avait « *quatre ou cinq qui avaient tenu le choc, après les autres : ils n'ont pas été jusqu'au bout de la démarche* ». De telles préoccupations et

> expériences posent donc la question des formations et des diplômes en danse hip hop, question sur laquelle nous reviendrons plus tard.
>
> Toutes ses actions ou ses soutiens de projets s'ancrent dans un projet éducatif qui vise l'ouverture culturelle en faisant intervenir des gens compétents, et en partant des demandes des jeunes gens et des familles. Les contrats locaux éducatifs sont l'outil privilégié, mis en œuvre récemment, pour encadrer de tels projets. Ils se font en coordination avec l'école et les lieux extrascolaires. Chaque contrat est singulier, puisqu'il tient compte des spécificités du " territoire " local où il est mis en œuvre. Au cœur de la procédure se trouve la dimension éducative qui vise à réapprendre (ou apprendre) les règles scolaires — la difficulté, dit-elle, étant de persuader tous les centres de loisir ou clubs (club de foot…) de se considérer comme des partenaires éducatifs. Cela signifie, par exemple, que le club de football puisse faire un travail sur l'arbitrage des matchs en montrant qu'il s'agit des « mêmes règles » que l'école. « *C'est ça l'éducatif, c'est ça qu'on essaie de faire dans le projet éducatif, c'est de faire rencontrer des gens* […] *parce que l'instituteur dit : " la majorité des enfants font du sport et j'aimerais bien savoir comment on les accompagne. Certes, ils font de l'entraînement physique, mais qu'est-ce qu'on leur explique au niveau des règles de vie pour qu'à l'école on puisse peut-être travailler en partant de l'arbitrage ? " On peut mettre des règles de vie, avoir le même discours, un discours cohérent* ».
>
> « *Je crois qu'il faut qu'ils arrivent à se mettre autour d'une table à communiquer et à trouver un minimum de consensus sur l'éducatif c'est-à-dire que l'école c'est l'école hein, les bases fondamentales, les apprentissages c'est pas la MJC ni le centre social qui vont donner ça aux enfants. Ça c'est clair. Mais je crois qu'il faut donner du sens au rôle de l'école. C'est ce que je dis souvent aux travailleurs sociaux : " arrêtez de donner l'image négative de l'éducation nationale, de l'école, parce qu'on ne s'en sortira pas. L'école c'est important, et on le sait tous ! Le gamin a besoin de l'apprentissage pour vivre hein, pour avancer dans la société, il a besoin de l'école ! ". Donc, c'est reconnaître l'école* […]. *Ensuite, c'est de savoir qu'ils (les animateurs) sont reconnus par l'école dans l'éducatif. Ce n'est pas évident ; les associations se battent, parce que souvent les enseignants* […] *ont un regard un peu… parfois sur certaines associations, très négatif, du style : " ils font n'importe quoi dans les centres de loisirs, ils n'ont pas de projet ". Il faut leur dire que dans un centre de loisirs y a un projet pédagogique, y a un projet éducatif, pour avoir une habilitation Jeunesse et Sport, il faut ça, sinon ils ne sont pas habilités* ».

— S'engager

Une des difficultés que les animateurs des lieux culturels rencontrent est celle de la persévérance des stagiaires lors des stages périscolaires. Cela tient d'un manque d'engagement et de régularité dans les stages — engagement qui serait toutefois plus fort chez les filles que chez les garçons. Si cette spécificité féminine se confirme, nous pouvons en partie l'expliquer par le fait que les filles sont plus à même (en raison de la socialisation familiale) à respecter et à apprécier les règles scolaires (et donc celles de ces stages qui en sont des variantes) que leurs confrères, comme l'ont déjà montré

plusieurs travaux de sociologie de l'école. Dans ce sens, l'engagement n'est qu'une version de la " discipline " du modèle de la forme scolaire, une autre version de l'autonomie requise à l'école.

Dans ces deux cas, il s'agit de réclamer de la part des jeunes gens d'activer des dispositions requises généralement aussi dans la socialisation scolaire (persévérer, travailler seul et avec les autres, laisser de côté son individualisme tout en " donnant de soi ", etc.). D'ailleurs, les acteurs et partenaires des actions en centre culturel (les chargés de projet, ainsi que les partenaires associatifs et institutionnels) ne s'y trompent pas : le stage est bien pour eux un mode d' " éducation " ou le révélateur des difficultés qu'ont certaines jeunes à se plier aux règles scolaires — le stage étant là pour en rappeler les principes.

Extrait d'entretien

Le directeur du centre culturel « René Cassin » compte sur l'envie des jeunes qui verraient un de leurs pairs participer à un stage avec des professionnels, aller à la Villette, etc., et auraient ainsi le désir de faire la même chose. La logique de l' " entre soi " (et de l'identification) peut donc être utile, d'une certaine façon, bien que détournée (elle est un moyen de captation des jeunes d'un quartier pour les amener à participer aux actions culturelles).

Directeur centre culturel « René Cassin » : « C'est pour ça qu'on veut essayer de constituer des groupes référents, des groupes d'ados référents, c'est-à-dire à un moment donné euh... si un ado voit qu'un autre va à la Villette, s'éclate avec des professionnels, voit des supers trucs, il va se dire : « attends, pourquoi pas moi ? » [...] on travaille super bien avec certains ados, en se disant : ceux-ci, espérons qu'ils rayonnent et qu'ils amènent les autres [...] Mais ça commence à devenir payant. Mais sur des bases claires. Sur des bases : on ne consomme pas, on rentre dans un projet, on reste pas sclérosé sur soi-même, on s'ouvre, on travaille avec d'autres jeunes d'autres villes, on va voir ce qui se passe ailleurs... c'est pas le groupe de hip hop dans la salle du quartier... ça on ne veut pas en entendre parler. ».

— De l'éthique

Les modalités de mise en œuvre de l'enseignement dans ces centres culturels appellent, en outre, d'autres valeurs éthiques (outre que l'engagement) qui diffèrent pour certaines du cadre scolaire : par exemple, s'échauffer c'est prendre conscience que l'on ne sait pas tout, qu'on a un long parcours à réaliser avant de devenir des " pros " ; et, pour certains porteurs de projet culturel, il y a un lien entre accepter de s'échauffer (disposition mentale donc) et être en mesure de " créer " qui s'oppose ici aussi à " être technicien ". En revanche, comme dans le cadre scolaire, l'artistique doit permettre de " dire ", d' " exprimer " quelque chose, en suivant une trame logique (la composition).

Par ailleurs, les acteurs de la culture craignent l'illusion que peuvent générer ces actions culturelles quand elles aboutissent à la scène. Le risque est selon eux que quelques futurs stagiaires interprètent le stage comme étant un *casting*. Le travail des instigateurs des stages (et des intervenants) vise dans ces situations, à rappeler les différences entre amateur ou semi-professionnel et professionnel, qui se rapportent aux manières de travailler et de s'investir dans un projet. Or, cette illusion est suscitée dans le sens où, pour rendre le stage attractif, il est fréquemment annoncé que la formation se terminera par une création qui sera présentée en levée de rideaux d'un spectacle d'un chorégraphe de renom, ou encore fera l'objet de représentations officielles sur une scène publique. L'ambiguïté relève donc de l'objectif poursuivi, qui n'est pas d'offrir des débouchés professionnels ni un certificat de compétences, mais de former ces jeunes danseurs en vue de les inscrire dans une " démarche de projet ", en les plaçant dans une temporalité longue (au moins annuelle) proche de la temporalité scolaire, en vue de leur inculquer certaines dispositions, telles la capacité à se positionner dans la logique de la progression, du travail assidu et régulier, et également une disposition à la modestie face à la tâche à réaliser, enfin : l'" ouverture " (donc le " goût ") aux autres formes artistiques (dont la danse contemporaine).

> *Extrait d'entretien*
>
> **Stéphanie du centre culturel « Sophia »:** « Les ateliers avaient été menés pendant les vacances scolaires avec un groupe d'une trentaine de jeunes, qui s'est un peu rétréci bien évidemment, oh ça a dû commencer à 40 et on a dû finir à 25, qui travaillaient dans leur stage pour mi-temps avec J. ou des danseuses de sa compagnie, et pour mi-temps avec M. ou des danseurs de sa compagnie. Et la création qui était menée ensemble, enfin elle était menée pendant ce stage-là, la petite forme chorégraphique était présentée en levée de rideau du spectacle. »

Autrement dit, l'ambiguïté de tels projets tient dans les objectifs des responsables pour qui, parfois, le stage de danse hip hop peut être l'occasion d'apprendre aux jeunes gens à renouer avec l'envie de suivre des formations, surtout quand ils sont dans des logiques de déscolarisation. C'est le cas du dispositif " Cultures Actuelles " mis en œuvre dans l'Ain est porté par des acteurs qui voient, pour certains jeunes, une possibilité de construction d'un projet professionnel. Il s'agit moins dans cette logique de prétendre à la professionnalisation des artistes qu'à les engager sur la voie d'un objectif professionnel qui devrait leur apporter les compétences sociales/scolaires propices à leur insertion professionnelle. Rida Bouleghlimat, agent de développement territorial s'est ainsi, dans le cadre de sa formation universitaire, sérieusement posée la possibilité pour les " cultures urbaines " d'être un « facteur

d'intégration socioprofessionnelle de la jeunesse ».[1] Ses conclusions vont dans le sens d'une nécessité d'ouverture des institutions pour la reconnaissance à part entière des " cultures urbaines ". Cela permettrait, d'après lui pour les jeunes un « passage de l'inorganisation à l'organisation ».[2] Nous lui avons demandé de nous expliquer, au cours d'un entretien, la manière dont il concevait l'intégration professionnelle par le hip hop :

> *Extrait d'entretien*
>
> **Rida, agent de développement territorial** : « J'allais dire quelle intégration nous allons parler, bah c'est une forme d'intégration oui, une forme j'dirais c'est pas totalement une intégration socioprofessionnelle parce que je serais pas en phase avec c'que je pense réellement mais **intégration sociale** oui, une certaine forme d'intégration sociale dans le sens déjà avoir des codes communs et de dire se retrouver ensemble avec la diversité des personnes et c'est aussi avoir…**mettre en avant le respect, la tolérance** donc ça nous permet aussi de voir d'autres sites, d'autres personnes qui ont des pratiques différentes donc c'est se mélanger culturellement donc socialement et c'est vrai que c'est… moi sur ce mémoire c'est vrai que j'ai vu quand même j'dirais un mélange, un mélange de jeunes qui à la base sont différents n'ont pas les mêmes catégories socioprofessionnelles. Y'en a qui sont aussi à l'école, d'autres travaillent donc on est un peu… »

Nous constatons qu'il s'agit moins, là encore, de professionnaliser des parcours de danseurs que de leur apporter, autour d'un projet, des valeurs et des normes de conduites qui favorisent l'accès au monde du travail. En somme, il s'agit d'un travail pédagogique où la pratique de la danse hip hop est un *prétexte* pour l'acquisition de compétences sociales légitimes.

> *Extrait d'entretien*
>
> **Stéphanie du centre culturel « Sophia » :** « Alors, on a eu des abandons hein. On a eu pas mal d'abandons cette année-là pour plein de raisons : c'est vrai qu'on est parti à 12 on s'est retrouvé à 3 à la fin. Y a eu aussi euh... trois filles qui sont parties, une parce qu'elle s'est mise à travailler qu'elle est partie de chez ses parents dans de pas très bonnes conditions donc euh... voilà ; une autre est partie au pair et une qui a un problème au genou et qui régulièrement revient danser et régulièrement doit arrêter parce qu'elle a un problème au genou. Et ces trois-là, c'était une grosse perte. Voilà. Euh... deux ont été virés parce que euh... une fille et un garçon, ils étaient pas prêts, ils étaient très clairement pas prêts à faire ce travail-là, donc... un jour Samir s'est énervé, parce qu'ils faisaient vraiment vraiment les cons, et ils sont partis. Le truc c'est pas qu'ils faisaient plus les cons que les autres, mais ils étaient vraiment pas prêts à faire ce travail et du

[1] R. Bouleghlimat, *Les Cultures urbaines comme facteur d'intégration socioprofessionelle de la jeunesse*, Mémoire de licence, Faculté d'anthropologie et de Sociologie, Université Lyon 2, 2001.
[2] *Op. cit.*, p. 33.

> coup ils démobilisaient le groupe. Et puis on en a qui euh... au dernier moment ont flipé parce que... ils étaient pas assez nombreux. »

2. L'axiomatique du projet

A. Un processus de socialisation

Le projet d'action culturel (via la mise en place de plusieurs stages de danse sur l'année scolaire) va souvent être conçu comme étant une première étape possible (pour certains stagiaires) permettant de renouer avec l'envie de se former, de se projeter dans un avenir passant par des formations " qualifiantes ", mais non liée au système scolaire traditionnel (il s'agira notamment de se préparer à un diplôme d'animateur sportif avec Jeunesse et Sports). L'idée est de replacer des jeunes gens dans un " projet " et de les éloigner ainsi de leurs pratiques quotidiennes (s'entraîner, pour soi, au hip hop) jugées sans perspective d'avenir. L'observant à propos de stages d'insertion, Gérard Mauger précise qu'il s'agit d'une socialisation qui se substitue à l'école pour faire sortir des jeunes gens " de la rue ".

Ces stages relèvent ainsi de l' " axiomatique du projet ". Leurs instigateurs font le constat que les jeunes danseurs surestiment trop souvent leurs qualités et qu'ils doivent prendre conscience de leur " niveau amateur "et qu'ils ne peuvent prétendre à monter sur scène immédiatement. Il s'agit de les persuader qu'ils ont un chemin à parcourir auquel on les initie. L'estime de soi qu'ils peuvent exprimer (et qui est liée aux performances physiques réalisées) est donc amoindrie, jugée même souvent néfaste.

> *Extrait d'entretien*
>
> **Stéphanie chargée de projets hip hop du centre culture « S » :** « Au hip hop, il me semble que ça fonctionne pas du tout comme ça et que... il y a quand même un... il y a tellement d'aller et retour entre l'enseignant et l'enseigné, ce qui à mon avis peut avoir de très grandes vertus pour Plein de choses, mais ça pose quand même la question de la place de chacun et de celui qui sait et celui qui ne sait pas. **Et de ce que c'est que le travail pour arriver à être danseur.** Et qu'on n'est pas danseur, que c'est pas parce qu'on sait faire un tomas, c'est pas parce qu'on fait une coupole trois fois et que c'est pas parce qu'on fait euh... je ne sais quoi, qu'on est un danseur. C'est extrêmement compliqué. En plus, je ne sais pas comment avait été relayée l'information auprès des différents centres. Nous, on a pris comme relais les maisons de quartiers, etc. Dans les maisons de quartier, on a des gens, les éduc., certains s'intéressent au hip hop, à la danse, à la culture en générale, et puis il y en a d'autres qui sont complètement dépassés. Moi, il m'est arrivé de voir des éduc. ; en disant : " attends, la culture moi... moi mon truc c'est le sport ". Donc ils allaient passer, ils les envoyaient comme... Alors, le problème c'est qu'il y en a qui venaient passer une compétition, y'en a d'autres ils ont cru qu'ils passaient un casting. **Donc, ça veut dire quoi passer un casting ? Ça veut dire qu'à la fin tu es arrivé. " Attends mon canard... t'es pas arrivé du tout ! maintenant tu vas travailler !** " »

B. Un modèle implicite de l' " individu "

L'axiomatique du projet semble s'ériger comme une philosophie politique qui conduit à situer l'individu " autonome " comme étant le maillon principal du lien social, et le seul vrai responsable de sa destinée.

> « Avec l'axiomatique du projet, tout se passe comme si la société tenait aux individus ce langage : " L'effondrement de la crédibilité des sacro-saintes normes collectives d'antan fait surgir, par contrecoup, une seule règle dont tout découlera car elle consiste en l'obligation pour chacun d'inventer les moyens de son utilité sociale. Appelons cela insertion plutôt qu'intégration car la démarche en question suppose que l'on procède à partir de l'individu plutôt que de la société, que nous n'imposions rien au premier au nom de la seconde sinon de faire montre de son désir d'en être et de mobiliser toute son énergie à cette fin " ».[1]

Le parcours que l'on fait suivre au stagiaire est donc une manière de se " construire " en tant qu'individu autonome. De fait, un certain " esprit entrepreneurial " est inculqué à ces jeunes ayant généralement peu de capital scolaire, ni d'expérience professionnelle probante.[2] Il s'agit, d'en faire des " *self made men* " — image de soi que les hip hoppeurs revendiquent fréquemment.

Plus largement, ces projets et leur orientation pédagogique renvoient à une conception spécifique de l'individu, qui est l'héritage des philosophies libérales. L'individualité " moderne " se fonde sur une conception du « je » empreinte d'une morale qui place les notions d'autonomie et de dignité au cœur du processus d'individualisation : l'identité moderne relève donc d'un système de valeurs hérité de la pensée libérale, qui implique aussi la maîtrise de soi, la propriété de soi. Cette conception de l'individu va de pair avec une localisation, une nouvelle orientation de l'homme : ce dernier ne se situe plus en dépendance envers un Dieu ou un Etat absolutiste. Il peut se penser en dehors de ces coercitions, il peut d'ailleurs " se penser " et donc " être " comme le développera Descartes. Cette nouvelle orientation amène à penser que le " je " existe dans une " intériorité ", comme l'on a une tête, des bras, un foie…[3] et qui est observable comme le sont désormais les organes grâce aux avancés de la science anatomique. Cette capacité d'observation engendre donc l'auto-analyse et surtout la surveillance de soi, qui ne dépendent plus seulement de l'autocontrôle en vue de conserver une place dans des interdépendances serrées, comme le montrait Norbert Elias à propos de la Société de cour, mais, comme le préconise Locke visent à se

[1] J. Donzelot, Ph. Estèbe, *L'Etat animateur...*, *op. cit.*, p. 233.
[2] G. Mauger, « Les politiques d'insertion… », *art. cit.*
[3] Ch. Taylor, *Les Sources du moi*. *La formation de l'identité moderne*, Paris, Seuil, 1998, p. 152.

désengager des désirs et des activités de la pensée irréfléchie. Cette maîtrise de soi (le gouvernement de soi selon Michel Foucault) conduit l'individu à nouer des associations avec les autres grâce à un contrat social par lequel l'individualité ne perd pas son autonomie.

C. L'exigence de la propriété de soi

La pensée libérale se déploie en effet sur cette idée consistant à croire que l'homme existe et peut déployer toutes ses compétences, en dehors des liens sociaux, des contextes historiques et des contraintes étatiques. Être un individu est, dans cette perspective, être " propriétaire de soi-même " : c'est-à-dire disposer de soi, de son corps, ne pas dépendre des autres par le biais du travail. L'individu " positif " moderne est donc ce propriétaire, qui possède des marges de décisions, et également des réserves économiques. Cela induit un individu " par défaut ", d'après Robert Castel, qui est le non-propriétaire, celui qui ne peut prendre des décisions, nouer des contrats avec autrui parce que son corps est instrumentalisé (en principe par un travail salarié), parce qu'il est pris par des contraintes matérielles, et surtout parce qu'il n'a pas de ressources propres, ni de projets.[1]

Les politiques éducatives relatives à la mise en œuvre de " projet " semblent donc bien reposer (tacitement) sur cette idéologie libérale de l'individu. Cette démarche de pensée ignore cependant la difficulté qu'il y a, pour des catégories d'individus, de se mettre dans une telle perspective. Plus exactement, une telle pédagogie nécessite des conditions matérielles d'existence stables, des dispositions cognitives particulières relatives à ces conditions d'existence, et donc des biens (des capitaux) économiques et/ou culturels. Autrement dit, l'axiomatique du projet, selon le terme de Jacques Donzelot et Philippe Estèbe, s'appuie sur l'implicite de la " propriété " minimale qui est rendue possible dans certaines conditions sociales et économiques. Pouvoir se positionner, en tant que stagiaires par exemple, dans un projet, requiert de telles " possessions ", sous forme de capitaux objectivés et de capitaux incorporés (les dispositions, des compétences…).

Les actions culturelles dont il est question ici tendent à nécessiter les seconds (capitaux incorporés), c'est pourquoi la démarche pédagogique et les valeurs qui sont inculquer aux stagiaires les plus éloignés de la forme scolaire (ceux qui viennent du hip hop et qui sont d'origines sociales populaires) durant ces formations visent la transformation de leurs habitudes de pensée, d'action, leurs goûts, avec l'idée qu'ils doivent " s'ouvrir " à d'autres formes culturelles. Mais comme on les a souvent attirés dans le stage ou dans le projet par l'intermédiaire de la pratique hip hop, leur faisant penser qu'ils vont se perfectionner dans cette pratique et peut-être se faire connaître

[1] R. Castel, C. Haroche, *Propriété privée, propriété sociale, propriété de soi. Entretiens sur la construction de l'individu moderne*, Paris, Fayard, 2001.

d'un public (en passant sur scène à l'issue de la formation), ces stagiaires sont d'autant plus surpris (voir lésés) quand ils entrent dans une pratique " pédagogisée " qui n'est pas celle qu'ils attendaient. Ils se confrontent alors à des exigences scolaires qu'ils n'attendaient pas dans ce contexte : arriver à l'heure, suivre des consignes, s'échauffer, faire de la chorégraphie, parfois suivre une séance avec un chorégraphe contemporain… La plupart quitte donc le stage. Restent ceux qui ne sont pas éloignés de la logique scolaire ; des filles en majorité.

En ce sens, l'axiomatique du projet est une forme pédagogisée du contrat des philosophies libérales du social et de l'être social qui *in fine* est censé se construire par " lui-même " mais en suivant des règles imposées par une organisation sociale spécifique (ici la forme scolaire), et en étant ce " propriétaire " minimal.

3. Un modèle scolaire pourtant critiqué

Sur ces points, les discours des acteurs culturels sont en coordination avec ceux tenus par les partenaires de l'Education nationale comme nous l'avons déjà vu. Une divergence est à souligner cependant, concernant uniquement le rôle de l'enseignant ; pour des représentations de l'Éducation nationale, il est évidemment au cœur du processus, il dirige l'activité même s'il fait appel à un intervenant extérieur ; pour des directeurs de centres culturels ou chargés de mission l'enseignant disparaît dans son rôle d'éducateur ou d'accompagnateur des élèves, et s'il participe à l'activité, il doit s'effacer en tant que professeur, en laissant le contrôle de la situation à l'intervenant.

Plus largement, les pratiques artistiques des centres culturels dirigées vers un public scolaire amènent leurs dirigeants à interroger le fonctionnement de l'école, et ses méthodes pédagogiques souvent perçues de manière critique, dans le sens où l'école contraindrait les élèves dans des activités où ils ne se font pas plaisir, où l'enseignant se cantonnerait à un rôle de dirigeant dominant ses élèves « On est encore dans le système scolaire qui veut que le prof c'est le prof et l'élève c'est l'élève » (Un responsable de centre culturel).

Ces acteurs culturels sont ainsi les premiers défenseurs de l' "ouverture " de l'école pour qu'elle intègre des pédagogues venant d'autres horizons, mettant en œuvre d'autres méthodologies de travail. Les défenseurs de l'action culturelle venant de l'Education nationale sont aussi dans cette perspective, à condition que ces intervenants jouent le jeu de l'école, " pédagogisent " leur pratique, comme nous l'avons déjà souligné dans le chapitre précédent.

II. Les modalités d'enseignement et d'incorporation lors des stages

1. Une différenciation sexuée et sociale de fait

Selon plusieurs de nos interlocuteurs rencontrés dans les centres culturel, en hip hop, les filles chorégraphient et les garçons " tournent " (sur la tête, etc.). Nous verrons dans le dernier chapitre que les garçons confirment cette idée tandis que les filles sont plus mesurées, partagées entre des stéréotypes sociaux qu'elles ont incorporés et qui les amènent souvent à se dévaloriser par rapport aux exploits physiques des garçons.

Construisant leur appropriation du projet selon les attentes sociales traditionnelles associées aux différences de sexe (les filles seraient plus " sérieuses ", plus " attentives " que les garçons), et en fonction de l'identité sociale/sexuelle incorporée, filles et garçons reproduisent donc, dans les contextes d'apprentissage de la danse hip hop que nous avons analysés, les stéréotypes (c'est-à-dire les attentes sociales virtuelles) associés à leur appartenance sexuelle que la mixité ne comble pas, bien au contraire.[1]

Lors de nos diverses observations, il est à souligner la relative ignorance des organisateurs de stages hip hop quant au public qu'ils vont accueillir. Ils sont ainsi systématiquement étonnés et quelque peu déçus de voir une majorité de filles (et surtout d'origines sociales intermédiaires) se présenter aux cours de danse, alors qu'ils misaient sur des garçons d'origines sociales populaires. C'est le cas d'un stage hip hop au centre culturel « René Cassin » qui, contre toute attente (du directeur et de l'intervenant extérieur) a accueillit beaucoup de filles, et notamment trois jeunes filles pratiquant la danse classique dans un Conservatoire de danse et musique et venant s'initier à la danse hip hop ; elles étaient aussi issues de familles favorisées. Ces jeunes filles (surtout deux d'entre elles), déjà formées à la danse et ayant des dispositions physiques, cherchaient d'ailleurs à apprendre des gestes techniques de *break dance*, dépassant de loin les compétences des autres débutants (filles et garçons) qui avaient parfois pu s'initier au hip hop ailleurs, tout en participant pleinement à la construction des chorégraphies.

2. À propos d'un stage d'une semaine dans un centre culturel " René Cassin "

Ce stage d'une semaine a lieu au centre culturel « René Cassin » ; il dure chaque jour de 10 heures à 16 heures, les stagiaires prenant leur repas sur place. Il leur coûte 285 francs. André est l'intervenant. Il est danseur et co-chorégraphe d'une compagnie

[1] *Cf.* C. Baudelot, R. Establet, *Allez les filles*, *op. cit.*, p. 72.

de la région Rhône-Alpes connue régionalement et nationalement, et qui fait régulièrement des tournées à l'étranger. André est souvent sollicité pour encadrer des stages, dans un cadre scolaire ou dans des centres culturels ; il participait également, au moment de l'enquête, à la mise en place d'une formation pour intervenants hip hoppeurs dans une région du centre de la France, en partenariat avec Jeunesse et Sports et l'Education nationale. La pédagogie l'intéresse donc mais il refuse de " trop " s'investir dans ce travail qui le détourne de la création. C'est ainsi que, pour des stages longs, il se fait aider par des danseurs de sa compagnie, l'un d'eux ayant été plus particulièrement engagé dans la compagnie pour mener ces actions de formation.

> **André :** « J'estime qu'une grosse partie du travail d'éducation autour de la danse hip hop doit être faite par nous. Parce que j'estime que c'est quand même nous les... les mieux placés entre parenthèses pour expliquer qu'est-ce que la danse hip hop, aussi bien théoriquement que physiquement euh... Bon on n'a peut-être pas l'expérience je dirais euh... à tous les points de vue mais... on est là pour ça, justement, pour apprendre et pour développer je dirais hum... une forme de danse qu'est le hip hop. »

Lorsque nous l'avions rencontré une semaine avant, dans un cadre scolaire où il était chargé d'un atelier en école primaire[1], André nous avait parlé de ce stage dans le centre culturel « René Cassin » en laissant penser qu'il s'attendait à accueillir des jeunes hip hoppeurs des structures associatives locales. Il n'en ait rien, et en fait, dit-il, cela confirme la règle selon laquelle ces stages spécialisés intéressent principalement des curieux de la danse hip hop et guère les pratiquants habituels.

> **André : «** On a beau dire que le le hip hop est de quartier, on a qu'à regarder le contenu de cette salle (sourire), c'est pas compliqué. On peut bien voir qu'il n'est pas du tout de quartier. On fonctionne en plus avec des danseuses classiques, donc voilà. Bien sûr qu'il (le hip hop) est hyper dynamique hein euh... Ben comme je te le disais la dernière fois, je sais plus quand je t'avais dit ça, euh... les gens sont un peu essoufflé de voir c'qu'ils ont vu aujourd'hui, donc ils ont envie d'essayer de nouvelles choses. Donc le hip hop aujourd'hui est le bienvenu par son énergie, par sa nouvelle mouvance de mouvements. […] On ne sait pas quel degré, quelle ampleur ça va prendre. Il y a 10 ans, on a dit que ça allait durer que deux ans. Et ça dure depuis 10 ans quoi. Donc euh... et c'est pas près de s'arrêter a priori. Donc on a encore quelques petites années devant nous… mais bon euh... tout dépendra de comment on va s'en servir. Comment on va le travailler. Comment on va... qu'est-ce qu'on va en faire quoi. C'est sûr que si on en prend qu'à titre commercial, ça sera qu'un effet de mode. Si on en prend plutôt une expression de danse, en faire vraiment un art à part entière, c'est sûr que là ça va être dans la durée. »

[1] *Cf.* chapitre 4 à propos d'un stage de danse hip hop dans une école primaire de la Loire.

Le public du stage se compose de 12 élèves auquel s'adjoint Bernard, l'animateur responsable du stage. Il s'agit de 10 filles (la prédominance féminine aux stages des centres culturels est confirmée par celui-ci) et de deux garçons, plus l'animateur. Parmi ce public, trois groupes se distinguent : l'un se compose de cinq jeunes gens et jeunes filles ayant entre 12 et 14 ans ; un autre est fait d'adolescentes âgées de 15 à 16/17 ans et enfin un groupe de quatre adultes dont trois accompagnent le groupe des plus jeunes et viennent d'un centre de loisir d'une petite bourgade avoisinante. Les origines sociales de ces participants ne sont absolument pas populaires, plutôt " intermédiaires ". Parmi les plus jeunes, trois danseuses de danse classique viennent d'un conservatoire régional de danse. À leur arrivée, elles détonnent par leur présentation par rapport au autres participants. Leur tenue vestimentaire d'entraînement est le collant de danse, le justaucorps et le chignon serré ainsi qu'une allure générale qui trahit leur formation de danseuse classique (pieds " en canard ", port de tête gracieux, extrême minceur). Elles se mettent d'abord en chaussettes, mais André (légèrement moqueur) leur demande si elles n'ont pas des baskets ; acquiesçant, elles mettent alors leurs baskets tout en restant dans la tenue de danseuse. Deux autres filles (plus âgées) font aussi de la danse, mais modern-jazz, dans une structure de loisir du département.

André commence le stage par un petit cours sur l'histoire du hip hop. Il précise que le hip hop comporte plusieurs activités : la danse, le graf et les arts plastiques, le rap et la musique. Le hip hop est apparu au début des années 70 aux USA dans le Bronx et avait un but social : faire reculer la violence. Tout à la base est improviser, l'improvisation est l'aspect le plus fondamental du hip hop. Cette improvisation se retrouve dans le free style ainsi que dans les *battles* (il leur explique ce que c'est). En France, rajoute-t-il, au début des années 80 le hip hop est médiatisé, mais cela ne dure que peu de temps; le hip hop disparaît alors des médias, et seuls quelques groupes et des individus le développent de leur côté, cela a été son cas. Il réapparaît sur la scène médiatique dans les années 90 avec comme spécificité française, pour la danse, le hip hop artistique qui n'existe pas dans les autres pays, et qui se concrétisent par des compagnies de danse composant des chorégraphies. Mais le " vrai " hip hop continue à évoluer sous la forme du free style et des *battles*, en France et ailleurs, avec comme logique celle de la compétition, de l'improvisation et des démonstrations spectaculaires. Il estime que toutes les bases sont les mêmes pour tous, pour les compagnies ou pour le free style. Le but du jeu encore une fois est que chaque interprète invente sa propre danse, à partir des bases.

Le chorégraphe-formateur précise aux stagiaires qu'il ne va pas leur apprendre uniquement une chorégraphie, même s'ils vont commencer par cela ; il s'agira surtout **de créer**, l'important étant d'être un « interprète et un créateur ». Il continue en disant qu'ils ne partiront pas en sachant faire les mouvements, car cela demande beaucoup de travail

et de répétition. Ce qu'il veut leur apporter c'est la compréhension des mouvements de base, les aider à comprendre, ensuite c'est à eux à travailler pour y parvenir, et là « c'est leur affaire » précise-t-il.

Le premier échauffement dure 3/4 d'heure et se déroule sur un fond musical. Il commence par échauffer la tête, puis les épaules (rotations). André montre les mouvements en les faisant avec les stagiaires, se tournant parfois de profil pour mieux démontrer les positions. Il fournit peu d'explication en préalable de chaque exercice, sauf pour des mouvements plus complexes. Le temps de travail des épaules et des bras est assez long (10 minutes) pour préparer les positions de blocage de la *break dance*. Il leur dit de respirer quand ils souffrent. L'échauffement se poursuit par la taille. On retrouve les mêmes exercices qu'avec les enfants de l'école primaire de la semaine précédente, mais là ils sont souvent un peu plus complexifiés dans le sens où l'intervenant demande aux élèves de rester plus longtemps dans les étirements, d'en faire davantage. La base reste cependant la même. Dans l'exercice debout d'échauffement de la taille et d'étirement des jambes, il dit (en faisant l'exercice avec les stagiaires) : « Allez chercher sur le côté, les jambes s'enfoncent dans le sol, petit à petit vous allez descendre de plus en plus bas, et vous allez chercher de plus en plus loin derrière vous » ; « les pieds sont parallèles et ne bougent pas ».

Les exercices se poursuivent, toujours en position debout, pour chauffer et étirer, pas pour muscler. L'intervenant décrit et donne des comptes dans certains exercices, insistant sur la respiration : « je respire avant et je relâche jusqu'en bas (en expirant) ». « Gardez son axe, on fléchit les deux en même temps, on regarde droit devant soi » (travail des pieds et chevilles). « Je pousse, je ramène », « on ne pousse pas en hauteur » dit-il en regardant une des jeunes danseuses classiques (travail d'échauffement des muscles des cuisses). Les exercices se poursuivent au sol. Les petites danseuses sont à l'aise dans ces exercices d'assouplissement, cependant l'une d'elle applique une autre logique à l'exercice, la logique apprise au conservatoire à savoir descendre le menton sur les genoux (les deux jambes tendues devant soi) au lieu de faire ce qu'André recommande à savoir attraper les talons et tirer le dos en direction des talons (et non vers le bas). Dans l'écart facial, les danseuses du conservatoire sont évidemment imbattables.

Après l'échauffement, André explique quelques techniques de base, en expliquant qu'elles s'apprennent en plusieurs étapes. « Le secret c'est vos appuis, si nous n'avez pas de bons appuis, vous allez forcer et tirer, et vous fatiguer ». « Si vous pensez bien à vos appuis, vous n'aurez pas de problème ». Il insistera souvent sur la nécessaire réflexion qu'il faut avoir pour réussir à trouver les bons appuis et donc les bonnes techniques. La réflexion en pratique a pour but de s'économiser, de ne pas se faire mal (ou le moins possible). Il précise : « moi je vous donnerai les mouvements de base et je vous demanderai de chercher des mouvements pour vous ». Il montre en

décomposant le mouvement de base et donne des comptes. Ils font ensuite avec lui, lentement. Les danseuses classiques savent reproduire avec justesse ce qu'il fait, contrairement aux autres qui sont plus malhabiles. Mais elles se font corriger car elles sont " trop droites ", et n'ont pas immédiatement la " bonne énergie ". Il regarde ensuite les stagiaires s'entraîner et corrige verbalement ce qu'il voit; parfois il montre à nouveau, lentement, un passage du mouvement. Ils le font ensuite plus vite. Avec la rapidité, beaucoup ne savent plus le mouvement, le simplifient, ratent des étapes. André revient sur les comptes qui permettent de décomposer et donc d'enchaîner les mouvements sans oublier une étape. Il les laisse aussi souvent " chercher " pour eux-mêmes les techniques, tout en les regardant et les conseillant. Les stagiaires s'entraident aussi fréquemment, s'expliquant les gestes, se corrigeant mutuellement.

Toutes les deux heures, André introduit une petite pause de repos, pendant laquelle il fait des démonstrations qui impressionnent les stagiaires. À chaque reprise, les mouvements s'enchaînent plus rapidement, en musique, puis André ajoute des difficultés techniques, des déplacements différents qui réclament de la réflexivité pour se souvenir des pas, alors qu'ils sont effectués dans des directions inhabituelles. Il insiste également sur le silence du corps, leur indiquant que les gestes sont un peu trop bruyants, car maladroits.

Le travail se poursuit chaque jour ainsi : après l'échauffement, les stagiaires révisent la chorégraphie, apprennent de nouvelles techniques qui sont ensuite insérées dans la chorégraphie. Peu à peu, à l'aide de ce " vocabulaire " technique qu'ils incorporent progressivement et douloureusement (les courbatures sont douloureuses ainsi que quelques foulures), les stagiaires ont à créer par eux-mêmes (en petit groupe) des " phrases " chorégraphiées. Les groupes se les enseignent ensuite mutuellement, pour former une nouvelle chorégraphie.

La difficulté majeure des stagiaires (hormis pour les danseuses confirmées du conservatoire) est la mémorisation des mouvements chorégraphiés. En revanche, André estime qu'elles ont plus de mal à saisir l' " énergie " hip hop ". En fin de stage cependant, deux d'entre elles auront réussi à intérioriser ce " style " (elles se vêtiront aussi différemment les autres jours). Pour tous, peu à peu, la fatigue s'accumule ; le troisième jour, il y a deux ou trois blessés ; même l'intervenant s'est fait mal au dos et a dû voir son kinésithérapeute.

Le mode d'apprentissage des mouvements et de la chorégraphie se fait toujours selon la logique de la décomposition, et avec des comptes. André rappelle systématiquement comment se prennent les appuis et les impulsions. Il persiste à rappeler l'importance de la prise en compte de son propre poids et de ne pas travailler en force. Il précise qu'il ne sert à rien de faire de la musculation en hip hop car ce qu'on doit pouvoir porter c'est son propre corps, et des exercices (gainages) servent précisément à apprendre cette technique. Les stagiaires sont souvent invités à travailler

pour eux-mêmes c'est-à-dire à répéter les techniques jusqu'à les comprendre intellectuellement et physiquement. Répétant les mouvements, ils se fatiguent, s'essoufflent. André les regarde, les conseille, montre à nouveau des passages de la chorégraphie ou des phases pour les corriger. Malgré l'expression de la fatigue, il n'introduit pas de pauses formelles en dehors des horaires prévus (les stagiaires s'assoient parfois pour se reposer).

Lors des pauses de midi, après le repas offert par le centre culturel, la plupart des élèves se repose dehors, fumant des cigarettes, discutant entre eux. Seules les danseuses (celles du conservatoire et celles du centre de loisir) continuent à s'entraîner, révisant les chorégraphies, les techniques mais aussi réalisant d'autres genres mouvements (des " grands jetés ", des " tours "…) issus des formes de danse qu'elles pratiquent habituellement. Elles s'autorisent à mettre la musique sur laquelle André les fait travailler. De fait, débutent-t-elles les séances des après-midi déjà échauffées. Ce sont aussi celles qui se feront le moins mal ou se plaindront le moins des douleurs physiques occasionnés par l'entraînement intensif du stage (6 heures en moyenne par jour).

André conseille fréquemment aux stagiaires d'être " méthodiques ", de ne pas faire les mouvements " à l'arrache ", de bien " respirer ", de " réfléchir ", et de "canaliser leurs efforts ". Parfois, en fin de séance, il leur fait faire un peu de relaxation et leur apprend à respirer avec le ventre. Il les sollicite quand il voit qu'ils se découragent (une adulte sera en difficulté tout au long du stage) et les moralise : « on a rien, sans rien ». Il précise encore qu'ils ont de la chance d'avoir quelqu'un pour les encourager. Puis il ajoute qu'il est important de comprendre le mouvement, pour qu'ils puissent ensuite le travailler chaque jour. « Soyez un peu logique dans votre mouvement ». La *réflexivité en action* est ainsi une dimension essentielle de l'apprentissage, André les aidant en décomposant les mouvements, en les faisant travailler seuls et en les corrigeant. L'échauffement reste cependant très gymnique mais ne fait pas appel à de la musculation ; il n'a rien à voir avec une " barre d'échauffement " des formes de danse contemporaines, mais plus avec un échauffement des muscles et des tendons. Il faut préciser ici que André vient du cirque et semble introduire certaines dimensions de l'entraînement de cette pratique ainsi que des conseils en diététique et en hygiène de vie. Il insère aussi des exercices sur le regard, disant que cela est d'une grande importante car c'est ainsi que l'on évite les accidents : il faut repérer l'espace, se situer dans l'espace. Par exemple, il leur dit de faire la chorégraphie les yeux fermés pour mettre à l'épreuve la mémoire des mouvements d'une part, mais surtout pour parvenir à travailler au niveau du schéma corporel. Si les stagiaires sont " perdus " c'est qu'ils n'ont pas suffisamment incorporé la chorégraphie dans leur schéma corporel. Il les aide d'abord, en comptant, tout en restant à la même place pour qu'ils aient un repère spatial. Il rappelle l'importance de prendre des repères dans l'écoute et pas uniquement avec la vue, de prendre l'habitude de danser avec les autres en les " écoutant ". Plus tard encore, il leur dira que l'on ne regarde pas

uniquement ce qu'il y a devant soi, il faut savoir acquérir un champ de vision plus large, voir ceux qui sont à côté de soi sans avoir besoin de tourner la tête.

> **André** : « La danse ce n'est pas que regarder, il faut écouter ; c'est pour ça que je vous faire ça ; c'est sentir les autres ; être à l'écoute et être concentré ». « Votre champ visuel c'est hyper important, ce n'est pas que de face, il faut voir à côté de soi ».

Présentation d'un chorégraphe professionnel, formateur en danse hip hop

André a 28 ans ; il est marié et a un enfant. Élevé par son père (sa mère étant décédée alors qu'il avait 3 ans), il a vécu dans la région lyonnaise avec ses sept frères et sœurs. La famille a immigré en France à l'indépendance de Madagascar où elle vivait. Son père possédait alors une entreprise d'import-export. Arrivé en France, il a été engagé comme cadre dans une grande entreprise publique. Le salaire correct ne permettait pas, cependant, les extras, et la famille habitait en HLM dans un quartier populaire. André a obtenu son baccalauréat en alternance et avait de bonnes notes ; il aurait pu suivre des études supérieures, mais les débouchés dans sa filière ne l'intéressaient pas. Il avait la volonté de gagner de l'argent, d'être valorisé professionnellement. Dansant déjà dans un groupe de hip hop qu'il avait fondé avec d'autres amis, il a donc voulu arrêter ses études et s'engager complètement dans la danse. « […] *surtout parce que j'étais déçu du système de travail euh... normal. J'étais un gars, un petit jeune qui sortait de nul part, qui avait... qui n'avait aucun bagage et pas beaucoup d'argent dans sa famille, donc qui avait envie de s'en sortir financièrement. J'avais un but, un but bien précis dans ce que j'allais faire comme métier, c'est aussi pour ça que j'avais choisi l'alternance*/ [/ c'était quoi comme... ?] *Dans l'automobile. Donc j'adore l'automobile. C'est toujours une passion pour moi l'automobile* […] *Bon je voulais être responsable d'un district au niveau d'une région, avec un salaire et des statuts assez intéressants. Euh... je partais pour ça. Mon patron ne m'a pas tellement encouragé. Parce que forcément j'allais coûter plus cher et... j'étais moins intéressant pour lui. Bref, j'ai compris tout de suite le système. C'est dommage, parce qu'on donne pas la possibilité aux jeunes, on leur dit " ou... vous avez des diplômes, et vous avez pas assez d'expérience, ou vous avez de l'expérience mais vous avez pas le diplôme ", moi j'avais les deux. Mais non, quand même, et avec des promesses : " mais bien sûr, tu es payé au Smic aujourd'hui, t'as un diplôme de cadre, mais euh... tu es payé au Smic, mais ça va être évolutif " et puis... c'est jamais vrai.* »

La socialisation paternelle avait mis l'accent sur la réussite scolaire et la nécessité de se « gérer soi-même ». Le père semble ainsi avoir inculqué à son fils l'idée de promotion sociale par la réussite scolaire et professionnelle, et malgré les difficultés économiques, la stabilité professionnelle du père (et sa valorisation : « *mon père avait de bonnes références* ») facilitait l'incorporation de dispositions à se projeter dans l'avenir. Il s'agissait, par exemple, d'apprendre à faire des « économies », de ne pas dépenser son argent de manière compulsive. « *Mon père il m'a dit : " écoute, moi ça me dérange pas du tout que tu fasses de la danse, mais pour moi c'est pas un métier, mais tu feras ce que tu veux dans ta vie, c'est toi qui gère, moi ce que je veux c'est que tu rentres avec des diplômes, après du feras ce que tu veux mon gars "* […] *Donc voilà c'était le deal avec mon père. On se parlait très peu. On se parlait très peu mais suffisamment pour euh... pour voir qu'elles étaient les bonnes choses ou pas... Mon père savait très bien me faire comprendre, j'ai très bien compris. J'ai vécu euh... bon j'ai eu une bonne éducation, dure, mais je lui en remercie aujourd'hui parce que je sais à quoi*

m'en tenir. C'est sûr que moi aujourd'hui, je gagne de l'argent, je gagne bien ma vie pour un mec de mon âge, c'est sûr que si j'en gagne 15 j'en dépense pas 15. Donc voilà. Je fais en sorte, j'apprends à investir, j'apprends euh... à économiser, j'apprends à m'amuser, et ça je le dois à mon père. Parce que mon père on avait 3 francs 6 sous pour vivre, pour tout le monde. J'ai... malheureusement, comme tout le monde, je n'allais pas au cinéma, je m'habillais avec les restants des affaires de mes frères qui grandissaient... voilà. Moi j'ai connu que ça quoi. Et la bouffe c'était pareil, il fallait apprendre à partager. Bon, aujourd'hui j'ai un fils unique, donc euh... j'vois la différence. »

Par la danse, André a pu commencer à réaliser ses ambitions, mais a dû aussi lutter contre les préjugés sociaux et sexuels de l'image du " danseur " dans son propre milieu social et ailleurs, de l'image du danseur hip hoppeur. « *Entre les gens qui disent : " ouais, mais je comprends pas, le milieu de la danse… " je dis : " d'accord. Mais on n'est pas obligé de passer par le milieu académique et machin truc, mettre* ***des pantalons moulants*** *et* ***de ressembler à rien du tout avec des tutus*** *et des pieds tous cassés en étant droit comme ça,* ***et marcher avec un bâton dans le derrière*** *". Je suis désolé ! c'est pas que ça !* […] *Et c'est là où je vois que les esprits sont un peu tordus et surtout fermés, euh... de dire euh... "* ***le hip hop c'est pour les gamins de la rue et ça va rester c'que c'est*** *". Je suis désolé que non. Et moi je suis là pour contredire. Pour montrer que c'est professionnel et que dans dans... dans plein de pays du monde entier, on a été dans des ambassades, on a serré la main à des ambassadeurs ; les conseillers artistiques des ambassades nous ont dit qu'on reflétait la force de la France d'aujourd'hui dans le monde ouvert, de l'esprit, de la jeunesse. Ça se passe de commentaire.* »

La danse hip hop est donc pour lui une profession artistique et il rejète totalement l'affiliation du hip hop au " social ", à l'idée d'activité de loisir pour jeunes gens en difficulté sociale. En revanche, il n'hésite pas à faire des interventions de formation et de chorégraphe auprès de jeunes amateurs hip hoppeurs, afin de les aider à se professionnaliser. Dans cette perspective, il menait, au moment de la recherche, des formations dans différentes villes de France, qui consistaient à mêler des danseurs amateurs aux danseurs professionnels de sa compagnie, pour un spectacle de danse. Ce spectacle se modifiait donc à chaque session, puisqu'il avait à composer avec les qualités et compétences de ces jeunes danseurs.

Sa compagnie actuelle est co-dirigée par lui et un collègue chorégraphe. De plus en plus, ils font des chorégraphies séparément. Il précise qu'une compagnie se gère comme une entreprise ; pour cela, il a embauché des permanents pour la gestion administrative, tandis que les danseurs, son confrère et lui-même (le nombre d'interprètes est variable selon les créations) sont intermittents du spectacle. Pour apporter des financements réguliers à la structure, ils mènent de front des tournées, des nouvelles créations, des projets de formation/création de spectacle en France et à l'étranger, ainsi que des activités pédagogiques qu'ils essaient de ne pas trop développer pour qu'elles ne prennent pas le dessus sur l'activité de création. « *Moi toujours quand je crée un spectacle, je crée mon squelette de spectacle, et après je vais à la pêche de mes danseurs. Donc je vais les rencontrer. Comme là, c'est ce que je suis en train de faire actuellement pour la prochaine création de l'année prochaine, j'y vais tranquille. Je sais à peu près ce que je veux. Je regarde les gens. Je regarde leur individualité. Je regarde leur travail de groupe, leur idéologie en discutant avec eux, leur état d'esprit. Voilà comment moi je travaille avec les danseurs. Et de l'autre côté, une fois qu'on a fait ça, ça peut être des danseurs africains, euh... ce peut être des danseurs contemporains, classiques, peu importe* ».

André n'évoque pas l'idée de métissage pour lui-même, mais l'emploie pour parler des danseurs contemporains qui font appel à d'autres formes de danse, comme à la danse hip hop. En revanche, il joue la carte des " rencontres " entre des genres de danse différents. Cette rencontre est au service d'une idée chorégraphique : « *on fait de la danse avant tout* […] *Et ce qui est à l'intérieur, après, c'est selon le thème approprié, selon la direction artistique qui va être prise, selon les rencontres qu'on va faire* ». Il précise qu'il accepte mal de voir autant la danse hip hop reprise par des chorégraphes contemporains qui sont en mal d'idées créatives et s'en « serve » pour « *revitaliser leur image* ». Il en respecte d'autres avec qui « *des échanges, des dialogues* » sont possibles. Il a ainsi déjà été dirigé par Maryse Delente (chorégraphe renommée), dans un spectacle joué seulement deux fois. « [/Et chacun gardait sa technique ?] *Chacun gardait sa technique, sa rencontre, et ça donnait des choses de... une pigmentation de certaines choses qui était royalissime. C'était une rencontre autour de la danse africaine, la danse maghrébine, la danse hip hop et la danse contemporaine. Donc on avait un métissage de plein de choses, tout en gardant notre spécificité.* »

Sa conception de la pédagogie est celle d'un apport de bases techniques que les élèves doivent ensuite reprendre en travaillant seuls. Ses interventions, comme nous l'avons souligné à propos des deux monographies où André a été intervenant (monographie dans le cadre scolaire ; et la monographie dans le cadre du centre culturel « René Cassin ») reposent sur le croisement d'apprentissage de techniques et la création de phrases chorégraphiques. Le travail de création implique également l'invention de phrases par les stagiaires. Ce travail est nécessaire, selon lui, pour s'approprier les techniques et trouver son propre style. Il rejète l' « assistanat » de l'intervenant consistant à ne proposer aux élèves que la reproduction de modèles de mouvement montré par l'enseignant. Ceci est une étape pour le débutant, mais très rapidement, il doit apprendre à « se débrouiller seul » : « *simplement pour dire que moi je ne serais pas tout le temps là, si un jour ils ont envie de créer des choses, ils ont déjà de la facilité à dire : " et ben tiens " puisqu'ils auront déjà fait ça, entre eux, et seuls, ils prendront eux-mêmes l'initiative, automatiquement, parce qu'ils auront appris à faire ça.* » Pour lui, l'apprentissage c'est « *tout bêtement de l'éducation* », dans le sens où il faut emmener l'élève à réfléchir à ce qu'il fait et à devenir autonome.

Sa démarche d'enseignement repose en grande partie à des emprunts à son expérience du cirque, à des cours en gymnastique et à son travail avec des pairs en hip hop. Il intègre aussi quelques notions d'entraînement artistique sans introduire d'éléments de danse contemporaine ou de danse classique (pas de grands pliés, pas de lever de jambes, pas d'explications en terme d'éducation somatique comme on peut le trouver dans des cours de danse contemporaine). Le mode d'apprentissage reste proche d'une conception sportive mais sans inclure de musculation. Les explications des mouvements impliquent des connaissances bio-physiologiques et anatomiques, auxquelles s'ajoutent des conseils d'ordre nutritionniste et d'hygiène de vie.

3. Récapitulatif concernant les modalités d'apprentissage

A. L'importance de s'échauffer

La rationalisation de l'apprentissage est la condition essentielle des stages de danse hip hop au sein des centres culturels. Moins la pédagogie, ce qui est valorisée est une forme de didactique : s'échauffer, mais s'échauffer en fonction de la technique à apprendre ou à pratiquer. Mais cela plus l'engagement nécessaire et contraignant que

ces stages demandent (un week end par mois pour une semaine lors de différentes vacances scolaires pendant 6 mois) semblent décourager beaucoup de stagiaires (l'engagement féminin, plus fort peut-être que celui des garçons, est ainsi très relatif, il ne perdure pas nécessairement pour toutes les filles) :

> *Extrait d'entretien*
>
> **Stéphanie du centre culturel « Sophia »:** « S. (à propos d'un intervenant extérieur) Il a cette particularité, il est pas le seul mais il l'a entre autres et c'était pour ça qu'on lui avait demandé de venir travailler avec nous, c'est que c'est un hip hopeur mais euh... il a aussi travaillé la capoeira, et euh... il a travaillé aussi le contemporain Merce Cunningham. Donc il est venu faire, il avait des cours assez construits je trouvais. Systématiquement, si tu veux, chaque week end avait un thème. Donc, il y avait un week end Break, donc avec un entraînement spécifique, un échauffement spécifique au break ; capoeira : un entraînement spécifique, un échauffement spécifique à la capoeira, euh... quand euh... ils smurfaient : un échauffement spécifique. Et à chaque fois, pour les... leur faire entendre et en leur expliquant que " attends, ça c'est.... si je te fais travailler ça à ce moment-là, c'est parce que tout à l'heure tu vas faire ça et tu vas en avoir besoin ". Et pour ça, c'était... on a senti qu'il y avait un cap qui se passait. Alors, on a eu des abandons hein. On a eu pas mal d'abandons cette année-là pour plein de raisons [...] ».

S'échauffer c'est savoir que l'on ne sait pas tout. C'est donc adopter une attitude spécifique (vis-à-vis de soi). De là, pour certains acteurs de projets, il y a un lien entre accepter de s'échauffer (disposition mentale donc) et être en mesure de " créer " qui s'oppose ici à " être technicien " (rouler sur la tête, etc.).

Dans le projet mené à Oyonnax, l'échauffement prend une part importante dans l'encadrement du groupe de jeunes danseur. En effet, une éducatrice sportive travaille avec eux et se concentre sur cette partie du travail. Nous avons pu observer que, contrairement à ce qui se passe dans les collèges, ici un temps conséquent est accordé à la préparation du corps. Il va sans dire que la *break dance* présente des dangers pour les articulations et les ligaments que le smurf ou la danse debout présentent moins. Cela étant, les introductions de figures de *break dance* dans des cours d'E.P.S. ne bénéficient pas de la préparation sportive que nous avons vu à Oyonnax. Tout se passe comme si dans l'accompagnement de " groupes émergents ", la structuration de la séance avec une part importante laissée à l'échauffement (qui est source de résistance de la part des *breakers* autodidactes) prenait place dans le projet d'intégration sociale *via* le hip hop. Ici, la rationalisation du travail sur le corps rejoint la rationalité du projet professionnel.

> *Extrait d'entretien*
>
> **EDUCATRICE SPORTIVE :** « Le message au niveau de l'échauffement tout ça, apparemment c'est bien passé, euh...je l'avais entendu plusieurs fois dans d'autres euh...par d'autres biais, donc apparemment c'est

passé ouais. Ils ont bien compris que...qu'on pouvait pas faire tout et n'importe quoi en hip hop. Donc euh, donc voilà, donc c'était de la méthodologie/

SOCIOLOGUE: Et des activités sportives dans lesquelles ils auraient fait des échauffements, ils en avaient pas fait ? Peut-être dans le cadre scolaire seulement ?

EDUCATRICE SPORTIVE: Dans le cadre scolaire je pense, pour la plupart. Mais euh c'est loin et puis je pense qu'à l'époque ils en voyaient pas trop l'utilité non plus. Même si les profs d'E.P.S., ils expliquent quand même. Ils ont du mal après à voir la différence quoi. Donc euh ben ouais, le but du jeu c'était ça quoi.

SOCIOLOGUE: Et vous leur avez expliqué le type d'échauffement par rapport ˆ ce qu'ils veulent faire ou y a un échauffement classique euh...?

EDUCATRICE SPORTIVE: Voilà, oui. Euh...non, c'est pas un échauffement classique. On a essayé de leur montrer les différents manières de s'échauffer. Donc avec un échauffement, ben l'échauffement général pour euh...pour le corps, en expliquant le pourquoi du comment, par rapport aux articulations, aux muscles, ˆ tout ce qui est cardio-vasculaire etc. Et puis après donc l'utilité d'avoir un échauffement beaucoup plus spécifique à leur activité. Parce que c'est vrai que...enfin surtout les jeunes qu'on a, ils font plus euh...du break. Donc ils sollicitent quand même beaucoup euh...les articulations, le dos, et puis les appuis tête. Donc euh...donc c'est vrai que pour eux il fallait qu'ils axent quand même pas mal leur euh...leur échauffement par rapport à ça. »

L'éducatrice chargée d'encadrer le groupe d'Oyonnax n'avait aucune connaissance préalable du hip hop. Elle s'est inspirée des échauffements réalisés en gymnastique prenant en considération les fortes similitudes entre les deux activités. D'ailleurs, elle pense que les figures de *break dance* sont très semblables à celles réalisées par les gymnastes sans les même garanties de sécurité (revêtement du sol notamment).

Extrait d'entretien

Stéphanie du centre culturel « Sophia » : « J'y repensais parce que je... je fais un lien, peut-être à tort, de ce que j'ai vu, je fais un lien assez direct entre la... la facilité et l'idée de s'échauffer avant de danser et celle d'être... ceux qui sont prêts à s'échauffer sont des gens qui sont prêts à travailler sur de la création. Les gens qui euh... les techniciens ils veulent pas s'échauffer. [...] Ce travail d'entraînement, d'échauffement, et de euh... ce que leur faisait faire S. euh... ça nivelait tout le monde, tout le monde était à la même enseigne hein. Y'en avait qui en bavait un peu moins pour courir, mais ils étaient tous ceux qui ne savent pas ».

Observations

Dans le projet mené à Oyonnax, l'échauffement prend une part importante dans l'encadrement du groupe de jeunes danseur. En effet, une éducatrice sportive travaille

avec eux et se concentre sur cette partie du travail. Nous avons pu observer que, contrairement à ce qui se passe dans les collèges, ici un temps conséquent est accordé à la préparation du corps. Il va sans dire que le break présente des dangers pour les articulations et les ligaments que le smurf ou la danse debout ne présentent pas. Cela étant, les introductions de figures de *break dance* au sein des cours d'E.P.S. ne bénéficient pas de la préparation sportive que nous avons vu à Oyonnax. Tout se passe comme si dans l'accompagnement de " groupes émergents ", la structuration de la séance avec une part importante laissée à l'échauffement (qui est source de résistance de la part des *breakers* autodidactes) prenait place dans le projet d'intégration sociale *via* le hip hop. Ici, la rationalisation du travail sur le corps rejoint la rationalité du projet professionnel.

Extrait d'entretien

Une éducatrice sportive : « Le message au niveau de l'échauffement tout ça, apparemment c'est bien passé, euh... je l'avais entendu plusieurs fois dans d'autres euh... par d'autres biais, donc apparemment c'est passé ouais. Ils ont bien compris que... qu'on pouvait pas faire tout et n'importe quoi en hip hop. Donc euh, donc voilà, donc c'était de la méthodologie/ [Q. *: Et des activités sportives dans lesquelles ils auraient fait des échauffements, ils en avaient pas fait ? Peut-être dans le cadre scolaire seulement ?]* Dans le cadre scolaire je pense, pour la plupart. Mais euh c'est loin et puis je pense qu'à l'époque ils en voyaient pas trop l'utilité non plus. Même si les profs d'E.P.S., ils expliquent quand même. Ils ont du mal après à voir la différence quoi. Donc euh ben ouais, le but du jeu c'était ça quoi. [Q. : *Et vous leur avez expliqué le type d'échauffement par rapport ˆ ce qu'ils veulent faire ou y a un échauffement classique euh...?*] Voilà, oui. Euh...non, c'est pas un échauffement classique. On a essayé de leur montrer les différents manières de s'échauffer. Donc avec un échauffement, ben l'échauffement général pour euh... pour le corps, en expliquant le pourquoi du comment, par rapport aux articulations, aux muscles, tout ce qui est cardio-vasculaire etc. Et puis après donc l'utilité d'avoir un échauffement beaucoup plus spécifique à leur activité. Parce que c'est vrai que... enfin surtout les jeunes qu'on a, ils font plus euh...du break. Donc ils sollicitent quand même beaucoup euh... les articulations, le dos, et puis les appuis tête. Donc euh...donc c'est vrai que pour eux il fallait qu'ils axent quand même pas mal leur euh... leur échauffement par rapport à ça. »

B. Créer

La logique de la création et de la créativité est à l'œuvre dans les discours des responsables des actions organisées dans les centres culturelles comme dans ceux des représentants de l'école que nous avons déjà évoqués. La démarche artistique doit permettre de " dire ", d' " exprimer " en suivant des règles de composition, mais pas de reproduire une technique. Aussi, le manque d'intérêt des stagiaires envers la démarche chorégraphique — et nous avons souligné plus haut que ces actes n'étaient pas anodins, mais relevaient de conditions sociales et de processus de socialisation (notamment différents selon l'appartenance sexuelle) spécifiques — est-il souvent interprété par les

représentants de la culture et/ou de la pédagogie comme un manque de créativité, ou comme le fait de ne rien avoir à exprimer.

> *Extraits d'entretiens*
>
> **Stéphanie du centre culturel « Sophia » :** « Je dis pas qu'ils sont nuls, ou qu'ils sont pas bien. Ou tout ça. Je dis juste que : je sens pas dans tous les jeunes qu'on a eus, des jeunes qui qui... **ils ont pas passé le cap d'avoir quelque chose à dire et de la création.** On a essayé avec S. de leur faire toucher du doigt ce que c'était que de la création. Et Samir a vraiment essayé. Alors bien sûr, quand on s'est retrouvé près de la représentation qu'il fallait présenté qu'que chose, alors évidemment il a pris ça en main. Mais, il a essayé au plus et au mieux de travailler avec leur matière à eux, il y avait dans la chorégraphie des bouts qui étaient, voilà : " Voilà, là je te demande de faire ça ça et ça, mais entre ça et ça il faut que tu occupes la place ". Et il y est, je trouve qu'il y est arrivé. On a eu... sur 12, on en a eu que trois, certes, à la fin, mais euh... il y est arrivé je trouve. Quand même. »
>
> Hors l'expression peut porter sur d'autres éléments pour les jeunes breakers : « Tout c'qu'on pense nous, on peut l'exprimer sur, sur le parquet. Alors qu'à la gym, tout c'qu'on pense nous, on peut pas l'exprimer. C'est tout imposé quoi. C'est ça la différence, c'est… et même, j'sais pas le hip hop, c'est un sport pas comme les autres j'pense parce que quand même euh, quand on danse, on peut toujours aller plus loin, plus loin, plus loin, on a jamais fini. » (**Ali, 17 ans, danseur amateur**).

Conclusion du chapitre

Le contexte des centres culturels, qui sont des structures dont la mission première est la programmation de spectacles vivants, est révélateur des tensions et des enjeux sociaux qui se nouent autour de l'encadrement périscolaire ou même de l'encadrement de formation de jeunes adultes, notamment quand cela concerne les populations des quartiers HLM. Ce qui est en jeu c'est d'une part les modes de reconnaissance des pratiques artistiques comme le hip hop, et d'autre part les formes de socialisation des pratiquants.

Travaillant le plus souvent dans le cadre de mesures (comme les CEL) et de partenariats institutionnels, ces stages ne se fondent pas moins sur des modes de différenciation envers ces autres " partenaires ", qui sont (dans les contextes observés) l'école et les centres de loisir ou les MJC. De la sorte, les centres culturels affichent une " identité " particulière, tout en adoptant des principes de la socialisation scolaire. La finalité est en revanche d'apporter une " qualification " artistique aux stagiaires en les amenant, par exemple, à produire une œuvre (présentée en public) et à mieux connaître le travail artistique des intervenants (en invitant les stagiaires à voir les spectacles de ces derniers).

La logique scolaire mise en œuvre dans ces stages fait ressortir en particulier une conception individualisante de la formation : il s'agit de placer les stagiaires, surtout quand il s'agit de danseurs hip hop d'origines sociales populaires, dans une logique de " projet " qualifiant, voire pré-professionnalisant — ce que nous avons désigné par l'axiomatique du projet — qui tente d'inculquer de nouvelles dispositions aux stagiaires. Le mode d'apprentissage vise bien ici une forme de danse hip hop " chorégraphiée " et " pédagogisée ", qui est le produit du travail institutionnel effectué sur cette forme de danse depuis plusieurs années.

Le problème pour les responsables de ces stages tient dans l'auto-sélection qui s'établit entre les stagiaires (les danseurs hip hop tendant à rapidement délaisser la formation qui n'est pas obligatoire) et qui laisse échapper le public implicitement visé, pour construire une nouvelle catégorie d'amateur de hip hop : les adolescents d'origines sociales intermédiaires et favorisées, et surtout des filles.

CHAPITRE 6

SOCIALISATION SECONDAIRE EN MJC ET APPRENTISSAGE ENTRE PAIRS

Au quotidien, les pratiques de danse hip hop que l'on retrouve lors des " battles " se déroulent très largement au sein des MJC. C'est la raison pour laquelle nous nous proposons d'étudier les modalités de la socialisation secondaire repérables dans ces structures. Cela nous permet de montrer en quoi la dimension socioculturelle de cette socialisation secondaire s'enracine dans des conceptions relatives à l'axiomatique du projet et donc à la philosophie libérale de l'individu et de ses rapport au social, dont il a été question dans le chapitre précédent. Mettant en application un principe " d'autonomisation " de l'individu, ce mode de socialisation en vient à se servir de l'intérêt pour la danse et de l'implication dans un groupe, pour conduire les danseurs dans une projection d'avenir et dans un travail de transformation de soi nécessaire à leur " insertion " dans une formation professionnalisante. C'est ainsi que dans nos observations, nous retrouvons des danseurs essentiellement d'origines sociales populaires, âgés entre 10 ans et 22-23 ans, mais dont l'expérience en danse hip hop est très variable : des débutants, mais également des danseurs expérimentés dont certains ont un statut professionnel (intermittent du spectacle).

Les valeurs mises en exergue dans ce mode de socialisation, outre l'autonomie, est la recherche de l'intérêt symbolique personnel permettant de s'engager " corps et âme dans un projet (recherche du plaisir, de la passion) qui est proposé en opposition avec l'intérêt économique. Cette opposition entre plaisir/formation personnelle et intérêt financier amène les animateurs et les responsables de ces structures à engager les jeunes danseurs dans des actions socialisatrices spécifiques et souvent très moralisatrices. Le moyen essentiel pour parvenir à de telles fins, c'est l'organisation en association pour que le groupe des danseurs les plus compétents puisse perdurer et se présenter dans des *battle*s. A partir de là, il devient possible de " toucher " les individualités, et de les faire entrer dans des formations lorsqu'elles ont arrêté l'école (formation d'animateur en particulier). L'orientation socioculturelle ne s'oppose toutefois pas aux politiques institutionnelles défendant l'artistique. Elles s'insèrent, au contraire, dans une même logique légitimant la " création chorégraphique " et prônant une pédagogisation de l'apprentissage de la danse. C'est ainsi qu'à côté des ateliers libres (où ils s'entraînent entre soi), les danseurs sont invités à suivre des cours et des stages de danse (initiation à la pédagogie) et dès que c'est possible, à présenter une chorégraphie sur une scène. Ils sont enfin largement conduits à donner des cours d'initiation au hip hop, notamment dans le cadre de centres de loisirs, mais aussi dans le cadre scolaire.

Ce chapitre est donc également l'occasion d'analyser de manière détaillée les modes d'apprentissage, les dispositions cognitives, physiques, le rapport au temps et à l'espace des jeunes danseurs d'origines sociales populaires, de les saisir ensuite dans leur confrontation avec l'apprentissage pédagogique et l'exercice de création chorégraphique, et enfin de revenir sur les différenciations sexuelles.

I. Modalités de la socialisation secondaire dans les MJC

1. Introduction

Reprenant des traits de la forme scolaire, le mode de socialisation secondaire des MJC s'en distingue par sa relative " concurrence " avec l'école, dans le sens où il n'est pas rare que les responsables de ces structures estiment agir là où se trouvent les limites de l'école, c'est-à-dire dans l'encadrement extrascolaire de jeunes résidents, dans les configurations qui nous intéressent ici, dans des quartiers populaires. En cela, comme le note Daniel Thin[1], les animateurs participent aussi de la logique scolaire qui préconise un encadrement des enfants et des adolescents le plus long possible, afin de ne pas les laisser livrés à " eux-mêmes " et d'agir sur eux à travers des actions éducatives qui les extraient de la socialisation familiale.

Concernant plus spécifiquement la danse hip hop, il s'agit de permettre surtout aux adolescents (les pratiquants concernés ayant le plus souvent entre 16 et 23 ans, c'est-à-dire dans une période de possible désaffiliation scolaire) de renouer avec la logique scolaire, en les amenant progressivement à envisager une formation professionnalisante et diplômante, telle que l'animation sportive. En cela, l'orientation socialisatrice des MJC, se rapportant à ces publics, renvoie à une vision sociale des métiers d'animateur et de travailleur social en tant que " médiateur "[2] entre notamment l'école et un adolescent désaffilié scolairement (ou près à l'être). Dans ce cadre, le mode de socialisation en MJC reprend également la thématique de la " réparation " sociale, voire du " sauvetage " de jeunes gens. « *Ils me disent : " heureusement qu'on doit danser, heureusement que t'es là, heureusement que tu nous ouvres la porte parce que sinon, je sais pas, on serait en train de galérer dans le quartier ". Ça les sort quand même de…(*la galère), *ça les sort* » (animatrice, MJC « B »). Cela peut conduire, dans des cas extrêmes, comme celui de la MJC « B » située dans un quartier populaire extrêmement stigmatisé dans la ville, à regarder d'un œil très méfiant toute ingérence " extérieure " pouvant mettre en cause l'organisation socialisatrice de la structure. De fait, notre présence et surtout nos dires, lors d'interviews de danseurs, sont parfois " contrôlés " (le directeur et/ou un animateur étant présent) afin que nous n'induisons pas d'autres valeurs, d'autres façons de concevoir la pratique de danse, qu'il leur faudrait ensuite " discuter " avec les jeunes danseurs.[3]

---

[1] D. Thin, *Quartiers populaires…*, *op.* cit., *cf.* p. 217-222.
[2] *Ibid.*, p. 219.
[3] Comme nous l'avons vu dans la présentation de la configuration, dans le premier chapitre, ce directeur craint que notre présence " casse " (c'est son terme) le travail qu'il a engagé avec ces jeunes gens depuis les quatre années où il a pris la direction du lieu, notamment quand nous évoquons le cas de compagnies subventionnées par les pouvoirs publics, alors que tout son travail, dit-il, vise à inculquer aux danseurs le désintérêt financier, car sur ce point, il a à lutter contre des dispositions de ces jeunes gens à ne pas se

Extraits d'entretiens

Animateur de la MJC « V » : « *(à propos de l'organisation d'un battle)* Fallait pas que… fallait pas que ce soit que l'argent qui conditionne… à faire venir les euh… les danseurs. On a essayé de leur faire oublier ; et on était tout content, car ils ont complètement oublié, c'était dans les démarches au début, quand on a essayé de faire la programmation ; parce que les équipes c'est normal, ils essayent d'obtenir soit… un cachet, comme tout artiste. Et on a essayé de pallier à ça en les accueillant du mieux qu'on puisse quoi, et… visiblement tout le monde était très content, toutes ces équipes européennes… visiblement on a été un peu mieux que les autres qui payent, mais sur l'accueil on était p'être un peu mieux. »

Animateur socio-éducatif ayant accompagné durant quatre ans un " groupe émergent ". : « Alors mon intérêt c'est quoi ? moi mon intérêt c'était que les jeunes pratiquent le hip hop mais en même temps **ils s'intègrent à la société en tant que citoyens**, c'est à dire je voulais les rendre **autonomes** par la suite, je leur ait dit plusieurs fois que moi je suis le provisoire avec vous et un jour ou l'autre je vais vous lâcher et c'est à vous de vous prendre en main. »

L'insertion professionnelle de jeunes danseurs de hip hop disposés à proposer un enseignement de la danse pédagogisée par la voie de l'animation est une constante dans les discours des acteurs institutionnels qui encadrent les projets artistiques des jeunes. Ces jeunes danseurs qui obtiennent le BAFA ou le BEATEP proposent à leur tour une approche pédagogique du hip hop, travaillent à la rupture des illusions de ceux qui se voient " tête d'affiche ", bref, reproduisent, en partie, les logiques à l'œuvre dans les institution socio-éducatives. Le propos doit cependant être nuancé pour ce qui concerne les interventions en milieu scolaire. Nous avons pu observer une difficulté pour ces danseurs, proches par l'âge et les origines sociales des élèves, des difficultés à accepter les demandes d'enseignement en milieu scolaire mais aussi à se faire accepter par elles. Il est vrai que si l'encadrement des " structures de proximité " peut les préparer aux fonction d'animation face à un public demandeur (même si une partie de leur travail consiste en la transformation de la demande initiale en demande légitime), il en va autrement de la transmission de savoir auprès d'élèves pour lequel le choix de l'activité ne s'est pas forcément fait sur la base de l'attirance pour l'activité. Les moyens mis en place pour l'accompagnement socio-éducatif de petits groupes de danseurs se justifient plus par des politiques de développement social que de professionnalisation d'artistes dans le travail d'animation. Cela ne va pas sans difficultés car souvent si les danseurs et les danseuses, dans un premier temps, trouvent dans l'animation une occasion d'insertion professionnelle intéressante et gratifiante, dans un deuxième temps les difficultés à mener de front des projets artistiques et des missions d'animation les mettent face à un choix difficile : abandonner leur métier d'animateur au profit d'un

rendrent nécessairement compte de la valeur de l'argent " bien gagné " et contre la disposition à l'assistanat.

carrière artistique aléatoire ou bien abandonner leur projets artistiques. Le problème est assez important pour que lors de la session de danse-Ville-danse de 2001, une table ronde réunissant de jeunes danseurs et des représentants de structures associatives ait été proposée par ISM-Ra-Corum autour de cette question.

Extrait d'entretien

Soraya (danseuse, animatrice en danse hip hop) : « Maintenant j'entraîne trois groupes. Le fait d'entraîner des gens et de justement laisser un p'tit peu notre entraînement de côté ben on voit les p'tits grandir, progresser et puis toi à côté ben tu stagnes. Donc quelque part ça fait peur mais quelque part si on sait que par l'animation on peut aider des enfants à progresser, à éviter ce qu'on a laissé derrière nous, moi je parle surtout pour ma ville à moi, ben on le fait. »

Aussi, dans le cadre d'ateliers animés en milieu scolaire, généralement la " leçon " repose sur deux exigences scolaires que les jeunes danseurs, s'initiant à l'animation, acceptent de mettre en œuvre : un échauffement et apprendre des bouts de chorégraphie aux élèves volontaires. Cependant, de par le type de relations sociales qui se tisse entre le jeune danseur et le public scolaire, la " leçon " inclue aussi des éléments " extrascolaires ", qui ne sont pas forcément du " goût " du corps enseignant. Notamment, les jeunes animateurs trouvant un " public " auprès des élèves, tendent à beaucoup faire de démonstrations qui les valorisent en tant que danseurs.

Extrait d'entretien

Ali, jeune danseur hip hop à la MJC T", estime être de son devoir de redonner ce qu'il " sait " de la danse, aux plus jeunes que lui. Cette logique du " don " n'est toutefois pas purement gratuite puisqu'il apprécie les quelques centaines de francs que le collège lui remet en échange de ses ateliers du mercredi dans l'établissement. « *Bon, je leur donne la chance que j'ai pas eu quoi. Parce que moi si j'aurais pu commencer plus jeune, j'aurais pu connaître avant, ça ferait longtemps que j'en ferais. Mais là, vu que eux c'est des jeunes et qu'ils ont besoin de quelqu'un pour euh, pour euh…pour leur transmettre ça, donc moi j'suis là, je leur demande une petite commission c'est tout, histoire d'arrondir les fins de mois…* [Q. : Oui. Et tu le fais dans le cadre du collège ?] *Voilà.* [Q. : Mais c'est les mercredi après-midi ?] *Non c'est de midi et demi à 2 heures. Ca fait que bon, je mange pas pour eux mais bon, moi au moins ça m'fait plaisir, c'est pour eux. C'est pas pour moi, moi je sais que j'ai c'qui me faut derrière, je sais que je sais me débrouiller. Eux, si ils ont la motivation, moi je serai toujours là pour eux. Mais si, du moment où ils viennent pour, pour rien faire, je serai pas là quoi. Je leur ai expliqué, je leur ai dit "bon euh moi voilà euh je viens pour vous, je touche un salaire, de misère, parce que bon on me donne 300 francs : c'est rien 300 francs mais bon.* […] *La première fois, on se connaissait pas, ils avaient pas compris la règle du jeu : j'ai tout arrêté, et je leur ai expliqué*

tranquillement. Je leur ai fait comprendre le but, je leur ai dit : "si vous voulez en faire, moi j'suis là, je vais vous aider, j'essaierais de tout faire pour vous. Mais si vous, en retour vous n'êtes pas motivés, j'y peux rien du tout". »

Présentation d'un danseur amateur se formant au diplôme d'animateur sportif

Mohamed, 19 ans, pratiquant de la MJC « T » s'entraîne tous les jours à la MJC. Il participe à un groupe mi-professionnel, structuré grâce au travail de partenariat de la MJC avec la délégation de la Jeunesse et des Sports ainsi que le centre culturel « Sophia », groupe qui participe régulièrement à des rencontres organisées par les institutions de la région. Son groupe se rend à des *battles*. « Mais bon, on a du travail encore. ». Il voit aussi les championnats du monde, connaît les groupes internationaux des *battles*, où il dit que c'est surtout la technique qui « prime » même s'il y a des chorégraphies. Et cela, il craint que la danse des *battles* se tourne trop du côté de la « gymnastique » et pas assez « de la danse » parce que les techniques « debout » sont un peu trop laissées pour compte. Parallèlement à ce discours, il nous dira plus tard que son objectif immédiat est bien de faire progresser son groupe pour les *battles*, et pour cela, il s'agit d'améliorer la technique, qu'il oppose à la " création " (dans le sens de création chorégraphique). Pour lui, l'on ne peut faire les deux : soit on est « bon en création » soit on est « bon en technique », le plus important étant de commencer par la technique. L'on voit qu'il a incorporé les principes socialisateurs des actions culturelles qu'il a suivi, par l'intermédiaire de la MJC « T ».

« J'pense que c'est ça le mauvais point du hip hop. Après ça commence, ça commence plus à être de la danse, ça commence à être trop de la gym. C'est pour ça, on devrait mieux, on devrait…accorder un certain nombre de points. Par exemple, si y a un danseur qui vient, qui rentre et qui fait des vrilles, d'accord il est rentré une fois et il a fait des vrilles, c'est pas systématiquement à chaque fois qu'il va rentrer, qu'il va faire une vrille, qu'il faut qu'il ait des points, non. Une fois qu'il a fait la vrille, "tu sais la faire, bon on a vu le niveau que t'avais, c'est bon". Maintenant il faut, il faut…voilà. Et, d'un côté, ça, ça fait trop…ça fait avancer le break. ! Mais…on n'approfondit pas les autres…les autres domaines, comme le smurf ou le locking. Du coup euh…on laisse tomber après. Et je trouve que c'est dommage. » Pour lui, l'" esprit du hip hop " est une « notion abstraite ». Le but de sa pratique est uniquement artistique précise-t-il et il refuse totalement l'image qui tend à faire des danseurs des jeunes des banlieues qui s'en " sortent " grâce à la danse. De la même façon, les valeurs associées au " mouvement " hip hop sont illusoires, d'une part parce que lui comme plusieurs de ses camarades n'ont pas le sentiment de les avoir acquises en pratiquant la danse hip hop et d'autre part parce que les battles sont des lieux où la plupart du temps ces valeurs ne sont absolument pas manifestées, bien au contraire. « Euh, j'veux dire moi, chez moi j'ai pas, pas vraiment de problèmes de violence et tout. Quand on me dis : "ouais, tu te respecte et tout". **J'ai pas attendu de commencer de la danse, à faire de la danse pour respecter les gens.** Et je trouve que les notions de respect et tout c'est dépassé maintenant. Le social c'est fini ça, dans la danse. » De la sorte, il n'apprécie pas les rappeurs qui font trop « coller » l'image banlieue aux pratiquants hip hop, alors que lui revendique une identité d'artiste (en devenir).

Mohamed est fiancé et cherche à se professionnaliser dans la danse ; en attendant d'avoir terminé son diplôme d'animateur sportif, il donne des cours de danse dans différentes structures et n'hésite pas à aller proposer ses services dans des établissements scolaires. C'est ainsi que nous l'avons retrouvé, " par hasard " quelques mois après cet entretien, dans un lycée où il donnait des cours dans le cadre du Foyer de l'établissement.

Sur le plan de ses origines sociales, il reste flou quant au métier de son père qui est reparti en Algérie. Sa mère est retraitée (il ne veut pas dire non plus son métier) et il est enfant unique. Sur le plan de la scolarité, il a fait une première année de BEP.

Danse hip hop dans un lycée de la Loire : ateliers du Foyer (hors temps scolaire) proposés par Mohamed de la MJC " T "

L'atelier hip hop n'entre dans aucun dispositif officiel et pédagogique de l'établissement. Il n'est pas encadré par des enseignants. Surveillé pendant quelques séances, par une conseillère d'éducation ou un surveillant, rapidement la confiance donnée à l'intervenant rend inutile cette observation. L'atelier s'est mis en place à la suite de la proposition de l'intervenant hip hop lui-même (danseur de la MJC « T », qui s'est adressé aux CPE et aux surveillants pour proposer des cours. Ces derniers ont fait passer l'information dans les classes. Une soixantaine de jeunes s'est inscrite, filles et garçons. L'intervenant est payé par le foyer (100 francs de l'heure, il doit faire trois heures officiellement, mais en fera très vite une seule en raison de la rapide désaffection de la totalité des garçons, et de plusieurs filles — le groupe se stabilise autour de 15 danseuses régulières, alors qu'il a commencé avec 60 lycéens (ennes).

Le contexte du lycée engage une mixité des élèves d'origines sociales différentes, avec une majorité d'enfants de familles populaires. Il n'y a pas de problème de " violence dans l'enceinte ou en dehors de l'établissement qui accueille un lycée de formation générale et un lycée professionnel. Les conseillers d'éducation et les surveillants sont d'ailleurs assez méfiants vis-à-vis du discours concernant la violence à l'école. " oh, il y a des jeunes un peu plus turbulents, mais c'est normal à leur âge, ils ont besoin de bouger " précise un surveillant. Ils ne construisent pas non plus de discours pédagogique concernant l'intérêt de la danse hip hop dans le cadre du Foyer socio-éducatif. Lors de la première séance d'observation, nous avons la surprise de retrouver les danseurs de la MJC " T ", qui encadrent l'atelier que nous avions suivi pendant plusieurs mois, l'année précédente. Mohamed en est le responsable. Quatre autres danseurs l'accompagnent mais n'interviendront pas dans la séance, sinon pour faire des démonstrations aux lycéennes. Effectivement, il n'y a plus aucun garçon dans l'atelier. Les jeunes hip hoppeurs de la MJC, accompagnant le " formateur " s'échauffent un peu, mais ne suivent pas le cours de leur confrère. Puis ils font des figures, des équilibres sur les mains, ils révisent une *choré* de leur groupe semi-professionnel « les Potes ». Pendant l'heure qui suit, ils s'entraînent ainsi un peu, s'aidant des murs couverts de tapis pour travailler leurs équilibres sur les mains en s'appuyant contre eux ; mettant à plat un gros tapis (utiliser en gym pour les sauts à la barre) pour faire des sauts en tournant sur eux-mêmes. Ils utilisent aussi les petits tapis pour faire d'autres figures. Enfin, chose que je n'avais pas vu encore, ils inventent des figures en se tenant mutuellement par une main, un peu comme dans des portés. Ils essayent ainsi des enchaînements un peu complexes de figures au sol, à deux (l'un passant par dessus l'autre, s'aidant d'une main pour faire un équilibre…).

Pendant ce temps, sur la musique d'un disque compact, Mohamed fait un échauffement d'un quart d'heure pour le groupe de filles : tours de tête, échauffement des poignets, des bras, assouplissements, étirements. Il fait l'échauffement et elles refont avec lui (il est face à elles). Pas de corrections ni de conseils précis. Puis, il leur fait travailler une " chorégraphie ", c'est-à-dire un enchaînement de mouvements debout, finissant ensuite un peu au sol (pour un passe-passe). Là encore, il faut et elles refont avec lui. Puis il les fait recommencer plusieurs fois, jusqu'à ce que toutes aient saisi le bout d'enchaînement ; il leur apprend ainsi, bout après bout, un ensemble de mouvements sur des comptes. En effet, l'apprentissage se fait sur des comptes (1-2-

3…). En revanche, la musique continuant à tourner (aucun arrêt, comme en atelier libre), elles ont à faire l'enchaînement sur des rythmes différents.

Le gymnase résonne ; avec la musique, on n'entend pas les quelques remarques de Mohamed. Il en fait peu de toutes façons. Les filles recommencent l'enchaînement plusieurs fois ; travaillant sans rien dire non plus. Il est intéressant de voir ainsi que l'intervenant fait faire de la " choré " aux filles (c'est ce qu'il m'avait dit en entrant : " avec les filles, je fais de la choré ", comme s'il allait de soi qu'on ne pouvait pas aborder autrement la danse avec elles. Au cours de l'heure, des élèves arrivent, quelques filles, 4 garçons du lycée, assis sur des chaises, regardant le cours. Mohamed m'expliquera que les garçons ne sont pas assidus, et puis la danse : ils ne sont pas nombreux à aimer ça. Il précise que lui, quand il a commencé à danser, il suivait un cours où il y avait quasiment que des filles ; ça ne l'avait pas découragé. Il continue d'ailleurs à se former (notamment à Paris) dans des cours professionnels.

A la fin du cours, les danseurs qui accompagnent l'animateur discutent avec des filles du cours. L'on peut concevoir que cette proposition d'atelier soit une façon de gagner un peu d'argent ainsi qu'un peu de considération et d'admiration de jeunes filles, de même âge qu'eux, et soit, de la sorte, une occasion de rencontres et de drague entre les filles et les garçons. Nous comprendrions alors pourquoi, peut-être, les lycéens (non experts en danse hip hop)[1] se soient abstenus de venir aux séances : le jeu de concurrences est ici trop inégal.

Les autres séances sont consacrées à l'élaboration de deux chorégraphies, l'une " smurf " l'autre " style ", qui sont le prétexte pour apprendre des bases de danse " debout ". Les camarades de l'intervenant l'accompagnent toujours ; ils font des figures de break dance dans un coin du gymnase, prennent des élans contre les murs pour réaliser des figures gymniques.

Le mode de transmission de Mohamed relève de l'imitation : il montre des mouvements, en donnant des comptes, et les élèves font avec lui. Il n'explique quasiment pas les mouvements de manière formelle ; il les refait pour leur montrer comment les saisir. Des discussions informelles et d'autres enregistrées avec les élèves révèlent que ces dernières n'apprennent pas en comptant quand elles n'ont pas eu dans l'enfance l'expérience de cours de danse, contrairement aux élèves qui ont une expérience de ces leçons, même minime, et au sein desquelles le compte est présenté comme un moyen de mémoriser le pas. Ces lycéennes font et refont le mouvement, jusqu'à le réussir plus ou moins bien. Ce n'est pas tant l'exactitude du mouvement qui importe pour certaines, mais sa forme générale qui " doit faire bien " : " est-ce que ça le fait ? " dit l'une d'elle à sa cousine qui observe le cours à nos côtés. De la même façon, Mohamed nous demande à la fin de la séance : " ça l'fait bien ? ". Le souci n'est donc pas tant de faire les mouvements en respectant scrupuleusement les formes, les temps, le rythme, que de donner une image d'ensemble dynamique. Cela n'empêche pas les danseuses de faire montre d'un souci de " bien faire les choses " : elles sont appliquées, elles écoutent et observent attentivement leur professeur. Elles ont envie que leur travail soit, en fin d'année scolaire, présenter aux autres élèves du lycée. L'intervenant également, et c'est un projet souhaité par la conseillère d'éducation et les surveillants.

D'autres danseurs de MJC ont souhaité ouvrir et s'occuper d'un atelier de danse au sein de leur établissement scolaire, mais se sont vu opposer la résistance des

[1] Seul un lycéen vient aux séances, mais il fait partie de la même MJC où s'entraînent ces danseurs et est ami avec eux. Il est ainsi resté avec eux pendant une heure, avant de partir en cours au lycée.

responsables et de certains enseignants. Leur volonté était, pour certains, de pouvoir s'entraîner dans les moments de pause, et pour la plupart de transmettre leurs savoir-faire à des novices, transmission de pratiques de danse alliée à celle de valeurs, d'un sens du " travail " et de " règles " de conduite différentes des règles scolaires, comme nous le constatons avec les observations précédentes, dans le sens où l'intervenant n'organise pas son cours selon les principes de la " danse à l'école ".

Ces jeunes danseurs sont également parfois sollicités par les enseignants eux-mêmes qui souhaitent apprendre, auprès d'eux, les bases de la danse hip hop. Il s'agit souvent d'une demande d'enseignants (hommes) d'E.P.S souhaitant s'initier à une technique qu'ils ne maîtrisent pas. Ils sont alors les élèves des jeunes danseurs, et suivent la perspective de pouvoir être capable d'enseigner ces techniques dans leurs propres cours d'E.P.S.

> *Extraits d'entretiens*
>
> **Sosso, danseur de 17 ans, MJC " T " :** « On avait donné à…à des profs de Feurs, de Montbrison, on leur apprenait des bases pour qu'ils apprennent à leurs élèves tu vois. »
>
> **André, danseur et chorégraphe professionnel,** relate ses rapports de jeunesse avec certains enseignants d'E.P.S. : « C'est venu... parce qu'en fait je commençais à enseigner à l'UNSS quand j'étais dans mon collège, parce que je faisais de la gym et du cirque. Donc on remplaçait les profs d'E.P.S. mais c'était naturellement quoi, le mercredi après-midi, et nous ça nous plaisait, nous d'être supérieurs aux copains ! »

A. Autonomie

Le thème de la gratuité est récurrent dans les interviews que nous avons effectués avec des animateurs. Il prend notamment la forme d'un non dédommagement individuel lorsque les danseurs donnent des cours : le bénéfice du cours va alors dans une " caisse collective " (celle du groupe de danseurs) en vue de payer les déplacements lors, par exemple, de *battle*, ou pour financer l'achat de matériels utiles à la danse. Ce qui est inculqué est, en un sens, la substitution de l'intérêt personnel, pour l'intérêt du groupe. L'activité doit être mue uniquement par la " passion ". Les jeunes danseurs doivent accepter de s'engager dans des projets collectifs.

> *Extrait d'entretien*
>
> **Responsable du Collectif Cultures actuelle à la DDJS de l'Ain** : « [Q. : *Est-ce qu'il y a des groupes qui souhaitent accéder à des scènes ?]*. Je dirais qu'on en est même pas là, mais effectivement ça fait partie de nos projets de cette année, d'avoir, de proposer l'accompagnement de groupe en émergence, on appelle ça comme ça, pour **justement des groupes de**

> **jeunes qui euh, ont ou auraient un projet de création collective**, euh de création d'un spectacle quoi, euh, ben de pouvoir leur proposer un accompagnement artistique avec un professionnel qui va les aider quoi, mais à faire bien leur propre création quoi. C'est un peu ça l'idée, donc là, notamment y'a un groupe là dans le pays de Gex, où ils essayent de monter une compagnie, alors je sais pas ce que ça va donner, mais euh, sinon, ouais, on est encore loin de, d'une compagnie. Y'a un groupe de jeunes à Oyonnax où y sont bien motivés, et à Bourg. Pour l'instant j'crois qu'c'est tout […] C'est presque plus de **l'accompagnement pédagogique pour qu'y montent un projet,** qu'ils nous fassent part de leur demande, **qu'ils sachent exactement qu'est ce qu'ils veulent.** »

Le principal enjeu de l'action socialisatrice des MJC se situe dans la volonté d' " autonomiser " les adolescents. Partant donc du principe qu'ils ne le sont pas, il s'agit de les conduire à organiser leur activité, à penser des projets et prévoir un budget, à mener à bien une " passion " en activant (et souvent en apprenant) des compétences scolaires : l'organisation, la prévoyance, la projection de l'action dans l'avenir, le retour réflexif et critique sur ce que l'on a pu réaliser et sur ce que l'on n'a pas su faire. Il s'agit donc aussi d'apprendre le prix des choses, en acceptant de reverser le gain de son travail (donner des cours) à la MJC pour financer les frais du groupe : « *tu leur fais voir ce que c'est la réalité, que tout a un prix. Et puis il faut bosser aussi pour avoir de l'argent* […] » (animatrice, MJC « B »).

> *Extraits d'entretiens*
>
> **Animateur, MJC « V », encadrant le groupe " les kids " : «** Les jeunes, en général, je les laisse travailler sur l'autonomie. Faut qu'ils aient un projet, qu'ils le structurent, euh qu'ils le développent ; ensuite moi j'prends le relais mais c'est pas à nous de tout faire euh… non plus, c'est à eux de travailler sur l'autonomie hein. Euh… bon, ils ont eu un contrat la semaine dernière avec une association pour jouer à Dijon, bon, on en a parlé un petit peu par exemple ; ils sont assez jeunes euh… Bon après c'est aussi faire du relationnel pour faire des affaires, c'est pas si simple que cela, donc c'est pour ça qu'on… on a aussi un centre de ressources. »
>
> **Animateur, MJC « L. » : «** Par exemple ici c'est le *battle* de Dijon qu'ils ont gagné cette année et donc il faut quand même se déplacer à Dijon, il faut prendre le train ou alors il faut louer un minibus etc., donc c'est … ça sert plus ou moins à ça quoi . L'année dernière ils sont allés à Avignon une semaine, donc pour la dernière semaine du festival c'était la dernière semaine de Juillet je pense. Ils sont allés à Avignon pour danser dans la rue, pour rencontrer des artistes et une partie a été financée par cette caisse collective et puis après genouillères ,y'a les bonnets , les… tout ce genre de matériel »
>
> **L'animatrice de la MJC « B »** nous explique aussi que les cours d'initiation donnés par les danseurs du groupe qu'elle accueille, les " **Asia crew ",** se déroulant durant les périodes de vacances, sont rémunérés mais l'argent revient à la MJC qui réinvestit l'argent pour les déplacements du

> groupe. Ainsi payent-ils leurs projets alors qu'ils ne travaillent pas (étant encore lycéen ou bien au chômage). « *Oui, ils sont rémunérés, mais par contre, l'argent, ils le perçoivent pas, c'est pas eux qui le perçoivent, c'est la MJC qui encaisse, et avec cet argent, on investit, nous, pour les sorties, les battles, parce que ça coûte cher, la location du mini bus, c'est un petit peu demander une participation à des jeunes qui travaillent pas. Euh… Mais c'est difficile. Donc avec cet argent, je leur achète des tenues de scènes en solde…* […] (au début) *c'était difficile, c'était même galère. C'est-à-dire qu'au départ, ils étaient plus dans la démarche de protester, ils demandaient pas de partir, d'aller voir. Et puis après, j'ai monté un projet, je les ai emmenés sur Clermont-Ferrand la première fois, on est parti… Et puis, ils voulaient repartir… Je leur ai dit : " mais écoutez, on peut repartir mais, vous venez avec moi, parce qu'ici, on fait un budget, on regarde ce que ça fait, il faut réserver l'hôtel, etc. ". L'attitude maintenant c'est que quand y en a qui veulent partir, c'est eux qui m'amènent des infos, qu'ils ont vues sur internet, par exemple s'il y a un battle sur Paris. Donc, on monte ça ensemble.* »

De fait, les supports de la socialisation sont à la fois la recherche d'une autonomie individuelle passant par un " raccrochage " avec la logique scolaire (pouvoir investir une formation si on a arrêté l'école) et avec le marché de l'emploi (la priorité étant donnée à une formation) d'une part, et l'apprentissage de l'autonomie au niveau du groupe par la prise en charge collective de l'activité et des projets liés à elle, d'autre part : « ***c'est une dynamique de projet*** *en fait, c'est un peu la pédagogie de contrat de ville, c'est un peu à la mode et…bon ouais depuis 5, 10 ans* » (animateur, MJC « D »). Dans ce cadre, le travail de chorégraphie est un moyen pour apprendre à s'organiser collectivement.

> *Extrait d'entretien*
>
> **Animateur, MJC « L » : «** C'est davantage un travail individuel qu'on fait avec chacun d'eux, notamment dans la scolarité, dans la recherche d'emploi, dans… ils font des CV. Et y'a tout un domaine avec eux et en tant que groupe […] donc **les faire travailler en chorégraphie,** c'était pas si simple que ça et cette année donc ils travaillent sur un spectacle donc un travail collectif […] et l'année prochaine (l'objectif est) de monter leurs propres association, pour qu'ils arrivent à se gérer seuls quoi, c'est un p'tit peu l'intérêt de notre travail. »

B. Atomisation du " sujet autonome "

Un des effets de cette pédagogie de l'autonomie des personnes est le refus de les rapporter à leurs contextes objectifs de socialisation, et de les considérer un peu comme des entités identiques. Nous voulons dire par là, que l'application non consciente de la philosophie libérale de l'individu conduit paradoxalement à considérer ces adolescents

de manière peu individuelle, alors même que le projet explicite est l'autonomie de la personne. Cela se concrétise par le refus de connaître exactement les familles, les métiers des parents, leurs conditions d'existence, et d'estimer que, de toutes façons, ces familles sont toutes dans des situations difficiles. Or, lorsque nous menons l'enquête de manière plus approfondie, et de manière comparative avec d'autres types d'études, il apparaît que les jeunes gens qui participent aux activités des MJC ne sont pas les plus démunis socialement (même s'ils sont des enfants issus de familles populaires). Nous reviendrons sur ce point. La dérive de cette attitude, qui semble refuser les déterminismes sociaux, est la fabrication d'une stigmatisation de ces adolescents, perçus en tant que groupe homogène socialement, et en difficultés (en potentiel échec scolaire, potentiellement délinquants, etc.) auxquels ils semblent échapper " grâce " à la socialisation secondaire des MJC.

En revanche, dans les discours des travailleurs sociaux, est mise en avant l'hétérogénéité des origines " ethniques " de ces adolescents qu'ils associent peu ou prou à des différences culturelles et religieuses. Cette remarque doit être rapportée au fait qu'un des principes de cette socialisation est précisément le travail de lutte contre les discriminations raciales et de confessions. De fait, les travailleurs sociaux tendent à montrer que leur travail est " réussi " puisque ces jeunes danseurs, " ethniquement " différents, parviennent " quand même " à se réunir et à travailler ensemble. Par ailleurs, dans les entretiens menés avec ces danseurs, on constate une prise de distance avec l'identification ethnique, même si parfois ils y font référence, comme Chanzi expliquant que les " chinois " (il est lui-même cambodgien) sont meilleurs que les " arabes " en danse hip hop en raison, dit-il, de facilités physiques et anatomiques innées.

> *Extrait d'entretien*
>
> **Animateur, MJC « L » : «** Les métiers, bon les métiers des parents y'en qui sont au chômage heu…c'est pas des jeunes favorisés hein c'est… mais souvent c'est des familles plus ou moins… ouais au moins un des deux parents est au chômage heu…En terme d'origine par contre c'est super intéressant. Dans ce quartier bon y'a une grosse majorité de population maghrébine et sur le secteur on retrouve aussi des africains d'Afrique de l'ouest, centre Afrique, Côte d'Ivoire, on retrouve des Yougoslaves, on trouve des maghrébins etc. au niveau des religions aussi c'est des juifs, des chrétiens, des musulmans, c'est des choses qu'on n'a pas ailleurs dans le centre social c'est pour ça qu'on préserve un p'tit peu le mélange dans le groupe, et ce qui fédère »

2. Monographie d'un partenariat MJC " T "/ centre culturel / Jeunesse et sport et DRAC, dans la Loire

Dans cette configuration où une Maison de la Jeunesse et de la Culture travaille en partenariat avec un centre culturel ainsi qu'avec Jeunesse et Sports, et la DRAC, le mode de socialisation secondaire s'appuie très largement sur la demande de jeunes gens.

Ainsi, selon Ali, l'animateur socioculturel de la MJC, instigateur d'actions concernant hip hop qui ont débuté en 1996, tout vient de la demande des jeunes en matière de salle pour qu'ils s'entraînent, aussi bien en danse qu'en musique. La demande, dit-il, a rapidement évolué vers une requête de formation avec des professionnels, car la ville découvrait la danse hip hop et les jeunes des quartiers étaient assez dépourvus dans ces domaines artistiques. L'animateur avec ses collaborateurs ont donc mis en place des ateliers autonomes et des cours pour les danseurs et les rappeurs, tout en les invitant à participer régulièrement à des stages intensifs avec des professionnels, en partenariat avec un centre culturel en particulier (le centre culturel « Sophia »).

> *Extrait d'entretien*
>
> **Animateur de la MJC « T. » :** « Ils étaient déjà là quand je suis arrivé, ils étaient que deux trois quatre, maintenant certes ils sont 120, mais euh... donc ils étaient que trois quatre, mais euh... leur demande était : « et ben on aimerait accéder à un niveau supérieur [...] Ils ont très vite compris qu'en travaillant, on pouvait arriver à autre chose.»

L'animateur précise que des projets autour du hip hop se sont mis en place un peu pour fidéliser les jeunes danseurs à venir dans la MJC et surtout pour les former afin qu'ils deviennent plus tard des formateurs à la danse hip hop. C'est ainsi qu'une première action avait provoqué une grande affluence de jeunes danseurs, la MJC passant d'un à trois cours de danse hip hop le mercredi après-midi en plus des ateliers autonomes.

> *Extrait d'entretien*
>
> **L'animateur de la MJC « T. »:** « Pour recentrer autour de la danse, le secteur a très vite évolué vers euh... une affluence : l'arrivée des jeunes en masse, qui arrivent, qui découvrent la possibilité d'une salle, qui est relativement soft, et qui est vraiment le symbolisme de la danse, je crois. Alors c'était plus seulement du modern-jazz, on pouvait aussi y accueillir du hip hop, et ces jeunes ont commencé à affluer en masse. Ensuite nous avons dû structurer un atelier. Parce que très vite la demande s'est orientée vers l'apport d'un professionnel de la danse. Nous avons fait venir un professionnel de danse, qui venait de Lyon, et qui a travaillé deux ans avec nous. Pendant ces deux années, il y avait ses cours et des ateliers de danse permanents. À côté de cela, nous avons eu l'idée de travailler sur des projets. Non seulement pour euh... peut-être pour appâter le public, pour le fidéliser à nos actions, mais aussi pour poursuivre le travail. De plus, dans la ville, il n'y a pas de professionnels. Donc la réflexion s'est orientée vers la formation de ces jeunes pour qu'ils puissent à leur tour former des gens. »

Le projet le plus récent est la mise en place d'un forum autour des " expressions urbaines " dans le cadre de Danse-ville-Danse 2001. La forme de la manifestation

provient des réponses au questionnaire envoyé aux associations et maisons de quartiers de la ville et qui privilégiaient l'aspect rencontre festive, tout en ouvrant des scènes aux groupes locaux, proposent des cours pendant les deux journées du Forum et organisent deux spectacles de professionnels.

Les desseins de la MJC reçoivent un accueil très favorable de la part des jeunes danseurs (et des rappeurs) dans le sens où ils aboutissent tous à des concrétisations du travail fourni : scènes ouvertes aux groupes, formation pour pouvoir enseigner, possibilité de faire de " vraies " scènes (le groupe de danse de la MJC a pu montrer sa chorégraphie à la Maison de la Danse de Lyon au printemps 2001). Ces prestations les conduisent à se " faire connaître " dans et hors le département. De la sorte, la MJC est de plus en plus souvent sollicitée, par des particuliers ou par des centres de loisirs, pour envoyer un danseur ou un groupe animer une soirée et donner des cours de danse.

> *Extraits d'entretien*
>
> **Animateur de la MJC « T. » :** « Les jeunes me demandent en fin d'année : " est-ce qu'on produit quelque chose, est-ce qu'on travaille quelque chose ? ". C'est de plus en plus la demande. [...] de montrer quelque chose. Se montrer. ».
>
> « Ça peut être des soirées privées, ça peut être des commandes de Municipalités, c'est... pour... pour égayer je dirais leur soirée spectacle habituelle. Ca peut être euh... des associations qui nous demandent pour des soirées aussi. C'est... c'est très demandé. Il y a un phénomène nouveau vraiment qui arrive ici, qui est le hip hop, une découverte après 20 ans d'arrivée en France j'dirais, une découverte donc euh... l'engouement arrive même jusqu'en milieu rural. Où là les jeunes apportent de la ville leur connaissance et demandent que dans leur petit milieu rural on puisse aussi organiser ce type de loisir pour eux. Alors donc j'ai beaucoup de demandes : profs de danse, pour des centres de loisirs, ou des colonies par exemple. Pour l'instant la demande elle s'oriente pas toujours vers des ateliers réguliers et permanents ; c'est surtout dans le secteur loisir, vraiment le centre de loisir, ou la colonie, ou le mercredi récréatif. Là j'ai eu une maman au téléphone, c'était pour un anniversaire. C'était pour animer un anniversaire. Donc j'avais donné les coordonnées à un jeune, et euh... il m'a dit : " je peux pas y aller, c'est à F., ça me fait trop loin quoi ". Donc la dame me dit : " je peux aller le chercher et le ramener "».

Dans la visée socialisatrice des animateurs de MJC, l'objectif premier est d'inculquer aux danseurs amateurs (des jeunes garçons et quelques filles, de 10 à 20 ans à la MJC " T ") des principes d'action et de pensée. Dans le cadre du dispositif mis en jeu dans la MJC " T " il s'agit notamment de s'échauffer avant de danser, chorégraphier, dépasser l'intérêt univoque pour la performance technique, apprendre à juger les spectacles chorégraphiques en danse hip hop et aller voir d'autres types de spectacles de danse, s'engager dans les projets proposés, être autonomes (savoir

travailler seuls) tout en étant conscients que l'on ne peut encore se " débrouiller seuls " sans le soutien des animateurs et des autres partenaires des actions menées. Les jeunes pratiquants admettent d'autant plus les règles de la MJC, que les animateurs partagent avec eux des valeurs ainsi qu'une expérience de vie et de danse, même s'ils sont de générations différentes. Dans ce sens, leur action socialisatrice se déroule dans une convivialité qui les amène à ne pas être confondus avec des enseignants, tout en maintenant une distance. Ils sont des " autrui significatifs "qui leur permettent d'inculquer " en douceur " tout un ensemble de valeurs et de comportements aux jeunes de la MJC. Ce mode de relation est assez proche de ce que François Ménard a observé sur ses terrains de recherche et qui le conduit à interpréter la relative " réussite " des animateurs auprès des jeunes comme le produit du partage d'une « communauté d'expérience et d'affiliation choisie » croisé avec une légitimité octroyée par les jeunes, aux animateurs, en raison de leurs compétences techniques, culturelles et de leurs ressources symboliques.[1]

L'entraînement des jeunes danseurs observés dans les contextes étudiés ici, se rapproche fortement de la " forme scolaire ", en ce sens qu'il les " coupe " des lieux de la vie ordinaire, d'une part parce que la MJC se situe en dehors des quartiers d'habitation (près du centre ville) et d'autre part en raison du fait que les dirigeants de la MJC ont le souci d'interdire l'accès de la salle aux non-danseurs (aux frères et sœurs, aux copains…).

Lieu quasi " protecteur ", la salle d'entraînement établit une frontière entre la " rue " et ses sociabilités diffuses, et l'activité danse gérée entre soi, avec l'aide des animateurs et dont le bon fonctionnement dépend de règles de vie partagées. Il est ainsi possible de faire une comparaison avec la salle de boxe analysée par Loïc Wacquant qui montre en quoi elle isole et protège les boxeurs de la rue, dans un quartier du ghetto noir de Chicago où il a mené son enquête de terrain :

> « Par contraste avec cet environnement hostile et incertain [...] le club constitue un îlot de stabilité et d'ordre où les rapports sociaux interdits au dehors redeviennent possibles. La salle offre un lieu de *sociabilité protégée*, relativement clos, où chacun trouve un répit aux pressions de la rue et du ghetto, un monde dans lequel les événements extérieurs pénètrent difficilement et sur lequel ils ont peu de prise. »[2]

En quelque sorte, les injonctions morales que les hip hoppeurs des premières générations trouvaient peut-être dans une perspective politique revendicatrice, ou bien dans les valeurs véhiculées par l'histoire du " mouvement hip hop " (ne pas se droguer, ne pas s'agresser…), les jeunes qui vont dans les MJC et qui en acceptent les règles, les

[1] F. Ménard, « Entre vie de quartier et action publique : les jeunes transmetteurs de savoirs dans l'espace urbain », *Ville-école-intégration*, n°120, mars 2000, p. 160-175.
[2] L. Wacquant, *Corps et âme. Carnets ethnographiques d'un apprenti boxeur*, Marseille, éditions Agone, coéditeurs Comeau et Nadeau Editeurs, 2000, p. 29.

acquièrent dans leur relation avec les animateurs, conjointement avec les intervenants professionnels qui leur donnent des cours ou les conseillent régulièrement.

> *Extrait d'entretien*
>
> **Animateur de la MJC « T. »** : « Je m'estime vraiment heureux. J'ai pas de problème. Mais bon *être extrêmement vigilant*. [...] Surveiller, remettre des règles, à chaque fois que ça dévie euh... Les copines ne viennent pas parce que forcément si les copines viennent ça va amener d'autres copains, donc à la fin « vous serez 50 dans la salle de danse pour 10 danseurs, vous ne pourrez plus danser, vous aurez plus l'espace, les gens vont venir là », après y'a la cigarette qui rentre, y a alcool, y a... y a la drogue, y a tout quoi. Et on l'a déjà eu. [Q. : donc il faut euh... taper du poing sur la table ?] mettre le ola, boucler les portes et dire non. « Moi j'chuis désolé, ils dansent là jusqu'à 18 heures, vous les laissez danser, vous les verrez après ou alors vous leur envoyez un message sur... sur le portable, vous lui téléphonez et puis si... s'ils souhaitent descendre et ben ils descendent ». Mais moi malin, je leur dis de couper les portables quand ils rentrent dans la maison, comme ça... (sourires ensemble), comme ça on est vraiment tranquille (dit en souriant). Ouais mais c'est... c'est un travail de tous les jours je dirais.[...] »

La pratique de danse au sein de la MJC " T " s'organise en " ateliers autonomes " — la salle étant disponible aux danseurs qui gèrent par eux-mêmes leur activité, sous la vigilance des animateurs. Elle attire des garçons d'origines sociales populaires majoritairement et quelques uns de classes " moyennes ", la plupart étant issue de l'immigration maghrébine ; moins de dix filles viennent aussi s'entraîner, deux d'entre elles faisant partie du groupe " les Potes ". L'investissement dans la pratique est intense ; ils (et elles) viennent à la MJC en dehors des jours et horaires convenus pour l'atelier de danse. Sans délaisser l'école (ceux en âge d'être scolarisés l'étaient tous au moment de l'enquête), ils arrivent à la MJC après les cours et semblent croire à un avenir possible dans la danse comme danseurs (ou dans des métiers dérivés comme l'animation sportive qui leur permettrait de donner des cours de hip hop). Ces métiers possibles (et rêvés) les captivent beaucoup plus que ceux que leur dessine leur formation scolaire, qu'elle soit " professionnelle et technique " pour beaucoup, " générale " (et s'ouvrant sur un avenir encore plus imprécis) pour les autres. Quand ils ont terminé leur scolarité (après un CAP notamment), les animateurs les aident souvent à s'inscrire dans une formation en lien avec la danse hip hop (préparer le diplôme d'animateur sportif avec Jeunesse et Sports, ou préparer le BAFA, le DEFA, etc.). Les pratiquants de danse hip hop interviewés décrivent presque tous un contexte familial peu aisé économiquement, mais jamais " désaffilié "[1] par rapport au monde social et au

[1] Pour reprendre une expression du sociologue Robert Castel, que l'on trouve dans L*es Métamorphoses de la question sociale. Une chronique du salariat*, Paris, Fayard, col. " l'espace du politique ", 1995.

marché du travail ; un des parents au moins travaille et si certaines familles sont monoparentales, il s'agit toujours d'une mère, mais elle a un emploi.

Tous sont engagés " corps et âme " dans la danse, donnant des cours, co-dirigeant des stages, participant à des " show ", dansant parfois dans une création chorégraphique, activités souvent peu rémunérées et non pérennes (sauf dans le cas des compagnies de danse), mais qui leurs permettent de s'inscrire dans une logique de professionnalisation (ou de pré-professionnalisation) en lien avec leur pratique de danse — certains obtenant ainsi un statut d'intermittent du spectacle. Par conséquent, les pratiques de danse, engagées avec sérieux dans ces MJC, créent de nouvelles formes de sociabilités juvéniles et d'entraide dans l'apprentissage de la danse et au-delà (pour trouver du travail…), qui éloignent un peu plus les jeunes gens et les jeunes filles des sociabilités qu'ils ne désirent pas et qui seraient " déviantes ".

Leur fort intérêt pour la pratique semble générer une valorisation de soi ; ils réussissent à passer des difficultés techniques, à s'améliorer régulièrement et donc ils sont reconnus dans leur réseau de sociabilités composé de danseurs ayant des " niveaux " techniques différents, contrairement à la logique scolaire à l'œuvre dans les écoles de danse (une classe par " niveau " technique).

A. Des « contrats » tacites

Il y a une sorte de « contrat » ou de « compromis » passé entre les animateurs et les jeunes qui travaillent autour des projets de la MJC « T », qui consiste à les laisser faire leurs techniques tout en chorégraphiant. Nous constatons donc que nous retrouvons beaucoup de traits de l' " axiomatique du projet " présenté dans le chapitre précédent.

Aussi, pendant les vacances scolaires, il arrive que l'emploi du temps de la MJC soit consacré pour moitié à un stage de danse (les matins) et à la pratique autodidacte (les ateliers libres de l'après-midi). Ou bien encore, le matin est employé pour l'élaboration de la chorégraphie qu'ils veulent présenter dans le cadre d'un projet culturel.

> *Extrait d'entretien*
>
> **Animateur de la MJC « T. » :** Mais après bon ben... la possibilité est effectivement de se produire à la Maison de la Danse et de se produire aussi sur scène ici. Donc, quelque part, en plus de montrer ce qu'on sait faire. Euh... " maintenant ce que je vous demande c'est de la qualité ", quelque part aussi à la Maison de la danse y'aura des professionnels, ils vous diront s'il y a de la qualité ou pas. Ils vous le diront si vous avez travaillé ou pas, parce que ça se voit généralement, y a pas besoin de... regarder n'importe où. Et ben ça se structure tout doucement, donc le matin ils font de la chorégraphie tous ensemble, et l'après-midi ils font des ateliers danse comme ils le souhaitent, ils travaillent leur technique... en force, comme

> d'habitude, mais ils travaillent leur technique, donc voilà. On arrive à des compromis, pas simples, mais on y arrive, on y arrive. »

Les ateliers quotidiens de hip hop, avec un professeur le mercredi, et en ateliers autonomes le samedi, à la MJC " T " visent, notamment, à former les jeunes danseurs pour que certains deviennent professeurs à leur tour. Les cours et les stages de la MJC relèvent aussi d'une logique socialisatrice, proche de celle à l'œuvre dans les autres contextes étudiés, dont le but est de leur apprendre la régularité et le travail et plus largement des dispositions (et donc des conduites) valorisées scolairement.

> *Extrait d'entretien*
>
> **Animateur de la MJC « T. » :** « L'objectif principal, **au-delà d'acquérir des techniques de la danse et de pouvoir enseigner, c'est euh... c'est de faire comprendre aux jeunes qui dansent le hip hop que euh... dès qu'on parle de danse il faut parler de : régularité, et faut parler de : travail.** Et c'est une chose euh... qui n'est pas facile avec eux. Donc c'est pouvoir par le biais de formateurs professionnels, qui ont bien galéré dans leur passé, leur parcours, pouvoir euh... leur faire comprendre que euh**... il faut du travail, il faut être régulier et il faut en vouloir.** Si on se lance dans la danse, il faut pas faire n'importe quoi. »

La formation pratique s'accompagne également de sorties organisées par les animateurs, afin que les danseurs voient des spectacles professionnels (dans des centres culturels, aux rencontres urbaines de la Villette, etc.), l'objectif est toujours de les initier à la chorégraphie. En revanche, les jeunes danseurs rencontrés préfèrent les *battles*, auxquels ils assistent ou qu'ils découvrent à l'aide des cassettes vidéos, mais acceptent assez bien les " règles du jeu " imposées par les animateurs.

> *Extrait d'entretien*
>
> **Animateur de la MJC « T. » :** « ils arrivent maintenant à inventer des chorégraphies, ils arrivent maintenant à... à se projeter dans la chorégraphie, chose qui n'était pas facile par le passé. Maintenant, ils commencent à comprendre, et ça c'est via euh... je veux dire l'apprentissage au spectacle, qu'on a fait aussi, en les emmenant aux spectacles, en leur montrant, les rencontres des danses urbaines à la Villette, les nuits de Fourvière, toutes les choses que l'on peut faire… côtoyer des professionnels, et voir qu'effectivement, il n'y a pas que l'aspect euh... break dance, phase au sol, y a aussi l'aspect chorégraphique sur scène, parce que... faire des pirouettes on s'en lasse, je dirais. Donc y a l'aspect créativité aussi derrière qui est important. [...]Donc ils arrivent à peu près à se projeter dans la construction d'une pièce. Donc c'est assez intéressant. »

Présentation d'un jeune danseur de la MJC " T "

Sosso, danseur hip hop de 17 ans : « *Voilà, tout ce qui est personnel, c'qu'est la danse debout et tout, c'est ça le plus important ! Dans les battles, c'était ça qui donnait* ***le plus de points, et l'originalité. C'est…c'est plus : il faut faire les anciennes figures et faut que t'inventes tes figures maintenant, c'est toi qui fabrique quelque chose.*** *" " J'essaie d'inventer, c'est très-très dur d'inventer ! En fait c'est, quand je fais quelque chose, y a les copains ils font : "ouais, c'est bien ça, travailles-le, et tout…" Et après, moi je commence à bosser dessus, j'essaie d'arranger, et je revois, je travaille, je travaille dessus, jusqu'à ce que je l'ai bien.* » Sosso est dans une configuration familiale de parents divorcés, sa mère est femme de ménage et son père chef religieux et responsable d'une mosquée. Il prépare un BEP de cuisine. Il est déjà engagé sur une voie de pré-professionnalisation au niveau de la danse hip hop qu'il pratique depuis 3 ans. Cela l'a conduit à suivre plusieurs stages de danse organisé avec le centre culturel " Sophia ". De fait, il a incorporé, en partie, les principes de perception de la danse chorégraphique et dit apprécier la chorégraphie : **«** *Les grands gestes, ça fait bien, ça fait mieux que…si les gens ils regardent trop de, de break, ça va les soûler à un moment. Tandis que la choré c'est joli, c'est, c'est, j'sais pas comment vous dire ? Les grands gestes…comme ça, ça fait bien tous ensemble, synchronisé, ça passe bien.* ».

Il fait ainsi partie d'un groupe de danse " les Potes ", et n'exclut pas la possibilité de danser dans une compagnie contemporaine et pour cela il est capable de " jouer le jeu " de la " bonne volonté culturelle " (suivre des cours de danse contemporaine, faire de la chorégraphie, etc.) qui commence à structurer sa propre vision de la danse hip hop et certaines de ses appréciations critiques du monde de la danse hip hop. En revanche, spontanément, lorsqu'on le questionne sur les *battles*, son " goût " socialement constitué de jeune breakeur se porte d'emblée sur les figures impressionnantes : **«** *Y en a, ils font des saltos à 2…des…beaucoup de trucs à 2.* ***Mais, franchement les japonais pour moi c'est les meilleurs*** *euh, en combinaisons ça s'appelle. Les trucs à 2 ça s'appelle des combinaisons. Des fois ils sont 2, 3, voir 4, voir 5. Ça peut monter jusqu'à beaucoup. Franchement c'est super bien." ; " C'est* ***les américains*** *en fait qui remportent tout,* ***c'est eux qui m'ont impressionné****. J'me suis dit : "c'est plus de la danse ça, j'sais pas c'est quoi !" C'était trop puissant* (rire)*…c'était trop fort. Ah j'veux dire, leur niveau c'est… faut attendre, hein.* »

B. Autonomie et autodiscipline

L'autonomie des jeunes est invoquée sur le projet Danse Ville Danse 2001, où ils ont à créer une chorégraphie, par eux-mêmes, en se prenant en charge tout en recevant les conseils de l'animateur responsable de ce projet ainsi que des professionnels qui assurent les cours réguliers. Cela semble les intéresser et ils jouent le jeu. L'objectif pour l'animateur chargé du projet est de les amener à savoir « pourquoi » on leur demande de " travailler ", de s'investir, de beaucoup répéter pour pouvoir décemment se présenter sur la scène de la Maison de la Danse à Lyon.

À la fin de chaque projet, l'important pour l'animateur de la MJC " T " qui les a en charge, est d'amener les jeunes gens à **réfléchir** à la démarche qu'ils ont suivie, de faire un bilan sur l'action, de prendre du recul sur ce qui s'est passé. On est bien ici dans une démarche scolaire : faire les choses correctement ne suffit pas s'il n'y a pas une

réflexion sur elles après-coup. C'est sans doute la raison pour laquelle les entretiens menés avec les plus " anciens " sont longs et ont été aisés à réaliser : ce sont, en effet, plutôt des danseurs qui ont acquis des dispositions réflexives sur eux-mêmes et sur leur pratique (en raison d'une expérience scolaire et de danseur, longue et continue) qui répondent aisément aux entretiens du sociologue — entretiens qui ne se sont pourtant pas toujours déroulés dans des conditions formelles, mais toujours sur le lieu de pratique, en présence souvent d'un pair (sollicité par le danseur à qui nous donnions rendez-vous).

Dans les entretiens, ces danseurs parlent de l'intérêt de l'échauffement, de la chorégraphie aussi, mais dans les pratiques (que nous avons observées) ce n'est pas toujours probant. Dans cette MJC " T ", les meilleurs d'entre eux ont composé le groupe " Les Potes ". Comme quasiment tous ces groupes nés et perdurant avec l'aide des animateurs, les participants poursuivent une double logique : celle des *battles* (qu'ils privilégient) et celle de la chorégraphie en vue de se présenter sur une scène. Celle-ci est totalement liée aux partenariats institutionnels qui conduisent à organiser des scènes ouvertes pour ces groupes qui se voient de la sorte fortement valorisés. Ainsi, en viennent-ils à apprécier le travail chorégraphique, moins pour le processus de création (qu'ils abandonnent volontiers aux filles du groupe, quand ce dernier est mixte), que pour les bénéfices symboliques, en matière de valorisation de soi, qu'ils en tirent, le jour de la représentation.

Extraits d'entretiens

Animateur de la MJC « T. » : « On leur a fait prendre conscience que l'échauffement était primordial. Euh... si on danse pas échauffé, on est à la merci d'un claquage et on ne pourra plus danser dans... dans le futur. Et donc euh... au début c'est vrai qu'ils dansaient n'importe comment. C'est-à-dire qu'ils arrivaient, **ils se jetaient sur la tête** et ils faisaient des tours. Euh... donc euh... maintenant ce qu'on fait, c'est qu'on leur demande de s'échauffer, les profs leurs ont appris. Ou en stages. [...]Et même quand ils sont seuls. Ils reproduisent. Mais certains ont déjà fait des claquages et des choses comme ça, hein, donc ça leur sert de leçon (sourire), ça c'est clair. Une fois qu'ils sont pas chauds... Et ils se le disent entre eux maintenant dans la salle de danse. « Mais t'es fou de faire ça, t'es pas chaud ». « t'es complètement taré » (sourires). C'est venu petit à petit. »

Ali, danseur de la MJC, au contraire de beaucoup de ses camarades, place l'échauffement comme l'un des atouts de sa formation et de son projet de devenir un danseur professionnel. L'échauffement ne se fait pas uniquement pendant les ateliers ; en effet il pratique des exercices d'entraînement en dehors des séances et en programme pour quelques camarades. « Moi j'sais qu'avec mes collègues on établi un programme pour la semaine […] Parce que nous on s'entraîne le mardi et le vendredi, à l'Espace Boris Vian. Donc on s'dit le mardi, on va faire euh plutôt physique. […] le mercredi on se repose ; jeudi souplesse ; vendredi, danse libre. C'est un programme. Bon après on s'met d'accord quoi, peut-être le programme il change de semaine en semaine mais on sait c'qu'on veut faire. »

Sosso a intégré la logique pédagogique de l'entraînement en danse hip hop, apprise lors de stages effectués au centre culturel « Sophia » et dans des cours. Ainsi, évoque-t-il la manière dont lui-même donne des cours à des plus jeunes dans son école et dans des centres de loisir : « En fait, j'travaille tout seul avant de donner le cours, je travaille une chorégraphie ou un enchaînement de passe-passes, j'le mémorise bien, je compte les temps. Après dès que… je rencontre les jeunes, et ben, j'les échauffe d'abord bien, et après, je leur parle un petit peu du hip hop, si ils connaissent et tout, après je leur fait un petit truc, je leur fait voir beaucoup de petits morceaux et j'leur fait c'est lequel qui les intéresse, après ils choisissent et puis je leur apprends. […] »

RIAD, du groupe " les Kids ", MJC « V » ***:*** *il est le seul de son groupe à s'intéresser à la chorégraphie. Cela peut s'expliquer par le fait que ses compétences physiques sont moins importantes que chez ses pairs, mais aussi par le fait qu'il semble avoir davantage de capitaux scolaires que les autres (il s'en fait d'ailleurs le porte-parole) qui sont susceptibles de lui donner quelques appétences et compétences pour la construction chorégraphique* : « Moi personnellement mon truc c'est la vision. C'est que j'ai plus un aspect chorégraphique euh… j'ai plus l'aspect critique en vérité. Moi mon niveau, il est assez euh… il est modeste. J'ai pas un niveau comme eux, parce que eux, ils ont vraiment un bon niveau, eux… personnels, ils ont un niveau international. Moi, j'ai un niveau on va dire euh… national, national. Il est moyen mon niveau. Mais moi par contre j'ai un bon œil. J'ai un bon œil, j'ai une bonne critique et euh… j'ai une bonne vision de la chorégraphie. Donc moi, mon point forte, ce serait plutôt dans la vision. Et après physique, ce serait plus euh… le debout et… je suis un peu polyvalent, mais ça reste modeste. »

C. Observations d'ateliers autonomes à la MJC " T"

— L'imprégnation

La prise de contact avec la MJC « T » s'est faite par l'intermédiaire de Stéphanie, du centre culturel « Sophia » qui travaille en collaboration avec l'animateur chargé des actions hip hop dans la MJC. Ce dernier nous a autorisée à assister à des ateliers. Après un premier entretien, il nous a conduite dans la salle de danse où s'entraînait une dizaine de jeunes gens. Trois ou quatre tentaient des figures et les autres les regardaient. Six filles étaient installées en dehors de la salle, sur une mezzanine arrangée en petit salon. Nous sommes revenue à plusieurs reprises, durant 6 mois, et toute une semaine lors de vacances scolaires.

Le premier jour d'observation, nous avons fait l'erreur d'arriver en prenant des notes, comme nous en avions l'habitude avec l'observation de cours de danse. Très rapidement, nous avons perçu de la gêne de la part des jeunes danseurs, à qui nous nous étions présentée, mais comme il en arrivait au fur et à mesure que passaient les heures, beaucoup ne savaient pas qui nous étions ni ce que nous faisions en écrivant.

Les autres fois, nous avons totalement abandonné les notes prises directement, et opté pour l'écriture post-observations. La gêne réciproque (car si les danseurs ne savaient pas vraiment nous situer, le métier de sociologue n'évoquant rien, nous étions aussi mal à l'aise car ne sachant quoi observer, quoi faire les " mains vides " d'autant que la situation de l'atelier autonome était nouvelle pour nous) s'est peu à peu fondue dans une coopération réciproque. Nous avons rapidement été affiliée à une journaliste, posant des questions, prenant des photographies que nous leur proposions, ensuite, gratuitement. Certains nous ont alors confié des cassettes vidéos pour que nous connaissions mieux leur danse ; d'autres (et souvent les mêmes qui passaient les vidéos) nous expliquaient les mouvements, nous donnaient des conseils (aller voir un *battle*, lire la revue *Radikal*…). En revanche, nous n'avons jamais été " assimilée " à une animatrice, encore moins à une complice, et, lorsque nous les avons rencontrés en dehors des ateliers, notamment lors des rencontres pour Danse-ville-Danse et à des spectacles, où ils étaient mêlés à des jeunes pratiquants d'autres associations et MJC, ils ne s'adressaient jamais à nous, et semblaient ennuyés (détournant le regard, faisant un léger sourire discret) quand je leur faisais un signe pour leur dire bonjour.

Il faut avouer que lors des premiers jours d'observation, nous étions un peu désemparée par l'organisation de l'atelier qui était une configuration nouvelle pour nous : les jeunes danseurs arrivent progressivement dans le début d'après-midi ; les premiers mettent de la musique très fort et s'échauffent en faisant quelques étirements d'assouplissement pendant cinq à dix minutes puis se mettent à tenter des figures de break. Ils insistent beaucoup sur l'échauffement des épaules, des articulations des poignets et des écarts faciaux. Les arrivants hésitent souvent avant de se mettre à travailler ; ils regardent qui est présent dans la salle, partent se changer, discutent sur la mezzanine, reviennent s'échauffer, retournent sur la mezzanine, cherchent des CD pour trouver de meilleures musique, sortent de la MJC et reviennent un peu plus tard. Et puis un temps fort se dessine toujours, en milieu d'après-midi, quand les " experts " (qui sont souvent les plus anciens) sont présents dans la salle. Ces derniers tentent des figures de plus en plus complexes ; les danseurs " intermédiaires " les encouragent et s'entraînent aussi un peu. En revanche, les " débutants " sont comme " interdits " de pratique : ils regardent les anciens, ne disent rien, n'expriment pas d'enthousiasme. Ces débutants s'entraînent en fait les premiers (ils sont les premiers arrivés souvent), quand aucun plus ancien ne peut les voir, fermant même parfois la porte de la salle, pour éviter les regards.

Les danseurs arrivent rarement seuls dans la salle, mais plutôt en petit groupe de deux ou trois (ils s'attendent à l'entrée de la MJC, ou sur la mezzanine). Chacun se serre la main en posant la main sur le cœur. Leurs relations sont amicales. Un jour toutefois, un rappeur est venu avec deux autres collègues voir les danseurs en se fâchant car sa parka " Nike " avait disparu. La tension était forte, les danseurs continuaient à s'entraîner sans rien dire, tandis que le rappeur les menaçait de plus en

plus énervé. Cependant, les trois compères sont repartis au bout d'une demi-heure sans mettre leurs menaces à exécution.

— Entraînement " quotidien "

Les experts s'échauffent davantage que les novices . Ils semblent indifféremment aux novices. Peu à peu ils se lancent dans des défis, tentant des figures virtuoses, devant les autres, au centre de la salle de danse. Quand elles sont réussies, les observateurs-experts applaudissent, mais les novices semblent ne pas oser vraiment participer, applaudissent parfois, mais plus discrètement. Les " défis " durent généralement longtemps, et sans interruption, les figures s'enchaînant les unes aux autres, un danseur après l'autre, sur une musique qui est souvent très forte. Les " experts " s'encouragent entre eux, se donnent des conseils (tendre plus les jambes...). Sosso regarde Ali et lui conseille de faire les tours lentement, de ne pas chercher immédiatement la vitesse, mais de corriger sa position. En l'observant, il lui précise ses " défauts " : les jambes ne sont pas assez tendues, et il y a un relâchement au niveau des abdominaux. Sosso le touche pour lui faire comprendre qu'il doit durcir ses muscles. Il l'encourage : « c'est mieux ». Ali est très content ; il dit notre intention que maintenant qu'il connaît ses défauts il va « travailler comme il faut ». Il fait le pari que d'ici moins d'un mois il parviendra à tourner sur la tête sans les mains. Nabile (de niveau intermédiaire) sourit, et lui rétorque que lui aussi avec des " potes ", ils ont déjà fait ce genre de paris, et ne les ont jamais vraiment tenus.

Autre jour : nous prenons des photographies, en ayant obtenu l'accord des danseurs ; en " échange " nous leur donnerons les doubles gratuitement. Les danseurs posent devant l'objectif sans qu'on les sollicite pour le faire. Ils veulent faire des choses spectaculaires, mais c'est difficile à photographier. Il faudra refaire un jeu de photos pour que ces dernières soient un peu plus satisfaisantes. Les filles comme les garçons exécutent ainsi des figures de break, mais prennent plutôt des " pauses " devant la photographe.

Le lendemain : quand nous arrivons à la MJC, deux jeunes (10 et 14 ans) s'entraînent seuls, dans la salle de danse ; ils ont fermé la porte pour que les arrivants ne les voient pas immédiatement. Ils s'entraînent sur la musique rap mise très fort. D'autres arrivent progressivement pour s'entraîner. Des garçons viennent aussi voir les autres, sans rien faire. Les danseurs s'échauffent plus ou moins longtemps : poignets, épaules, écarts faciaux (exercice le plus pratiqué). Les novices (entre 10/12 ans et 17 ans) s'échauffent généralement moins que les experts ; plusieurs pompes ou usage de la corde à sauter pour des anciens (qui ont entre 17 et 20 ans). Les experts sont aussi plus nombreux à se parer des outils de protection du corps : bonnet renforcé ou casque, protèges poignets, protège tibia... Tant que des jeunes experts ne sont pas là, ou pas en nombre, les novices s'entraînent, surtout de manière isolée, bien qu'un ou deux puissent un peu s'entraider en se regardant et se conseillant. Ils semblent

toutefois préférer travailler seuls. Quand les plus anciens ont fini de s'échauffer et se mettent à travailler, les novices se font plus rares, sur le centre de la salle ; ils s'assoient autour de la salle et regardent. Peu d'échange entre les deux groupes, toutefois certains anciens viennent aider un novice, le regardent, le conseillent, refont le mouvement lentement pour le leur expliquer, les encouragent : « c'est mieux » « pas mal » même si le novice a raté sa technique. Ce n'est pas le cas de tous les experts qui sont plutôt indifférents vis-à-vis des plus jeunes, qui constituent cependant leur " public " d'admirateurs. Nous leur montrons alors les photos prises la veille. Ils s'en emparent avec enthousiasme : tous s'arrêtent de travailler pour les voir. Un des danseurs, Sosso, a amené à notre intention une photo qu'il avait prise lors d'un *free style*, il nous la donne (dans un rapport de don et de contre-don puisqu'il prend aussi plusieurs photos que nous avons faites). Il y a peu de filles aujourd'hui. L'une d'elle passe avec ses deux jeunes neveux et ne s'entraînent pas. Deux autres arrivent bien plus tard et tentent de s'entraîner dans la salle des garçons ; elles sont extrêmement gênées, restent dans un coin très restreint pour tenter des équilibres sur les mains. Les garçons ne s'occupent pas d'elles et ne les regardent pas. Mal à l'aise, elles renoncent à leur entraînement dans la salle au bout de vingt minutes.

II. Les dispositions des danseurs

1. " Culture anti-école " et apprentissage entre pairs

Si les MJC organisent des cours de danse ainsi que des stages pour les danseurs, en revanche, ces derniers (surtout les garçons) tendent à nier leur participation à ces formations pédagogiques ou disent qu'ils y ont un peu participé quand ils débutaient. Ce comportement nous a d'autant plus surprise que l'animateur principal avait mis l'accent sur ces projets de formation lors d'un entretien. Toutefois, pendant l'enquête, ce dernier avait organisé un stage d'une semaine avec un professionnel, lors de vacances scolaires, et nous avions prévu d'y assister ; or, le stage a été annulé par manque d'effectif (seuls deux enfants étaient venus les deux premières matinées), malgré ses tentatives répétées de les faire participer.

> *Notes d'observation d'un stage de danse hip hop " raté "*
>
> Le stage est en manque d'effectif (2-3 élèves) Le premier après-midi, l'animateur interpelle des danseurs venant en atelier autonome pour leur rappeler que le stage a lieu tous les matins avec un professionnel. Le stage coûte 50 francs pour la semaine. Il plaisante avec eux en leur disant qu'ils préfèrent sans doute dormir le matin car ils ont regardé la télévision tard le soir. L'animateur reparle du stage plusieurs fois dans l'après-midi et le jour suivant. Certains jouent les surpris, précisant qu'ils ne savaient pas qu'il y avait un stage ; l'animateur leur rétorque qu'il leur en a parlé plusieurs fois.

> Il sera supprimé au bout de trois matinées, en raison du nombre insuffisant de participants.

Nous avons fait alors l'hypothèse que cette dévalorisation des formations par les jeunes rencontrés reposait sur une culture " anti-école ", propre aux garçons de groupes sociaux populaires. Plusieurs raisons peuvent être évoquées. En premier lieu, le fait que les difficultés rencontrées le plus souvent dans les formations générales (les plus valorisées scolairement et socialement) sont susceptibles d'être des éléments d'humiliation accumulés au fil des années. Il y a aussi le fait de passer pour un " bouffon " auprès de ses pairs.

Pour les jeunes que nous avons rencontrés, beaucoup d'entre eux semblent se situer dans un " entre-deux " sociologique. Effectivement, si l'on suit les interprétations de David Lepoutre, loin d'être des " bouffons " aux yeux de leurs pairs (les " bouffons " étant ceux qui réussissent à l'école), ils évitent également les pratiques délinquantes et/ou agonistiques en ayant probablement pu incorporer, au cours de leur socialisation primaire, un contrôle de soi et de l'agressivité, qui les conduisent à préférer " sublimer " les dispositions sociales populaires juvéniles (comme le goût de l'honneur, le culte de la performance, de la force, du courage, etc., dont nous reparlerons plus loin), plutôt que de rester dans le quartier HLM ou " traîner en ville " comme ils le disent. En cela, la danse hip hop leur offre des conditions favorables pour réactualiser ou incorporer des dispositions dans un contexte ritualisé, issues de cette " *culture cultivée* " de l'honneur, de la réputation et de la virilité (les *free styles*) qu'est la *break dance*, et par une esthétisation et mise en spectacle de la confrontation avec les défis symboliques des " *battles* ". Ils sont nombreux aussi à penser que s'ils n'avaient pas fait de danse hip hop, ils auraient investi un sport de combat ou continué un sport (comme souvent le football pour les garçons et la danse modern-jazz ou le rock pour les filles) — quelques-uns en revanche se présentent comme de potentiels délinquants, délinquance dans laquelle ils " sombreraient " (estiment-ils) s'ils ne pratiquaient pas le hip hop. À ce propos, d'autres recherches mériteraient de se poursuivre, en approfondissement des études de David Lepoutre notamment, sur les conditions qui amènent certaines adolescents des quartiers populaires à s'engager dans des conduites " déviantes " et d'autres dans des conduites ludiques et ritualisées, voire " sportivisées ", dans des contextes donc qui en modifient le sens et les mises en forme des comportements agonistiques. Ces recherches montreraient sans doute l'hétérogénéité des populations que le sens commun affilie à un groupe homogène (" les jeunes des cités HLM ").

Ces caractéristiques sociologiques peuvent être rapprochées de celles que relève Loïc Wacquant montrant que les boxeurs en club ne sont pas les plus exclus de la société, même s'ils appartiennent aux classes populaires. La pratique de la boxe en club serait ainsi une barrière pour les plus dépossédés dans le monde social, non pas en

raison de difficulté financière, mais en raison des dispositions requises pour y faire de la boxe et qui font appel à une régularité de vie, à un sens de la discipline, à un ascétisme physique et mental — dispositions qui ne pourraient s'acquérir, selon Wacquant, en dehors d'un contexte social et familial où ne règne pas l'instabilité chronique.[1] De son côté, Olivier Masclet confirme l'idée que les jeunes gens qui viennent régulièrement dans les clubs de loisir et les MJC, qui éprouvent l'envie de " travailler " dans ces lieux, ne sont pas déscolarisés, ni ne se trouvent dans les situations sociales les plus démunies ; même s'ils n'obtiennent pas les réussites les plus requises par l'école, ils détiennent néanmoins un " capital " scolaire, et sont, de ce fait, plus à même de s'inscrire dans une " culture adolescente " qui se tisse autour d'activités périscolaires.[2] Cependant, l'auteur observe (et nous l'avons constaté pour les danseurs hip hoppeurs de la MJC) que ces jeunes se permettent aussi de développer des ***attitudes anti-école*** et qu'ils bannissent tous les sujets ou références à l'école dans le cadre de leurs activités en MJC.

Autrement dit, de telles dépréciations de l'école (peut-être d'autant plus fortes que les travaux sociologiques montrent que les filles réussissent mieux à l'école que leurs confrères)[3] interviennent donc sur les dispositions de ces jeunes d'origines sociales populaires, qui reposent en partie une " culture de l'honneur ", l'honneur étant un élément constitutif de l'identité des adolescents, d'une identité " virile ".[4] Ils vont donc tenter de se reconstruire une " réputation " ailleurs qu'à l'école, dans d'autres types de compétitions, auprès du groupe de pairs, en valorisant des compétences acquises en dehors de l'école et en rapport avec ce " code de l'honneur " — et que l'école tend à dénier, voire à réprimer —, tout en prenant distance vis-à-vis de cet espace institutionnel. Ce rapport anti-école est à comprendre plus largement en lien avec une culture pratique, comme la " culture de l'atelier " des franges populaires décrite par Paul Willis. Ce dernier a étudié, dans les années 1960-70, la culture " anti-école " propre aux franges masculines populaires anglaises.[5]

Pour les jeunes danseurs que nous avons côtoyés, il s'agit de prendre en charge le processus d'apprentissage de la danse hip hop (ou de partager la croyance de cette

---

[1] L. Wacquant, *Corps et âme…., op. cit*., cf. p. 45.

[2] O. Masclet, « Mission impossible. Ethnographie d'un club de jeunes », *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, n° 138-139, mars 2001, p. 62-69

[3] Corinne Davault émet l'hypothèse que les difficultés scolaires de garçons d'origines sociales populaires peuvent trouver une raison dans le fait que l'école véhiculerait des modèles plutôt féminins de conduites dans lesquels les garçons ne s'y retrouveraient pas ; par ailleurs, ces difficultés remettraient en cause leur code de l'honneur, et se trouveraient donc en situation de déshonneur. En cela l'école engagerait les garçons à résister collectivement à un déshonneur « Les enfants d'immigrés à l'école : investissement scolaire et code de l'honneur », *Jeunesses populaires. Les générations de la crise* (sous la direction de C. Baudelot et G. Mauger), Paris, L'Harmattan, col. Logiques sociales, 1994, p. 83-100. Il faut aussi penser à ces garçons de milieux populaires qui réussissent à l'école et qui connaissent en retour l'humiliation des pairs.

[4] D. Lepoutre, *Cœur de banlieue…, op. cit.*

[5] P. Willis, « L'école des ouvriers », *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, n° 24, 1978, p. 50-61.

prise en charge). De fait, ils revendiquent la force de l'apprendre par soi-même, de l'entraide entre pairs, du contrôle du temps de la pratique qui n'est pas le temps organisé, cadré et chronologique d'un cours de danse. Ils refusent aussi les évaluations extérieures, et n'acceptent que les critiques de plus experts qu'eux.

> *Extraits d'entretiens*
>
> **AZIZ, MJC « B », groupe " Asia Crew " : «** Avant ça (les stages, les cours) nous apportait quelque chose. Maintenant que… maintenant ça peut nous apporter euh… plus dans dans dans… dans la simplicité des choses, mais sinon maintenant on connaît tout ça, on a tout c'qui faut pour s'débrouiller. […] C'est mieux de faire des rencontres, parce que ça nous apporte plus que… faire des stages. Parce que les rencontres ça revient au même quoi. On a juste à regarder quoi. **CHANZI :** ouais, en plus on connaît toutes les bases quoi. […] **Après nous on recherche de nous-mêmes**. On a toujours été… plus individuels enfin… à travailler juste notre groupe quoi on… on travaillait beaucoup par euh… **avec les cassettes** au début. »

Lors des observations nous avons remarqué que l'organisation informelle des " ateliers autonomes " suivait la logique des arrivées. Il faut rajouter qu'elle-même est modelée par " la place " de chacun dans le groupe : les débutants, arrivant tôt et s'entraînant entre eux, puis laissent implicitement (en restant dans la salle) la place aux plus anciens, qui s'emparent de l'espace pour faire leurs démonstrations. L'atelier obéit, ainsi, à une hiérarchisation informelle dans le groupe (qui se décide en fonction du niveau d'expertise des participants) et se substitue à l'organisation en " séquences " de la pédagogie (de la forme scolaire) qui conduit à faire " cours " à des groupes homogènes en vue d'amener tout le monde dans une progression similaire (ceux qui sont les plus en difficulté, " redoublant " éventuellement leur classe). Dans ce contexte, nous avons donc davantage affaire à un mode d'apprentissage " pratique " qu'à un mode d'apprentissage formel. L'expérience en est un facteur important ainsi que l'acharnement et le dépassement de la peur de se faire mal. Dans ce mode d'apprentissage pratique, est mis en jeu deux modalités principales :

— l' "échaffaudage "[1] c'est-à-dire l'aide qu'un " expert " apporte à un apprenant afin de lui permettre de contrôler ses gestes en lui fournissant des informations tandis que son intervention diminue quand le novice acquiert de l'expérience. Ici, l'apprentissage ne suit pas de programme, pas de logique de progression par séquences.

[1] Terme de R. Bureau et D. de Saivre, *Apprentissage et cultures. Les manières d'apprendre*, Paris, Karthala, 1988.

— Et le “ frayage ”[1] qui caractérise une situation où les individus ne sont pas dans un contexte d’enseignement de savoirs, mais plutôt dans le partage d’expériences avec des pairs (plus ou moins jeunes qu’eux, et de niveau d’expertise différent). Le processus repose d’abord sur une expérience personnelle qui engrange des automatismes par répression des comportements inappropriés ; on “ apprend à faire ” par familiarisation avec les techniques de corps requises et en se “ soumettant ” aux exigences du contexte que les experts déterminent implicitement. En cela, « l’expérience est une socialisation » selon Paul Jorion et Geneviève Delbos. Ce qui se transmet est moins des savoirs précis, que des manières de faire, de “ prendre ” le mouvement, des façons de se comporter, de travailler en intégrant des valeurs et des jugements de valeur (“ c’est bien ”, “ c’est mieux ”…) émises par les pratiquants de bon niveau en présence. L’apprentissage par expérience « sur le tas » engage peu d’explicitation des gestes à faire. C’est plus une découverte de ce qu’il y a à faire. La parole est toutefois importante car elle transmet l’éthique du travail et surtout incite le “ goût ” (*kiffer*) qui sont les matrices principales des savoirs ainsi saisis.

De fait, le “ savoir pratique ” des hip hoppeurs est tramé par un système de valeurs, d’interdits, d’initiation, qui se découvre par approximation (pas de règles explicites). L’acquisition du “ goût ” se transforme progressivement en “ dignité ” : être digne de se montrer au centre de la salle pour faire une figure et donc d’être aux côtés des “ experts ”. Le chemin est long avant d’accéder à cette reconnaissance.

Le refus de l’organisation des situations et les temporalités “ officielles ” est, dans le cadre de l’apprentissage de la danse hip hop en “ ateliers autonomes ”, un déni de la situation scolaire, c’est-à-dire du cours de danse selon la logique de “ l’apprendre pédagogique ”. Il s’exprimait devant nous soit en nous cachant qu’ils ont pris ou continuent à prendre des cours de danse hip hop, soit en disant que ces cours n’apportent pas grand-chose, que c’est bon “ pour les petits ”. Inversement, était valorisé un apprentissage pratique autodidacte, en résistance à l’ordre scolaire (ou pédagogique) sans y être totalement réfractaire, puisqu’ils acceptent de s’entraîner et de recevoir les consignes des animateurs de la MJC qui constitue en elle-même une instance socialisatrice secondaire[2], et intermédiaire par rapport à l’école, aux groupes de pairs et à la famille. De tels rapports complexes aux instances officielles, pédagogiques, scolaires, institutionnelles, prennent aussi la forme de tactiques de contournement des règles, de compromis, ou encore de critiques vis-à-vis de ceux qui semblent pleinement accepter le jeu institutionnel ; ce que Paul Willis décrit comme étant une « zone où se

[1] Notion de G. Delbos et P. Jorion, *La Transmission des savoirs*, Paris, Maison des sciences de l’homme, 1984.
[2] Notion empruntée à J.-Cl. Chamborédon, dans « Classes scolaires, classe d’âge, classes sociales… », *article cité.*

font les tentatives “ créatrices ” pour développer et étendre une culture “ informelle ” et où s’élaborent et se diffusent les stratégies de prise de contrôle d’un espace symbolique et réel au détriment de l’autorité officielle ».[1]

C’est en cela qu’il y a ambivalence des pratiques, parce que les individus n’agissent pas en dehors des rapports de domination qui les conduisent à incorporer certains principes et valeurs, croyances et espoirs soutenus par les représentants institutionnels, pédagogiques ou de la légitimité culturelle. Paul Willis estime que cette “ zone créative ” permet aux jeunes garçons d’origines populaires de s’accommoder avec un certain ordre social et économique, et qu’elle est indissociable d’une vision du monde fataliste issue des conditions d’existence des individus (des familles) et qui induisent l’intériorisation d’un « sens naturalisé de la non-historicité des choses : “ la vie est comme ça ” ce n’est la faute à personne […]. »[2]

> La perception que ces jeunes danseurs d’origines populaires et urbaines ont de la formation en danse diffère de celle que développent les danseurs-pédagogues des première et secondes générations, qui ont intégré la logique scolaire de socialisation. Dans le film réalisé par Mohamed Athamna, intitulé *La danse Hip Hop. Une technique maîtrisée*, (diffusé sur la chaîne Muzzik, fin 2000), Junior Almeïda, tout comme Gabin Nuissier, relatent leurs parcours de formation, d’abord autodidactes, fait d’expériences individuelles en “ prenant ” sur d’autres les figures qu’ils appréciaient, créant de la sorte leur “ style ” propre. Mais parallèlement à cela, Junior en vient à dire que pour celui qui apprend, dans l’expérience de la danse « il faut qu’il y ait 50 % de cours, c’est-à-dire 50 % de ce qu’on lui propose, et 50 % qui lui appartient » (Gabin approuve). Le film se compose en fait de “ leçons ” consistant à décomposer et à montrer les figures principales de la danse hip hop. Les mouvements sont effectués par des danseurs professionnels et sont régulièrement analysés par un théoricien du mouvement, Bernard Kech. La logique démonstrative de ce film intègre, nous le comprenons, la logique pédagogique, c’est-à-dire celle de la forme scolaire, consistant à rationaliser les savoir-faire et à les instituer, de la sorte, en savoirs objectivés.

2. Les dispositions mentales engagées dans la pratique

Dans l’acquisition des bases de la *break dance*, qui sont effectivement extrêmement très gymniques, la saisie motrice relève d’abord d’une répétition des mouvements jusqu’à leur réalisation correcte ainsi que de la reproduction de modèles appropriés par le regard observateur (lors d’une interaction directe au sein de laquelle on regarde des experts, ou lors de la visualisation d’une vidéo). L’imitation est d’ailleurs plutôt différée : on regarde, on observe, puis seul ou avec des gens on tente de refaire, aidé par ses pairs. L’imitation, en tant que modalité inhérente à tout processus d’incorporation, n’est en revanche jamais isolée ; elle s’articule à d’autres modalités

[1] P. Willis, « L’école… », *article cité*, p. 53.
[2] *Ibidem*, p. 61.

d'incorporation, qu'est, en premier lieu, la *réflexivité en pratique*, consistant à réfléchir en pratique et sur sa pratique lorsque l'on échoue. Elle relève aussi des corrections mutuelles, édictées sous forme de conseils, ou encore en montrant lentement le mouvement. Cette modalité d'incorporation s'articule encore à l'*inventivité* de la technique, qui conduit chaque figure à " prendre corps " et donc à se personnaliser en fonction des compétences de chacun. L'inventivité est extrêmement recherchée par les jeunes danseurs rencontrés, dans le sens où elle participe à créer le style (et donc l'originalité) du danseur. Par ailleurs, la *mimesis* concourt au développement de ce processus d'incorporation, dans le sens où la reproduction directe ou différée des figures tend à reposer sur l'admiration envers le " modèle " (qu'il s'agisse d'un pair ou d'un idéal que l'on se constitue). Ces éléments d'incorporation s'appuient enfin, comme nous l'avons évoqué, sur le plaisir de danser (*kiffer*), de se dépasser, de progresser, et engendrent des comportements cognitifs tels que le goût pour le travail, pour l'effort, la volonté de parvenir à ses fins, etc. Ces comportements cognitifs, requis aussi dans le cadre scolaire, suivent cependant une logique différente de celle de l'école quand elle est mise en œuvre par des jeunes *breakers* d'origines sociales populaires s'entraînant au sein des ateliers " autonomes " en MJC.

Autrement dit, l'entraînement à des figures codifiées de danse hip hop, non chorégraphiées, participe du processus d'*individualisation*, mais dans un autre sens que celui déjà évoqué à propos de la professionnalisation des artistes aidés par les institutions. En effet, les hip hoppeurs construisent une partie de leur identité de danseur en développant précisément leur " style " et leur " originalité ", comme Hugues Bazin le suggère.

> « En tant que forme très codifiée le hip hop constitue ainsi un moyen pour les individus d'élaborer leur propre parcours. Il existe un rapport réflexif : d'un côté la structuration de la forme permet à l'individu de se construire, de se " récupérer ", de se ressourcer ; de l'autre côté, l'affirmation d'une individualité contribue à enrichir la forme en apposant une griffe personnelle et originale. »[1]

Il faudrait adjoindre à ces descriptions les dispositions mentales relatives à la " culture populaire " des garçons. David Lepoutre a très largement montré en quoi elle était liée au culte de honneur individuel et du groupe de pairs, de la réputation, mais aussi du courage, de la bravoure.[2] Elles s'actualisent dans des pratiques les plus dures (les bagarres) ou les plus euphémisées et "cultivées ", selon les trajectoires (scolaires, familiales, sociales…) des individus. Ces dispositions mentales se réalisent ainsi dans des " techniques du corps ". De fait, elles marquent les " identités " personnelles et

[1] H. Bazin, « hip-hop : le besoin d'une nouvelle médiation politique », Revue *Mouvements. Sociétés, politique, culture*, dossier : *Hip hop. Les pratiques, le marché, la politique*, n° 11, septembre-octobre 2000, p. 39-45, p. 42.
[2] D. Lepoutre, *Cœur de banlieue…, op. cit.*

collectives des groupes de pairs, mais aussi les identités sexuées, qui se structurent dans des sociabilités différentes et obéissent à des modes d'incorporation particuliers.

3. Dispositions corporelles

Les corps des danseurs et danseuses hip hop mettent en jeu des dispositions instrumentales au corps, propres (statistiquement) aux groupes sociaux populaires si l'on suit les analyses de différents sociologues. Ils usent de leur corps sans le préserver des blessures, pour le mettre au service de leur pratique. Ce corps instrumental fait toutefois l'objet d'une esthétisation de par la recherche des mouvements, et de par les tenues d'entraînement qui ne sont jamais choisies au hasard.

Extraits d'entretiens

André, chorégraphe, évoquant ses blessures : « Ben moi j'ai mal euh... j'ai une entorse ici, j'ai mon genou qui me fait un peu mal, j'ai une entorse à la cheville là, j'ai deux tendinites extrêmement graves de chaque côté sur les bras, là j'ai une luxation au niveau du bras ici à ce niveau-là, et j'ai un point musculaire ici qui me fait très mal. Voilà. Là j'en suis là aujourd'hui. [Q. : *Ça se voit pas* (dit en souriant car il fait souvent des acrobaties)]. Ben ça se voit pas, mais moi je le ressens parce que sinon je serais en train de danser dans tous les sens. Je ne m'amuserai pas à rester assis comme ça, je ferais plus de choses. Mais je me limite en me disant qu'il faut que je me préserve un petit peu, pour pas faire trop de... choses euh... et puis on n'a pas le choix non plus et puis euh... nous on n'est pas des euh des sportifs de haut niveau, quoi du moins : si, mais on n'est pas rémunéré de la même chose. Un joueur de foot il ira assurer ses jambes pour 3 millions de francs. Mais nous, on peut pas faire ça. C'est sûr que moi j'ai assuré mon corps, auprès d'une assurance privée, mais euh... voilà, à mon niveau quoi. Avec mon argent, avec mes moyens (dit en souriant). Donc c'est sûr j'aurais un petit peu d'argent si euh, mais pas suffisamment pour vivre euh... si jamais je me blesse vraiment. Ben après je serais comme n'importe quelle personne qui serait en invalidité ou autre, dans son domaine quoi. [...] »

Ali, danseur hip hop à la MJC « T » : « « Ouais, j'me suis fait mal, j'me suis fait mal. A la main, sur la paume et à l'épaule, ça s'est retourné comme ça. [Q. : *Et comment tu fais face à la douleur ? Enfin, tu laisses passer, tu vas t'faire soigner, 'fin comment t'as réagis ?*] Médecin direct. Il m'a dit 2 semaines d'arrêts, pendant 2 semaines j'ai regardé les autres ! Mais bon, maintenant ça va mieux, j'ai récupéré un peu. Ca fait moins, j'la sens moins. J'force pas trop dessus. […] Ouais faut pas avoir peur, faut pas avoir peur du sol ! […] Parce que euh, la peur du sol, elle euh, elle immobilise. Si on a peur du sol, on ose pas se mettre à l'équilibre, on ose pas lâcher une main, bon, j'ai pas lâché une main directement, j'suis déjà tombé, mais **faut avoir des réflexes** […] Quand on voit que ça commence à pencher, hop, l'autre main qui rattrape sinon, bon, ça tombe sur le dos…si vraiment c'est … c'est, on tombe pas de haut quoi, à par si euh … ouais, **concentration quoi**. […] Faut pas regarder autour de soi, faut…Les minutes d'inattention faut les

> avoir quand on est assis et qu'on regarde. Mais quand on est dans le mouvement il faut pas parce que c'est vite fait. »
>
> **Sosso, danseur à la MJC « T » : «** [Q. : *Il t'arrive de te faire mal ?]* Mal ? […] Tous les jours ! (rire ensemble) […] J'laisse passer, hein. À force, à force, à force, c'est rien, ça fait plus mal après. […] On se repose un petit peu mais…on essaie pas trop de se reposer parce qu'après on perd trop vite. **La danse, si t'arrêtes, on perd vite fait après**, tu vois. Le niveau il monte, et après toi, tu…t'es trop lent. Alors c'est pour ça, on essaie de continuer même si on a mal, hein, faut essayer de faire avec. Par exemple si j'ai mal au bras, et ben…j'danse debout pour essayer de pas forcer. **Même si j'ai mal quelque part et ben j'essaie de bosser quelque chose d'autre**. »

Le corps " instrumental " mis au service de la danse conduit les filles à ne pas se soucier des marques du travail sur leur corps (les égratignures, les " bleus ", les courbatures qui donnent une allure un peu " bancale "), mais au contraire à en parler avec une certaine fierté, comme étant les signes extérieurs de leur appartenance à un monde plutôt réservé aux hommes. Il ne s'agit donc pas d'une " dénarcisation " du corps mais d'un investissement narcissique un peu différent de celui que les stéréotypes sociaux tendent à associer aux corps des femmes et également au corps esthétisé. Ce rapport au corps qui met en valeur la souffrance et les blessures a certainement à voir avec les dispositions agonistiques acquises souvent très tôt, dans des expériences qui valorisent la force et le courage.[1] L'identification aussi à des super-héros renforce cette attrait pour les aptitudes physiques et agonistiques. Les sociologues du sport montrent par ailleurs que les sports, plus exactement les manières de pratiquer, se partagent en fonction des groupes sociaux, et ceux attirent plutôt les groupes sociaux populaires reposent sur l'activation de dispositions à endurer la souffrance, à l'affrontement, et à l'exclusion des émotions.[2]

Une partie de ces caractéristiques " viriles " semblent réappropriée par les filles d'origines sociales populaires pratiquant la danse hip hop, qui tendent, pour certaines, à s'identifier aux garçons dont elles admirent les compétences physiques et s'essayent aussi à la *break dance*.

---

[1] David Lepoutre indique que des habitudes à la violence physique, dans les groupes de pairs d'adolescents d'origines sociales populaires s'inculquent dès l'enfance, dans les familles où souvent un *ethos* paternel est transmis en valorisant la force et le courage (les enfants assistant parfois aux rixes paternelles), la défense de l'honneur. Les mères participeraient fréquemment de cette inculcation en étant des complices de l'émergence d'une " personnalité " virile mais violente de leurs fils, tout en affichant une position réprobatrice. Ces valeurs se retrouvent dans les groupes de pairs. *Cœur de banlieue…, op. cit.*

[2] C. Mennesson, « Boxe hard, boxe solf : la construction des identités des femmes pratiquant la boxe, Mennesson, 2002, texte pour une communication. Cf. J.-P. Clément, « La souplesse et l'harmonie : étude comparée de trois sports de combat, lutte, judo, aïkido », *Sports et société* (sous la dir. De C. Pociello), Paris, Vigot, 1981, p. 285-301. C. Pociello, « La force, l'énergie, la grâce et les réflexes », *Sports et société, op. cit.*

Extraits d'entretiens

Naouelle et Noussa, danseuses à la MJC « T » : « [Q. *Est-ce qu'il vous arrive de vous faire mal ?]* **Naouelle :** Moi par exemple euh j'sais pas euh ça craque tout seul/ **[…]** J'ai mal au dos aussi. A force de faire des torsions, au bout d'un moment j'ai mon poignet : on dirait qu'on me pique ! Et j'ai beaucoup de trucs sur les mains. **Noussa :** Non moi ma nuque une fois j'étais ici, elle s'est bloquée parce que je m'étais pas bien échauffée c'est pour ça. **Naouelle :** Non moi j'ai mal là parce que je me suis pas bien échauffée, j'faisais qu'des torsions. […] [Q. : *Vous allez voir les médecins, vous vous faites soigner ou est-ce que vous attendez que ça passe ?*] (Rires des filles). **Naouelle :** Moi j'attends que ça passe ! **Noussa :** On attend que ça passe. Et si je vois qu'au bout d'un moment ça passe pas ben j'vais chez le medecin. »

Sabrina, danseuse à la MJC « T » : « Les genoux… sont sponsorisés par euh Arnica ! (rires) Ah ouais ça c'est, ouais **Arnica c'est mon sponsor officiel.** […] Ouais avant c'était " oh j'ai des bleus ". Ben maintenant, j'ai pleins de bleus ben…ça y est, hein, aller hop ! C'est l'habitude, hein. Mais c'est vrai que…pour acheter une jupe, hier, j'ai dit " laisse tomber ", j'ai vu mes genoux, c'était horrible… Ah non, c'est horrible. Non mais en plus c'est vrai, c'est horrible parce que le pire, c'est quand tu te brûles ! Moi je sais que je me suis brûlée plusieurs fois là, au coude, aux genoux, ben ça fait des tâches noires. Et ça fait pas beau en fait. Mais bon, j'me dis que j'ai un choix, soit je préfère ça, soit je préfère arrêter la danse et penser plus, j'me dis ben non, j'préfère la danse qu'à…qu'à mes brûlures ou mes bleus. Et oui faut faire le choix. Pas porter des jupes »

Sorya, 22 ans, danseuse dans un groupe et animatrice hip hop (elle évoque les stages suivis à ses débuts) « et ben en fait, sur deux semaines, pendant les vacances scolaires. Du matin jusqu'au soir, avec deux heures de pauses. 1h et demi de pause à midi. C'était très très intense. ***On avait des courbatures*** (léger sourire), ***Mais on aimait ça quoi*** ! ***Et on aimait montrer nos courbatures*** ! Et on se disait : " on va y arriver". On se donnait à fond quoi, on était fiers. »

Aussi, parce que l'identité sociale se voit sur le corps et est d'abord socialement et sexuellement différenciée, elle est dépendante de dispositions incorporées qui organisent les comportements, les goûts et donc la consommation (en alimentation, en soins corporelles...). Pour ces jeunes gens et jeunes filles dont l'image de soi ne joue identification et différenciation à l'apparence des " modèles " sociaux à leur disposition (et surtout aux pairs), nous comprenons alors qu'une partie de leur intérêt pour la présentation de soi et pour ce qu'ils donnent à voir d'eux-mêmes, engendre aussi parfois des difficultés à prendre de la distance vis-à-vis de leur corps et surtout vis-à-vis de la perception sociale que celui-ci peut faire l'objet dans les espaces publics. Plus largement, et pour reprendre l'expression de Pierre Bourdieu, l'on a pas seulement un corps, on est ce corps.

> « La culture de la frime ne se résout pas tout entière dans les vêtements et les panoplies. Il faut prendre en compte également les attitudes corporelles et toute la gestuelle emphatique qui puisent leurs racines dans le rapport au corps

> traditionnel méditerranéen et dans celui, encore plus marqué, des Noirs. Il y a maintes manières physiques outrées d'exprimer l'orgueil, l'arrogance, l'agressivité, ou même la nonchalance et la désinvolture, aussi bien dans les postures que dans les façons de déambuler, de parader […] »[1]

Luc Boltanski a mené un travail sur les usages sociaux du corps[2] montrant que les manières de se soigner, de concevoir la maladie, de supporter la douleur, de prendre soin du corps, sont différentes selon les groupes sociaux, car chacun se donne des " règles de conduite " inconscientes généralement qui déterminent les usages du corps, ainsi que la perception et la localisation des douleurs. D'après son étude, les groupes sociaux favorisés seraient alors davantage à l'écoute de leur corps, de son apparence et de ses maux. Ces groupes ont aussi besoin d'exprimer verbalement ce qu'ils ressentent. Ils vont donc s'intéresser au savoir médical pour diagnostiquer eux-mêmes leurs maladies et être favorables aux conseils donnés par les professions paramédicales. Surtout ils vont essayer de prévenir la maladie, en adaptant leur manière de manger, en se détendant dans des activités corporelles " douces " (yoga...), en utilisant des vitamines, en rencontrant des spécialistes au moindre trouble, en se tournant vers les médecines " parallèles " (homéopathie...) en tant que médecines préventives.

Réciproquement, pour Luc Boltanski, les membres des groupes sociaux populaires ont davantage un rapport instrumental au corps dans le sens où ce dernier est perçu comme un moyen pour travailler et dont les forces doivent être régulièrement renouvelées. Ce rapport au corps s'articule à une morale ascétique, qui tend à dire qu'il ne faut pas " s'écouter trop ", ne pas " passer sa vie chez le médecin ", résister à la douleur, ne pas " exhiber ses problèmes ", etc. On attend ainsi la dernière minute pour aller consulter ou se faire opérer. La maladie est une faiblesse qui interdit de vivre normalement. De fait elle semble surgir brutalement, de manière imprévisible. Il serait toutefois problématique de généraliser ces différences statistiques à toutes les catégories populaires urbaines d'hommes et de femmes.

Par ailleurs, l'usage d'un corps " instrumental " a été repéré par les sociologues du sport à propos des sportifs de haut niveau : il s'agit donc dans ce cadre d'un rapport au corps socialisé dans/par une pratique intensive qui conduit les individus à répondre aux sollicitations du corps en ignorant les douleurs en vue de le rendre performant.[3]

> Dans sa recherche sur le monde privé des hommes et des femmes de milieux populaires, Olivier Schwartz écrit à propos du rapport au corps des personnes de classes populaires qu'il a observées :

[1] D. Lepoutre, *Cœurs de banlieue…, op., cit.*, p. 276.
[2] L. Boltanski, « Les Usages sociaux du corps », *Annales ESC*, 1971, I, p. 205-233.
[3] J. Defrance, *Sociologie du sport*, Paris, La Découverte, col. " Repères ", 1997, cf. p. 53.

« Le corps est le grand réservoir dans lequel on puise sans compter pour venir à bout de la vie quotidienne ; on mise sur les forces qu'il contient, non sur ses chances de valorisation spéculaire. Il y a primat du corps laborieux sur le corps gratifié. Le premier peut être fortement marqué par le travail, la quotidienneté, l'effort pour se maintenir en vie ; le second tend à l'effacement de ces marques au profit d'une esthétisation de son image. Dans l'ensemble des classes urbaines, c'est, semble-t-il, parmi les femmes de la classe ouvrière, notamment celles qui ne travaillent pas, que l'on décèle le plus fréquemment les indices de ce statut dénarcissisé du corps. Les constats produits par Pierre Bourdieu méritent d'être cités.[1] C'est chez les femmes de la classe ouvrière que l'on trouve les plus forts taux de forts tours de taille ; ce sont elles qui pensent le plus fréquemment paraître plus que leur âge, qui s'estiment le plus souvent d'une beauté inférieure à la moyenne, qui disent le plus régulièrement " ne rien faire " pour perdre du poids. Ces données certes, pourtant si révélatrices, produiraient très vite un effet d'occultation si l'on oubliait qu'elles ne dégagent que des " moyennes ", qu'elles ne peuvent pas ne pas masquer des différences fondamentales — entre les styles de vie et les profils ouvriers —, et qu'il est donc rigoureusement impossible de s'autoriser d'elles pour définir une prétendue " essence " du goût populaire en général. Pierre Bourdieu signale, du reste, l'importance du clivage entre femmes travaillant et femmes ne travaillant pas, qui, au sein même de chaque classe, introduit des divergences parfois très importantes dans les façons de se situer par rapport au corps. »[2]

4 . Division sexuelle du « travail » : des filles aux comportements et désirs ambivalents

Les animateurs confirment l'idée que ce sont d'abord les filles qui chorégraphient, alors que les garçons préfèrent la technique.

Extrait d'entretien

Animateur de la MJC « T. » : « Y a des filles ouais. Des filles qui elles sont beaucoup plus intéressées par l'aspect chorégraphie justement. Plutôt que... la danse au sol. C'est une question de physique. De force et de physique. [Q. : Alors du coup elles s'orientent plus vers la chorégraphie parce qu'elles ont plus de possibilités... en dehors du côté technique ?] C'est beaucoup plus simple pour elles ; [...] [Q. ils se mélangent ?] Rarement. [...]Quand il y a un besoin. Quand j'arrive et que je leur dis : « y a une scène tel jour, on vous propose telle scène, qu'est-ce que vous êtes capables de proposer ? ». Donc ils cogitent, ils cogitent, ils se disent : « on peut faire un truc tout seul, style *battle*, défi ». je leur dis : « non. c'est pas... c'est pas

[1] L'auteur se réfère à P. Bourdieu, *La Distinction*, p. 226.
[2] O. Schwartz, *Le Monde privé des ouvriers. Hommes et femmes du Nord*, Paris, PUF, 1990, p. 477.

> intéressant. C'est pas ce que souhaite l'organisateur ». Donc euh... là ils se disent : « on va aller chercher les filles, parce qu'en chorégraphie elles sont quand même meilleure que nous ». Alors les filles se disent : « chouette ! Ils ont enfin compris que... ». Je suis pas sûr qu'ils aient compris. »
>
> **Animatrice, MJC « B » :** « Faire de la chorégraphie et travailler, mettre en scène, il savent pas. Donc, voilà. On essaye mais ils sont pas trop dans cette démarche. […] Ils y travaillent [Q. : Et c'est une tâche qui est plus, plus donnée à l'un qu'à l'autre, ou… ?/] Il y a plus une personne (Aziz) qui est dans cette mouvance, qui a fait un stage avec un professionnel, donc, c'est vrai que ça l'a enrichi, et… Il veut plus danser … dans cette idée de création, donc c'est lui qui tire un petit peu le groupe…mais c'est difficile. Et puis, on a une autre personne aussi qui est une fille, qui vient s'intégrer au groupe là et qui faisait partie d'une troupe professionnelle, et donc qui a déjà monté des spectacles, et elle aussi elle essaie de les bouger un petit peu, et c'est bien ».
>
> **Animateur, MJC « V » encadrant le groupe " les kids " (groupe de garçons uniquement) :** « Donc c'est pas des gens qui vont travailler pour l'instant 100% la chorégraphie. Comme une compagnie… Bon, ils travaillent la chorégraphie mais ils appellent ça un « show ». Avec des minutages assez courts, sur 2-3, 5 minutes. Et ils présentent ça essentiellement dans des *battles* ou des soirées hip hop, comme on a fait récemment, la semaine dernière, à Dijon. »

Dans le cadre des pratiques en MJC, ce sont surtout des filles qui sont invitées à créer une mise en scène à partir des prouesses techniques de la *break dance* et de quelques techniques debout. D'ailleurs, celles que nous avons vu s'entraîner, commencent par s'échauffer, s'essayent à quelques figures au sol (des blocages surtout) puis répètent des enchaînements debout. Les deux jeunes filles qui font partie du groupe " les Potes " confirment que la tâche de la chorégraphie dans le groupe leur ait confié d'emblée, les garçons passant plus de temps à inventer des figures de *break dance* qu'à chercher à coordonner des mouvements ; ils se contentent d'apprendre la " choré " des filles.

Travaillant " dans leur coin ", c'est-à-dire dans une autre salle dans le cadre de la MJC « T », et même si elles prétendent que les garçons les aident, nos observations ont surtout montré que les danseuses avaient à se " débrouiller " seules, entre elles, pour acquérir les bases du hip hop et notamment de la *break dance* ; c'est pourquoi elles suivent les cours assidûment, car elles trouvent auprès des formateurs l'occasion de " comprendre " les figures, de se faire aider. Lors des ateliers libres, elles s'entraînent dans une salle moins conçue pour l'entraînement de danse (pas de miroirs, sol dur) et s'en font déloger quand la salle de danse (où sont généralement les garçons) est prêtée à un autre type de public (un cours de danse jazz, ou de théâtre). Les filles vont toutefois " voir " les garçons dans leur salle, osant rarement produire une figure devant eux.

Les filles rencontrées sont dans un rapport ambigu à la danse : entre ce qu'elles aimeraient faire et ce qu'elles osent faire, il leur ait difficile d'expliciter clairement leurs " goûts " en matière de danse, et souvent elles expriment l'envie de réussir dans les figures de *break dance*. Ayant incorporé les stéréotypes sociaux tout en étant, pour certaines, conscientes du rapport de domination qui détermine largement leur champ du désirable et du possible, elles ne disent en revanche jamais " aimer " faire de la chorégraphie, mais semblent plutôt " désignées "pour cette tâche. Elles acceptent de produire la " choré " parce que c'est ce qu'on attend d'elles, c'est là où d'ailleurs elles sont valorisées, même si cette " choré " permettra en fin de compte, de mettre en scène les prouesses physiques des garçons. Autrement dit, comme nous l'avons vu dans le cadre scolaire (au collège), la " choré " est plutôt un mode de mise en scène (féminine) des figures (masculines) de la danse hip hop, par laquelle les membres du groupe sont reconnus pour des compétences relevant de la " démonstration " masculine et de son " esthétisation ".

Les danseuses ont, dans un sens, d'autant plus de " facilités " pour composer (c'est-à-dire surtout pour enchaîner des mouvements selon une certaine mise en scène, en proposant aussi des " entrées " sur la scène, et souvent en réfléchissant aux costumes) que la plupart d'entre elles sont venues au hip hop après avoir été formées à d'autres genres de danse (souvent au modern-jazz) chorégraphiés, dont les cours intègrent systématiquement l'apprentissage d'un enchaînement chorégraphié de mouvements.

D'après l'analyse de leurs propos, il est à préciser que les filles ne cessent de dévaloriser leurs propres compétences, disant souvent que c'est « plus facile », « moins dur » de danser debout et de chorégraphier, que de faire des figures au sol. Leurs dispositions à juger et percevoir la danse hip hop sont ainsi pleinement façonnées par les stéréotypes sociaux qu'elles ont incorporé comme les garçons (et qui façonnent les rapports de domination entre les sexes) et qui tendent à hiérarchiser tacitement les savoir-faire selon leur identification sexuelle. À cela s'adjoint pour certaines (pour les plus jeunes ayant entre 14 et 16 ans) le désir de plaire aux garçons les plus experts en danse, en les " épatant " : le goût pour la danse au sol devient donc aussi un prétexte à séduire (même si cela ne se dit pas directement), de se faire remarquer des garçons en sollicitant leur attention " tout bien tout honneur ".

> *Extrait d'entretien*
>
> **Virginie, animatrice et danseuse hip hop, 19 ans**, donne des cours de danse hip hop dans deux MJC **:** « Parce que moi comme j'suis plutôt au sol et quand je parle des filles que j'ai entraînées débout et au sol, elles me disent, bon comme je vous ai dit tout à l'heure, " non, c'est trop difficile, on va se faire mal, ça c'est pour les mecs ", voilà [Q. : *c'est pour les mecs* ?] " c'est pour les mecs , tout ça c'est pour les mecs ". [Q. : *ah oui. Elles s'autorisent pas à essayer* ?] Si, elles essayent mais bon y'a toujours un

p’tit…ouais un p’tit refus, mais bon quand il faut faire ça il faut faire ça , elles le font ah ouais c’est clair je leur laisse pas le choix (rire) »

Présentation croisée de jeunes filles en danse hip hop

Sabrina et Raphaëlle ont 18 ans et font partie du même groupe de danse hip Hop, à la MJC « T ». Elles sont toutes deux en classe de Première STT commence. Elles disent ne pas avoir de difficultés scolaires, mais qu’il leur faut « gérer le spectacle à la Maison de la Danse et gérer les devoirs ». Raphaëlle est d’origines sociales plus élevées que Sabrina, et présente des dispositions plus prévoyantes que sa collègue ; ainsi elle veut finir ses études avant de se “ lancer ” dans la danse si l’opportunité se présente, mais elle estime qu’une blessure peut survenir et l’empêcher du jour au lendemain de continuer le métier de danseuse. Elle pense que ses parents ne la laisseraient pas faire, même si elle est majeure. Sabrina quant à elle serait prête à quitter l’école si on lui proposait de danser et est partagée entre la nécessité pour elle d’avoir le baccalauréat (pressions parentales) et la réalisation de son rêve de devenir danseuse si la chance lui sourit. Sabrina est d’origines sociales populaires et d’une famille stable, les deux parents exerçant un métier (sa mère est aide-soignante et son père ouvrier), elle a trois frères et une sœur ; sa mère, âgée de 44 ans, apprécie beaucoup la danse hip hop et serait tentée de « pousser » sa fille dans cette voie ; quant à son père « ça ne le dérange pas ». Les parents de Raphaëlle sont un peu plus indifférents à sa pratique, mais son père a été très fier de la voir sur une scène à la Maison de la Danse. « *Il voulait même plus partir* ». Elle a une seule sœur (plus âgée). Sa mère garde des enfants et son père est un “ petit ” chef d’entreprise.

Sabrina a fait de la danse jazz en centre de loisir, avant de s’intéresser au hip hop lors d’un stage, à ce moment-là, elle avait 15 ans : « *j'ai plus aimé la danse hip hop, donc qui bougeait plus que le jazz et, donc après j'ai recherché sur Saint-Etienne si y avait des cours de danse hip hop et puis…donc j'ai arrêté le jazz pour euh pour la danse hip hop.* » Raphaëlle pratiquait la danse rock, jazz et d’autres genres de danse dans une école privée de danse, en centre ville. Elle a vu du hip hop « *à la télé* » et a donc cherché un cours ; et puis elle a vu un court spectacle en ville présenté par les danseurs de la MJC (dont faisait déjà partie Sabrina) et est venue s’inscrire. Toutes deux ont d’abord suivi les cours proposés par la MJC pour apprendre les bases. Elles continuent d’ailleurs à les suivre parce qu’on « *apprend toujours* ». Ce rapport au cours est très différent de celui des garçons comme nous le verrons plus loin qui, contrairement aux filles, dénient l’importance de ce mode d’apprentissage. Au contraire, elles insistent toutes les deux sur la nécessité de s’échauffer longuement, d’apprendre convenablement avec un professionnel. Depuis qu’elles ont acquis un certain niveau (elles dansent depuis deux-trois ans), elles détournent quelque peu la leçon proposée c’est-à-dire qu’elles n’apprennent pas la chorégraphie avec les autres élèves (moins avancés qu’elles), mais viennent suivre l’échauffement, puis s’entraînent toutes les deux, dans un coin, en réclamant, quand cela est nécessaire, les conseils du professeur. Nous verrons que les garçons de même niveau qu’elles (et même plus faibles) décident de ne plus assister aux cours plutôt que de se trouver avec les débutants.

Jusqu’à présent, elles travaillaient (on leur faisait travailler) surtout les danses debout, mais depuis qu’elles s’entraînent seules, elles privilégient la *break dance*. Elles estiment toutefois qu’elles ne pourront jamais bien réussir dans des figures, une fille a nécessairement « *davantage peur* » dans les figures, a « *moins de forces* » et est plus de *souplesse* ce qui peut être entravant. En revanche, elles sont très impressionnées par une fille breakeuse qui « *danse comme un garçon* » parce que c’est quelque chose de rare. Elles précisent encore que les filles sont meilleures en techniques debout « *mais c’est*

plus facile » « *c'est moins dur disons* » que la danse au sol. Elles désireraient participer à un *battle*, « *au moins en smurf* » précise Sabrina. Tout en faisant preuve de davantage de réalisme que les garçons interviews, elles disent qu'elles aimeraient bien devenir des danseuses professionnelles mais que cela est difficile ; elles pensent qu'il leur faudrait d'abord « *trouver une école de danse hip hop* » pour passer des « *diplômes* » leur permettant s'enseigner, car les contrats de danseuses sont rares et aléatoires. Sabrina a discuté de l'obtention du Diplôme de professeur de danse avec un formateur et connaît les « *conditions* » pour l'obtenir : il est très onéreux, à moins d'être intermittent du spectacle et de le faire financer par les Assedic « *mais c'est difficile d'avoir 43 cachets* ». Sabrina ajoute qu'il lui faudra aussi prendre des cours de danse contemporaine pour avoir plus de chances d'intégrer une compagnie, alors que Raphaëlle pense qu'il lui faudrait se perfectionner uniquement en hip hop. Elles entrent alors dans le débat du mélange des genres pour être professionnels, l'une acceptant le jeu du " métissage " (Sabrina), et l'autre la rejetant sous prétexte que le spectacle n'est plus « dans le hip hop ». Cependant, toutes deux disent ne pas apprécier les spectacles de danse contemporaine.

Pour elles, comme pour leurs confrères, la technique actuelle en danse hip hop est nettement meilleure que celles des " anciens " qu'elles admirent toutefois parce qu'ils continuent à danser, alors qu'ils ont passé la trentaine. En dehors de leur pratique de danse hip hop, elles n'ont pas d'autres activités sportives ; Sabrina a arrêté le kun fu ; Raphaëlle courre de temps en temps. Elles vont, en revanche, danser en boîte de nuit où elles montrent ce qu'elles savent faire, c'est-à-dire qu'elle font « *une chorégraphie* » s'amuse « *à faire quelques mouvements… en fait on va rigoler quoi* […] *on va être dans notre délire* ».

Noussa a 15 ans et a commencé la danse dans l'enfance en faisant de la « funk dance ». Elle préfère les « choses à terre » mais apprécie aussi les « chorés ». **Naouelle**, 15 ans également, a commencé par la danse hip hop directement dans une MJC ; elle a aussi fait un peu de capoeira. Dans la MJC de ses débuts (qui n'est pas celle où elle pratique aujourd'hui) elle était la seule fille ; elle n'y est restée que 4 mois ; Elle dit préférer la *break dance* et s'entraîne parfois avec les garçons qui « *nous montrent des pas qu'on sait pas faire* ». Une troisième camarade qui écoute rajoute : « *ils sont bien avec nous, ils sont gentils* ». Naouelle admire une danseuse marseillaise qui fait de la *break dance* « *j'aimerais devenir comme elle, elle est forte* ». Comme les garçons (il va s'avérer au cours de l'entretien qu'elles s'identifient beaucoup à eux, tentent de parler comme eux, d'exprimer des goûts communs aux garçons, souriant de manière complice quand elles évoquent certains danseurs de la MJC), elles préfèrent les ateliers autonomes ; Noussa précise qu'elle a déjà fait un stage. Aucune ne parle des cours suivis à la MJC, mais valorisent l'apprentissage autodidacte et entre pairs comme le font les garçons :

Naouelle : « *J'trouve j'me débrouille mieux toute seule. Enfin, j'arrive mieux avec le hip hop libre que… Parce que je vois les filles quand même hein, comme Sophie et tout* (des filles qui suivent les cours) *ça fait depuis septembre et…moi elle m'a montré des trucs ben, ça m'impressionne pas du tout hein !* ».

Noussa revendique en revanche l'intérêt d'un stage en précisant que le professeur lui avait montré des positions qu'elle sait faire maintenant : « *Il m'a montré les positions quoi. Et ça m'a plu. Moi j'aime bien maintenant, avec les freezes j'peux faire plusieurs choses. C'est pas comme avant, j'essayais de le faire, j'y arrivais pas, je tombais…* ».

Elles ignorent l'histoire du hip hop et disent qu'elles dansent parce qu'elles en ont envie, et pour ne pas « *perdre son temps à tourner en ville* ». Elles viennent presque

tous les jours s'entraîner à la MJC, après l'école. Elles se mettent dans la seconde salle (quand elle est libre) et sont « *tranquilles* ». « […] *ici, on a la musique, on a notre euh, notre* ***salle****. Même si les autres* (les garçons) *ils écoutent quelque chose, nous on écoute autre chose ! Moi j'aime bien, franchement, on est tranquille ici.* » Elles tentent d'apprendre un peu les techniques en regardant des vidéos, mais c'est difficile, disent-elles. Avant de s'entraîner, elles s'échauffent parce qu'elles l'ont appris auprès de l'animateur et des professeurs ; mais elles ajoutent qu'elles n'ont pas « *trop le goût* » à le faire, et bâclent un peu ce temps de préparation pour pouvoir « *vite danser* ». Surtout il s'agit pour elles de montrer aux garçons " qu'elles en veulent ".

Naouelle : « *Ouais, et en plus j'apprends vite. Eux ils aiment pas euh… par exemple ce qu'ils ont bien aimé sur moi, c'est le premier jour où je suis arrivée, je suis pas restée assise sur une chaise. Direct, j'suis allée me changer, j'me suis échauffée, j'me suis entraînée. Et ça, ça leur a plu en fait. Ils m'ont dit : " ouais nous on aime pas les filles qui viennent, qui s'assoient… " ; " ouais tu peux m'apprendre ça, qu'est-ce que j'peux faire ", et des trucs comme ça. Je l'dis ouais, je me suis entraînée/* ».

Elles sont en classe de troisième et avouent penser à la danse quand elles sont en cours. Elles souhaiteraient devenir des danseuses professionnelles. Les familles ne se sont pas opposées à ce qu'elles pratiquent la danse, car « *au moins tu fais quelque chose de ta vie* ». La mère de Naouelle souhaitait qu'elle fasse du karaté. Il faudrait davantage faire d'entretiens avec des danseuses hip hop pour vérifier l'hypothèse selon laquelle un des ressorts sociologiques de la venue de filles dans la *break dance* provient, dans certains cas, de modalités de la socialisation maternelle[1] (parfois venant de mère d'origine populaire qui travaillent, qui ont donc une autonomie financière) qui associent des valeurs esthétiques (les filles font de la danse selon les stéréotypes sociaux) à des exhortations à acquérir des dispositions d' " autonomie " dans l'existence, qui s'expriment dans l'enfance et l'adolescence par exemple, par l'encouragement à pratiquer une activité d'auto-défense (dispositions plus masculines d'une certaine manière). Les familles de ces deux danseuses sont d'origines populaires et stables professionnellement ; le père de Noussa est ouvrier et sa mère au foyer ; le père de Naouelle est agent d'entretien à l'EDF/GDT et sa mère est employée dans la restauration.

L'orientation des filles vers la chorégraphie s'explique donc principalement par des attentes sociales envers elles ; la famille, les enseignants, les animateurs, leurs confrères attendent d'elles qu'elles mettent en œuvre leur " sens " de l'esthétique et appliquent les règles formelles de l'écriture chorégraphique.

> « La plupart des observateurs ont souligné combien, dans l'éducation familiale, on attend davantage des filles qu'elles anticipent les attentes d'autrui, qu'elles respectent et intériorisent les règles établies. Dans les jeux spontanés des cours de récréations, on voit combien les leçons ont été entendues : côté garçons, le jeu consiste le plus souvent à consommer, en suivant un minimum de règles, le maximum de partenaires ; côté filles, l'occupation économe de l'espace par un nombre restreint de partenaires s'effectue sous un maximum de règles : au point

[1] Les hypothèses généralement proposées pour expliquer le " goût des filles pour une activité " masculine " s'orientent sur l'idée que la fille est " le fils manquant ", et/ou que le père plus particulièrement les engagent à faire du sport dès un très jeune âge, ou encore qu'elles acquièrent des dispositions masculines en raison de leur socialisation se déroulant avec des frères et/ou des cousins.

> qu'à bien suivre ces jeux (l'élastique par exemple) on pourrait croire qu'il consiste à jouer de la règle et à s'en jouer ».[1]

Lors de nos observations concernant en particulier les établissements scolaires (écoles primaires et collèges), nous avons pu également souligner des traitements scolaires différents pour les filles et les garçons, ainsi que l'instauration implicite d'une division du travail sexuelle lors du cours de danse ; ce dernier étant un espace " ensemble-séparé ", pour reprendre un terme de Erving Goffman.[2]

Pour Goffman, existent aussi des idéaux-types de la masculinité et de la féminité auxquels les individus peuvent s'identifier ; ces normes reposent sur des attributs biologiques mais sont « principalement acquises socialement ». Ils différencient les hommes et les femmes. Cependant, ces attributs ne recoupent pas tous les attributs biologiques des individus. Malgré cela, la socialisation primaire doterait les enfants d'attributs identitaires différents, de compétences différenciées, suivant la croyance en une différence intrinsèque au sexe biologique. De fait, elle conduirait à inculquer plus les garçons que les filles en matière de goût pour la compétition et à être plus fiers (et de l'exprimer) de leurs performances, voire à les surestimer.[3]

> « Dans la pédagogie invisible qui règle le métier d'enfant, la présentation de soi, la " présentation tout court, selon l'expression scolaire consacrée, occupe une place importante dès les premières années : une esthétique de l'ordre préside au rangement des bureaux, à la tenue des cahiers, aux attitudes correctes. Alors qu'on encourage le garçon à définir sa personnalité dans le contact avec les choses, la fille est préparée plus tôt à se définir dans le regard des autres […] Enfin, la petite fille est éduquée à l'attention d'autrui, à l'anticipation des réactions affectives et aux règles le plus souvent non formulées qui régissent les interactions. Le garçon n'est pas tellement incité à mettre sa fierté dans ces situations : il doit développer son égo dans le fantasme héroïque, dans l'affrontement avec ses pairs, dans la lutte contre la nature et les autres […] ».[4]

---

[1] C. Baudelot, R. Establet, *Allez les filles, op. cit.,* p. 110-111.

[2] Goffman désigne ces espaces sociaux par le terme de " réflexivités institutionnelles ", précisant qu'ils participent à identifier/désigner et construire les identités de genre ainsi que des pratiques sexuées. E. Goffman, *L'Arrangement des sexes*, Paris, La Dispute, 2002.

[3] Cette confiance en soi, supérieure statistiquement chez les garçons, participerait notamment de l'orientation différente au lycée des garçons que les filles dans le cadre scolaire, où, à performance égale, les garçons sont plus souvent orientés vers les mathématiques et les filles vers les filières littéraires.

[4] J.-C. Passeron, F. de Singly, « Différences dans la différence : socialisation de classe et socialisation sexuelle », *Revue Française de sciences politiques*, 1984, p. 150-151.

Il s'agit de souligner que ces différences sexuelles ne s'avèrent plus aussi probantes lorsque la catégorie sociale des filles est supérieure à celles des garçons observés.[1]

Extraits d'entretiens

Stéphanie du centre culturel « Sophia » : « Alors toujours ces histoires c'est que euh... on retrouve j'imagine un peu partout et un peu systématiquement, c'est que les filles chorégraphient, et les garçons ils tournent (rires). C'est un peu... lapidaire mais... les filles font de la chorégraphie et les garçons ils font de la technique physique. [...] Résultat, on avait quand même plus de filles que de garçons. Et l'engagement n'était pas le même et les motivations n'étaient pas les mêmes, on les a vues... Elles étaient plus engagées, plus motivées, et plus engagées physiquement euh... et... et moralement. »

Enseignante de collège, concernant le manque d'intérêt des garçons envers la chorégraphie : « Ça les intéresse pas (la chorégraphie), mais " madame on verra bien quand on sera sur scène […] on improvise et c'est très bien ". C'est toujours la même chose : on se met en cercle et puis on va l'un après l'autre dans le cercle et ils reproduisent ça sur scène et pour eux ça suffit. Et moi j'essaie de leur expliquer que c'est pas ça un spectacle de danse, c'est pas ça voilà ; ça on peut le faire, on peut le faire dans le quartier, on peut le faire dans un gymnase et quand on va sur une scène je leur ai dit " on a pas besoin de l'éclairage d'une scène pour faire ça ". Si c'est pour épater la galerie non ça devient du sport et ça m'intéresse moins enfin c'est autre chose, c'est une autre pratique, moi c'est plus une pratique de danse. »

Sabrina et Raphaëlle, jeunes danseuses hip hop de la MJC « T », faisant partie d'un groupe semi-professionnel, racontant la division sociale/sexuelle du travail dans le groupe :

« - Ouais, on arrive bien à s'entendre (filles et garçons)

- Oui, puis eux, ils bossent un petit peu le break, leurs phases…et nous on fait nos… autre chose à côté.
- On travaille toutes les 2. […]
- Ben en fait, déjà le spectacle euh.. la chorégraphie qu'on a faite, bon toujours on voulait la refaire avec eux et tout, *mais eux…jamais*/ [Q. :/Ils voulaient pas l'apprendre ?] *Eux, y a qu'le break*, le break, le break, le break et…nous on voulait faire et… enfin bon.
- d'un côté, *c'est normal* qu'ils euh… qu'ils préfèrent le break, parce que eux, ils sont plus dans les *battles*, les choses qu'ils font, c'est, c'est quoi ? : c'est les *battles*, au niveau des spectacles, c'est quoi : c'est le *freestyle*, voilà : " J'sais faire ci ", les gens ils regardent : " whoua, c'est joli et tout ". Donc en fait eux, ils préfèrent ça plutôt que la choré. Alors que nous/

[1] Ce qui signifie, toujours pour l'école, qu'un garçon de catégorie sociale moyenne ou ouvrière a plus de chance de ne pas avoir un baccalauréat (1 sur 4) qu'une fille de même catégorie (1 sur 3). *Cf.* J.-C. Passeron, F. de Singly, « Différences dans la différence », *art. cité.*

- /Ouais mais quand tu regardes la Maison de la Danse, y en avait pas tant de ça, y avait pas de freestyle, y avait pas…
- Ouais, ouais, non mais ils ont compris, de toute façon c'était interdit donc on n'a pas eu le choix !
- Ouais mais quand même, *ils auraient pu plus se forcer* (pour apprendre la choré) mais bon, là ça allait/
- Moi je trouve déjà pourtant qu'on les a bien forcés, hein ?
- Ouais, ils se sont bien investis.
- Déjà on les a bien forcés, parce que je vais te dire franchement euh… alors que nous, tu regardes bien : nous, en fait, ça nous intéresse pas trop de savoir phaser comme des bêtes parce que *nous on fait pas de battles*, c'est tout. »

L'acquisition de compétences et appétences différenciées entre filles et garçons, qui se retraduisent dans la danse hip hop par des savoir-faire en matière de chorégraphie pour les filles et d'exploits plus gymniques pour les garçons, est renforcée par la socialisation différenciée en matière de sport : les filles sont moins sollicitées, dans leur plus jeune âge, à pratiquer des sports, alors que les garçons apprennent vite la logique de la compétition et acquièrent plus souvent que leurs consœurs des compétences physiques en liant avec " l'esprit " sportif. Goffman écrit à ce propos que la « conséquence de cet entraînement précoce aux sports est que les individus peuvent disposer au cour de leur vie d'un cadre d'arrangement et de réaction, d'un système de référence, qui prouve, fournit peut-être *la* preuve, qu'ils sont en possession d'une certaine nature ».[1]

> « En somme, une formation précoce renforce ce qu'institue la sélection par différence d'âge et de taille, à savoir des situations sociales où les hommes et les femmes peuvent effectivement manifester des différences de nature qui leur sont attribuées. Ainsi peut-on soutenir l'idée que toutes les femmes sont moins développées sur le plan musculaire que tous les hommes, opposition binaire étrangère aux faits biologiques ; car, en réalité, la puissance physique implique plusieurs variables qui sont incomplètement corrélées et il est impossible de tracer une ligne départageant nettement les deux classes sexuelles. Cependant, la configuration du comportement selon la classe sexuelle est telle que les hommes malingres et les femmes robustes ont surtout à subir les attaques liées à leur classe sexuelle plutôt qu'à leur taille ».[2]

La socialisation scolaire en particulier, ainsi que les modes de socialisation dans des activités sportives ou artistiques s'appuient donc sur la socialisation familiale qui inscrit les différences sociales et sexuelles dans les corps, lors de l'inculcation de valeurs, de préceptes, de savoir-faire, de compétences cognitives différentes selon le

[1] E. Goffman, *L'Arrangement des sexes, op. cit.*, p. 96.
[2] *Ibid.*, p. 94-95.

sexe. Ces modes de socialisation " institutionnels " génèrent, en conséquence, des " dispositions de genre " en lien avec les modèles sociaux dominants de la féminité et de la masculinité.[1] Dans une perspective similaire, Pierre Bourdieu souligne que la division sociale sexuelle se fait en faveur des hommes dans la mesure où les rôles sociaux, et historiquement fondés, peuvent se justifier par des différences biologiques. Le social " fait corps " associe, de fait, des vertus et des pouvoirs différents selon les appartenances sexuelles.

Cette vision sociale de la division sexuelle s'exprime à travers des rites, des usages d'objets, dans le langage, dans les pratiques quotidiennes, dans les plaisanteries, dans le rapport à l'espace et au temps, etc. Pierre Bourdieu ajoute que les actes permis aux femmes ou aux hommes sont reliés à des représentations symboliques du corps. Ces dernières agissent inconsciemment, évidemment, sur les savoir-faire. De ce fait, dans la danse hip hop, est-il courant d'entendre qu'une fille ne peut pas *breaker* aussi habilement qu'un garçon car son corps n'est pas adapté " naturellement " à cela, alors que l'on constate dans toutes les formes de danse que les danseuses, grâce à des entraînements spécifiques, sont conduites à réaliser les mêmes figures que leurs confrères (des portés compliqués, des sauts performants, etc., dans la danse classique ou dans la danse contemporaine). Il faudrait aussi s'interroger sur les modes de perception des publics concernant les manières de faire des unes et des autres, modes de perception socialement marqués par des attentes virtuelles (c'est-à-dire par les stéréotypes sexuels incorporés).

Mais globalement, c'est dans une socialisation continuelle (qui ne s'arrête pas à la socialisation familiale, mais parcours les matrices socialisatrices comme l'école, etc.) que chaque individu intériorise puis reproduit les principes de la division sexuelle. Ces processus de socialisation sont évidemment non conscients, involontaires. Ils rappellent un " ordre social " qui semble aller de soi autant aux hommes qu'aux femmes. Cet ordre social repose, selon Pierre Bourdieu, sur des principes simples d'opposition qui structurent les pratiques, les rapports sociaux et les représentations symboliques et les manières de penser des individus, par exemple : le haut/la droite/le masculin/le sacré/le sec/le dessus/le dehors…, opposés à : le bas/le gauche/le féminin/la nature/le sauvage/l'humide/Le dessous/le dedans…[2] Aussi, les divergences de comportement et de " goût " perceptibles chez les filles et les garçons semblent-elles d'autant plus aller de soi qu'elles sont le produit de l'incorporation de rapports de domination, tramant les processus de socialisation, et liés à des représentations symboliques se justifiant, dans les discours communs, par les différences biologiques.

[1] C. Mennesson, « Boxe hard, boxe solf : la construction des identités des femmes pratiquant la boxe », 2002, texte pour une communication fourni par l'auteur.
[2] P. Bourdieu, *Le Sens pratique, op. cit.*

L'on sait également en sociologie, que l'un des traits (avec celui des différenciations selon les groupes sociaux) de distinction sociale des pratiques et plus largement de valorisation ou dévalorisation des métiers, est le sexe (et donc les modes de socialisation selon le sexe) alors même que les compétences engagées sont identiques (voire relativement supérieures pour les femmes, comme dans le cadre scolaire). Par exemple, Nicole Mosconi montre que l'enseignement mixte n'exclut pas, bien au contraire, le maintien d'un rapport socio-institutionnel inégal entre les sexes, dans le sens où la politique scolaire et les programmes sont majoritairement faits par des hommes et que c'est donc leur expérience masculine qui sert implicitement de référent et est productif des savoirs et de rapports sexués au savoir qui ne sont pas valorisés de la même façon par le système scolaire.[1] Par ailleurs, Luce Giard[2] répertoriant les compétences nécessaires à la préparation des repas, qui sont des compétences qu'ont plus souvent et régulièrement à mettre en œuvre les femmes[3] (dans la cuisine ordinaire, de tous les jours, tandis que les hommes cuisinent plus occasionnellement), remarque que, socialement et historiquement, c'est la cuisine des hommes qui est légitimée et prend une dimension esthétique, voire intellectuelle, tandis que celle des femmes est plutôt (hormis quelques exceptions qui confirment le processus de légitimation) renvoyée à l'ordinaire, aux tâches ingrates. De fait, la perception sociale des activités des femmes les renvoie vers un « champ de l'oubli », vers celui du « privé » et du caché.

Nous voyons ici que nous pouvons quasiment appliquer cette division sociale et sexuelle des compétences reconnues aux activités de danse hip hop, les filles faisant le travail de composition et de mise en scène lors des répétitions, et les garçons se vouant aux techniques qui se « voient » le plus sur la scène, qui sont les plus légitimées aussi par les publics de danse hip hop. Le partage des espaces privés et publics se fait donc également en fonction de l'appartenance sexuelle et plus largement en fonction de la possibilité de mettre en jeu des dispositions esthétiques et organisatrices qui sont, dans nos univers sociaux, plus souvent activitées par des filles que par des garçons, et qui renvoient à des comportements cognitifs particuliers (valorisés par ailleurs dans la formation scolaire.

---

[1] N. Mosconi, « Division sexuelle des savoirs et constitution du rapport au savoir », *De l'égalité des sexes* (sous la dir. De M. de Manassein), Paris, CND, 1995, p. 203-218.

[2] L. Giard, « Faire-la-cuisine », *L'Invention du quotidien*, tome 2 " Habiter, cuisiner ", M. de Certeau, L. Giard, P. Mayol, Paris, Gallimard, Folio essais, 1994.

[3] Elle montre qu'elles sont mentales autant que manuelles : *mémoriser, organiser, décider, prévoir, adapter, modifier, inventer, combiner, tenir compte des goûts de chacun, varier les menus, savoir improviser* (quand il manque un ingrédient...), *calculer son temps, mesurer, évaluer* (le prix...), *assortir* les mets et le vin, etc.

Portrait d'une fille danseuse en hip hop

Virginie a 19 ans et prépare un BEP de comptabilité, précisant qu'elle « sen sort bien » et compte faire ensuite un « bac pro ». Elle prépare également un diplôme d'animation. Son père est garagiste (à son compte) et sa mère l'aide à la gestion du garage. Elle a une sœur de 20 ans qui travaille à l'usine et un frère de 10 ans. Elles ont toutes deux commencé à danser ensemble, au sein du collège, en improvisant des chorégraphies et sans suivre de cours de danse (Virginie avait fait, enfant, un peu de " GRS " mais avait rapidement arrêté en raison des costumes qui lui semblaient ridicules). Au sein de l'établissement, Virginie demande alors que le gymnase lui soit prêté, du temps de midi, un jour par semaine ; en échange, elle recrute des élèves et préparent ensemble un spectacle de fin d'année, sous la vigilance d'un surveillant. Bientôt, elle rencontre deux garçons qui font de la *break dance*, et qui sont élèves dans le même collège. Ils se regroupent alors (avec une troisième fille) pour former un groupe. Parallèlement, elle commence à suivre des cours d'initiation au hip hop dans une MJC et, au bout de quelques mois, l'animateur lui demande de travailler avec lui pour initier les enfants. Elle s'implique aussi davantage dans les activités de la structure, participant à différentes activités. Aujourd'hui, elle est animatrice dans ce lieu à mi-temps, un autre mi-temps étant consacré à l'encadrement d'un groupe de danse dans une seconde MJC de la ville. Lors de son initiation, elle suit un double parcours : elle suit des stages de danse en hip hop, et un en danse contemporaine dont l'étrangeté a suscité le rire : « *on a bien rigolé* (rires) […] *c'est lent, c'est vraiment autre chose* », et s'entraîne seule dans une salle de la MJC. Son apprentissage allie les modalités de la pédagogie à celles de l'apprentissage autodidacte en regardant faire les experts : *« j'étais dans mon coin, « à apprendre toute seule ou à regarder, y'a des fois j'osais pas danser comme j'étais un peu timide donc je regardais, j'étais dans mon coin , j'essayais de faire comme eux* (les experts) […] *mais dès qu'ils étaient là tout le monde se reculait* […] *on les regardait , on les regardait et après on allait tous dans nos salles et…* (rire) *ah ouais ! mais c'est vrai hein, c'était comme ça* ».

Elle se rendait aussi sur le parvis de l'Opéra de Lyon, lieu de rencontres des hip hoppeurs de la région, mais n'osait « pas trop » se montrer. « *J'étais dans le coin de l'opéra avec ma sœur et mes copines, on était dans le coin (rire) et on essayait de faire enfin tout ce qui était sol voilà, et bon y'avait des danseurs ils nous avaient vues, il nous ont dit " allez, revenez par là vous, pourquoi vous êtes dans le coin , venez ! " et ils nous apprenaient enfin… ouais ils nous ont aidées mais ça c'était les grands, c'était les anciens danseurs. Nous, bon, on était assez jeunes on va dire et bon c'est vrai qu'ils nous ont montré des p'tites bases mais* ***depuis non j'y retourne pas,*** *enfin j'y retourne pour regarder ouais quand j'peux mais* ***j'irais pas danser là-bas****, y'a que des garçons donc,* ***les filles elles sont mal vues*** *là-bas donc …* ». Elle n'ose pas non plus danser lors de compétitions, car là aussi les filles ne sont « pas bien vues ». En revanche, elle évoque une danseuse de *battle* qui a osé défier ces règles implicites, mais avait pour atout sa modestie. La difficulté pour les filles tient, précise-t-elle dans la morphologie, et ces différences avec les garçons (qui donc réussissent mieux) elles les a apprises lors d'un stage de danse avec un danseur connu. « *Mais bon j'ai pas vraiment vu une fille danser vraiment du break* ». Elle admire fortement la *break dance*, ce qui explique qu'elle tente, un peu, de réussir quelques figures, car il s'agit d'une danse fortement valorisante. « *C'est clair que y'a des choses qu'on voit ou qu'on croirait que c'est pas faisable en fait… Ah ouais ! Mais bon c'est vrai au niveau technique c'est que les mecs hein. Ah ouais, c'est clair qu'au niveau des battles ils sont forts hein* […] *ils vont au-delà… mais ça c'est des choses qu'on s'y attend pas, ah c'est surprenant ah ouais !* ».

Donnant des cours de danse dans les deux MJC, elle précise qu'elle a appris à organiser une séance avec un ancien animateur et en lisant des revues sportives. Elle commence ainsi par un long échauffement qu'elle simplifie pour les filles qui sont un peu « *douillettes* » alors que pour les garçons débutants « *c'est plus physique, plus dur* ». La perception de la difficulté est donc renvoyée encore une fois à la force physique, alors que l'on pourrait envisager qu'elle se situe dans l'apprentissage d'une chorégraphie, puisque ses séances aboutissent à l'avancement d'une création qu'il s'agira de montrer sur une scène. L'on conçoit ainsi que les filles participent totalement à la reproduction des stéréotypes sexuelles, les ayant incorporé de la même façon que les garçons.

Parallèlement à son activité d'animatrice, elle participe à un groupe mixte de hip hop, dont l'objectif est la production chorégraphique pour se présenter sur des scènes. Le groupe est en fait issu des actions institutionnelles locales (lyonnaises), et précisément du dernier « Danse Ville Danse », qui encouragent de telles démarches. Le groupe a d'ailleurs bien réussi, et a pu se produire à la Villette, trois soirées de suite, remportant un beau succès. « *Quand on voit la scène (à la Villette), on prend peur, au début on était comme ça… sur la scène on a pris peur mais après ça allait tout seul, après on voulait recommencer et puis on a dansé 3 soirs de suite donc c'était… ah ouais ! Non c'était super bien. Bah… nous avant c'était notre but c'était la Villette, la Villette on croyait que c'était un endroit où on pouvait pas y accéder et puis comme on avait fait " Danse Ville Danse " c'était à la Maison de la Danse et puis depuis la Maison de la Danse on nous a proposé de danser à Paris , à la Villette donc…* […] *Notre projet bah… c'est de faire de la scène parce que bon c'est vrai que c'est important et puis ça fait du bien, moi* ***personnellement ça me fait du bien la scène*** *parce que c'est un endroit où je peux me défouler, non, je pense faire beaucoup de scène* […] *mais voilà on parle de l'association donc j'pense que ouais on veut évoluer, ouais faire des scènes, aller un peu à droite à gauche, voyager enfin voyager…ouais voir autre chose, faire des stages* ».

Situant sa pratique dans le registre de la vocation qu'elle oppose à l'intérêt économique, « *je pense pas trop à l'argent* », elle rêve de donner une orientation professionnelle à son activité, mais sans envisager les modalités concrètes d'un tel parcours et, d'ailleurs, elle ne croit pas pouvoir « *y arriver* ». Cette restriction des horizons d'attente et d'avenir est générée par la " raison pratique " pour reprendre une expression de Pierre Bourdieu, qui conduit à " faire de nécessité vertu ". Celle-ci est renforcée, nous semble-t-il, par la socialisation secondaire des MJC qui n'amènent pas les danseurs et danseuses à se professionnaliser dans les métiers de l'art, mais prennent la pratique de danse comme un support en vue de les situer dans des projets portant davantage sur une socialisation en vue de mettre en veille certaines dispositions jugées négatives (comme l'intérêt des gains) et de leur faire acquérir des dispositions scolaires, comme l'" autonomie " (en les amenant d'ailleurs à fonder leur groupe de danse en association). La projection de soi dans un avenir proche et semblant plus " réaliste " est le monde de l'animation. C'est ainsi que son ancien animateur l'incite à passer des diplômes dans l'animation sportive. Virginie se décrit enfin, comme une fille pudique, ne voulant pas « *montrer tout ce qu'elle sait faire* » pour ne pas paraître prétentieuse. Elle dit aimer faire plaisir aux gens, ne pas se plaindre, être curieuse, et motivée.

Peut-être en réaction à cette féminisation de la danse hip hop, les garçons vont au cours des années 1990 se réapproprier la logique du défi, de la compétition (les *battles*) qui reste un espace masculin. Depuis peu, cependant, émergent quelques filles

sur les scènes des *battles*, surtout dans les techniques debout et leur présence est acceptée avec bienveillance par les danseurs. Par contre, la perception sociale des garçons sur les danseuses qui *breakent* (danses au sol) lors de ces compétitions est plutôt négative et que leur " audace " entraîne des quolibets sexistes montrant la résistance et la force de la domination masculine dans ces domaines de pratiques.

Dans les *battles*, les garçons semblent mettre à distance les éléments de féminisation de leur pratique et ainsi, s'ils proposent bien quelques « show » (ils n'emploient guère le terme de " chorégraphie "), l'élément principal pour gagner reste la compétition sportive reposant sur la performance physique qui met en jeu des dispositions masculines, tant corporelles (la force musculaire, l'importance des épaules et des bras) que mentales (ne pas avoir peur de se faire mal, l'envie d'être en compétition…). Ces manifestations semblent réactiver (voire exacerber) les valeurs populaires de la masculinité (la force physique, les muscles, le courage, un certain sexisme, la virilité…) qui s'atténuaient dans le travail chorégraphique. En fait, c'est peut-être en réaction à cette danse contemporaine chorégraphiée à connotation féminine pour les pratiquants d'origines populaires que les *breakers* réaffirment leur " virilité " tout en s'inquiétant de la féminisation du hip hop. Ainsi, comme le note Pascal Duret, « la danse montre que l'investissement du masculin dans les territoires féminins passe non pas par l'abandon de l'identité masculine mais par sa réaffirmation ».[1]

En ce sens, les compagnies chorégraphiques intègrent davantage aujourd'hui de performances techniques hip hop que dans les années antérieures qui entérinaient l'idée de " métissage " en dissolvant fréquemment le hip hop dans d'autres formes d'expression (danse contemporaine…). Ces chorégraphes ont aussi à lutter contre les préjugés des hip hoppeurs défendant les *battles* (et représentant surtout les jeunes générations) qui jugent négativement leur travail chorégraphique en raison certainement du fait qu'il importe des dispositions " féminines " dans le travail de création, telles la logique de classement, la mise en forme, l'esthétisation par un ordonnancement et une " écriture " scénique. La création chorégraphique est en effet une écriture de la danse.[2]

Cette féminisation de la danse hip hop, dans/par la création chorégraphique, nécessite donc, de la part des garçons, l'incorporation ou la réactivation de dispositions requises dans l'espace scolaire et qui sont plus aisément acquises par les filles que par les garçons des groupes sociaux populaires. C'est sans doute aussi la raison pour laquelle les chorégraphes du hip hop ne sont pas les plus démunis en capital scolaire, mais ont souvent un niveau d'étude secondaire et de premières années universitaires : les dispositions cognitives à mettre en œuvre dans le travail chorégraphique impliquent de savoir et de vouloir réactiver des comportements cognitifs qui s'apprennent ou qui sont requis dans un cadre scolaire, et qui mobilisent ainsi des « propriétés

[1] P. Duret, *Les Jeunes et l'identité masculine*, Paris, PUF, 1999, p. 155.
[2] S. Faure, *Corps, savoir et pouvoir, op. cit.*

culturellement assignées aux femmes ».[1] Quant aux danseurs réfractaires à cette danse chorégraphique, l'on comprend alors mieux leurs réactions consistant, comme nous l'avons vu, à déléguer aux filles le travail de chorégraphie quand ils sont contraints de le faire, et à critiquer les chorégraphes professionnels en leur reprochant la féminisation de la pratique hip hop.[2]

Parallèlement, la plupart des artistes hip hop qui font de la chorégraphie, et que nous avons rencontrés, racontent leurs difficultés à apprécier la danse contemporaine ainsi que les valeurs de ces " contemporains " qui leur paraissent aussi exotiques qu'ils pensent l'être à leurs yeux. La distance entre les deux mondes s'exprime ainsi à travers l'appréciation et la perception que les uns portent sur les autres ; elle est autant une distance culturelle que sociale dans le sens où les pratiquants de ces formes de danse sont (statistiquement) d'origines sociales très différentes et donc plus ou moins proches ou éloignés de la culture dominante. Ceux qui jouent le mieux le jeu parmi les danseurs hip hop, en évoquant les artistes les plus connus dans le champ contemporain et en énonçant des appréciations sur des spectacles de danse contemporaine, sont aussi ceux qui sont le plus pourvus de capitaux scolaires et qui ont une forte expérience dans les métiers de la danse. Ils prouvent également à l'enquêteur qu'ils font partie du champ chorégraphique, qu'ils sont capables d'évoquer des noms d'artiste, d'exprimer des jugements appréciatifs en " connaisseur " : la position dans le champ va de pair avec des prises de position artistiques et évaluatives.

Extraits d'entretien avec des professionnels de la danse chorégraphiée hip hop de la 1ère et seconde générations

André, chorégraphe hip hop, 28 ans : « J'ai fait beaucoup d'échanges. Mais bon aujourd'hui ça m'empêche pas dans mon répertoire et ben je connais bien Maguy Marin, Odile Duboc, Mathilde Monnier, euh... Régine Chopinot, Josef Nadj, Pierre Doussaint euh... bref, tous les grands noms de la danse contemporaine ici chez nous, ça n'empêche pas. Parce que je côtoie ce milieu et je vais voir. Je traîne au CND à Paris, je traîne au CND à Lyon, et voilà, je vais voir de partout, je vais me renseigner, et puis je suis pas le genre de mec à dire : " non j'aime pas, j'aime pas ci, j'aime pas ça, quoi ". Si je dis " j'aime pas " c'est que je focaliserai sur une personne bien précise, parce que je connaîtrai son travail, je connaîtrai sa démarche et... voilà. Après les goûts et les couleurs sont dans la nature hein. Mais euh... au début moi **j'ai commencé à danser réellement avec Maryse Delente** […] Je vais être un peu extrémiste en disant ça, euh... ces danseurs contemporains euh... je citerais pas de noms (sourire) mais il y en a beaucoup, qui se servent du hip hop pour je dirais se donner une bonne figure. C'est même pas de revitaliser leur image, c'est pour se donner bonne figure. Ca, ça m'énerve. Parce qu'on se sert de nous entre parenthèse, pour faire des choses, histoire de dire : " il y a du hip hop, c'est intéressant, on attire un autre public ". Ca

[1] C. Pociello, « Les défis de la légèreté… », *art. cité.*
[2] Cf. le second chapitre, « Des principes d'action et de perception ambivalents de la part des pratiquants ».

> oui, ça je suis contre. Mais qu'il y ait des échanges, des dialogues, que les contemporains ou classiques veulent faire un échange avec le hip hop, ou vice-versa, au contraire ; au contraire, il faut pousser ça. »
>
> **Tom, danseur hip hop et chorégraphe, 42 ans :** « J'essaie de métisser plusieurs cultures. Je dis culture parce que la danse, en général elle découle d'une culture. Le hip hop elle vient d'une culture précise. Et en fait c'est le truc, c'est mon truc en ce moment la pensée métisse.[…] Et euh donc moi j'ai eu la chance pendant 3 ans de faire un vrai travail de durée, de grandir avec, en tant qu'étudiant. Bon bien sûr j'avais des expériences chorégraphiques avec des chorégraphes importants. […] ».
>
> **Adrien, danseur hip hop et chorégraphe, 25 ans** : « Moi j'aime toutes les danses, j'aime LA danse. Y en a qui diront qu'ils aiment la danse hip hop, y en a qui diront " moi j'aime la danse hip hop". Moi j'aime la danse en général. J'ai choisi la danse hip hop, pour première arme et euh... et j'ai continué là-dedans. Mais euh à côté de ça, j'ai toujours été très ouvert aux autres danses. J'ai pratiqué un petit peu de claquettes pour avoir quelques notions, du contemporain aussi, euh... je pratique aussi aujourd'hui la capoiera, j'ai été au Brésil et ça m'a donné très envie d'en faire ».

5. Usages sociaux/sexués du temps

Les usages sexués de l'espace renvoient à ceux du temps. Cette perspective invite à réfléchir aux manières de pratiquer le temps ainsi qu'aux temporalités des pratiques qu'elles se déroulent dans ces ateliers libres en MJC ou dans un cadre pédagogique. Plusieurs clivages sont repérables. D'abord le contexte, qu'il s'agisse d'un contexte sans organisation pédagogique (les ateliers libres) ou d'un contexte avec organisation pédagogique (les cours de danse). Le second clivage est d'ordre socio-sexuel. Effectivement, les usages du temps diffèrent selon qu'ils mettent en jeu des dispositions féminines ou des dispositions masculines (une femme pouvant évidemment avoir des dispositions masculines, et réciproquement). Par exemple, dans nos univers sociaux, ce sont surtout aux femmes qu'il incombe, dans la vie quotidienne, *d'assurer la régularité des horaires* des repas pour ne pas mettre en retard les enfants à l'école, le conjoint au travail... et ainsi à respecter (et d'apprendre aux enfants à respecter) la « discipline temporelle » légitime.[1] Celle-ci génèrent des conduites ascétiques, comme la ponctualité, l'idée d'économiser son temps, de le gérer, de le maximiser, bref de mettre un ordre temporel dans les pratiques, ce qui renvoie à la notion de « Khronos ». Cela rejoint aussi le temps pédagogique, organisé. Par opposition, on pensera aux conduites hédonistes (prendre son temps pour manger, etc.), aux conduites gérées par le plaisir, par l'opportuniste (manger quand on a faim, danser quand on en a envie et pour le plaisir), ce temps-là relevant d'une logique opposée au Kronos, le " Kairos ".

[1] Nous nous référons à M. Aymard, C. Grignon, F. Sabban, « À la recherche du temps social », *Le Temps de manger. Alimentation, emploi du temps et rythmes sociaux*, (sous la dir. de M. Aymard, C. Grignon, F. Sabban), Paris, Maison des Sciences de l'Homme, INRA, 1993.

Ces notions sont utiles pour comprendre “ l’ordre des pratiques ” en danse hip hop qui se déterminent dans un rapport à l’ordre scolaire ou non scolaire, et qui relèvent également d’une différenciation sexuelle : les filles étant statistiquement plus proches de la logique scolaire que les garçons, surtout dans les milieux populaires, et donc du “ kronos ” ce qui les aideraient à saisir la logique de la composition chorégraphique, tandis que les garçons seraient davantage dans la logique du “ kairos ”. La perception du temps pour devenir un expert en *break dance* est aussi très différente de la perception scolaire de la formation pédagogique, qui implique un engagement sur le très long terme. Inversement, les jeunes gens rencontrés lors des ateliers libres en MJC pensent le temps d’investissement sur deux ou trois ans ; temps perçu comme long pour eux, d’autant qu’ils l’investissent totalement. Il n’y a pas de “ créneaux ” horaires, pas de temps de pratique séparés de la vie ordinaire pour eux ; tout moment libre est consacré quasiment exclusivement à la danse. S’ils ne peuvent pratiquer dans leur salle, ils font des exercices chez eux et de toutes manières y pensent sans arrêt. D’ailleurs, les ateliers autonomes ne sont pas organisés sur des temps chronométrés, rationalisés par séquences comme dans une leçon de danse avec professeur.

Au sein des collèges nous avons montré que, pour mieux apprendre à maîtriser la danse hip hop qu’ils ne pouvaient pas pratiquer ailleurs, des collégiens activaient des dispositions comme la patience, la discipline, l’acceptation de répéter les mouvements ; en cela ils opéraient un travail de rationalisation de la pratique qu’ils opéraient pour entrer dans la logique du “ Khronos ” opposée au“ Kairos ”. Cependant, cette acceptation tacite du “ Khronos ” ne s’opère pas forcément dans les autres espaces d’apprentissage du collège.

Le temps de la pédagogie renvoie au “ Khronos ”, c’est-à-dire à un temps objectivé et organisé en une succession d’étapes, un temps mesuré, officiel, structuré selon une logique sociale particulière. Il s’oppose au “ Kairos ” qui renvoie au moment opportun, à l’occasion propice, à l’action qui se fait au bon moment, celui qui est choisi par les participants ; c’est un temps qualitatif contrairement au “ Khronos ” qui est un temps qui se compte. Les ateliers autonomes relèvent ainsi du “ Kairos ”. Leur temporalité est dominée par des choix éthiques et des valeurs qui participent du sens pratique des acteurs — alors que le “ Khronos ” est rupture avec le sens pratique et standardisation du temps travaillé. Ces deux rapports au temps n’ont rien de biologique, de “ naturel ” ; ils sont relatifs à des expériences sociales différenciées, et de fait, ils s’apprennent à travers des contraintes matérielles et symboliques (temporelles évidemment) qui s’imposent aux individus.[1]

Parce que le corps intègre le rythme social, qu’il est socialisé, il est producteur de dispositions, d’habitudes aussi bien physiques que mentales qui permettent aux

[1] C’est ce processus qu’analyse Norbert Elias, dans son essai : *Du temps*, Paris, Fayard, 1996 (1ère édition en 1984).

individus de vivre ensemble, d'agir et de penser ensemble, de manière « pratique » (la raison pratique) dans le temps et dans des lieux. Bref, la constitution d'habitudes est liée à l'organisation sociale, spatiale et temporelle, c'est-à-dire aux structures sociales qui orientent les manières d'apprendre, et de voir le monde.[1]

> À propos du temps et de ses usages, Pierre Bourdieu précise que c'est par-là que se constitue « la maîtrise pratique des schèmes fondamentaux. Les disciplines sociales prennent la forme de disciplines temporelles et c'est tout l'ordre social qui s'impose au plus profond des dispositions corporelles au travers d'une manière particulière de régler l'usage du temps, la distribution dans le temps des activités collectives et individuelles et le rythme convenable pour les accomplir. »[2]

Extraits d'entretiens

Ali, pratiquants de la MJC « T » : « « Si vraiment on s'investit, on n'a jamais fini, on n'a jamais toutes les figures, on n'a jamais tout, alors 'faut être complet, complet et c'est ça la motivation. Alors qu'au foot, bon, tout le monde peut jouer au foot. Puis un an de foot, ça y'est, la personne est adaptée, elle à un bon niveau. Alors que là (en danse hip hop), en un an, c'est, c'est pas assez, il faut 2 ans et demi – 3 ans. Les vrais danseurs, c'est sur 2 ans et demi – 3 ans qu'on voit vraiment l'niveau, quoi. »

André, chorégraphe professionnel : « On a commencé tard et tout le monde disait : « ouais mais... ouais ça va aller un temps la danse ». Et c'est donc un peu le discours qu'on a eu un petit peu avec les gens académiques : faut pas forcément aller dans des écoles à l'âge de 6 ans pour faire forcément un danseur plus tard. »

Les jeunes danseurs rencontrés dans les MJC développent par ailleurs des dispositions ascétiques qui les incitent à faire preuve d'un fort investissement dans leur pratique, à travailler de manière régulière. Derrière ces dispositions, nous retrouvons leur rapport au monde et au temps (issu des conditions sociales et économiques d'existence) relatif à " l'urgence " des choses, à ne pas savoir de quoi demain sera fait. Socialisés dans des conditions d'existence stables mais toujours incertaines (leur scolarité ne les conduit pas à des métiers précis ou valorisants, les familles ont le sentiment de pouvoir basculer dans la précarité par une mise au chômage qui peut intervenir à tout moment), ils ont incorporé l'idée qu'il faut profiter de ce qu'on gagne maintenant, qu'il faut devenir fort très rapidement en travaillant dur, qu'il est dangereux de parier sur l'avenir si incertain, comme ils le constatent en regardant des aînés qui ont fréquemment été désillusionnés par leur investissement scolaire aboutissant à des échecs universitaires ou qui ouvraient à des emplois peu désirables. Aussi s'engagent-ils

[1] M. Mauss, « Les techniques du corps », *article cité,* p. 271-293.
[2] P. Bourdieu, *Le Sens pratique, op. cit.,* p. 127.

“ corps et âme ” dans leur pratique, s’entraînant chaque jour, ne pensant qu’à progresser rapidement et espérant tous et toutes devenir un (e) professionnel(le) de la danse.

Les techniques de la *break dance* révèlent bien ce rapport au monde et au temps “ urgent ”, puisqu’elles rendent visibles les efforts engagés dans le travail, à travers un corps spectaculaire, un corps sexué qui, pour les *breakers,* retire ses “ qualités ” (son “ énergie ”) de son exposition spatiale “ publique ”.

Par ailleurs, ce n’est pas par hasard si ces danseurs ne révèlent véritablement tout leur savoir-faire que dans des improvisations (*free-style*). Ces dernières activent en effet leur “ sens pratique ” qui ne supporte aucun délai, aucune mise à distance réflexive pendant l’action (s’opposant donc à la logique du “ Khronos ”) et qui joue du temps qui est son allié (le “ Kairos ”). Ce rapport socialement construit à la pratique de la *break dance* correspond donc à ce que décrit Pierre Bourdieu à propos de sa théorie du sens pratique : « comme dans le cas de la musique, toute manipulation de cette structure, s’agirait-il d’un simple changement de tempo, accélération ou ralentissement, lui fait subir une déstructuration irréductible à l’effet d’un simple changement d’axe de référence. Bref, du fait de son immanence entière à la durée, la pratique a partie liée avec le temps, non seulement parce qu’elle se joue dans le temps, mais aussi parce qu’elle joue stratégiquement du temps et en particulier du tempo. »[1]

Réciproquement, nous comprenons en quoi l’apprentissage scolaire, ou pédagogique, de la danse hip hop s’éloigne du rapport au monde et au temps de beaucoup de ces jeunes gens. En effet, le travail chorégraphique renvoie à un temps reconstruit (on organise selon une suite chronologique les mouvements ou les “ phrases ” créés d’abord séparément), nécessitant une distanciation avec la technique alors mise en scène, réorganisée dans l’espace scénique, retravaillée avant d’être stabilisée et donc prenant “ du temps ”. Or, dans ce mode d’organisation des mouvements, les compétences spécifiques des *breakers* sont mises en difficulté, car insérées dans un enchaînement qui rompt avec leur logique pratique.

> *Présentation croisée de danseurs amateurs*
>
> **Nabile et Brahim** ont 17 ans et pratiquent la danse hip hop depuis 8 mois. Ils ont commencé à la MJC « T » grâce à des copains qui ont dit « *tu peux venir t’entraîner* ». Ils évoquent les ateliers autonomes mais jamais les cours (alors que l’animateur nous dira qu’ils font partie des élèves qui suivent les cours du mercredi). Quand je leur demande leur avis sur les cours ils répondent que « *c’est nul* », qu’ils s’entraînent moins bien qu’en atelier, bref, « *les cours ça sert à rien* ». Nous leur demandons aussi s’ils ont suivi des stages, ils rétorquent que oui mais sont sans enthousiasme « *c’est comme d’habitude* » (ce qui signifie « comme les cours »). Ils ne développent pas leur réponse sur ces questions, mais plus tard dans les entretiens nous apprenons que ce qui leur déplaît dans les cours c’est la chorégraphie : « *En fait c'qu'est pas bien, ce que j'aime*

[1] *Ibidem, p*. 137.

pas dans les cours, moi j'aime pas les chorégraphies. […] *c'est mieux…. le break*… ». Ils estiment que le break de maintenant « *est plus fort qu'avant* » et rêvent de devenir des danseurs professionnels et de pouvoir se présenter dans des *battles*.

Nabile est en Terminale technologique et Brahim prépare un CAP d'ébéniste. Ils pensent ne pas avoir d'avenir par l'école, et pensent que « *l'avenir, c'est la danse* ». Les deux familles toutefois doutent fortement de ce projet, et encouragent leur scolarité. « *Ça va apporter des sous la danse* va? » se demande la famille de Brahim dont le père est conducteur d'engin de chantier à la retraite et la mère au foyer ; le père de Nabile est comptable et sa mère secrétaire.

Nossim a 14 ans et est en 4ème, et **Sofiane** en a 12 et est en classe de 5ème. Ils débutent dans la danse mais ne se perçoivent pas en tant que " débutants ". L'entretien est particulièrement difficile avec eux car ils sont gênés de parler devant les autres, et quand les plus âgés arrivent, ils interrompent tous les deux l'entretien. Le père de Nossim est programmateur numérique et sa mère au foyer ; la mère de Sofiane est aide-ménagère et son père agent multi-fonction dans une chocolaterie. Cela fait 9 mois qu'ils sont à la MJC ; ils ont vu le groupe semi-professionnel danser lors d'une fête de la musique et se sont inscrits ensemble lors de la rentrée scolaire suivante. Ils avouent suivre des cours et des stages, que cela les aide à progresser, mais précisent que le professeur les laisse faire, leur donnant quelques conseils pour les aider, tandis qu'il s'occupe des débutants. Ils regardent aussi des vidéos mais disent ne pas vouloir imiter, faire du « *placage* » car il leur faut « *inventer leur style* » et que cela « *vient à force de danser* ». Ils rêvent de devenir des danseurs professionnels mais ne se projettent pas concrètement dans un tel avenir. Ils aiment danser au sol, et les chorégraphies semblent sortir totalement de leur champ de pratique ordinaire (ils ne les évoquent pas).

Conclusion du chapitre

Les pratiques de danse hip hop, mises en œuvre dans des ateliers autonomes par des jeunes pratiquants le plus souvent appartenant à des catégories sociales populaires et urbaines, réactualisent des dispositions corporelles liées à la fois aux origines sociales des pratiques et à une pratique intensive et sportive. L'orientation pédagogique des pratiques semble introduire une distance vis-à-vis de ces dispositions ainsi que des caractéristiques de sports qui sollicitent une maîtrise rationalisée du corps dansant ainsi qu'une mise en forme esthétique des techniques de corps.

Cependant, l'apprentissage entre soi ne doit pas être interprété comme un choix contre la pédagogie, contre l'école : la plupart des danseurs rencontrés étaient encore scolarisés.

Ce mode d'apprentissage relève de la coopération. Il permet aux pratiquants de se rassurer mutuellement, de s'entraider, d'effectuer un apprentissage ensemble, en dehors des logiques organisatrices et classificatrices scolaires. Il s'agit d'un véritable travail de groupe où chacun n'est pas un atome isolé, mais où il est tantôt " élève " (ne

sachant pas réaliser un mouvement), tantôt “ professeur ” donnant des conseils à un pair moins expérimenté ou qui lui demande de le juger en vue de s’améliorer.

Dans ce cadre-là, la mixité sexuelle n’est en revanche guère probante, tant que les filles n’ont pas fait leurs preuves, c’est-à-dire montré qu’elles étaient persévérantes, et pouvaient être “ utiles ” au groupe (faire les chorégraphies, notamment). Le “ statut” de novice d’une fille la rend, de plus, un peu suspecte : vient-elle pour s’entraîner ou pour “ voir ” les garçons ? L’enjeu pour les filles qui souhaitent poursuivre l’activité est de parvenir à un équilibre entre des dispositions “ masculines ” (ne pas se plaindre, être persévérantes…) et des dispositions “ féminines ”[1] : le danger pour elles étant de “ trop ” porter les attributs de la masculinité. Bref, elles ne doivent pas paraître “ garçons manqués ”, car elles seraient toujours des *breakers manqués* (pour les garçons). Quand cet équilibre est trouvé, il semblerait qu’elles acquièrent cette légitimité du “ pair ” qui peut être corrigé et touché si besoin, et qui en retour peut mettre à profil ses compétences et ainsi conseiller les autres (notamment les garçons, pour les aider à faire les chorégraphies). En ce sens, elles s’inscrivent dans le modèle de la domination masculine tout en “ bénéficiant ” de considérations particulières auprès des garçons et dont ne profitent pas les autres filles débutantes.

Extrait d’entretien

Sorya, 22 ans, danseuse et animatrice en hip hop : (elle évoque les différences entre suivre des cours avec des professionnels et s’entraîner entre soi) « Et puis, avec les professionnels c’était du relationnel quoi et parfois y’a des pas qui passaient mieux avec les copains qu’avec des gens qu’on connaissait pas. Et puis ils nous connaissaient mieux, ils pouvaient se permettre de dire des … (sourire), et puis c’est plus cool quoi, on a moins peur de se tromper, de faire des erreurs et tout […] Au départ, ils (les garçons) nous expliquaient, on essayait. Et puis quand on n’y arrivait pas, ils nous montraient, et quand ils voyaient que ça marchait pas dans les deux cas, **ils nous touchaient**, les jambes, les bras : “ fais comme ça…”, “ la la la… ”. »

Manuelle, chorégraphe-danseuse : « Je pense qu'on a un regard sur la fille qui est différent au niveau de... quand on est sur scène, la séduction, l'apparence physique euh... au niveau de comment elle s'exprime, y a des fois on nous prend un petit peu aussi pour euh... plus faibles aussi que les garçons. »

France, chorégraphe-danseuse : « **On doit en faire 2 fois plus** (pour faire ses “ preuves ”) […] C'est pas facile. Mais je pense qu'il faut rester aussi sur ses... **faut rester aussi féminines** je pense, faut garder euh... cette démarche, à mon avis, et pas non plus tomber justement dans leur jeu (jeu des hommes). »

[1] C. Mennesson, *op. cit. Cf. aussi du même auteur :* « rapports sociaux de sexe et identités : le cas des femmes engagées dans les sports “ masculins ” (football, boxe) », *UTINAM*, à paraître en 2002.

CHAPITRE 7 : LA DANSE HIP HOP DANS L'ESPACE PUBLIC

L'institutionnalisation de la danse hip hop, en France, depuis plus de quinze ans, interroge le sens communément donné à cette forme de culture populaire, à savoir : une danse (ou culture) de " rue ", et par extension une danse " urbaine ". Dans ce dernier chapitre, nous proposons de prendre la mesure de cette expression, au niveau de la construction identitaire des danseurs et au niveau de leurs usages pratiques de l'espace public. Nous nous questionnons, plus largement, à propos des conditions pratiques et sociales qui pourraient encore donner sens à l'expression : " culture de rue ". Et d'abord, qu'entendons-t-on par " rue " ? Comment les intellectuels, et en particulier les sociologues, ont-ils parlé, décrit, la " culture de rue " à propos des catégories sociales populaires ? Ces remarques vont nous permettre de conclure (provisoirement) l'analyse des manières de faire, de danser, de donner sens et forme à la pratique, de la part des hip hoppeurs fortement engagés dans la danse, et le plus souvent d'origines sociales populaires. Cela nous amène, au final, à confronter les manières de faire des danseurs d'une part, les règles et normes engagées dans les formations de danse " didactisées " ou " pédagogisées " d'autre part.

Introduction

Dans les configurations que nous avons observées, la danse hip hop dans la rue, dans l'espace public, n'est pas répandue, certainement en raison du fort taux d'encadrement des jeunes hip hoppeurs (en MJC et maisons de quartiers) lié aux politiques institutionnelles et artistiques de la région.

Autrement dit, la difficulté que nous avons à voir de la danse hip hop, dans les quartiers (mais davantage en revanche dans les lieux publics de la ville) et non mue par une organisation institutionnelle implicite (comme les rencontres régulières devant le parvis de l'Opéra de Lyon se déroulant avec l'acceptation tacite du directeur de ce centre culturel, de la mairie et du bureau de police situé juste en face), témoigne du processus d'institutionnalisation de la danse hip hop dans les configurations étudiées (ce qui n'est pas nécessairement le cas de toutes les régions françaises). En fait, les pratiquants sont surtout amenés à danser quotidiennement dans des salles (sauf quand les structures sont éventuellement fermées), et exceptionnellement, ils désirent (pour jouer) se montrer à un public de passants. Si les débuts se déroulent souvent sous forme d'activités ludiques, dans les prés ou cages d'escalier des immeubles, dans des locaux désaffectés (usines, etc.), les jeunes que nous avons rencontrés nous disent que très rapidement ils ont pu travailler dans une salle de danse (en MJC surtout) qui est devenue le lieu d'entraînement quotidien. S'ils dansent dehors de temps en temps, cela ne correspond pas à un entraînement régulier. En revanche, ils affirment que si leur

local (la MJC…) fermait, ils continueraient à danser coûte que coûte (et donc dans leurs immeubles ou ailleurs).

I. “ Danses urbaines ” et espaces publics : des paradoxes

1. Le paradoxe d’une “ danse urbaine ” qui éloigne des espaces publics de la ville et crée de nouvelles frontières sociales/sexuelles

Paradoxalement, le processus institutionnel qui va légitimer les “ danses urbaines ” durant les années quatre-vingt-dix conduit à éloigner les danseurs hip hop des espaces urbains et de la “ rue ” — “ rue ” qui en revanche participe encore de la mythologie de la danse hip hop d’aujourd’hui. Cette danse qui s’institutionnalise va se construire de plus en plus en marge des espaces publics extérieurs, et se développer dans les gymnases, dans des salles de danse, des centres de loisir et des MJC ; de là, elle sera rapidement appropriée par des publics hétérogènes.

Sa visibilité publique non organisée institutionnellement s’efface donc progressivement au cours des années 1990, sauf pour des représentations régulières, organisées ou improvisées, ou lors de rencontres généralement “ sous surveillance ” de la part des pouvoirs publics qui en ont connaissance et les tolèrent.

Il est à souligner que ce travail institutionnel qui construit une spatialité particulière à la danse hip hop concerne d’abord, et massivement, les garçons. Il a bien pour conséquence un changement des usages de l’espace public par les hip hoppeurs. En leur proposant des lieux publics mais clos, les acteurs institutionnels et associatifs non seulement leur soustraient leur pouvoir d’expression dans le quartier, dans la ville[1], mais surtout ouvrent leurs pratiques à d’autres publics, notamment aux filles.Et, de danses de “ rue ” elles deviennent (institutionnellement) des “ danses urbaines ”. Cette appropriation redéfinit les frontières sexuelles, mais ne suscite guère de mixité “ voulue ”. La non ségrégation sexuelle est “ construite ” (suscitée) par les acteurs institutionnels et les animateurs qui encadrent des danseurs et qui souhaitent les faire participer à des événements culturels. De leurs côtés, les chorégraphes (garçons) n’engagent guère de filles et leurs compagnies sont composées presque exclusivement de danseurs. En revanche, beaucoup de filles, par l’intermédiaire des cours de danse, s’initient au hip hop, forment des groupes ou des compagnies (qui n’emploient pas de garçons), deviennent à leur tour formatrices ou animatrices auprès de jeunes gens et jeunes filles. La création chorégraphique, encouragée par les institutions de la culture autour de la question des “ danses urbaines ” (qui paradoxalement sortent des lieux publics pour se développer dans des structures) bouscule ainsi toute la vision fortement masculine de cette danse. En cela, le travail institutionnel joue sur les stéréotypes sociaux et sexuels des jeunes hip hoppeurs d’origines sociales populaires, en ayant

partie liée avec les changements de représentativité et d'usages des lieux (le défi improvisé dans l'espace public *versus* la préparation d'une chorégraphie dans une structure puis sa représentation sur une scène de théâtre).

> *Extrait d'entretiens*
>
> **Sorya, 22 ans, danseuse hip hop et animatrice :** (elle relate ses débuts, à 16 ans) « Et les garçons ils étaient pas très gentils avec nous hein ! à la base hein. Souvent ils nous disaient : " mais c'est pas pour vous ça ! **Vous y arriverez jamais** ! Danser debout car au sol vous n'y arriverez jamais, vous êtes des filles euh… ". Mais on s'est dit : " on va y arriver ". Bon c'est vrai que c'est difficile hein. »
>
> **Adrien, danseur-chorégraphe (2ème génération)** : « c'est des techniques debout quoi en danse hip hop, qui leur correspond mieux, même mieux que nous quoi. J'me dis euh y a certains pas que moi je fais très bien et quand je vois une fille le faire j'me dis : " ça rend encore même mieux sur une fille quoi" […] parce que... pas parce que y a un côté qui est plus féminin mais elles se sentent mieux dedans, elles sont... les filles ont une autre physionomie que... ben que nous hein, ça c'est clair. Et euh elles sont beaucoup plus souples aussi d'une manière générale, et y a des choses… ça va mieux quoi. Et euh peut-être une facilité à faire certaines formes dans certaines techniques.»

Si nous estimons avec Jacqueline Coutras que les appropriations des lieux interagissent sur la construction identitaire des individus, parce qu'ils sont « investis de valeurs morales », et qu'ils sont des « repères concrets dans lesquels [un] groupe se reconnaît ; à travers lesquels il s'exprime, par lesquels il impose et inculque ses manières d'être et de faire »[2], alors il est fort possible que les changements de lieux des pratiques de danse hip hop (issus des actions culturelles et éducatives institutionnelles) induisent parallèlement des modifications du sens donné à la pratique. Ils sont susceptibles également de produire des " ébranlements " dans le processus d'incorporation des gestes de danse et peut-être dans l'incorporation de dispositions sexuées, dans le sens où non seulement les valeurs morales sont modifiées mais où les façons et les modalités de l'apprentissage des gestes techniques changent aussi. Les transformations de l'apprendre peut mener à des transformations radicales dans les façons de " prendre " les mouvements, de les initier et de les exécuter. Un danseur que nous avons rencontré expliquait que pour lui, les jeunes danseurs d'aujourd'hui incorporaient des mouvements " féminins " à leur façon de pratiquer, alors que nous avons vu qu'il s'agit d'une critique qui émane souvent de ces *breakers* à l'encontre de la danse hip hop chorégraphiée.

---

[1] J. Coutras, *Crise urbaine et espaces sexués*, Paris, Armand Colin, 1996, p. 19.
[2] J. Coutras, *Crise urbaine…, op. cit.,* p. 20.

> **Tom, danseur chorégraphe (1ère génération) :** « Elles (les danseuses hip hop) ont mis du temps, mais là c'est bien, elles vont s'affirmer et puis, de toute façon **le milieu hip hop a été vachement inspiré par les filles.** C'est-à-dire que depuis que les filles sont un peu là elles ont déteint sur le hip hop des mecs, des machos. C'est-à-dire que **la façon de danser, la façon de faire des préparations break euh je la trouve un peu féminine, féminisée**. Beaucoup de détails, de précision alors qu'avant non et c'est depuis qu'y a des filles ! […]Ah oui ! Y a beaucoup de filles et tout d'un coup y a une autre qualité de mouvement qui est revenue et dont les breakers s'inspirent : ils s'regardent, ils s'digèrent des yeux ! […] Mais moi je l'ai vu de l'extérieur je l'ai... Je trouve des préparations avec du bassin. Alors que nous on initiait nos préparations break avec les jambes ! […] **Les filles c'est très bassin. Nous on est très épaules. Tout d'un coup (on voit) des bassins dans les préparations en break !** »

Cette observation semble confirmer une proposition de Christian Pociello qui constate une esthétisation des corps sportifs en raison de la transmission aux garçons de valeurs féminines (ce qui donne lieu à des pratiques individualisées, ludiques, avec des figures acrobatiques et aériennes, comme dans le surf, le skate, la planche à voile, etc.), mais qui s'accompagne aussi d'un renforcement de territoires masculins dans d'autres types de pratiques (comme dans le football).[1] Par conséquent, il semblerait que la danse hip hop soit elle-même traversée par de telles frontières, formant des territoires particuliers (mais qui interfèrent les uns sur les autres) qui dépendent des dispositions des pratiquants : d'une part, une forme esthétisée et " féminisée " (la création chorégraphique), de l'autre une forme de compétition conservant les propriétés des cultures masculines populaires à travers les valeurs de la virilité : combativité, fierté, mépris des douleurs, combat, courage, etc.

> *Extrait d'entretien*
>
> **Adrien, danseur chorégraphe (2ème génération) :** (après avoir précisé qu'il ne travaille pas ses mouvements en utilisant les espaces ou des objets, comme cela est plutôt le cas d'autres danseurs hip hop plus anciens dans le métier ou des jeunes qui s'entraînent pour les *battle*, Adrien décrit son rapport au mouvement, plus " académique " en fin de compte, en raison de son appropriation précoce de la logique motrice dans la danse contemporaine) « Je pense que le corps avec toute sa tête, ses bras, ses pieds euh y a trop de choses à faire déjà avec quoi (prendre des cours de danse contemporaine) je pense que ça m'a structuré plus que d'autres danseurs hip hop où euh souvent des remarques euh... On me dit que j'suis propre, j'ai mes lignes etc. Mais je crois peut-être que ça vient plus le là quoi. Parce que c'est vrai que les contemporains, ils insistent beaucoup sur euh la tenue du corps, la nécessité de se tenir, de faire des mouvements grands, le plus grand possible à chaque fois, d'utiliser bien l'espace etc., qui sont des éléments complémentaires par rapport à la danse quoi. Et la danse hip hop euh… c'est

[1] C. Pociello, « Les défis de la légèreté. », *art. cité.*

> pas qu'elle s'en fiche complètement mais c'est pas la première priorité. Et c'est très important pour moi. »

2. Des appropriations sexuelles et différentielles des espaces publics

Les pratiques dans les espaces publics urbains connaissent une distinction sexuelle, les filles ne pratiquant quasiment jamais spontanément dehors, sinon pour une démonstration demandée. Nous faisons l'hypothèse que ces différences sexuelles d'usages de l'espace relèvent de distinction entre espace privé et espace public, le " dehors " (l'espace public) étant investi par les hommes. Ainsi, Pierre Mayol décrit des espaces sexués de la vie urbaine.[1] Leurs usages seraient associés aux rôles sociaux différenciés des uns et des autres. Parfois, l'espace public des hommes est, selon l'auteur, aussi un espace " politique ". Or, en effet, certains jeunes danseurs[2] ont des appropriations plus " politiques " puisqu'il s'agit pour eux de " montrer " aux acteurs institutionnels, et aussi de se persuader, qu'ils peuvent se débrouiller par eux-mêmes, qu'ils danseront toujours même si on ne leur accorde pas de salle pour s'entraîner.

Jacqueline Coutras avait montré que les espaces de la ville n'étaient pas utilisés de la même façon (ni n'étaient toujours les mêmes espaces) par les hommes et les femmes et que ces usages révélaient (voire accentuaient) les inégalités entre les sexes. Or, dans le cadre de la danse hip hop, nous constatons que danser dehors et surtout dans un espace public (une place publique…) relève de la domination symbolique masculine, dans le sens où les femmes ne s'autorisent pas (et ne le sont guère par les hommes) à se montrer ainsi en public, d'autant que c'est le corps qui s'expose.

> « Ainsi, la rue, lorsqu'elle est expression collective et politique n'appartient pas également aux hommes et aux femmes. Chaque sexe n'a pas la même possibilité de s'y exprimer, d'y faire valoir son point de vue, d'y laisser des traces. Il n'en tire pas les mêmes profits quant à la construction de son identité individuelle et collective […] Les inégalités sexuées se posent bien en termes d'appropriation, c'est la thèse de ce livre. Une appropriation qui est tout à la fois individuelle et collective »[3]

Les usages masculins des lieux publics de la ville sont, dans la danse hip hop, des usages "cultivés " qui détournent largement le sens politique d'autres usages (comme les manifestations). Ils se détournent également des usages agonistiques de l'espace public. Mais que voit-on apparaître dans ces usages masculins ? Si l'on suit Jacqueline Coutras, il s'agit encore de l'affirmation de différenciations inégalitaires entre filles et garçons : que ce soient pour exprimer une souffrance, une inégalité, ou pour s'affirmer et montrer des compétences à un public urbain, les filles ne sont pas, là

[1] P. Mayol, « Habiter », *L'Invention du quotidien*, tome 2, *op. cit.*
[2] Peu d'entre eux contrairement aux jeunes rappeurs que nous avons aussi interviewés.
[3] J. Coutras, *Crise urbaine et espaces sexués, op. cit.*, p. 20.

encore, logées à la même enseigne que les garçons, sauf quand elles sont encore près de l'enfance. La ségrégation semble effectivement se faire à l'adolescence, quand les propriétés " féminines " se manifestent dans l'apparence physique. Les usages différenciés des espaces publics sont ainsi bien corrélatifs aux rôles sexués et donc à la répartition implicite, informelle, entre ce que doivent faire ou de pas faire les unes et les autres.

> « Le mal des banlieues n'est-il pas aussi entretenu et nourri par les multiples tensions, heurts ou affrontements existant entre hommes et femmes qui " partagent " le même quotidien ? Dans les " bandes ", dans les actes de violence, dans les manifestations, qui voit-on ? qui entend-on ? Plus banalement, chaque instant, chaque situation presque, manifeste des disparités, des inégalités entre habitants et habitantes des mêmes cités. A qui, en fait, s'adressent les fameux équipements culturels et sportifs que les pouvoirs publics aménagent depuis une quinzaine d'années dans les banlieues " en difficulté ", dans l'espoir d'y reconstituer le " lien social " ? Les hommes, au prix de beaucoup de douleurs et bien difficilement, ont trouvé les moyens de porter sur la place publique leur colère, de montrer leur " galère ". Qu'ils fassent peur ou pitié, ils ont su obliger le reste de la communauté à s'intéresser à eux, au moins pour s'en protéger. Les femmes des mêmes banlieues partagent peut-être les mêmes intérêts, les mêmes revendications. On ne le sait pas. Celles que l'on voit, ce sont les mères des adolescents rebelles ; on les entend dire comment elles n'ont pas su garder leurs fils dans le droit chemin et ont été incapables de les protéger de l'échec scolaire, donc du chômage et de la révolte. Où sont les autres ? Sont-elles mieux " insérées ", comme il est dit maintenant, dans leur banlieue, moins rejetées par la ville ? savent-elles mieux se tirer des mêmes difficultés et ne sont-elles pas solidaires ? Leurs blessures sont-elles inexprimées, étouffées, non entendues et non relayées par les médias ? A moins que, habituées à ne rien recevoir de l'extérieur, elles n'en attendent rien ? »[1]

> *Extraits d'entretiens*
>
> **Mohamed, danseur à la MJC « T » :** « J'veux dire du jour au lendemain si on a plus de salle, c'est pas ça qui va nous arrêter, on va aller danser dehors, on va danser dans une cage d'escalier mais on progressera, c'est pas ça qui nous arrêtera. […] Donc j'veux dire, c'qui est bien le hip hop, contrairement à d'autres sports, comme par exemple le golf, le tennis, n'importe quoi, c'est qu'y a pas besoin de… avec trois fois rien, un morceau de carton et puis voilà, c'est parti. […] [danser dehors] (c'est) important, oui et non, parce que… important, j'veux dire nous on danse, c'est l'été on sort mes débardeurs, on met la casquette, après on va en ville euh**… y a des jolies filles, voilà on danse. Ça attire du monde,** ça met de l'ambiance, on passe un bon moment, j'veux dire c'est comme si on allait en discothèque ou n'importe où. **On met de l'ambiance**, des gens viennent, ça fait class, voilà c'est bien. (…] Comme euh…je veux dire, un mec qui a une belle bagnole ou

[1] *Ibid.*, p. 10.

le mec qui s'habille bien parce qu'il a envie de frimer, et ben c'est un peu la même chose. »

Nabile et Brahim, danseurs à la MJC « T » : « Q. : *Et vous continuez à danser dehors ?*] **Nabile :** Le dimanche, ouais. **Brahim :** Ouais on essaie. [Q. : *et vous allez où* ?] **Nabile :** Dans une entreprise où y a du carrelage. On va s'entraîner avec des potes. **Brahim :** Après ça dépend, quand il fait beau, hein ! Comme là pendant l'été…on sera à Darty […] Mais le sol, le sol il est trop magnifique ! **Nabile :** Il est trop magnifique ! Ça glisse comme c'est pas possible ! »

Noussa et Naouelle, danseuses à la MJC « T » : « Noussa : (danser dehors) Ouais. Mais le week-end dernier, samedi. A Jean Jaurès. **Naouelle :** On était tous là, on a dansé en ville, trop bon […] **Noussa :** Au début, on avait peur que la police ils nous disent euh, ouais de partir mais ils sont passés et ils nous ont rien dit.[…] **Naouelle :** Ouais, ils ont regardé comme ça, ils ont, ils ont senti qu'on avait rien fait de mal. **Noussa :** Ouais on dansait, c'est tout. **Naouelle :** D'ailleurs ça a attiré du monde hein. Noussa : Oulala, pfuu, tout ce monde qu'est venu nous voir ! Enfin qu'est venu les voir parce que ***moi j'ai pas dansé j'aurais eu honte !*** **Naouelle :** Ouais, on **nous** (les filles) **regardait ! Noussa :** Moi j'me suis changée devant tout le monde. Enfin j'avais mon pantalon mais j'ai mis mon survêt' par-dessus…On a bien rigolé n'empêche. »

Raphaëlle et Sabrina, danseuses à la MJC « T » disent danser dans la rue seulement quand on le leur demande, pour une démonstration, sinon elles ne s'entraînent jamais dans l'espace public car cela est fait « pour se faire voir » ce qu'elles n'apprécient pas (Sabrina un peu plus que Raphaëlle toutefois). Raphaëlle précise, en revanche : « *Moi je danse tous les jours **chez moi*** ». Elles évoquent le sol glissant vers « Darty » qui a longtemps été apprécié par les danseurs, mais précisent que « maintenant personne y va ». Elles ont accompagné une fois les garçons et se sont « *faits jeter par un p'tit vieux car on faisait trop de bruit* ». (Habitant près du lieu en question, « Darty », nous avons vu une seule fois en un an et demi, des jeunes danser. En revanche, l'espace est investi par une nouvelle pratique, celle du skate board.)

Sorya explique qu'au début elle dansait dehors, car la MJC n'était pas assez " ouverte pour recevoir les danseurs hip hop. Elle s'entraînait donc, avec d'autres, là où le sol glissait et quand cela leur était permis. Elle avait alors 16 ans. Elle avoue plus tard qu'elle ne le fait plus, à son âge, car ce qui semble autoriser à une certaine catégorie d'âge (plus proche de l'enfance), ne l'ai plus quand la danseuse devient " femme **".** Il semblerait plus largement que ce soit grâce au manque d'" attributs " trop féminins qui fassent accepter la pratique d'une activité connotée plutôt masculine et avec des garçons, tant par ces derniers, que par l'entourage familial aussi de la fille. Ainsi Sorya explique que son père « voyait d'un mauvais œil » qu'elle danse, mais « *heureusement* » précise-t-elle, elle n'était pas « *en jupe* » : « *ce n'était pas du tout mon style* » :

« Ben en fait… on dansait vraiment partout, parce qu'il y avait des endroits où o n'avait pas le droit d'aller, on se faisait disputer, devant la bibliothèque par exemple où le sol est bien lisse. Comme on n'a pas d'opéra à Belfort (sourire, référence au parvis de Lyon), c'était des sols comme ça qu'on recherchait quoi. Mais c'était quand y'avait personne, sinon on n'avait

pas l'droit. » Elle poursuit : « (*danser sur le parvis de l'Opéra de Lyon*) **Ah non ! Le regard des autres me gêne, et c'est pas ma ville** ! Ils sont méchants quand même hein, quand ils connaissent pas euh… et puis je serais pas à l'aise, plus jeune ça ne m'aurait pas gênée, à 16 ans j'aurais dansé, même si je les connais pas. Maintenant non. »

Virginie, 19 ans, danseuse et animatrice en hip hop : « J'allais souvent regarder là-bas et même **une fois j'suis partie danser, y'avait que des garçons alors j'osais pas trop, j'étais dans le coin de l'opéra avec ma sœur et mes copines, on était dans le coin** (rire) et on essayait de faire des poses, enfin tout ce qui était sol voilà. Et bon, y'avait des danseurs ils nous avaient vues, ils nous ont dit " allez, revenez par-là vous, pourquoi vous êtes dans le coin , venez ! " et ils nous apprenaient enfin… Ouais ils nous ont aidées mais ça c'était les grands, c'était les anciens danseurs , nous bon **on était assez jeunes** on va dire et bon c'est vrai qu'ils nous ont montré des p'tites bases mais depuis non j'y retourne pas enfin j'y retourne pour regarder ouais quand j'peux mais **j'irais pas danser là-bas, y'a que des garçons donc des fois que les filles elles sont mal vues là-bas donc** … »

Manuelle, danseuse-chorégraphe : « Moi j'y suis allée en fait de temps en temps (devant le parvis de l'Opéra de Lyon où des danseurs amateurs " s'entraînent "), je passe devant mais c'est vrai que moi j'ai pas osée euh... je me sentais pas d'y aller parce que je pense qu'en fait, comme j'ai démarré direct dans une compagnie professionnelle, euh… c'était bizarre d'aller là-bas, **je me sentais pas à ma place** et puis.. j'me suis dit : " j'suis trop nulle pour y aller, ils vont me dire : mais tu viens d'où toi, qu'est-ce que tu veux ? ". Et en fait je pense pas qui...mais non, moi j'ai juste regardé de temps en temps. »

A. Usages fonctionnels, usages symboliques des espaces publics

Des cadres interprétatifs des investissements des espaces publics, par les jeunes danseurs de hip hop, peuvent être empruntés à Michel Kokoreff qui a étudié les appropriations des espaces de la Défense à Paris.[1] Le choix des lieux publics investis par des jeunes gens semble orienté selon deux types de motivations. En premier lieu, par des motifs symboliques (être ensemble, aller là où il y a du monde pour se montrer…) associés à la perception du site valorisé comme lieu de rencontres, d'exposition et qui est un espace de sociabilité juvénile. Dans nos configurations sociales où nous observons les pratiques de danse hip hop, il s'agit de places publiques où les jeunes de la MJC se sont déjà produits officiellement, lors de rencontres culturelles ; ou bien encore du parvis de l'Opéra de Lyon où se retrouvent régulièrement les danseurs lyonnais faisant ainsi face à l'institution qui accueille les spectacles de danse les plus légitimes. En second lieu, l'appropriation des lieux est fonctionnelle. Il s'agit par exemple de choisir des sols glissants pour mieux faire les figures, de lieux qui sont également à proximité de magasins, comme c'est le cas des espaces où dansent

[1] M. Kokoreff, « Mobilités et polarisations des jeunes dans la ville », *in* N. Haumont, *L'Urbain dans tous ses états. Faire, vivre, dire la* ville, Paris, L'Harmattan, 1998, p. 245-254.

parfois les hip hoppeurs de la MJC " T " situés devant " Darty ", et proches du plus grand centre commercial de Saint-Etienne.

Michel Kokoreff distingue les usages de l'espace public d'ordre générationnel et d'ordre sexuel. En ce sens, l'espace public où l'on se retrouve est tissé d'inter-connaissances et libère des contraintes et des normes des espaces quotidiens (la famille, l'école) et qui « pèsent sur les relations filles/garçons dans l'espace résidentiel ».[1] Ils sont aussi sexués : les filles ayant tendance à se déplacer dans les lieux pour " consommer " (aller faire des courses…) et les garçons étant davantage des habitués de ces lieux. Leur appropriation participe de la sorte de la construction identitaire et de la socialisation urbaine par la " mobilité " qui nécessite, précise-t-il, un apprentissage, une connaissance du réseau, des ressources économiques parfois (de l'argent de poche). Ces appropriations spatiales, symboliques autant que fonctionnelles, relèvent enfin d'une " culture du lieu " à travers des « micro-différenciations symboliques à l'œuvre dans le rapport à l'espace. Ainsi, par exemple, aller à la Défense n'est pas traîner aux Halles […] ».[2]

En revanche, tout tant à montrer que ces appropriations étant différentielles, les constructions identitaires ne se font pas sur le même mode pour chacun. Ce qui signifie pour Michel Kokoreff qu'elles mettent en jeu un « processus de recomposition des modalités d'identification sociale ».[3] De même que ce que l'auteur appelle la " socialisation " a plus ou moins de sens si on voit en elle seulement l'usage des lieux centraux de la ville (gare, hall d'immeuble, centres commerciaux, places publiques…) en excluant dans la réflexion le fait que les salles des centres de loisir sont aussi des lieux publics. François Ménard rappelle aussi que « beaucoup de danseurs qui enseignent le hip hop ne le font plus dans la rue. Ceux qui le font, disent le faire par attachement à ce mode de transmission et pour continuer à danser dans des lieux qui participent, selon eux, à l'essence même du hip hop. En fait, plutôt que de rues, il s'agit d'espaces non utilisés pour la circulation automobile et dédiés à la flânerie […] ce sont en général les lieux par excellence de la centralité urbaine à l'opposé des quartiers de banlieues périphériques. Tout se passe comme s'il fallait une scène pour le spectacle comme pour l'apprentissage, en tout cas un lieu qui permette de rompre avec l'immédiateté et la proximité du lieu d'habitation ».[4]

B. La rue : facteur de reconstruction de l'identité sociale ?

Nombreux danseurs qui ont maintenant une compagnie de danse professionnelle, valorisent fortement la " culture de rue " du hip hop. " Danser dans la rue " signifie

[1] *Ibidem*, p. 251.
[2] *Ibid.*, p. 254.
[3] *Ibid*., p. 254.
[4] F. Ménard, « Une forme d'intégration sociale », *Informations sociales*, n° 60, 1997, p. 36-43, p. 38.

“ retourner aux sources ”, et serait l’occasion de renouer, temporairement, des relations avec les jeunes des quartiers populaires censés être leur “ premier ” public qu’ils ne rencontrent guère dans les salles de théâtre. “ Revenir dans le quartier ” et/ou “ danser dehors ” et dans les *battles* est aussi censé manifester leur loyauté envers le hip hop “ pur ” (c’est-à-dire non institutionnalisé), alors qu’ils perçoivent beaucoup de leurs concurrents comme étant des “ corrompus ”, ayant trahi le hip hop en ne faisant plus que de la danse hip hop sur les scènes théâtrales.

La loyauté (envers un milieu social/géographique/familial et envers une histoire largement mythifié du hip hop, avec sa propre “ jeunesse ”) se confronte ici, souvent douloureusement, avec l’ambition de la réussite “ par soi-même ” en intégrant les lois du marché de la danse chorégraphique. “ Revenir dans le quartier ” et/ou “ danser dehors ” (c’est-à-dire en dehors des salles de théâtre) est censé exprimer, pour ces danseurs professionnels, que l’on est un modèle de réussite qui n’a pas “ pris la grosse tête ”, qui reste probe ; ils ont ainsi le sentiment de ne pas s’être laissés “ corrompre ” par les institutions, comme il leur est reproché par les jeunes générations de danseurs de “ *battle* ”.

Extrait d’entretien

André, chorégraphe : « C’est surtout important pour le psychologique (de danser dans la rue, et dans les *battles*). Je dirais pour ça, parce que... c’est pour le psychologique, de se dire : « le hip hop c’est ça avant tout ». C’est de bien garder nos marques : le **hip hop ce n’est pas que sur scène**. C’est ça pour nous, mais ce n’est pas que ça, le hip hop c’est pas ça à la base. C’est de dire : “ nous on a évolué comme ça, mais le hip hop aussi c’est ça ”. C’est des choses qui sont de l’ordre, de l’ordre euh... on le... on évolue à travers euh... à travers, en France c’est le côté artistique, dans d’autres pays c’est complètement autre chose. Donc euh... Mais bon, là où on est d’accord tous ensemble, c’est qu’on danse dans la rue. On est tous d’accord, sur l’improvisation, sur tout ça on est d’accord. [Q. : *Et c’est l’improvisation aussi qui est hyper importante ?*] C’est totalement l’improvisation. La base de tout cela c’est l’improvisation ».

Adrien, danseur-chorégraphe : « « Et c'est pour ça aussi que les jeunes danseront toujours dans leur allée, dans les bâtiments et... en même temps... C'est le début hein, c'est le départ. C'est le départ, la danse hip hop elle s'arrêtera jamais de toute façon parce que l'esprit il est là et puis on continuera toujours à bien le garder et il restera pas dans la rue ! Parce que ceux qui veulent vraiment développer la danse après euh … ça reste une salle de danse avec un parquet et des miroirs pour pouvoir se voir, faire un travail vraiment au niveau de la danse et de l'espace. Mais quand c'est à titre juste de loisir comme ça pour se faire plaisir, si on a pas de salle ben on fait là où on est, chez soi, dans un stade, n'importe où ! En soirée, peu importe, l'important c'est de danser, se faire plaisir sur de la musique qu'on aime. Et euh... voilà. Après ça dépend de là où on habite et de ce qui nous entoure, du quartier qui nous entoure, ben... on essaie de trouver un espace pour faire, pour travailler les petits passe-passes, nos petits mouvements de break ou de

> smurf, pour ensuite avoir le plaisir de faire voir aux autres en soirée ou dans un anniversaire ou... Au début ça commence vraiment comme ça quoi ! »

L'institutionnalisation qui a participé à faire de la danse hip hop un art de la scène n'est donc pas sans poser des problèmes de " conscience " et d'éthique aux professionnels qui ont pourtant " joué le jeu " de la professionnalisation dans le champ chorégraphique contemporain ; elle tend aussi à faire de la " rue ", du " quartier " un marqueur d'identité sociale *a posteriori* pour les danseurs pris dans les processus d'institutionnalisation et devenus danseurs-chorégraphes.

La confrontation est d'autant plus forte que beaucoup, consciemment ou non, sont liés à leur passé (famille, amis…), par une sorte de " pacte émotionnel "[1] — qui s'exprime dans le présent par un attachement à une identité de quartier, à une identité communautaire qui doit autant de leur expérience propre que l'intériorisation d'une identification sociale renvoyée par l'histoire du hip hop reconstruite (et en partie mythifiée) par les médias, les institutions et quelques sociologues. En fait, danser dans la rue correspond aujourd'hui essentiellement à des pratiques juvéniles de " jeu ", à des " essais " à la pratique avant de l'abandonner ou au contraire de s'engager plus en avant et alors de s'inscrire dans une MJC ou dans un centre de loisir. C'est ainsi que les plus jeunes danseurs que nous avons rencontrés disent, effectivement, avoir commencé dans leur allée ou " dehors ". La " rue " en ce sens semble un terrain d'initiation pour " voir " (sans doute grâce au regard des autres et en se " mesurant " à d'autres pairs débutants) si l'on a des " dispositions " (et donc un " goût ") pour la danse. Ainsi naît une " vocation ", qui se construit dans les sociabilités juvéniles qui permettent de se jauger mutuellement. Certains nous faisaient comprendre que danser en bas de l'immeuble était aussi une manière de montrer aux parents qu'ils ne " traînaient " pas (et implicitement, qu'ils ne faisaient pas d'actes déviants ni de consommation illicite). Nombreux de ces jeunes pratiquants vont alors poursuivre leur activité en s'inscrivant dans une MJC, en vue de participer rapidement à un groupe de danseurs qui aura pour objectif de concourir dans les *battles*.

Ces jeunes danseurs ont, par ailleurs, souvent un regard distant vis-à-vis de ce hip hop de " rue ", précisant notamment que le sens de leur pratique se situe ailleurs, pas dans ces débuts, mais plutôt dans les rencontres compétitives organisées (les *battles*). La rue c'est donc pour les débutants, mais dès qu'on est un danseur affirmé il s'agit plutôt de revendiquer sa participation à des *battles*, avec un groupe de pairs qui se réunit dans telle ou telle MJC : " on est de telle MJC " remplace souvent la revendication territoriale relevant d'une appartenance résidentiel, sachant que l'on ne va que rarement dans la MJC du quartier où l'on vit (toutes les MJC n'ouvrant pas leur salle à des groupes de danseurs). Ils retournent parfois danser " dans la rue " mais dans un sens particulier : ils

[1] S. Beaud, « Un temps élastique… », *art. cité.*

vont montrer aux “ petits du quartiers ” ce qu’ils ont appris, ce qu’ils savent faire, et tentent de leur transmettre ce “ goût ” pour le hip hop.

En revanche, la thématique du début dans la “ rue ” pour les danseurs qui ont aujourd’hui une compagnie ou qui sont danseurs professionnels se recoupe avec celle de l’allégeance aux pairs et à des origines sociales “ spatialisées ” (le quartier). Cela caractérise principalement la seconde génération de danseurs, celle qui a été concernée par l’institutionnalisation de cette culture populaire, durant les années quatre-vingt-dix. Dans ce sens, la référence au quartier relève de dimensions symboliques et affectives (l’allégeance) à condition d’avoir pu construire une image de soi et une réputation suffisamment positives qui sont alors susceptibles de réintégrer des éléments d’identification stigmatisants dans d’autres occasions : venir de tel quartier “ sensible ”.

Extraits d’entretiens

Abdel, chorégraphe et danseur professionnel : « (danser dans la rue, retourner dans le quartier) C'est aller voir les gens avec qui t'as grandi, qui font pas forcément d'la danse, ou qui côtoie pas forcément c'monde, euh… aller voir des potes du quartier, euh, prendre le temps de te poser avec eux sur un banc même ou quoique ce soit discuter, pas forcément pour danser. C'est ça retourner aux sources pour moi. C'est retourner à l'endroit d’où tu viens où dans des endroits similaires où tu viens en fait, euh, voir des jeunes qui s'entraînent ou qui débutent ou quoique ce soit, euh, qu'essayent de faire des trucs comme toute la p'tite clic de St M., voir où ils en sont, si y'a la possibilité d'les faire passer, d'les faire danser, c'est ça revenir aux sources. »

André, chorégraphe : « « Ben au début on s’entraînait... ben comme tout le monde hein, euh... là où on trouvait de la place qui glissait, un peu partout : allées, euh... le petit carton, sur la pelouse pour les acrobaties, c’était un peu ça au départ. Et après comme on s’est fait remarquer très vite par notre Municipalité, en fait on a vite eu des lieux de répétition. Donc on a eu deux gymnases. En fait, tous les jours de la semaine on avait un lieu. Donc on jonglait sur les lieux. Mais on avait au moins pendant deux heures, on avait au moins un lieu de travail. Ça c’était intéressant pour nous […]. Non on abandonne jamais dehors. Même aujourd’hui, à mon niveau, je n’abandonne pas, parce que je fais des spectacles de rue, j’fais des carnavals, des parades de rue, on danse dehors, non euh... Non non, on n’abandonne jamais. Moi je... Moi en tout cas qui travaille beaucoup sur mes racines euh... Moi j’aime bien... **Je reviens toujours à la maison.** Donc j’aime bien parler de... de... parler et faire les choses qui... à la base m’ont donné l’envie de le faire quoi. On danse sur scène, sur les meilleures scènes du monde, on danse ici, on danse là, c’est très beau. C’est vrai que de temps en temps on se tape un petit bœuf, un petit freestyle, ben comme au Brésil hein. Au Brésil euh... tous les vendredis soirs y a un, ça s’appelle la Place Teodor, y a tous les groupes de hip hop qui se rencontrent euh... de la ville donc. Donc nous on vient, on s’installe et voilà. On fait notre petit bout de chemin (ensemble) quoi. C’est ce qui est hyper intéressant, c’est euh... c’est royal. Non non... on continue à mettre les mains à la pâte hein, on n’a pas les mains... les mains toutes propres, on continue (rires). »

> À la fin du film de Mohamed Athamna[1], Gabin Nuissier et Junior Almeïda sont filmés dans l'espace public, vers le Trocadéro, lieu qu'ils ont reconnu comme celui des débuts de la danse hip hop par de nombreux jeunes parisiens, au début des années quatre-vingt. Ainsi, pour Junior, danser dehors l'intéresse « parce qu'on respire le bon air » ; il ajoute : « quand on danse dehors on ressent mieux les choses, il y a plein de gens qui passent, c'est super cool ». Et puis il évoque la danse de rue au passé : « Donc la *street dance* c'était la danse de rue, et on s'éclatait, quand il faisait froid naturellement on se réchauffait en dansant […] ». Il revient au présent, faisant de la rue une source d'inspiration ; on constate d'ailleurs, en croisant les entretiens, que la métaphore de la " source " revient régulièrement pour évoquer une source d'inspiration ou le retour aux origines… Ces deux dimensions sont souvent rapprochées et se doublent d'une réalité quasi physiologique : respirer, prendre l'air..., ce qui renforce la tendance à naturaliser un phénomène (danser dans la rue) qui n'est plus aussi spontané que par le passé où la danse hip hop n'était pas institutionnalisée. « La rue reste très important comme source d'inspiration, tu regardes la dame qui passe comme elle est belle, tu vois, c'est comme ça. Donc déjà, c'est très bon pour la respiration […] il y a la lumière du jour, et parfois il y a la lumière du soir, c'est différent. Donc en fait, tu t'inspires quand tu danses dehors, tu t'inspires, tu comprends ? ». La rue est génératrice de mouvements en raison des sensations qu'elle procure. Ainsi Gabin précise que « La rue c'est le plus grand théâtre du monde ! Il n'y a pas meilleur endroit pour danser […] Avant tout, même si le sol c'est du béton, il fallait au moins calculer certaines séquences de danse ; donc on essaie de trouver des moyens de s'adapter, au moins en fonction des techniques et si ce sol me semble un peu rugueux, on a un bon contact, par contre il y a un sol qui est beaucoup plus glissant, ça glisse bien, s'il y a de l'humidité ça peut glisser rapidement, s'il y a du sable ou de la poussière ça peut glisser encore rapidement ». Et puis, la rue c'est aussi le public : « En tant que danseur, on a toujours besoin d'avoir un retour extérieur, et le meilleur regard qu'on peut avoir, c'est le regard du public. Donc venir ici, c'est être sûr d'avoir beaucoup de gens et de voir s'ils apprécient. S'ils apprécient, ils applaudissent, c'est qu'on est dans le droit chemin, dans la bonne direction ».

La pratique assidue de la danse hip hop semble aussi fonctionner à la manière de la socialisation professionnelle qui dépasse donc les frontières territoriales et les appartenances à un quartier. Les pratiques sont sorties des quartiers. De fait, l'identification territoriale (la revendication de l'appartenance à un type de quartier, notamment) relative à la dimension résidentielle n'est pas mécanique. Le lieu de résidence dans un quartier populaire urbain n'est pas systématiquement le facteur principal, ni unique tout en étant à prendre en considération, pour comprendre les " danses urbaines " et surtout les processus de construction identitaire des danseurs.

Le quartier devient alors un espace ouvert, un élément fondateur mais non fondamental des sociabilités qui se construisent autour d'une danse pratiquée quotidiennement et passionnément par les hip hoppeurs. Sa prise en compte dans les analyses sociologiques doit intégrer la logique des réseaux de sociabilité propre aux groupes de danse hip hop (via les *battles*), ainsi que les modes d'identification (positifs

[1] *La danse hip hop. Une technique maîtrisée*, film déjà cité.

et négatifs) inter et intra-générationnels qui s'y développent, et qui sont étrangement méconnus par la littérature se rapportant à ce type de pratiques.

> Le groupe " les Kids " s'est formé, dans la région lyonnaise, lors de rencontres devant le parvis de l'Opéra, lieu de rassemblement des danseurs depuis plusieurs années. Chaque membre du groupe vient de quartiers et de villes différentes, et s'entraînait dans un centre de loisir ou au sein de la MJC du quartier avant de fonder le groupe. Ils se sont associés dans le but de gagner des compétitions. Actuellement, ils sont en " résidence " dans une MJC d'une ville populaire près de Lyon (où deux d'entre eux sont originaires).
>
> « On a commencé à s'entraîner là où on habite. Ceux de Vénissieux ben c'était ben à la MJC, mais souvent le week end on s'retrouvait euh… on dansait à l'Opéra ; à chaque fois après on commençait à se connaître, et puis après on a euh… on a fait différents *battles*, tous ensemble, et voilà quoi. Petit à petit après on a trouvé que ensemble on formait un bon groupe ; on assurait. On était tous différents et… maintenant voilà, on s'est formé et… on est là aujourd'hui. » (Riad, 19 ans, d'origines sociales populaire).
>
> Riad précise qu'ils sont tous de « banlieues » mais « pas de banlieues délabrées ». D'après lui, ce sont les autres (les « gens ») qui les perçoivent, de manière « péjorative », comme des banlieuards, en se fiant à leur apparence :
>
> « Faut pas s'plaindre. Franchement faut pas s'plaindre parce que y'en a qui sont euh… qui sont qui sont vraiment… ouais dans l'trou carrément. Moi j'habitais dans le 6ème arrondissement, et après j'ai déménagé à Villeurbanne et euh… voilà quoi, mais que j'habite dans le 6ème ou à Villeurbanne, pour moi ça change rien. Ma tête (l'apparence), ça reste banlieusard quoi. Au niveau des gens c'est ça. La première fois où j'ai donné mon adresse euh… Foch et tout, on me demandait de répéter mon adresse. Mais c'est des petits détails, faut pas trop faire attention. […] Maintenant y a un nouveau racisme, c'est le racisme bancaire moi j'appelle ça. Si on est riche, parce que faut pas dire, mais les Saoudiens c'est des arabes, mais vu qu'ils ont beaucoup d'argent on est à quatre pattes devant eux. Voilà. Moi j'chuis un arabe mais euh… j'ai pas une tune, on va pas se rabaisser devant moi, mais je demande pas à c'qu'on rabaisse, j'demande juste un peu de respect. Ça… ça n'existe pas. Et voilà quoi. Y a pas le racisme : " sale arabe et tout ", ça n'existe pas ça. Tout ça c'est fini. C'est un nouveau racisme maintenant : tu es de banlieue, tu es mal habillé euh…t'as une tête qui m'plaît pas ". »

David Lepoutre évoque le hip hop comme une culture de rue " cultivée " et relative aux modes de sociabilité (et aux modes de socialisation) des jeunes gens issus des quartiers populaires des grandes villes. Pour Hughes Bazin, qui traite en fait de la danse hip hop au début des années quatre-vingt-dix, les usages de la ville par les danseurs constituent une distinction sociale symbolique avec la " racaille ", avec ceux qui " galèrent " et qui auront une « position statique (immobilité sous les porches, dans

les cages d'escalier par exemple) » et se déplacent « en territoires connus ».[1] La mobilité dans la ville serait ainsi pour l'auteur « porteur de sens » tandis que l'espace urbain serait lieu de transmission, d'inspiration, d'aventure, d'émotions.[2] Quinze ans après ces observations, les jeunes danseurs que nous avons rencontrés, et qui ont trouvé un lieu en la MJC — la salle de danse —, tendent à montrer que cet espace public clos, institutionnel, se substitue à la " rue " et devient le principal « porteur de sens » de leur pratique ; il est, en revanche, aussi le lieu qui leur permet de se distinguer de ceux qui " galèrent " en ville, qui « squattent » dans leur quartier. « Tout c'qu'on pense nous, on peut l'exprimer sur le parquet » précise Ali, jeune danseur de la MJC " T ". « Parce qu'y en avait marre de rester dans le quartier à… à squatter et tout, à rien faire » dit Sosso. Comme nous l'avons déjà vu, l'investissement de la salle de danse est générateur de sociabilités qui éloignent les jeunes danseurs d'origines populaires urbaines des sociabilités de quartiers — quartiers auxquels les danseurs rencontrés dans les MJC ne souhaitent pas être affiliés en raison des représentations sociales stigmatisantes qui portent sur ces lieux.

Aussi, dans ce contexte précis (qu'il ne s'agit pas de généraliser à tous les danseurs des nouvelles générations de toutes les régions de France) la construction identitaire se joue apparemment en décalage avec les études portant notamment sur la danse hip hop des premières générations et plaçant l'appartenance territoriale (le " quartier ", la ville) au cœur du processus identitaire des artistes du hip hop. Autrement dit, l'appartenance territoriale (à un quartier…) n'est pas systématiquement un principe d'identification désiré[3] notamment quand elle n'est pas valorisante, alors que l'on trouve des facteurs d'identification " positifs " ailleurs, auprès de pairs dans une compétition publique (les *battles*). En cela, les pratiquants (filles et garçons) des MJC ont des comportements qui les amènent à prendre de la distance par rapport au quartier ; ce qui les rapprochent des lycéens, enfants d'ouvriers immigrés, observés par Stéphane Beaud à Montbéliard. L'élément sociologique déterminant est ici la socialisation scolaire intensive (ce qui ne signifie pas que les enfants soient en réussite scolaire), puisque leurs pairs déstabilisés par l'entrée au lycée ont, d'après Stéphane Beaud, tendance au contraire à se replier sur le quartier.[4] De la même façon, l'entrée à l'université qui se déroule dans des conditions souvent déstabilisantes pour les jeunes gens d'origines populaires, amène les garçons (qui choisissent des établissements proches du lieu d'habitation parentale contrairement aux filles) à revenir au quartier, à le faire fonctionner comme un " refuge ". Or, comme nous l'avons précisé à plusieurs

[1] H. Bazin, *La Culture…*, *op. cit.*, p. 39.
[2] *Ibidem*, p. 41-43.
[3] *Cf.* J.-C. Chamborédon, J.-P. Mathy, A. Mejean, F. Weber, « L'appartenance territoriale comme principe de classement et d'identification », *Sociologie du Sud-Est*, n° 41-44, 1984-85, p. 61-82.
[4] S. Beaud, « Le quartier comme ressource et contrainte. Trajectoires scolaires et rapport à l'espace vécu », conférence dans le cadre du séminaire du Groupe de Recherche sur la Socialisation, Lyon 2, avril 2001. Et *80% au bac… et après ?*, *op. cit.*

reprises, les jeunes “ actifs ” des MJC ne sont absolument pas en rupture scolaire et sont dans l’ensemble issus de familles “ stables ” professionnellement.

Par conséquent, la socialisation secondaire des acteurs de la MJC offre des modalités sans contradiction avec ce qu’ils connaissent dans la socialisation scolaire (même s’ils prennent de la distance vis-à-vis d’elle en développant une “ culture anti-école ”), tout en contenant des aspects nettement plus attractifs que l’école, puisqu’ils sont valorisés dans une pratique artistique à laquelle les animateurs, ainsi que leurs partenaires institutionnels et culturels, les pré-professionnalisent dans un certain sens.

II. La rue : entre mythe et réalité

Nous avons vu que les pratiques de danse hip hop dans la rue et les espaces urbains sont moins courantes aujourd’hui, que le sens commun portant sur cette danse le prétend. De fait, l’affiliation communément admise entre pratiques de danse et espaces publics urbains tels que la cage d’escalier, les immeubles, les espaces publics des quartiers populaires, ne va pas d’elle-même. Nous reprendrons volontiers cette réflexion de Hélène Brunaux qui note que de « partenaire l’espace devient progressivement complémentaire, subordonné à une danse “ à voir ” et non plus “ à vivre ”, qui construit son théâtre dans l’urbain ».[1]

Espace de sociabilités, scène et ère d’entraînement et d’invention de nouvelles gestuelles, les pratiques dans les lieux publics constituent en cela la réalité et le mythe de la “ rue ”. “ Mythe ” dans le sens où elles sont très largement le produit d’une reconstruction discursive (issue des discours officiels semi-scientifiques et/ou institutionnels ou encore des biographies des artistes) et notamment du regard ethnocentrique des chercheurs qui hésitent souvent entre populisme (en exaltant ces pratiques de “ rue ” comme des phénomènes étranges, exceptionnels) et misérabilisme (des corps contraints par les grands ensembles “ invivables ”, mus par une “ culture de ghetto ”). Elles sont “ réalité ” dans le sens où elles participent de la reconstruction biographique et identitaire de certains danseurs en s’appuyant sur des identifications territoriales (être de tel quartier, de telle ville, etc.). “ Réalité ” enfin dans le sens où, si les jeunes amateurs retournent volontiers à leur salle de danse que la MJC leur octroie, on peut observer des appropriations de ces lieux assez proches des descriptions que font les anciens danseurs quant à leurs usages des lieux publics : alors que pour les aînés, les lieux extérieurs ont été des supports d’invention de tactiques motrices, d’“ arts de

[1] H. Brunaux, « Espace architectural et danse urbaine : études des formes corporelles développées par le hip-hop », *Actes des 1ères rencontres internationales “ arts, sciences et technologies ”*, 22-23-24 novembre 2000, publiés sur internet, site de la MSHS de l’Université de La Rochelle en collaboration avec le Ballet Atlantique Régine Chopinot, mars 2002, p. 4. Elle se réfère à F. Lombard, « Danses à voir – Danses à vivre », éd. revue *E.P.S.*, n° 250, 1994.

faire ” — la comparaison pouvant être faite, dans certains cas, avec les techniques du cirque qui utilisent les contraintes de l’espace pour trouver des gestes, créer des “ stratégies” sensori-motrices, le moteur principal de la création étant l’improvisation — pour les plus jeunes ce sont les murs des salles de danse ou des gymnases qui sont investis et servent d’appui.

1. Une “ culture populaire de la rue ” encore d’actualité ?

Quel sens donné à ces usages pratiques des espaces publics ? Il nous paraît difficile de démontrer que les lieux urbains avec leurs propriétés physiques déterminent à eux seuls les formes de gestes et de mouvements de la danse hip hop. Il nous faut ouvrir le débat en évoquant les dispositions corporelles des individus (le rapport au corps “ instrumental ” et la disposition à user des espaces publics en les incorporant au schéma corporel[1]) qui trouvent un “ terrain ” d’actualisation et/ou de formation favorable dans ces lieux. De fait, comme nous l’avons évoqué, les usages des espaces (socialement constitués et sexuellement différenciés) et les contraintes physiques et symboliques des lieux de la pratique, participent de cette “ construction sociale de la réalité ” des danses hip hop comme “ danses urbaines ”, même si celle-ci n’apparaît pas (plus) nécessairement liées aux appartenances territoriales des individus (quartiers, villes…). Autrement dit, cette réalité sociale repose autant sur des constructions politiques et institutionnelles, que sur des valeurs (et des dispositions) particulières qui produisent des appropriations intergénérationnelles des lieux à partir de cultures somatiques assez proches.

Cette danse hip hop est, en définitive, bien liée à une “ culture de rue ” (plutôt qu’à une culture urbaine), puisqu’il s’agit de l’expression de dispositions spécifiques aux cultures populaires dans des usages spatiaux se caractérisant par la valorisation de l’expérience masculine, d’un corps viril et ascétique, ainsi que du groupe de pairs. Elle est mue (pour beaucoup de danseurs, mais pas pour tous non plus) par une raison pratique qui renvoie à la culture de l’usage décrite par Michel Verret à propos des ouvriers[2], et qui use des choses, des espaces, des objets plutôt qu’elle ne les contemple ; une culture de rue qui a sa rationalité propre puisqu’elle trouve la fonctionnalité des choses dans des improvisations pour mieux les incorporer et en faire des supports à la création des gestes : dans la danse hip hop se peut être, par exemple, l’importance du sol pour faire des mouvements.

---

[1] La problématique d’une incorporation par les usages des objets et des lieux nous a été aussi soumise par les ethnologues du *Groupe de recherche Matière à Penser* (Sorbonne). Cf. *Approches de la culture matérielle. Corps à corps avec l’objet*, sous la direction de Marie-Pierre Julien et Jean-Pierre Warnier, Paris, L’Harmattan, 1999.

[2] M. Verret, *L’Espace ouvrier*, Paris, Armand Colin, 1979.

C’est ainsi que pour André, chorégraphe professionnel, l’improvisation utilise les matériaux de l’espace public (types de sol, mobiliers urbains, les sons qui inspirent des “ énergies ” de mouvements…). Dans ce sens, les usages de l’espace urbain ont été susceptibles de nourrir les techniques, d’être des supports d’invention d’arts de faire nouveaux avec le corps, au-delà de la création chorégraphique qui est une autre dimension de la danse (qui ne s’opposent pas d’ailleurs). Ce qui corrobore, pour lui, que « la ville est décor de la danse, décor utilisé pour le cercle dans lequel les danseurs se donnent à voir et se défient, décor réinvesti dans la gestuelle, lignes droites, intersections, lumières vives », comme l’écrit Claudine Moïse.[1]

L’on remarque toutefois que ce rapport instrumental aux lieux est aussi à l’œuvre chez les jeunes danseurs qui travaillent dans une salle de danse ; ainsi, les objets de la salle (tapis, bancs, murs, barres de danse, etc.) sont mis en jeu dans le travail d’entraînement et servent d’appuis (d’élans) pour chercher des figures nouvelles. Autrement dit, les danseurs des MJC recherchent ainsi des sols glissants comme leurs aînés ; dans les gymnases, ils se servent des tapis pour amortir les chutes, certains prennent un élan contre un mur afin de réaliser des figures acrobatiques ; en même temps, beaucoup s’entraîne avec des protections (casque pour tourner sur la tête, genouillères…). C’est pourquoi, nous pensons que ce n’est pas tant la “ ville ” à elle seule qui génère la danse hip hop, mais la confrontation entre des espaces particuliers avec des dispositions incorporées, relatives aux modes de socialisation des familles populaires et d’apprentissage entre pairs, qui font de l’improvisation (avec des objets et lieux spécifiques) une dimension essentielle de la création artistique et de l’incorporation des mouvements. Par conséquent, quand les contextes (socio-historiques) retirent les pratiques de danse de la “ rue ”, les modalités d’appropriation et d’incorporation des gestes de danse ne se transforment pas totalement pour autant.

Extraits d’entretiens

André, chorégraphe : « Ah ben l’improvisation, c’est d’improviser […] Mais bon c’est un truc qui est très bien parce qu’en fait on se sert du mobilier urbain. Et ça nous on l’a... Au cirque c’est ce qu’on fait tout le temps. On nous dit : “ voilà vous êtes dans une pièce, démerdez-vous, servez-vous de ce qui est autour de vous et démerdez-vous pour faire un truc ”. En gros c’est ça. C’est des techniques ancestrales. C’est une technique qui existe depuis longtemps quoi. Mais euh... bon... Après y a différentes façons de le développer, de le mettre en place et... bon, c’est vrai qu’aujourd’hui ben tout de suite quand c’est nouveau, on croit que ça sort comme ça... Mais bon moi j’avais 7 ans, 7-8 ans, je faisais déjà ça au cirque, on faisait ça pendant l’échauffement. Chacun notre tour, on nous disait : “ ben tiens, tu choisis un parcours ”. Donc y’avait tout le mobilier et moi je disais “ ben tiens on doit monter là, faire ça ” et tac, faire ça en un chrono, et voilà. Donc c’est exactement la même chose en fait hein. C’est

[1] Cl. Moïse, *Danseurs…*, *op. cit.*, p. 87.

de se servir complètement de l'improvisation. Improviser. Improviser pour faire les choses, c'est ce qui est génial quoi. On a besoin d'improvisation. C'est comme ça qu'on évolue aussi sur une nouvelle gestuelle. Parce qu'en chorégraphie on fait des choses assez propres, et carrées. Mais de l'autre côté, il faut qu'aussi on soit capable euh... de... de... de dire " et ben... si je me trompe dans le spectacle qu'est-ce que j'fais ? ". Je reste pas comme ça (il prend une position figée) ; **on est obligé d'improviser**. »

Samir, chorégraphe : « Mes potes, eux, ils restaient dans le schéma de ce qu'ils voyaient à la télé et ils attendaient le dernier...la dernière rencontre visuelle, pour pouvoir continuer à travailler. Moi je me suis dit : "il est hors de question que je patiente avec mon ticket comme chez le boucher euh...numéro 72"! En face de moi y avait des tours qui se construisaient et elle est là ma source d'inspiration. C'est que...y avait toutes les machines-outils, les grues, les pelleteuses, les machins...dzzzzi pshu dzzzzi pshu ! […] Les déplacements de la voiture qui faisait, le truc, la benne qui faisait zzzuuu'p! Ben là je faisais une marche arrière, ça faisait, je disais "ça c'est le danseur, lui il vient, il fait ça dzzz! Le mec il faisait piuuu tac!, piuu tac!, il faisait ce mouvement là. Je transposais tout. Donc la rue, la grue qui tourne là tête et tout wwwwwiuwwuiu! qui s'arrête. Tous les délires. Voilà. En fait je me servais des chantiers. Toutes les constructions, les gens, les machins... les mouvements en même temps, changer de, au niveau de la grue, je sortais de la grue, j'allais dans la pelle, tu vois je changeais d'énergie. Je revenais, crac, je tournais. »

Sorya, danseuse, animatrice hip hop : « souvent je travaille chez moi ou en marchant, je vois un mouvement comme ça… Souvent j'improvise […]. Ou je vois quelqu'un marcher d'une façon… »

Paul, musicien et formateur en musiques actuelles, précise que le rap, pour lui, est le résultat « des sons qui nous agressent en ville, qui nous agressent ou qui nous plaisent en ville […] On va entendre un grincement dans le métro, euh… de freins, qui est horrible, on peut très bien le repiquer et retravailler à partir de lui, là on a vraiment de la musique urbaine […] la musique urbaine est associée à la technologie […] Et après, la musique urbaine je dirais qu'elle est pratiquée par des gens des cités qui ont peu de moyens ». Paul a trente cinq ans, il est d'origine sociale populaire.

2. Dispositions, usages des lieux et formes de mouvement

Est-ce que l'institutionnalisation relative des pratiques de danse, qui les détache des lieux de la ville, modifie radicalement ou à la marge les formes mêmes de mouvements du corps ? Seuls des spécialistes en analyse du mouvement (et historiens) pourraient répondre pleinement à cette question. Nous pouvons cependant observer à l'aide des matériaux recueillis, que l'ancrage dans un lieu tel que la salle de danse ne détourne guère les possibilités d'improviser avec du matériel " objectal " (les objets d'une salle, ses murs, les tapis de sol…), même si ce n'est plus celui de la " rue " ; en cela les dispositions relatives à la " culture populaire de la rue " dominent la question

des possibilités d'user des lieux de la ville et les processus d'inventivité reposent sur la recherche d'appuis matériels dans ces autres espaces publics (salle de danse, gymnase).

En revanche, cette relative " sortie " de la danse des espaces publics (surtout des immeubles et bas d'immeubles) paraît s'accompagner d'une augmentation de la technicité des danseurs qui tendent à développer la performance du corps dans des conditions d'entraînement régulières, parfois avec la présence d'un " professeur . D'autre part, la créativité chorégraphique qui repose davantage sur des supports d'inspiration plus symboliques que pratiques (une musique, un thème, etc.), ainsi que des dispositions " féminines ", engage de nouvelles compétences, malgré les résistances de certains danseurs.

L'institutionnalisation d'une partie de la danse hip hop, qui œuvre notamment dans la réorganisation pédagogique de son enseignement (mais pas seulement), interroge donc la vision anthropologique spatiale et structuraliste tout autant que phénoménologique, que de nombreux observateurs ont pu faire jusqu'à présent à propos de cette forme artistique. Cette vision affilie les formes de mouvement et de corps dansant des hip hoppeurs à l'espace urbain, perçu aussi comme métaphore de l'espace social, tel que nous venons de l'évoquer en reprenant des analyses de Claudine Moïse et de Hughes Bazin. Dans ce sens, Laurence Roulleau-Berger estime aussi que les lieux (les espaces géographiques comme les territoires symboliques) sont des supports de socialisation de la jeunesse " nomade " qui portent une dynamique identitaire, sociale et personnelle.[1] Elle ajoute dans un autre travail que les individus gardent en mémoire les effets de leurs appropriations des espaces urbains, sous forme d'images, formatrices donc de compétences urbaines.[2] Cette orientation interprétative mérite que nous la présentions plus largement. Lorsque nous disons qu'elle se rapproche d'une pensée " structuraliste ", il faut ajouter que les auteurs qui la construisent ne sont absolument pas affiliés au structuralisme, mais plus à l'interactionnisme et à une phénoménologie du social, comme nous venons de l'évoquer. Elles prennent toutefois le risque de renouer avec une forme de populisme : le populisme idéologique qui exalte les valeurs et compétences de certains individus issus du " peuple " (les catégorisations nouvelles évoquent alors les " jeunes des cités ", etc.), sans recadrer le propos par rapport aux conditions macro-sociologiques et économiques d'existence et sans analyses les micro-tactiques de ces individus différenciés, considérés alors comme un groupe homogène ou chacun est l'équivalent de l'autre (sans différences non plus de sexe).[3]

---

[1] L. Roulleau-Berger, *La Ville intervalle. Jeunes entre centre et banlieue,* Paris, Méridiens-Klincksieck, 1991.
[2] L. Roulleau-Berger, *Le Travail en friche…, op. cit.*, cf. p. 133.
[3] *Cf.* P. O. de Sardan, « Populisme méthodologique et populisme idéologique en anthropologie », *Le Goût de l'enquête. Pour Jean-Claude Passeron,* sous la dir. de Jean-Louis Fabiani, Paris, L'Harmattan, col. Logiques sociales, 2001, p. 195-246.

Une des orientations de la pensée anthropologique (le structuralisme a pris des formes différentes dans les sciences sociales et humaines dans les années soixante et soixante-dix) a été de concevoir les actions et les pensées des individus en lien avec les structures sociales et les structures spatiales des sociétés où ils vivent, et qui sont les produits de schèmes inconscients, eux-mêmes formateurs des structures symboliques/mentales des individus (structures symboliques tramant donc les façons de pensée, de percevoir le monde, et étant accessibles aux observateurs à travers l'observation des pratiques, des mythes, des rites, des systèmes de parenté, etc., de la société étudiée). Un déplacement analytique a conduit par exemple Pierre Bourdieu à montrer que ce sont les structures de la société (et donc l'organisation sociale en générale) qui déterminent les structures mentales des acteurs sociaux ainsi que les structures des lieux physiques.[1] Le social est donc, dans sa perspective, incorporé par les individus et dans les " choses " ; il produit un " habitus " (d'un ensemble de dispositions à penser, à agir, à percevoir, à juger, à parler…) agissant comme un moteur d'improvisation de pratiques et de pensées nouvelles.

« C'est dans la ville, *leur ville*, que les danseurs hip hop ont construit leur danse ; en réponse à la violence et à une agressivité possibles, ils ont occupé l'espace comme les grafeurs se sont emparés des murs. La danse hip hop vit dans l'espace qu'elle investit, espace urbain qu'elle délimite, hall d'immeubles, parkings, entrée des grandes surfaces, décor qu'elle crée pour le cercle dans lequel les danseurs se donnent à voir et se défient ».[2]

« La *banlieue* occupait le centre et revendiquait son droit et sa fierté d'être telle qu'elle était, ou plus exactement telle qu'elle était dans le regard de l'autre ».[3]

« La rue impulse *le rythme*. Le hip hop est le récepteur et l'émetteur d'un rythme. La rapidité du rap, de la danse ou de l'expression graphique, reproduit le mouvement urbain, saccadé, s'arrêtant en repartant dans d'autres sens [...] ».[4]

« La danse hip hop, à l'instar des autres arts du Mouvement, cherche à résoudre cette *tension créative* (corps/esprit, terre/ciel). Le corps ne se referme pas sur lui-même, il participe à une force qui le traverse, et devient lieu de passage dans un espace " sacré " dont ces figures indiquent les orientations. La conscience corporelle serait « la vision d'un corps et d'un esprit enfin soudés, capables de transcender leur apparent antagonisme dans un geste merveilleux, " l'habité " ».[5]

[1] P. Bourdieu, « Effets de lieu », *La Misère du Monde*, Paris, éditions du Seuil, 1993, p. 159-167.
[2] Cl. Moïse, « Dire la danse hip hop… », *article cité*, p. 119.
[3] V. Milliot, « Ethnologie d'une " mauvaise vague ". Une question de regard », *in Les aléas du lien social*, ouvrage collectif coordonné par J. Métral, Ministère de la Culture et de la communication, 1997, p. 15-29, p. 17.
[4] H. Bazin, *La Culture…*, *op. cit.*, p. 43.
[5] H. Bazin, *Ibid.*, (réf. à Lee H., « Le sol et le souffle », *Bongo*, théâtre contemporain de la danse, avril 1994, p. 26).

Hélène Brunaux émet l'hypothèse d'un lien entre les formes gestuelles du hip hop et les espaces sont elles seraient en partie issues en raison du besoin de s'approprier ces espaces publics " vides " pour se créer des espaces privés, protecteurs. N'oublions pas que les précurseurs de ces formes de danse ont emprunté des techniques de corps à d'autres pratiques corporelles et/artistiques. L'espace est perçu, dans ce travail, comme un système de contraintes, de possibilités et de représentations interagissant sur les formes gestuelles et se combinant aux effets de l'espace social (les propriétés sociales).[1] Elle se réfère à Daniel Pinson qui estime que les formes urbaines, en tant que cultures matérialisées, structurent quelque peu les pratiques sociales ainsi que les représentations symboliques. De là, Hélène Brunaux estime que la danse hip hop « obéit à un besoin d'être acteur de sa spatialisation, comme une récupération intime **dépassant la version " inhumaine " des architectures des grands ensembles** ».[2]

Ces propositions sont intéressantes à condition d'éviter la naturalisation des comportements sociaux, en les expliquant uniquement par leur ancrage spatial. Il est pertinent, effectivement, de réfléchir, comme l'a fait Yves Grafmeyer aux effets de contextes sur les propriétés sociales des individus, contextes qui détermineraient « un ordre particulier de contraintes, de possibilités et de représentations ».[3] La thèse de Jean-Yves Authier, reposant sur des travaux empiriques nombreux, nous est alors d'un grand soutien théorique. Il pose la question des liens entre l'espace (aménagé, construit, perçu, parcouru ou encore hérité) et les manières d'être, d'agir et de penser des individus. Il s'interroge également sur les effets des « modalités d'investissement et d'appropriation de l'espace » sur les « logiques identitaires » et réciproquement sur l'éventuelle « déstabilisation des appartenances » dans les faits de mobilités.[4] Mais surtout il précise que les propriétés des lieux ne s'exercent pas indépendamment des propriétés sociales des individus et de leur histoire.[5] De ce fait, ce sont les usages qu'on en fait qui sont déterminants. En référence d'une part à Claire Bidart et d'autre part à Bernard Lahire, Jean-Yves Authier avance enfin l'idée que certains lieux dans leur matérialité propre peuvent déclencher ou au contraire inhiber des dispositions individuelles.[1]

Par conséquent, il nous paraît difficile, pour la danse, de démontrer que les lieux avec leurs propriétés physiques déterminent à eux seuls les formes de gestes et de

---

[1] H. Brunaux, *Architecture et danse urbaine. Etudes des formes corporelles développées par le hip hop*, mémoire de maîtrise Staps, Université Paul Sabatier Toulouse III, 2000, maîtrise Staps, Université Paul Sabatier Toulouse III, 2000.
[2] H. Brunaux, *Architecture et danse urbaine…, op. cit.*, p. 16. C'est nous qui soulignons.
[3] Y. Grafmeyer, *Sociologie urbaine*, Paris, Nathan, col. " 128 ", 1994, p. 45, cité par J.-Y. Authier, *Espace et socialisation…, op. cit.*, p. 112.
[4] J.-Y. Authier, *Espace et socialisation…, op. cit.*, cf. p. 100.
[5] *Ibidem*, p. 115.

mouvements de la danse hip hop. Il nous faut ouvrir la question en évoquant les dispositions corporelles des individus (le rapport au corps " instrumental " et la disposition à instrumentaliser les espaces publics pour les incorporer à leur schéma corporel) et donc leur " histoire sociale incorporée "qui trouve ainsi un " terrain " d'actualisation et/ou de formation favorable dans ces pratiques contextualisées (notamment en usant d'appuis du corps différenciés, d'objets, d'espaces matérialisés : prendre un élan contre un mur ou un banc, utiliser le matériau du sol pour mieux glisser et tourner sur la tête…).

Ce sont les usages des lieux (et les interactions) se confrontant aux habitudes et donc au rapport à l'espace, au corps, aux autres, qui déterminent les formes de mouvements réalisées *in situ*, et non les lieux, l'espace, le corps, les autres en eux-mêmes qui déterminent les formes gestuelles. Ces habitudes, ces savoir-faire sont d'ailleurs aussi relatifs à des savoirs objectivés (par une vidéo…), appris en imitant des gestes d'un " modèle ". Il s'agit donc, selon les contextes et les pratiques, d'une confrontation particulière entre des usages sociaux de l'espace et du temps, et des dispositions physiques et mentales productrices de la perception consciente ou infra-consciente que l'on se fait des espaces de la pratique.

Autrement dit, les pratiques sont le produit de manières de faire et d'apprendre relatives à des propriétés sociales/sexuelles des danseurs et des danseuses. Les usages des lieux émanent d'elles ainsi que des propriétés spatiales et temporelles des contextes de pratique. Tout ne se réinvente pas en se singularisant dans l'usage des lieux. La variation individuelle des techniques de danse reste en effet limitée, sans doute en raison d'une relative codification (non écrite) des savoirs et des savoir-faire. Ces derniers, rappelons-le, sont saisis en regardant les autres, par le biais de cassettes vidéos également, et en les répétant. Par ailleurs, ces techniques du corps tendent à se complexifier, à intégrer toujours plus de performances physiques, en raison de leur soumission à la logique sportive des compétitions pour une bonne part, et en raison de leur intégration d'autres principes moteurs-esthétiques venant du champ chorégraphique. Certains parlent alors de " culture " ou encore de " langage " pour expliciter cet ensemble de gestes relativement stables et que les générations de danseurs ne cessent d'améliorer tout en continuant à en inventer de nouveaux.

Ce n'est donc pas le contexte matériel à lui seul (les " lieux " matériels et symboliques) qui participe de la construction/reconstruction des formes de danse hip hop. Cependant, l'ancrage des pratiques dans des salles de danse a conduit les danseurs à davantage " travailler " leurs techniques (ils s'entraînent chaque jour), à chercher une amélioration constante et, par le suivi de cours ou de stages (même s'ils

[1] *Ibid.*, p. 120-121. En référence à C. Bidart, *L'Amitié, un lien social*, Paris, La Découverte, 1997. Et B. Lahire, *L'Homme pluriel…*, *op. cit.*

ont des réticences à le dire) auprès de “ professionnels ” ; en cela, leur pratique s’est transformée sous l’effet des directives pédagogiques.

Bref ces espaces sociaux “ socialisateurs ”, à dimension variable — les lieux matériels et symboliques, les interrelations entre passé et présent, les interactions, les configurations de relations d’interdépendance entre les danseurs et les acteurs-décideurs de projets et d’actions culturelles et éducatives, etc. — participent des processus d’apprentissage et plus largement de socialisation des danseurs et en cela ils ne cessent d’agir sur les formes et le sens des pratiques de danse hip hop. La logique de ces espaces sociaux rencontre l’histoire personnelle des danseurs qui, selon la génération et l’appartenance sexuelle (si nous supposons que les origines sociales et urbaines sont proches, mais là aussi il faudrait certainement mieux détailler), ne partagent pas la même biographie ni n’incorporent la même histoire de la danse hip hop : l’histoire des aînés étant basée sur les pratiques et des sociabilités “ territoriales ” (le quartier), celle des plus jeunes sur des pratiques davantage institutionnalisées et souvent “ délocalisées ” (on ne pratique pas toujours de la danse dans une MJC du quartier d’appartenance ni même de la ville où l’on habite). La première (l’histoire des aînés) n’intervient pas forcément, ni d’un “ seul bloc ” sur la seconde (les jeunes danseurs prenant de la distance vis-à-vis de l’expérience des aînés), tout en étant souvent transmise sous la forme d’une mémoire collective reconstituée officiellement (le “ mouvement hip hop ”) grâce aux procédures de légitimation instituées et mises en œuvre dans les cours de danse, les stages, les cassettes vidéos, les livres portant sur la danse hip hop. Se pose enfin la question de l’intégration aux pratiques hip hop d’autres formes corporelles (d’arts martiaux, du mime, de la gymnastique, d’éléments de capoeira…) expérimentées par certains danseurs.

> *Extrait d’entretien*
>
> **Animateur de la MJC « T. » :** « Moi ça me surprend, c’est qu’y a vraiment un « vrai » langage commun. [...]Parce que les jeunes quand je les vois dans mon bureau qui visionnent une cassette, et qui me disent : « c’est le *battle* de danse à Hanovre », ou c’est le *battle* de Londres, euh... les compagnies même londonniennes ont la même gestuelle que celles des français, ont la même que celle d’Allemagne. Et quand je vois les asiatiques aussi et les américains, c’est exactement la même chose. Au niveau de la danse « *battle* ». Après, il faudrait voir plus de spectacles euh... sur scène, et la chorégraphie, pour pouvoir dire effectivement « c’est différent de ce qu’on... a en France ». [...] De toute manière, on peut faire le même mouvement euh... si on faisait un mouvement tous les deux à l’heure actuelle, le vôtre serait complètement différent du mien et vice versa. Donc je dirais que le mouvement devient forcément individuel à un certain moment. Et ça ils le travaillent. Oui. Et donc y a moins de codes. C’est moins lourd. C’est moins lourd à gérer. Certes, il y a moins de choses

> écrites. Et ça c'est le problème aussi quelque part, mais euh... c'est moins lourd à gérer, tout se transmet par la vision, tout se transmet par le... par la connaissance comme ça, de visu, paroles... du « j'ai entendu que « [...] on voit bien des manuels de danse classique avec entrechats et chais pas quoi... Là y a pas. Ca se transmet directement. »

3. Techniques de corps et modalités de leur " transmission "

Nous avons vu que la danse hip hop se caractérisait par une " transmission " de savoir-faire non " écrits " mais relativement stables et codifiés, bien que de plus en plus souvent traversés par la logique scripturale (qui dés-incorpore en partie les schèmes d'action et de pensée des individus comme le montre Jack Goody) en raison de la parution d'ouvrages ou d'articles décomposant les mouvements, et de la diffusion de cassettes vidéos qui en viennent à proposer des analyses de mouvement à propos des techniques hip hop.[1] De tels supports " codifiant " (le livre, les analyses du mouvement, les mouvements vus et revus sur une bande vidéo ou dans un court-métrage…) interviennent sur un ensemble de schèmes incorporés, non " réglés " théoriquement.[2]

Ces schèmes se " diffusent " grâce au " voir-faire ", au contact direct des pratiquants avec des experts et par l'incorporation de valeurs déterminant les conduites et le rapport à la danse (au sol, à l'espace, au rythme…) : ne pas avoir peur de se faire mal, " en vouloir ", savoir travailler seul, etc. Si les bases techniques ont une certaine stabilité c'est sans doute en raison de la perduration de telles valeurs ainsi que de dispositions cognitives et corporelles. En cela, il est remarquable d'observer comment des jeunes hip hoppeurs d'origines sociales plutôt favorisées s'imprégnent de ces valeurs, adoptent les comportements, le style langagier, et l'apparence " B.Boy " en incorporant progressivement les savoir-faire techniques du hip hop, ce qui suppose un travail sur soi particulier qui mériterait d'être étudié finement.

Par conséquent, les bases techniques incorporées renvoient aux visions du monde des pratiquants, et, de fait, à une division sociale du travail, socialement et sexuellement déterminées lors des processus de socialisation des individus. C'est ainsi que si les pratiques de danse hip hop intègrent des oppositions sexuées, il faut voir dans ces dernières des partages sociaux tacites du " travail " entre filles et garçons qui ne sont pas légitimés de la même façon par les acteurs sociaux.

---

[1] Il faudra ici interroger le fait que des éditeurs commencent à sortir des livres avec petits dessins : comme celui de Marie-Christine Vernay, *La danse hip hop*, *op. cit.* Une revue de danse comme « Danser » présente aussi en fin de revue des gestes de danse hip hop décomposé. L'écrit n'est pas nécessairement soutenu par le livre, la logique scripturale et analytique est présente dans l'analyse kinésiologique du mouvement dansé, comme c'est le cas à propos des mouvements hip hop présentés dans une vidéo « La danse hip hop. Une technique maîtrisée », film réalisé par Mohamed Athamna, 2000.

[2] P. Bourdieu, « La codification », *Choses dites*, Paris, éditions de Minuit, 1987, p. 94-105.

Ainsi, l'expérience publique " ordinaire " du défi de danse hip hop masculine montre une danse centrée sur le corps, une danse de " sol " principalement, alors que celle des filles use d'abord de techniques " debout " en vue de chorégraphier. On peut souligner aussi la verticalité de nombreuses techniques de " sol " qui prend toute sa " dimension " dans l'exploit physique réalisé et dans la vitesse du mouvement.

Parce que ces principes " faits corps ", et formateurs de gestes de danse, ne sont pas codifiés formellement, ne sont pas des " règles ", les contradictions sont nombreuses et les pratiques ambivalentes. Leur actualisation dans des contextes rend " publics " les corps dansants en réclamant des niveaux et des formes de performances différentes selon le sexe du pratiquant, et selon le contexte (en répétition dans une compagnie, dans un cours, ou dans une compétition).

Dans les contextes où le travail d'institutionnalisation s'accompagne d'une volonté de rationalisation des savoir-faire et de l'enseignement, ces schèmes pratiques ne peuvent être que transformés lors de l'établissement de " règles " explicites, pédagogiques, devant s'appliquer pareillement à tous et à toutes. C'est notamment le travail du didacticien qui souhaite trouver les fondements moteurs indépendamment de la danse elle-même (comme nous le disait un didacticien à propos de sa réflexion sur l'enseignement de la danse hip hop qu'il critiquait pour étant trop démonstratif et non fondé sur des savoirs théoriques universels concernant les motricités), celui des enseignants partant d'une pratique de danse didactisée reposant aussi sur des " fondamentaux " du mouvement dansé (démarche héritée des pédagogies de la danse contemporaine), celui des partenaires institutionnels qui conduisent les semi-professionnels de la danse hip hop à participer à des cours de danse contemporaine pour apprendre les règles de la chorégraphie, etc.

Tous ces dispositifs interviennent sur les fondements infra-conscients, corporels, de la danse hip hop et la transforment en retour. En ce sens, ils bousculent les habitudes, les valeurs et les représentations de certains pratiquants (surtout des garçons) d'origines sociales populaires. Quand ils dénient leur " sens pratique " qui constitue en même temps l'" identité " sociale et sexuelle des danseurs, ils exercent une « violence symbolique ». Celle-ci vient de cette « mise en forme » nouvelle donnée aux pratiques[1] — ce qui sera perçu par certains de ces pratiquants comme une dévalorisation de leurs compétences pédagogiques et artistiques.

Conclusion

Les réflexions actuelles sur la constitution (ou non) d'un diplôme d'Etat en danse hip hop sont plutôt interprétées, de la part des institutions, comme un moyen pour réfléchir à un encadrement administratif (pour notamment protéger les lieux

[1] P. Bourdieu, « La codification », *article cité*, p. 103.

d’enseignement, écoles, centres sociaux, etc., de risques possibles lors de l’enseignement de la danse hip hop. En revanche, pour de nombreux danseurs rencontrés elles sont à comprendre en tant que non respect de leur pratique, de non préoccupation de leurs intérêts propres par ces acteurs institutionnels et politiques. Par ailleurs, ils estiment ne pas être écoutés, ni même vraiment invités à débattre de ces questions.

Extraits d’entretiens

Adrien, danseur-chorégraphe : « Ils (les représentants de la danse contemporaine) ont vite des *a priori* parce que plusieurs fois je les ai invités à venir voir mon travail, ils sont jamais venus, donc euh... je pense plutôt des fois ils font volontairement un peu des choix hein… pas seulement sur les personnes mais aussi sur euh, sur la danse même quoi. Ils voient un dossier hip hop euh... c'est pas leur génération, c'est pas un truc qu'ils maîtrisent vraiment, y a pleins de choses qui leur échappent, alors ils sont plus sceptiques, ça les ennui un peu quoi. Alors, ouais, c'est très difficile pour nous, c'est très difficile quoi. Vraiment, on arrive vraiment, au niveau de ma génération, dans toutes ces administrations là, au niveau de la culture, le ministère de la culture et tout : ils savent pas trop comment nous gérer. La preuve c'est que... y a beaucoup de problèmes à faire un diplôme d'Etat au niveau de la danse […] Y a pleins de trucs qui leur échappent. Et ça, c'est pas que ça leur plaît pas mais... ils connaissent pas, c'est difficile pour eux alors ils sont tout de suite euh... ils ont tout de suite des *a priori*, des machins et.. .et ça, ça joue pas en notre faveur du tout. Malgré qu'on avance très vite hein, parce que.. .le public nous choisit hein, de toute façon. Ca c'est clair : le public nous choisit, et de plus en plus les portes s'ouvrent au niveau des théâtres, au niveau des producteurs de salles de danse etc. »

Manuelle, danseuse-chorégraphe : « Et après on a vu aussi se mettre en place des choses par rapport à l'évolution du hip hop […] le ministère voyait par rapport à la santé des jeunes qu’il fallait peut-être faire un diplôme parce qu'il y avait peut-être un danger pour les jeunes, qu'on savait peut-être pas s'y prendre et qu'ils allaient peut-être se casser la figure avec nous ! Donc on a senti un petit peu cet effet là venir. Sur Paris y a eu des réunions pour euh entre danseurs hip hop et les institutions. Sur Lyon aussi on y a participé. On a participé aux réunions avec des pédagogues, avec des directeurs, avec pleins de gens. On a senti un intérêt, donc on était contentes, y avait un échange. On a démarré les choses et y a pas eu de suites […] je pense parce qu’on n’était pas tous d'accord entre nous, parce que c'était compliqué, c'était le début. Maintenant je me dis c'est peut-être pas d'un diplôme qu'on a besoin, c'est de formation en tant que danseur. […] Donc un diplôme, moi je me dis que cela est peut être bien par rapport à... je ne sais pas moi, par rapport au regard des institutions, par rapport à un salaire aussi qu'on peut avoir (grâce à l’obtention d’un DE) alors que des fois on nous emploie euh pas euh… (à un tarif correct) »

Pour donner un exemple de la violence symbolique pouvant s’exercer sur les danseurs ou danseuses hip hop, nous relaterons la suggestion d’une chargée culturelle

préconisant l'entrée des danseurs hip hop dans le circuit des formations au Diplôme d'Etat de professeur de danse, qui souhaitait qu'ils soient mis " à la même enseigne " que les autres danseurs, et notamment qu'ils dansent pieds nus ou en chaussettes. Or, pour les danseurs professionnels cette présentation de soi est impensable, contraire à leur pratique et à leur *hexis*.

Cette question de la tenue renvoie en fait au sentiment de beaucoup de hip hoppeurs qui participent de la logique chorégraphique, d'avoir un corps non légitime pour la danse. Ce n'est pas le propre des hip hoppeurs d'ailleurs. Ainsi, Pierre-Emmanuel Sorignet a souligné dans sa thèse la difficulté pour les autodidactes en danse contemporaine (ceux qui n'ont pas fait de " grandes écoles " de danse ou qui sont venus à la danse par une autre technique de corps, tels que le cirque ou le sport) à se penser à leur place dans le champ professionnel de la danse, et à voir leur corps en tant que corps " légitime ", ayant comme point de référence le corps dansant académique.

> « Parce que la danse est d'abord un travail visible sur le corps, le sentiment de ne pas correspondre à l'image type du danseur est régulièrement évoqué Epaules trop " carrées ", cou trop " développé ", absence de souplesse pour les garçons, poitrine trop " forte ", fesses et jambes insuffisamment " galbées " pour les filles, sont autant d'exemples des défauts que ces jeunes danseur(se) s repèrent dans leur propre corps […]. C'est pourquoi quelques danseurs particulièrement doués physiquement, entreprennent de véritables stratégies de rattrapage afin d'accéder à des écoles supérieures comme le CNDC ou d'acquérir une technique irréprochable par un travail acharné dans des cours privés […] ».[1]

Extrait d'entretien

Manuelle, danseuse-chorégraphe hip hop : *elle évoque sa préparation au DE de danse contemporaine, car elle souhaitait obtenir le diplôme pour enseigner la danse hip hop en ayant " certains bagages ". Elle s'est donc inscrite dans un centre pédagogique pour suivre la formation et passer le diplôme :* « Mais c'était quand même assez dur parce que je me sentais pas à ma place ! Parce que c'était pas mon langage ! Parce qu'on me faisait aussi sentir au niveau des profs que ma place n'était pas là. C'est-à-dire moi je me sentais pas à ma place et les autres me sentaient pas à ma place non plus. Donc, c'était quand même une très bonne chose parce que ça m'a appris des trucs, mais c'était difficile à vivre. Donc moi j'ai pas eu mon diplôme parce que je savais que j'étais... J'ai quand même passé le concours, devant euh, devant un jury. […] Donc en fait le regard : on va pas venir vers moi pour m'aider, c'est normal. Donc, ben moi, avec mon langage à moi j'essayais de m'accrocher pour comprendre leur langage à eux ! […] Mais quelque part je me suis sentie vachement euh... ben **j'ai un peu effacée mon identité pour être la leur** […] Et après j'm'en suis voulue ! J'me suis dit : " merde, qu'est-ce que j'ai fait ? J'ai fait que le contemporain, maintenant je

[1] P.-E. Sorignet, *Le métier de danseur contemporain*, thèse de doctorat de sociologie, EHESS, sous la dir. de G. Mauger, 2001, p. 149-150.

> sais même plus parler mon langage ” (soupir). Et ça a été vraiment une remise en question pour moi et bon ça, ça a dû m'apprendre mais j'ai senti quand même que euh... on a voulu m'ouvrir une porte mais en fait elle était...c'était pas la bonne. Donc je sentais des fois que ben... euh, j'étais pas à la hauteur, **j'étais nulle**.[…] Je me suis sentie nulle, je me suis dévalorisée. […] Les danseurs étaient plus solidaires que... que l'institution, les profs. Bon après y a certains... y a des différences entre le jury qui était très très sympa... qui a joué le jeu, même la directrice a joué le jeu. Mais y en a d'autres qui jouaient un peu moins le jeu. […] **là où j'étais gênée c'est que sur le... comment dire ? Pour le concours, devant le jury faut être en collant et en choses moulantes pour qu'on voie ton corps.** Et c'est vrai que… moi je comprends tout à fait parce que c'est vachement plus lisible pour les gens, pour le jury ; mais c'est, comme **c'est pas vraiment mon identité**, comme j'étais... (soupir) […] Mais c'est vrai que **je me sentais mal de par euh l'apparence que j'aie**, c'est-à-dire **j'suis pas foutue comme les danseuses classiques**, **comme les contemporaines**, donc t'as l'impression qu'il faut être super bien foutu ! (rires). Alors que c'est vrai que nous dans le hip hop, que tu sois gros, que tu sois petit, que tu sois, y a même des handicapés, j'veux dire, on a pas ce regard là. […] J'avais pas du tout ce regard mais moi-même je me suis sentie vraiment... en décalage, vraiment... ».

Nous avons vu dans cette recherche, que beaucoup de garçons hip hoppeurs de *battle* partageaient l’idée que les autres formes de danse (chorégraphiées) étaient pour les “ filles ” en ayant l’image du stéréotype de la danseuse classique. Bref, leur demander de se conformer aux règles d’entraînement des autres types de danseurs (ses), en vue de les former à l’enseignement, devient problématique en l’ignorance des schèmes mentaux et moteurs qui forment non seulement leurs représentations de la danse, une partie de leur identité (masculine) de danseur, mais aussi leur sens pratique. De fait, deux mondes distincts (qui se rencontrent toutefois régulièrement et souvent avec heurts et nécessité d’une adaptation réciproque) semblent s’affirmer dans leurs valeurs et modes d’action, mais autour d’une croyance en une “ culture ” hip hop.

> *Extrait d’entretien*
>
> **Adrien, danseur-chorégraphe :** « « Et ils (danseurs des *battles*) voient les mouvements qui leur intéressent et ils les recopient bêtement quoi. Donc euh ça crée un niveau technique beaucoup plus élevé qu'avant, mais par contre une créativité beaucoup beaucoup moins forte qu'avant. Et euh... c'est pour cela qu'aujourd'hui on voit beaucoup de groupes se dissoudre et pratiquer la danse plus personnellement, chacun dans son coin, certes ils se partagent des mouvements mais c'est juste un... et c'est quand même dans une direction un peu égoïste quoi, égoïste, plus pour soi. Et euh plus partagé, y a de moins en moins de... de groupes qui font de la chorégraphie, de moins en moins de groupes euh qui se montent en petites compagnies semi-professionnelles, et euh... et ça on le voit parce que... nous on le voit et même les programmateurs qui font des scènes aujourd'hui amateurs, n'arrivent pas à trouver les groupes […] qui peuvent représenter 10 minutes

de spectacle qui soit amateur. Et c'est une grande difficulté aujourd'hui et c'est bien dommage parce que... certes y a toujours autant de demandes, mais plus vers les *battles* et euh... s'affronter individuellement, pratiquer la danse individuellement, égoïstement et plus de chorégraphie, de créativité tout ça. Donc voilà, ça bascule un peu de ce côté là. Mais bon les temps changent, faut s'adapter hein ! Voilà. »

CONCLUSION GENERALE

La recherche que nous avons menée a permis de mettre à jour la complexité des relations entre des logiques institutionnelles et des modalités d'apprentissage de la danse hip hop. Nous avons vérifié l'hypothèse selon laquelle il n'y a pas d'espace unifié et homogène autour de la danse hip hop, en raison des processus d'institutionnalisation qui " travaillent " le champ de pratiques (hip hop) depuis plus de quinze ans. Aussi, selon les configurations, cette danse hip hop prend des significations et des formes différentes. Son hétérogénéité renvoie à des différences de pratique, à des manières de concevoir la danse, à des politiques d'actions culturelles. Elles agissent sur les modes d'apprentissage et rendent compte finalement de processus d'incorporation différents selon les pratiquants et les configurations d'apprentissage. Par conséquent, nous nous sommes attachées à étudier les processus cognitifs, corporels, identitaires qui étaient en jeu dans ces modes d'apprentissage.

L'analyse suggère l'idée qu'une " politique des corps " implicite structure les rapports sociaux dans les contextes d'apprentissage des formes de danse. Cette " politique des corps " s'applique à travers des modalités de domination au sein des contextes de la pratique ou de l'apprentissage. Ce qui s'incorpore résulte finalement d'une confrontation plus ou moins harmonieuse ou problématique entre des rapports sociaux au corps, au temps, à l'espace, au savoir, à l'apprendre. Pour la danse hip hop en France, cette confrontation se réalise entre les systèmes de valeur et les manières de faire des hip hoppeurs (généralement d'origines sociales populaires) qui privilégient la danse de compétition (les *battles*) et les systèmes de valeur, les normes pédagogiques et les principes de la " création " (chorégraphique) engagés dans les processus d'institutionnalisation de cette forme de danse. En cela, les contextes de la pratique sont des instances de socialisation qui ne font pas " que " transmettre des savoirs et des savoir-faire, mais agissent (avec plus ou moins de violence symbolique) sur les corps, et donc sur les habitudes (mentales, physiques, perceptives…) incorporées en imposant la légitimité de l'apprentissage pédagogique et de la démarche de " création ".

Autrement dit, les rapports sociaux/pédagogiques sont indissociablement des rapports de domination auxquels les élèves dans un cadre scolaire, ou dans une organisation scolaire de la pratique (stages de danse dans des centres culturels par exemple), participent avec plus ou moins de connivence ou au contraire plus ou moins de résistance.[1] L'appropriation des pratiques ainsi " transmises " peut alors donner lieu à une difficulté d'intégration d'un savoir, à des attitudes indisciplinées, à du dégoût ou à

[1] Cf. D. Thin, *Quartiers populaires…, op. cit.*

un manque d'intérêt pour la situation d'apprentissage et/ou pour la pratique, ou, plus simplement à un détournement de la pratique de son objectif (en incluant des figures de la *break dance* dans une séance de danse à l'école, par exemple). Les pratiquants mettent ainsi en œuvre des savoir-faire et des comportements parfois étrangers à ce qui est requis par l'apprendre pédagogique, mais qui ne sont pas systématiquement rejetés, selon le type de relations tissées avec l'enseignant et/ou l'intervenant.

Par conséquent, à l'école ou dans les stages organisés dans les structurelles culturelles, dans les ateliers libres des MJC ou dans des cours de danse ce ne sont pas les mêmes rapports au corps, au temps, à l'espace, à l'apprendre qui sont en jeu. Les contextes modifient en cela les pratiques de danse ainsi que les modalités de leur incorporation et de leur appropriation.[1]

Au fil des enquêtes que nous avons menées, nous avons vu se dégager, de manière très significative, une division sociale/sexuelle dans les modes d'approche de la danse hip hop. Les transformations connues par la danse hip hop lorsqu'elle entre dans des institutions éducatives et socioculturelles se traduit, en effet, par une féminisation massive du public. Le travail pédagogique engagé dans ces espaces, renouant avec la forme scolaire (notion qui ne se réduit pas à l'espace de l'école), s'articule au souci de développer la " créativité " des stagiaires ou des élèves en les inscrivant dans la logique chorégraphique (associée à la culture légitime). Ces manières de faire correspondent assez bien aux modes de socialisation féminins. Plus largement, ils sollicitent des compétences et des dispositions " féminines " qui sont très éloignées de celles mises en œuvre par les pratiquants (garçons) d'origines sociales populaires. Ces dispositions " féminines " sont, en revanche, plus proches de celles des groupes sociaux intermédiaires ou supérieurs (en raison de leur proximité vis-à-vis de la logique scolaire, ces catégories sociales étant dotées de capitaux scolaires, pour une grande partie d'entre elles).

La séparation entre un hip hop légitimé par le travail institutionnel et le hip hop " populaire " se retraduit par l'orientation, du premier vers la recherche chorégraphique, du second vers la performance et la compétition. Elle créé des espaces spécifiques, qui donnent à voir les différenciations sociales/sexuelles. Toutefois cette séparation n'est pas étanche. Son ambivalence tient du fait que, si la " docilité " féminine (ce qui signifie des dispositions favorables aux apprentissages de type scolaire) permet au hip hop proposé à l'école de trouver un public, il n'en demeure pas moins que les dispositions agonistiques masculines trouvent aussi, dans ce cadre scolaire, une possibilité de valorisation. Effectivement, nous avons constaté que les figures de la *break dance* étaient fortement appréciées, valorisées, par les enseignant (e) s des collèges

[1] S. Faure, « La nature socio-historique des pratiques et leurs modalités d'incorporation. À propos des techniques de danse », *article cité.*

rencontré(e) s (les garçons *breakers* étant mis au centre d'un spectacle, les filles composant le " corps de ballet en retrait).

L'adversation à laquelle les deux constats conjoints nous portent, rend compte de la complexité des processus de légitimation d'une pratique, qui peut répondre en même temps, à des attentes différentes : être légitimée dans un cadre scolaire et dans une logique non scolaire, un des points de ralliement étant la disposition à la " compétition ", et la légitimation de l'aspect sportif de la danse hip hop, mais également la revendication de la légitimité " artistique " de la pratique, d'une part par les enseignants et les intervenants dans les établissements scolaires, d'autre part par les danseurs amateurs et professionnels, qu'ils travaillent dans des compagnies de danse (logique chorégraphique) ou s'expriment lors des *battles*. Les dimensions sportives et artistiques vont, en revanche, prendre des formes différentes selon les contextes, et surtout se hiérarchiser différemment dans les systèmes de valeurs des uns et des autres.

Ainsi, la danse hip hop présente la particularité d'ouvrir les possibilités de son appropriation et donc de sa reconnaissance : reconnaissance/appropriation artistique et reconnaissance/appropriation plutôt sportive. Ce champ des possibles s'exprime également dans les logiques institutionnelles et pédagogiques qui sont en tension dans le domaine scolaire, et plus largement dans le domaine de l'encadrement des populations juvéniles populaires (donnant lieu à des actions périscolaires, à des stages dans des établissements culturels et/ou socioculturels, etc.).

Ces différenciations posent enfin la question de la formation et de la reconnaissance officielle (par des diplômes) en danse hip hop. Nous constatons que l'un des enjeux des politiques publiques est de penser à des formations des danseurs intervenants auprès de " jeunes publics ". Il s'agit, dans cette perspective, d'articuler les logiques de la forme scolaire avec la prise en compte et la reconnaissance des diverses ressources et compétences des danseurs (compétences à pratiquer et à enseigner la danse). Mais ces derniers n'ont pas nécessairement incorporé un rapport " scolaire " au " savoir " et à " l'apprendre ". Des jeunes gens rencontrés, alors même qu'ils présentent des réticences envers l'école, sont paradoxalement plutôt favorables aux formations qui seraient des modes de consécration de leurs propres savoirs et savoir-faire, tout en leur apprenant des connaissances théoriques. D'autres sont très opposés à ces organisations institutionnelles, non parce qu'ils sont réfractaires à une formation, mais parce qu'ils interprètent ces démarches comme étant de l'ordre de l'ingérence institutionnelle dans leur champ de pratiques. Parmi ceux-là, nous avons rencontré des danseurs souhaitant que les institutions leur fournissent d'autres types d'aides qui favoriseraient une auto-organisation : des lieux de rencontre (des lieux " ressources "), des stages avec des professionnels du hip hop… Ils se confrontent en revanche à leur propre hétérogénéité intra- mais surtout intergénérationnelle — qui se construit en interdépendance avec les processus d'institutionnalisation de leur pratique qui varient d'une époque à l'autre et

n'interviennent pas de la même façon sur tous les danseurs. Cette hétérogénéité est alors productrice de contradictions, de mésententes, de " disputes ". Cependant, ces danseurs, qu'ils souscrivent entièrement à la logique du défi dans les *battles* ou qu'ils s'inscrivent dans le champ chorégraphique, s'accordent pour affirmer la dimension artistique de leur activité et pour revendiquer plutôt le rattachement de leur pratique aux institutions de la culture, qu'aux structures en lien avec les Politiques de la Ville, en raison de l'image " négative " : " sociale " et " socioculturelle " (vue comme un quasi synonyme d'amateurisme) portée par cette orientation institutionnelle, et qui serait cristallisée, selon certains, par l'expression " danses urbaines ".

Aussi, nous avons montré que les processus de construction identitaire ne sont pas indépendants des configurations sociales (et notamment des contextes institutionnels et politiques), dans le sens où l'image de soi ne se construit pas de manière autonome, mais bien en lien avec l'image que les autres nous renvoient, ou avec celle que l'on croit percevoir chez les autres. Cette image de soi n'est pas non plus figée mais se transforme dans le temps, en fonction de son actualisation dans des configuration sociales singulières. Par conséquent, l'affiliation souvent faite, par les analystes ou les acteurs institutionnels, entre danses hip hop et ville, ou entre danse hip hop et " quartiers sensibles ", danse et " rue ", etc., ne doit pas être généralisée à tous les pratiquants. Pour deux raisons principales. D'abord parce que tous les danseurs ne sont pas nécessairement des habitants des villes, ni de quartiers " difficiles ", même s'ils habitent des quartiers populaires (qui seront jugés difficiles d'emblée, en raison de leur perception sociale par les groupes sociaux intermédiaires et supérieurs), ensuite, parce que cette affiliation au quartier " sensible " ou à la " rue " est aujourd'hui essentiellement une reconstruction identitaire de la part des danseurs des premières générations, qui peuvent " se permettre " d'intégrer une image qui n'est pas un stigmate, en raison de leur relative " réussite " sociale par la pratique de la danse et par leur positionnement dans le champ chorégraphique contemporain. Cette image de soi, affiliée à des lieux spécifiques, est dans ce cadre, un image " collective " reconstituée *a posteriori*, et issue d'appropriations de représentations institutionnelles et sociales, mais aussi d'identifications collectives dont un des modèles est celui des hip hoppeurs américains habitant des ghettos ethniques, perçus souvent (depuis la France) comme étant une " communauté " à part entière (la notion impliquant l'idée d'homogénéité sociale et culturelle). Ainsi, les danseurs les plus anciens se reconnaissent dans le " mouvement hip hop ", dont nous avons vu qu'il était très largement le produit des processus d'institution et d'institutionnalisation des années quatre-vingt et quatre-vingt-dix. Ce " mouvement " mobilise des modèles d'identification " positifs ", qui ont pour avantage de situer ces danseurs dans une " histoire ". Celle-ci passe sous silence le poids des actions institutionnelles qui ont participé à " faire " la danse hip hop française, durant ces dernières années. De fait, à travers ce " mouvement ", ils prennent place dans une " mémoire " collective qui dépasse le territoire français et qui les présentent comme

étant des “ *self made men* ”. Ici, l’image de soi que l’on se donne pour soi et pour autrui rencontre favorablement les conceptions politiques libérales de l’individu, à l’œuvre dans les instances de la socialisation secondaire des hip hoppeurs.

De fait, nous avons évité d’interpréter ces liens entre politiques institutionnelles et pratiques hip hop en terme de “ récupération ” (de la part des acteurs institutionnels) ou de “ résistance ” systématique (de la part des danseurs), car les interdépendances entre ces différents acteurs sociaux (qui ne se rencontrent pas toujours dans des interactions) sont travaillées par des rapports de domination symbolique complexes, qui amènent à prendre en compte l’autonomie (et donc le sens propre aux pratiques, leurs formes qui se créent en dehors des principes et valeurs de la culture dominante), mais aussi l’hétéronomie des pratiques hip hop, puisqu’elles sont jugées, évaluées, dans de nombreuses situations, en rapport avec la culture légitime. Pour rendre compte de cette complexité, qui s’incorpore et est productrice de dispositions ambivalentes chez les hip hoppeurs, il nous a fallu décrire les pratiques et leurs contextes, et rendre compte très largement de nos “ matériaux ” de terrain (entretiens et observations principalement). Ce n’est, nous semble-t-il, uniquement par cette démarche souvent appelée “ ethnographique ” (mais elle est autant sociologique qu’anthropologique) que nous pouvions donner à “ voir ” et donc à “ comprendre ” cette ambivalence construite par/dans des types de relations sociales particulières. Celles-ci sont d’ordre macro-sociologiques dans le sens où elles sont à interpréter dans leur genèse, et relèvent de politiques institutionnelles. Elles s’actualisent aussi dans les interactions quotidiennes entre les danseurs et leurs “ encadrants ” (animateurs, enseignants…). Enfin, nous avons aussi voulu montrer que les rapports de domination symbolique qui s’exerçaient sur la danse hip hop dans des perspectives politiques multiples (reconnaissance des cultures populaires, surveillance d’une jeunesse jugée potentiellement “ explosive ”, etc.) étaient des manières, pour les acteurs des différentes institutions, de faire reconnaître leur propre travail, leurs propres valeurs, qui entraient souvent en “ concurrences ” les unes des autres. Dans ce sens, les rapports de domination symbolique ne sont pas univoques, ne s’exercent pas uniquement sur les “ dominés ” : les appropriations des actions institutionnelles de ces derniers, ou leur ignorance, critiques, indifférences, dénis, agissent d’une certaine manière sur les “ dominants ” qui, à travers leur travail d’encadrement de la danse hip hop mettent en jeu la reconnaissance et la valorisation de leur rôle politique et social (et d’utilité publique) ; pour gagner leur propre légitimité publique, ils sont contraints de procéder sans cesse à un « alourdissement du travail d’imposition de la légitimité ».[1]

[1] C. Grignon, J.-C. Passeron, *Le Savant…*, *op. cit.*, p. 64.

BIBLIOGRAPHIE

« Charte de l'enseignement artistique spécialisé en danse, musique et théâtre », *La lettre d'information*, Ministère de la culture, supplément du N° 80, mars 2001.

« Jeunes, hip hop, cultures : danser la ville », *Territoires*, numéro hors série, n° 372 bis, nov. 1996.

ARGUEL, M., « Création, créativité », *Marsyas*, n° 18, 1991, p. 30-34.

AUTHIER, J.-Y., *Espace et socialisation. Regards sociologiques sur les dimensions spatiales de la vie sociale*, Habilitation à diriger des recherches, présentée et soutenue le 26 novembre 2001, Lyon, Université Lumière Lyon 2.

AYMARD, M., GRIGNON, C., SABBAN, F., « À la recherche du temps social », *Le Temps de manger. Alimentation, emploi du temps et rythmes sociaux*, (sous la dir. de M. Aymard, C. Grignon, F. Sabban), Paris, Maison des Sciences de l'Homme, INRA, 1993.

B.O. du 5 août 1999, *Arts : domaine danse. Enseignement de détermination et option facultative. Nouvel enseignement*, n° hors série.

B.O. du 8 juin 1995, *Education artistique. La danse à l'école*, n° 23.

B.O. du 9 mars 1995. *L'école maternelle, l'école élémentaire*, n° 5.

BAUDELOT, C., ESTABLET, R., *Allez les filles*, Paris, Seuil, 1992.

BAZIN, H., « Hip-hop : le besoin d'une nouvelle médiation politique », Revue *Mouvements. Sociétés, politique, culture*, n° 11, septembre-octobre 2000, p. 39-45.

BAZIN, H., *La Culture hip hop*, Paris, Desclée Brouwer, 1995.

BEAUD, S., « Le quartier comme ressource et contrainte. Trajectoires scolaires et rapport à l'espace vécu », conférence dans le cadre du séminaire du Groupe de Recherche sur la Socialisation, Lyon 2, avril 2001.

BEAUD, S., « Un temps élastique. Etudiants des ""cités " et examens universitaires », *Terrain*, N°29, sept. 1997, p. 43-58.

BEAUD, S., *80% au bac… et après ? Les enfants de la démocratisation* scolaire, Paris, éditions La Découverte, 2002.

BELLICHA, I., IMBERTY, N., *La Danse à l'école maternell*e, Paris, Nathan, col. " Pédagogie ", 1998.

BERGER, P., LUCKMANN, T., *La Construction sociale de la réalité*, Paris, Armand Colin, 1996 (1ère édition en 1966).

BERTRAND, J., *Apprendre à être footballeur : dispositions et savoir-faire*, mémoire de DEA de sociologie, sous la dir. de B. Lahire, Université Lumière Lyon 2, faculté d'anthropologie et de sociologie, juin 2002.

BOLTANSKI, L., « Les usages sociaux du corps », *Annales ESC*, 1971, I, p. 205-233.

BONJOUR, M., « Danse à l'école. Relation sensible et intelligente aux artistes, aux œuvres, élan et histoire », texte dactylographié de conférence, Canne, 24 mars 1995.

BONJOUR, M., « La danse en milieu scolaire », *Actes du colloque : Quel enseignement pour la danse ?*, ADDNZZ et le Conseil général, Saint-Brieux, 5-6 mars 1992.

BOUCHER, M., *Rap. Expression des lascars. Significations et enjeux du Rap dans la société française*, Paris, L'Harmattan, préface de H. Bazin, 1998.

BOURDIEU P., « Une classe-objet », *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, n° 17-18, 1977.

BOURDIEU, P., « Effets de lieu », *La Misère du Monde*, Paris, éditions du Seuil, 1993, p. 159-167.

BOURDIEU, P., « La codification », *Choses dites*, Paris, éditions de Minuit, 1987, p. 94-105.

BOURDIEU, P., « Pour une sociologie des œuvres », *Raisons pratiques*, Seuil, col. " Points ", 1994, p. 61-79.

BOURDIEU, P., « Programme pour une sociologie du sport », *Choses dites*, Paris, éditions de Minuit, 1987, p. 203-216.

BOURDIEU, P., « Vous avez dit "populaire" », *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, n° 46, mars 1983.

BOURDIEU, P., *Ce que parler veut dire*, Paris, Fayard, 1982.

BOURDIEU, P., *La Distinction. Critique sociale du jugement*, Paris, éditions de Minuit, 1979.

BOURDIEU, P., *Le Sens pratique*, Paris, éditions de Minuit, 1980.

BOURDIEU, P., WACQUANT, L., *Réponses*, Paris, Seuil, 1992.

BRUNAUX H., « Espace architectural et danse urbaine : études des formes corporelles développées par le hip-hop », *Actes des 1ères rencontres internationales " arts, sciences et technologies "*, 22-23-24 novembre 2000, publiés sur internet, site de la MSHS de l'Université de La Rochelle en collaboration avec le Ballet Atlantique Régine Chopinot, mars 2002.

BRUNAUX, H., *Architecture et danse urbaine. Etudes des formes corporelles développées par le hip hop*, mémoire de maîtrise Staps, Université Paul Sabatier Toulouse III, 2000, maîtrise Staps, Université Paul Sabatier Toulouse III, 2000.

CADOPI, M., « L'enseignement de la danse en éducation physique et sportive : quelle(s) parole(s) sur le corps ? », *Histoires de corps. A propos de la formation du danseur*, Paris, Cité de la musique, centre de ressources musique et danse, 1998, p. 107-117.

CAUNE, J., « Pratiques culturelles, médiation artistique et lien social », *Toutes les pratiques culturelles se valent-elles ?* Hermès, CNRS éditions, 1997, p. 169-175.

CERTEAU, M. (de), GIARD, L., MAYOL, P., *L'Invention du quotidien*, tome 2, *Habiter, cuisiner*, Paris, Gallimard, Folio essais, 1994.

CERTEAU, M. (de), *L'Invention du quotidien,* tome 1, *Arts de faire,* Gallimard, Folio essais, Paris, 1990.

CHAMBOREDON, J.C., « Classes scolaires, classe d'âge, classes sociales : les fonctions de scansion temporelle du système de formation », *Enquête. La socialisation de la jeunesse,* Cahier du CERCOM, n° 6, juin 1991, p. 121-144.

CHAMBOREDON, J.-C., MATHY, J.-P., MEJEAN, A., WEBER, F., « L'appartenance territoriale comme principe de classement et d'identification », *Sociologie du Sud-Est*, n° 41-44, 1984-85, p. 61-82.

CHARTIER R., *Lectures et lecteurs dans la France de l'Ancien-Régime,* Paris, Seuil, 1987.

CHAUVEL, L., *Le destin des générations. Structure sociale et cohortes en France au XXème siècle,* Paris, PUF, 1998.

CHIRON, E., « La créativité comme valeur pédagogique. De la créativité " artistique " dans l'enseignement des arts plastiques en France », *Communications*, n° 64, 1997, p. 173-188.

CHOSSON, J.-F., « Les politiques publiques et la question du développement culturel », *Toutes les pratiques culturelles se valent-elles ?* Hermès, CNRS éditions, 1997, p. 59-65.

CITTERIO, C., *Action culturelle et pratiques artistiques*, Paris, Hachette éducation, 1993.

CLEMENT, J.-P., « La souplesse et l'harmonie : étude comparée de trois sports de combat, lutte, judo, aïkido », *Sports et société* (sous la dir. De C. Pociello), Paris, Vigot, 1981.

COGERINO, G., « Les enseignants d'E.P.S. face à l'enseignement de la danse », *La danse, une culture en mouvement*, Centre de Recherches Européennes en éducation corporelle, CREEC, Actes du colloque international mai 1999, Université Marc Bloch, Strasbourg, 1999, p. 197-203.

COLTICE, M., « L'éducation artistique par la danse », *revue E.P.S.*, n° 280, 1999, p. 32-35.

COLTICE, M., *La Danse au collège : le modèle de " pratiquant culturé "*, thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université Lumière Lyon 2, 2000.

COMMEIGNES, D., *Des discours et des hommes ou l'imaginaire libéré. Pratique et rapport à la pratique en danse contemporaine à l'école maternelle et élémentaire*, thèse de doctorat, université des sciences et des techniques de Lille, département des sciences de l'éducation, (s.d.).

COUTANT, I., *Politiques du squat. Scènes de la vie d'un quartier populaire*, Paris, La Dispute, 2000.

COUTRAS, J., *Crise urbaine et espaces sexués*, Paris, Armand Colin, 1996.

DAVAULT, C., « Les enfants d'immigrés à l'école : investissement scolaire et code de l'honneur », *Jeunesses populaires. Les générations de la crise* (sous la direction de C. Baudelot et G. Mauger), Paris, L'Harmattan, col. Logiques sociales, 1994, p. 83-100.

DEFRANCE, J., *Sociologie du sport*, Paris, La Découverte, col. “ Repères ”, 1997.

DELBOS, G., JORION, P., *La Transmission des savoirs*, Paris, Maison des sciences de l’homme, 1984.

DETIENNE, M., VERNANT, J.-P., *Les Ruses de l'intelligence. La Mètis des Grecs*, Flammarion, Paris, 1974.

DEVREUX, A.-M., « Sociologie contemporaine et re-naturalisation du féminin », *L’Invention du naturel. Les sciences et la fabrication du féminin et du* masculin, sous la direction de D. Gardey et Ilana Löwy, Paris, éditions des archives contemporaines, 2000.

DONZELOT, J., ESTÈBE, Ph., *L’Etat animateur. Essai sur la politique de la ville*, Paris, éditions Esprit, 1994.

DUBREUIL, B., « Les enjeux du développement culturel dans les réseaux d’éducation populaire », *Réseau Delay*, numéro spécial, mai 2002 (*snp.*).

DUPUY, F., « Pourquoi la danse à l’école ? », Intervention au colloque : *La danse et l’enfant*, UNESCO-FFDACEC, 25 octobre 1986.

DURET P., *Les Jeunes et l’identité masculine*, Paris, PUF, 1999.

DURKHEIM, E., *Education et sociologie*, Paris, PUF, col. Quadrige, 1989 (1ère édition en 1922).

EHRENBERG, A., *Le Culte de la performance*, Paris, éditions Calman-Levy, 1991.

ELIAS, N., *Du temps*, Paris, Fayard, 1996 (1ère édition en 1984).

ELIAS, N., DUNNING, P., *Sport et civilisation. La violence maîtrisée*, Paris, Fayard, 1991 (1ère éd. en 1986).

ELIAS, N., *La Société des individus*, Paris, Fayard, 1987, p. 195.

ELIAS, N., SCOTSON, J., *Logiques de l’exclusion*, Paris, Fayard, 1997.

FAURE, A., « Les politiques locales, entre référentiel et rhétorique », *in* A. Faure, G. Pollet, Ph. Warin, *La construction du sens dans les politiques publiques*, L’Harmattan, col. “ Logiques politiques ”, 1995.

FAURE, S., « Dire et (d’) écrire les pratiques de danse. Opposition entre pratiques discursives et non discursives », *Cahiers internationaux de sociologie*, vol. CVIII, 2000, p. 161-178.

FAURE, S., « L’imaginaire dans les processus d’incorporation du métier de danseur », *in Les Imaginaires du corps*, tome 2, textes réunis par C. Fintz, L’Harmattan, 2000.

FAURE, S., « La nature socio-historique des pratiques et leurs modalités d’incorporation. A propos de techniques de danse », colloque *Les Politiques des savoirs*, Lyon, Université Lumière Lyon 2, 2001.

FAURE, S., « Les modalités d’incorporation et d’appropriation des techniques de danse chorégraphiée : une approche sociologique », dans le rapport de recherche pour le Ministère de la Recherche intitulé *Un Etat des lieux de la recherche sur les apprentissages et les motricités de la danse chorégraphiée* (sous la responsabilité de S.

Faure), dans le cadre de l'Action concertée incitative Cognitique « Ecole et sciences cognitives), décembre 2001, p. 165-181.

FAURE, S., *Apprendre par corps. Socio-anthropologie des techniques de danse*, Paris, La Dispute, 2000.

FAURE, S., *Corps, savoir et pouvoir. Sociologie historique du champ chorégraphique*, Lyon, PUL, 2001.

FOUR, P.-A., « Cultures émergentes et émergence d'une nouvelle catégorie d'intervention publique », *Millénaire, Quelle reconnaissance du hip hop et des cultures émergentes ?*, Direction de la Communication du Grand Lyon, Lyon, février 2000.

GARNIER, G., « Les formes anciennes de l'engagement sont dépassées », (entretien avec Gilles Garnier, directeur de cabinet de Madame la ministre de la Jeunesse et des Sports), dans le dossier « Le hip hop est-il récupérable par l'Etat ? » Propos recueillis par Numa Murard, *Mouvements. Sociétés, politique, culture*, n° 11, septembre-octobre 2000, p. 63-66.

GASPARINI, R., *La discipline à l'école primaire. Une interprétation sociologique des modalités d'imposition de l'ordre scolaire*, Thèse de doctorat, Université Lyon 2, 1998.

GENESTIER, Ph., « Le vocable ville : métonymie, antiphrase, euphémisme », *in* N. Haumont, *L'urbain dans tous ses états. Faire, vivre, dire la* ville, Paris, L'Harmattan, col. Habitat et sociétés, 1998, p. 289-306.

GIRARD, A. « Les politiques culturelles d'André Malraux à Jack Lang : ruptures et continuités, histoire d'une modernisation *», Toutes les pratiques culturelles se valent-elles ?*, Hermès, CNRS éditions, 1997, p. 27-41.

GOFFMAN, E., *L'Arrangement des sexes*, Paris, La Dispute, 2002.

GRAFMEYER, Y., *Sociologie urbaine*, Paris, Nathan, col. " 128 ", 1994.

GRIBAUDI, M., BLUM, A., « Des catégories aux liens individuels : l'analyse statistique de l'espace social », *Annales ESC*, nov-déc. 1990, n° 6, p. 1365-1402.

GRIGNON, C., PASSERON, J.-C., *Le savant et le populaire. Misérabilisme et populisme en sociologie et en littérature*, Paris, éditions du Seuil, Gallimard et Hautes Etudes, 1989.

GUERBER-WALSH, N., « Apprentissage fondamental à l'école », *revue E.P.S.*, n° 254, 1995, p. 56-60.

GUILLAUME, J.-F., *Histoires de jeunes. Des identités en construction*, Paris, L'Harmattan, col. Logiques Sociales, 1998.

HALBWACHS, M., *La Mémoire collective*, Paris, PUF, 1968 (1ère édition en 1950).

HALBWACHS, M., *Les Cadres sociaux de la mémoire*, Paris, Albin Michel, 1994.

HOGGART, R., *La Culture du pauvre*, Paris, Les Editions de Minuit, 1970 (1ère édition en 1957).

KAUFMANN, J.-C., « Rôles et identité : l'exemple de l'entrée en couple », *Cahiers Internationaux de Sociologie*, vol. XCVII, 1994, p. 301-328.

KAUFMANN, J.-C., *L'entretien compréhensif*, Paris, Nathan, collection 128, 1996.

KOKOREFF, M., « Mobilités et polarisations des jeunes dans la ville », *in* N. Haumont, *L'Urbain dans tous ses états. Faire, vivre, dire la* ville, Paris, L'Harmattan, 1998, p. 245-254.

La Politique culturelle en faveur des quartiers, conférence de presse du ministère de la Culture, Ph. Douste-Blazy, 9 avril 1996.

LAHIRE, B., « Catégorisations et logiques individuelles : les obstacles à une sociologie des variations individuelles », *Cahiers internationaux de sociologie,* vol. CX, 2001, p. 59-81.

LAHIRE, B., « L'inégale " réussite scolaire " des garçons et des filles de milieux populaires : une piste de recherche concernant l'écriture domestique », résumé de communication au colloque « Société et communication », 12-13 décembre 1991, Lyon.

LAHIRE, B., « Sociologie des pratiques d'écriture. Contribution à l'analyse du lien entre le social et le langagier », *Ethnologie française,* XX, 3, 1990, p. 262-273.

LAHIRE, B., *Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de l' " échec scolaire "*, Lyon, PUL, 1993.

LAHIRE, B., *L'Homme pluriel. Les ressorts de l'action*, Paris, Nathan, 1998.

LAHIRE, B., *L'Invention de l'" illettrisme "*, Paris, éditions La Découverte, 1999.

LAHIRE, B., *Tableaux de familles*, Paris, Gallimard, Le Seuil, Hautes Etudes, 1995.

LAPASSADE G., « Le défi, la compétition dans le hip hop », *Du stade au quartier. Le rôle du sport dans l'intégration sociale des jeunes*, Paris, éditions Syros, 1993, p. 43-48.

LAPIOWER, A., (sous la dir.), « Danse hip hop : le passage du témoin », *Rue des Usines*, n° 38-39, 1998.

LAPIOWER, A., « Le sens d'une rencontre », *Paroles et pratiques sociales,* n° " Emergences ", n° 56-57, 1998.

LASCAR, J., *La Danse à l'école. Pour une éducation artistique,* Paris, L'Harmattan, 2000.

LEGUIL, L., *Place et sens de l'éducation chorégraphique dans l'enseignement général et dans l'enseignement artistique,* rapport à la demande du directeur de la musique, de la danse, du théâtre et des spectacles, 1999.

LENOIR, R., « Objet sociologique et problème social », *in* Patrick Champagne et al., *Initiation à la pratique sociologique,* Dunod, 1990.

LEPOUTRE, D., *Cœur de banlieue. Codes, rites et langages,* Paris, éditions Odile Jacob, 1997.

Les Activités physiques artistiques dans l'éducation physique et sportive, Actes de l'Université d'été 1998, Talence, 26-29 octobre 1998.

LONCLE, P., « L'Etat, les jeunes et les obligations de citoyenneté », *Problèmes politiques et sociaux*, n°862, 2001.

MARMIN, O., MARTIN, C., *Guide des métiers de la danse*, en collaboration avec *Les Saisons de la Danse,* édité par la Cité de la Musique de Paris, 1997.

MARTINAUD, J., « Danse contemporaine dans les quartiers Nord de Marseille », *Marsyas*, n° 22, 1992.

MASCLET, O., « Mission impossible. Ethnographie d'un club de jeunes », *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, n° 138-139, mars 2001, p. 62-69.

MAUGER, G., « Espace des styles de vie déviants des jeunes de milieux populaires », *Jeunesses populaires. Les générations de la crise* (sous la direction de C. Baudelot et G. Mauger), Paris, L'Harmattan, Logiques sociales, 1994, p. 349-384.

MAUGER, G., « Les autobiographies littéraires. Objets et outils de recherche sur les milieux populaires », *Politix*, n° 27, 1994, p. 32-44.

MAUGER, G., « Les politiques d'insertion. Une contribution paradoxale à la déstabilisation du marché du travail », *Actes de la Recherche en Sciences* Sociales, n° 138-139, mars 2001, p. 5-14.

MAUGER, G., « Précarisation et nouvelles formes d'encadrement des classes populaires », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 136-137, mars 2001, p. 3-4.

MAUSS, M., « Les techniques du corps », *Journal de psychologie*, n° 32, 1936, p. 271-293.

MAXIMIM, D., « Pourquoi un plan de développement des arts et de la culture à l'école ? », *Réseau Delay*, numéro spécial, mai 2002 (*snp*).

MENARD, F., « Entre vie de quartier et action publique : les jeunes transmetteurs de savoirs dans l'espace urbain », *Ville-école-intégration*, n°120, mars 2000, p. 160-175.

MENARD, F., « Une forme d'intégration sociale », *Informations sociales*, n° 60, 1997, p. 36-43.

MENARD, F., ROSSINI, N., « Les défis de danse : une expérience de formation de danseurs de hip hop », *Action culturelle et dynamiques sociales, FORS*, recherche Sociale, n° 133, 1995, p. 34-71.

MENNESSON, C., « La construction des identités des femmes engagées dans une pratique sportive dite " masculine " : le cas de la boxe », texte de communication (fourni par l'auteur).

MENNESSON, C., « Rapports sociaux de sexe et identités : le cas des femmes engagées dans les sports " masculins " (football, boxe) », *UTINAM*, à paraître en 2002.

MENNESSON, C., *Des femmes au monde des hommes. La construction de l'identité des femmes investies dans un sport " masculin " : analyse comparée du football, des boxes poings-pieds et de l'haltérophilie*, thèse de doctorat de sciences sociales, dirigée par Jean-Michel Berthelot, 2000.

MIDOL, N., « La danse hip hop, de l'analyseur social à la construction identitaire », *La danse en mouvement*, colloque international du CREEC, Strasbourg, Université Marc Bloch, mai 1999, p. 425-433.

MILLET, M., « Economie des savoirs et pratique de lecture. L'analyse des formes du travail intellectuel étudiant en médecine et en sociologie », *Education et Sociétés*, n° 4, 1999/2, p. 57-74.

MILLET, M., « Nature sociale-cognitive des savoirs et formes du travail intellectuel étudiant », colloque *Les Politiques des savoirs*, Lyon, Université Lumière Lyon2, 2001.

MILLIOT, V., « Culture, cultures et redéfinition de l'espace commun : approche anthropologique des déclinaisons contemporaines de l'action culturelle », dans l'ouvrage collectif coordonné par Jean Métral : *Cultures en ville ou de l'art et du citadin*, éditions de l'Aube, 2000, p. 143-167.

MILLIOT, V., « Ethnologie d'une " mauvaise vague ". Une question de regard », *in Les aléas du lien social*, ouvrage collectif coordonné par Jean Métral, Ministère de la Culture et de la communication, 1997, p. 15-29.

MILLIOT,-BELMADANI, V., *Les Fleurs sauvages de la ville et de l'art. Analyse anthropologique de l'émergence et de la sédimentation du mouvement Hip Hop*, Thèse de doctorat, Université Lumière Lyon 2, sous la direction de F. Laplantine, 1997.

MILLIOT-BELMADANI, V., « Danse-Ville-Danse . Rencontres artistiques et confrontation des publics », *Millénaire, Quelle reconnaissance du hip hop et des cultures émergentes ?*, Direction de la Communication du Grand Lyon, Lyon, février 2000.

MILLIOT-BELMADANI, V., « Vers une "intégration pluraliste" », *Millénaire, Quelle reconnaissance du hip hop et des cultures émergentes ?*, Direction de la Communication du Grand Lyon, Lyon, février 2000.

MOÏSE, Cl., « Dire la danse hip hop, questions de transmission et de création », in *Histoires de corps*, Paris, Cité de la Musique, 1998, p. 119-131.

MOÏSE, Cl., *Danseurs Du défi. Rencontre avec le hip hop*, Indigènes éditions, 1999.

MONS, G., « " L'expression corporelle ", discipline scolaire paradoxale », *Staps*, n° 29, octobre 1992, p. 67-73.

MONTFERIER, C., *La Culture au secours de l'école. Pour une pédagogie renouvelée*, Paris, L'Harmattan, 1999.

MOSCONI, N., « Division sexuelle des savoirs et constitution du rapport au savoir », *De l'égalité des sexes* (sous la dir. De M. de Manassein), Paris, CND, 1995, p. 203-218.

MOULIN, R., *L'Artiste, l'institution et le marché*, Paris, Flammarion, 1992.

MULLER, P., « Les politiques publiques comme construction d'un rapport au monde », *in* A. Faure, G. Pollet, Ph. Warin, *La construction du sens dans les politiques publiques*, L'Harmattan, col. " Logiques politiques ", 1995.

NOTARGIACOMO, M., « Traction Avant : révéler la fertilité de la rue », *Territoires. La revue de la démocratie locale*, n° 372 bis, « Danser la ville », novembre 1996, p. 17.

PARDO, A., GASPARINI, R., *De l'école au collège. Analyse des changements et des prolongements du mode de scolarisation scolaire*, Groupe de Recherche sur la Socialisation, Rapport de Recherche, Lyon, Université Lyon 2, 2000.

PASSERON, J.C., SINGLY, F. (de), « Différences dans la différence : socialisation de classe et socialisation sexuelle », *Revue Française de sciences politiques*, 1984.

PEREZ, T., THOMAS, A., *E.P.S. Danse. Danser en milieu scolaire*, CRDP des pays de la Loire, Nantes, 1994.

PLANET, F. « Quand le hip hop interpelle la démocratie », *Territoires. La revue de la démocratie locale*, n° 372 bis, « Danser la ville », novembre 1996, p. 1-2.

POCIELLO, C., « La force, l'énergie, la grâce et les réflexes », *Sports et société* (sous la dir. De C. Pociello), Paris, Vigot, 1981.

POINAS, A., *Métissage dans les pratiques artistiques, l'exemple de la danse hip hop*, mémoire de maîtrise « conception et mise en œuvre de projets culturels », Faculté d'anthropologie et de sociologie, Université Lyon 2, 2001.

POLERE, C., « Les enjeux de la reconnaissance du hip hop par les institutions culturelles : le cas de l'agglomération lyonnaise », *Millénaire, Quelle reconnaissance du hip hop et des cultures émergentes ?,* Direction de la Communication du Grand Lyon, Lyon, février 2000.

PONDE-VASSALO, S., « La capoeira à Rio de Janeiro, des rues aux académies », E. Dorier-Apprill, *Danses" latines " et identité, d'une rive à l'autre. Tango, cumbia, fado, samba, rumba, capeoira…*, Paris, L'Harmattan, col. Musiques et champ social, Logiques Sociales, 2000.

Problèmes politiques et sociaux, n° 862, 2001, « Les jeunes, population cible des politiques contre l'exclusion », p. 29-32.

QUEIROZ, J.-M., (de), *L'école et ses sociologies*, Paris, Nathan, col. 128, 1995.

ROMAIN, M., *La danse à l'école primaire*, Paris, Retz, 2001.

ROULLEAU-BERGER, L., *La Ville intervalle. Jeunes entre centre et banlieue*, Paris, Méridiens-Klincksieck, 1991.

ROULLEAU-BERGER, L., *Le Travail en Friche. Les mondes de la petite production urbaine*, La Tour d'Aigues, éditions de l'Aube, 1999.

ROUOT, Cl., « Croiser les politiques urbaines et artistiques », (entretien avec Claude Rouot, chargée de mission au Ministère de la Culture et animatrice du programme de recherche « culture, ville et dynamiques sociales »), dans le dossier : Le hip-hop est-il récupérable par l'Etat ? Propos recueillis par Numa Murard, *Mouvements. Sociétés, politique, culture*, n° 11, septembre-octobre 2000, p. 60-69.

ROUSSEAU, J.-J., *Emile ou de l'éducation*, Paris, éd. Garnier frères, 1961.

SARDAN P.-O. (de) , « Populisme méthodologique et populisme idéologique en anthropologie », *Le Goût de l'enquête. Pour Jean-Claude Passeron*, sous la dir. de Jean-Louis Fabiani, Paris, L'Harmattan, col. Logiques sociales, 2001, p. 195-246.

SBERNA, B., *Le Rap à Marseille*, thèse de doctorat de sociologie, E.H.E.SS., sous la direction de Jean-Claude Passeron, juillet 2000.

SCHAEFFER, J.-M., « Originalité et expression de soi. Eléments pour une généalogie de la figure moderne de l'artiste », *Communications*, n° 64, 1997, p. 89-115.

Schéma d'action régional, DRAC Rhône-Alpes, 1996-1997-1998.

SCHNAPPER, D., « Quelques réflexions de profane sur l'Etat providence culturel », *Toutes les pratiques culturelles se valent-elles ?*, Hermès, CNRS éditions, 1997, p. 49-65.

SCHWARTZ, O., *Le Monde privé des ouvriers. Hommes et femmes du Nord*, Paris, PUF, 1990.

SHAPIRO, R., BUREAU, M.-C., « Un nouveau monde de l'art ? Le cas du hip hop en France et aux Etats-Unis », *Sociologie de l'art*, n° 13, 2000, p. 13-32.

SORIGNET P.-E., *Le métier de danseur contemporain*, thèse de doctorat de sociologie, EHESS, sous la dir. de G. Mauger, 2001.

STRAUSS, A., *Miroirs et masques*, Paris, Métailié, 1992.

TAMET, C., GALLONI D'ISTRA, I., « Chronique d'une ouverture », *Rue des Usines*, n° 32-33, hiver 1996.

TAYLOR, C., *Les sources du moi. La formation de l'identité moderne*, Paris, Seuil, 1998.

THIN, D., « Enseignants et travailleurs sociaux dans la " lutte contre l'échec scolaire". Concurrences et convergences », contribution à l'ouvrage collectif sous la direction de Yves Grafmeyer, *Milieux et liens sociaux*, PPSH Rhône-Alpes, 4ème trimestre 1993.

THIN, D., *Quartiers populaires. L'école et les familles*, Lyon, PUL, 1998.

TRIBALAT, T., *La danse et la leçon – E.P.S. et la mise en activité physique artistique*, cours de préparation à l'agrégation E.P.S., CNED, texte fourni par l'auteur, *sans date.*

VERNAY, M.C., *La danse hip hop*, Gallimard Musique/Jeunesse, cité de la Musique, 1998.

VERRET, M., *L'Espace ouvrier*, Paris, Armand Colin, 1979.

VERRET, M., *La Culture ouvrière*, Paris, L'Harmattan, col. Logiques sociales, 1996.

VIDEAU, A., « Rebonds sociaux de la danse urbaine », *Territoires. La revue de la démocratie locale*, n° 372 bis, « Danser la ville », novembre 1996, p. 46-47

VINCENT, G., *L'Ecole primaire française*, Lyon, PUL, 1980.

WACQUANT, L., *Corps et âme. Carnets ethnographiques d'un apprenti boxeur*, Marseille, éditions Agone, Comeau et Nadeau Editeurs, 2000.

WILLIS, P., « L'école des ouvriers », *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, n° 24, 1978, p. 50-61.

WUNG, K. « Kane Wung. Danse militante », *Radikal. Le magazine du mouvement hip hop*, n° 60, mars 2002, p. 60-62.

ANNEXES 1

I. Les membres de l'équipe

Sylvia FAURE et Marie-Carmen GARCIA, maîtres de conférences, Faculté d'anthropologie et de sociologie de l'Université Lyon 2, membres du Groupe de Recherche sur la Socialisation, CNRS/UMR 5040

Annick MARNAS, doctorante, chargée d'enseignements et de recherches à l'Université Lumière Lyon 2.

Stéphanie TRALONGO, docteur en sociologie, maître de conférences IUT-Université Lyon 2.

Fanny RIOU, étudiante de maîtrise de sociologie, Université Lyon 2.

Mourad BAHFIR, doctorant, chargé d'enseignements à l'Université Lyon 2.

Aurélie POINAS, étudiante de maîtrise culturelle, IUP, Université Lyon 2**.**

Céline COSTECHAREIRE, étudiante de licence en sociologie, Université Lyon 2.

ANNEXES 2

II. Présentation des entretiens enregistrés

N°	**Speudonyme Et/ou fonction**	**Quelques propriétés sociologiques**
1	Enseignante lycée en E.P.S.	37 ans, Femme, origines sociales intermédiaires.
2	Enseignante Collège en E.P.S.	38 ans, Femme, origines sociales intermédiaires
3	Institutrice	33 ans, femmes, origines sociales populaires
4	Conseillère pédagogique pour le second cycle, enseignante E.P.S.	38 ans, Femme, origines sociales non précisées
5	Conseillère pédagogique pour le cycle élémentaire, enseignante E.P.S.	(la quarantaine) Femme, origines sociales non précisées
6	Chargée de mission institutionnelle Jeunesse et Sports	(la quarantaine), Femme, d'origines sociales populaires
7	Stéphanie Chargée de mission dans un centre culturel « Sophia »	30 ans, Femme, d'origines sociales intermédiaires en ascension (par l'école et l'accès à la culture légitime)
8	Directeur du centre culturel « René Cassin »	38 ans, Homme, d'origines sociales, origines sociales populaires en ascension (par l'accès à la culture légitime)
9	Animateur dans une MJC " T "	32 ans, Homme, père ouvrier à la SNCF, mère au foyer.
10	Animateur dans une MJC " V "	Dans les 25 ans, Homme, origines sociales non précisées
11	Animateur dans une MJC " L "	Dans les 25 ans, Homme, origines sociales non précisées.
12	Animateur en danseur amateur Hip Hop dans un centre de loisir et une MJC " D "	20-22 ans, Homme, origines sociales populaires, a été danseur hip hop avant une maladie.
13	Animatrice dans une MJC " B "	27 ans, femme, origines sociales intermédiaires (père enseignant ; mère : assistante maternelle)
14	Danseuse contemporaine, chorégraphe	28 ans, Femme, origines sociales favorisées (métiers de la culture)
15	Danseur, Chorégraphe contemporain	31 ans, Homme, origines sociales supérieures
16	Rouada	19 ans, Femme, origines sociales populaires. Pratiquante amateur de danse hip hop dans un Lycée de la Loire (Terminale S)
17	Adeline	16 ans, femme, origines sociales populaires. Pratiquante amateur de danse hip hop dans un Lycée de la Loire (Terminale S)
18	Sabrina, groupe amateur « Les Potes »	18 ans, Femme, Père : ouvrier ; mère : aide-soignante. Danseuse « avancée » en hip hop, MJC " T ", lycéenne : 1ère STT
19	Raphaëlle, groupe amateur « Les	18 ans, Femme, Père : fabricant de caisses d'emballage

	Potes »	(“ petit ” chef d’entreprise) ; mère : assistante maternelle. Danseuse « avancée » en hip hop, MJC “ T ”, lycéenne : 1ère STT
20	Noussa	15 ans, Femme, Père : ouvrier dans la démolition ; mère au foyer. Danseuse amateur en hip hop, MJC “ T ”, collégienne classe de 3ème
21	Naouelle	15 ans, Femme, père : agent d’entretien EDF ; mère : travaille dans un restaurant (fonctions imprécisées). Danseuse amateur en hip hop, MJC “ T ”, collégienne classe de 3ème
22	Mohamed, groupe amateur « Les Potes »	19 ans, Homme, origines sociales qu’ils refusent de préciser (père reparti en Algérie, parents divorcés). Danseur en voie de professionnalisation, MJC “ T ”. En cours de préparation du Diplôme d’animateur avec Jeunesse et Sports
23	Sosso, groupe amateur « Les Potes »	17 ans, Homme, parents divorcés. Père : Imam ; mère : femme de ménage. Danseur « avancé », MJC “ T ”. Prépare un BEP de cuisine.
24	Nossim	14 ans, Homme, père : programmateur numérique. Mère : au foyer. Danseur débutant, MJC “ T ”. Collégien (classe de 4ème)
25	Sofiane	12 ans, Homme, père : agent multifonction dans une chocolaterie : mère : aide-ménagère. Danseur débutant, MJC “ T ”. Collégien (classe de 5ème)
26	Nabile	17 ans, Homme, père comptable ; mère : secrétaire. Danseur hip hop dans la MJC “ T ”, en Terminale STI.
27	Brahim	17 ans, Homme, père à la retraire conducteur d’engins de chantier ; mère au foyer. Danseur intermédiaire, MJC “ T ”, lycéen en Terminale STI
28	Ali	17 ans, Homme, origines sociales populaires en ascension (petits commerçants). Danseur intermédiaire MJC “ T ”, Lycéen, Terminale STT
29	Virginie, danseuse dans un groupe amateur et animatrice en MJC	19 ans, Femme, origines sociales intermédiaires. Danseuse « avancée » en hip hop, donne des cours hip hop dans deux MJC, Lycéenne préparant un Bac de comptabilité.
30	Tom	42 ans, Homme, père : vendeur ambulant à la SNCF et syndicaliste ; mère : infirmière. 3 frères. CAP de mécanique, formation pendant trois ans aux USA en danse contemporaine, rencontre à New York des breakers connus aujourd’hui (qui font figures de référence dans l’histoire de cette forme de danse), il a son DE en danse contemporaine (passé en candidat libre). Danseur-chorégraphe professionnel hip hop, a une compagnie de danse ; formateur en danse.
31	Adrien, danseur-chorégraphe hip hop	25 ans, Homme, BEP froid et climatisation. Père : ouvrier dans l’imprimerie. Mère : aide-soignante ou infirmière (il ne le sait pas précisément). 1 frère. Membre fondateur avec deux autres collègues d’une compagnie de danse hip hop réputée ; au moment de l’enquête, il la quittait pour fonder sa compagnie en étant seul.

32	Manuelle, danseuse-chorégraphe hip hop	28 ans, Femme, deug arts du spectacle. Père : employé de banque. Mère : directrice d'un centre social. 1 frère. Danseuse-chorégraphe professionnelle dans une compagnie de filles, en hip hop. Intermittente du spectacle.
33	Paul	35 ans, Homme, origines sociales populaires, musicien et formateur en " musiques actuelles et rap "
34	Rédouane	26 ans, Homme, rien sur origines sociales (famille qu'il dit " difficile "), niveau CAP ; enseignant en danse hip hop. A collaboré à la réalisation d'un film sur la danse hip hop. Danseur professionnel " occasionnel ".
35	Adbel	25 ans, Homme, pas d'indications sur origines sociales, Niveau Bac, danseur-chorégraphe (a une compagnie).
36	André	28 ans, Homme, origines sociales intermédiaires, baccalauréat technique et niveau BTS (sans l'avoir passé), danseur-chorégraphe professionnel, a une compagnie de danse.
37	France , danseuse-chorégraphe hip hop	30 ans, femme, père : ouvrier-maçon ; mère : femme de ménage ; 4 sœurs. Niveau 5ème. Danseuse-chorégraphe et chanteuse dans une compagnie de danse hip hop professionnelle. Intermittente du spectacle.
38	Chargée de missions culturelles, dans une association de promotion des " cultures émergentes "	La cinquantaine, Femme, origines sociales non précisées
39	Chargé de missions culturelles dans une association de promotion des " cultures émergentes "	La trentaine, Homme, origines sociales non précisées
40	Aziz, groupe amateur « Asia crew »[1]	20 ans, Homme, origines sociales populaires, d'origines marocaines, travaille les soirs dans un restaurant, encore scolarisé : prépare un BEP de mécanique.
41	Kevin, groupe amateur « Asia crew »	20 ans, Homme, origines sociales populaires d'origines cambodgiennes, au chômage, une femme et un enfant, niveau BEP (sans l'avoir)
42	Chanzi, groupe amateur « Asia crew »	20 ans, Homme, origines sociales populaires en ascension (enfant de « petits » commerçants dans la restauration), niveau BEP sans l'avoir obtenu, au chômage.
43	Danseurs « Kids » : interview collectif de 5 danseurs	Hommes, origines sociales populaires, âgés entre 15 et 23 ans. Deux sont encore scolarisés (BEP comptabilité pour le plus jeune, 1ère STI pour un danseur de 19 ans) ; les trois autres sont au chômage, un a été intermittent du spectacle.
44	Riad, du groupe « Kids »	Homme, d'origines sociales populaires, au chômage. 19 ans. MJC « V », c'est le porte-parole du groupe lors de l'entretien
45	Sorya	22 ans, femme, baccalauréat économie et sociale. Sa

[1] Les noms des groupes de danse, comme ceux des personnes, sont volontairement changés pour le respect de l'anonymat des personnes que nous avons interviewées.

		mère, 43 ans, est directrice d'un centre social. Son père (55 ans), ouvrier spécialisé et chef d'équipe (interventions sur des turbines de centrales nucléaires). Elle est danseuse hip hop (amateur) et animatrice dans un centre social où elle donne des cours de danse hip hop et est embauchée à temps plein. Elle fait une formation en BATEP (brevet d'état d'animateur, avec Jeunesse et Sports).
46	Acteur du FAS	Environ 50 ans, Homme.
47	DJ	36 ans, homme, famille d'origine antillaise. Il a été chaudronnier avant de devenir danseur. Il a découvert la danse hip hop en 1982 à Paris. De 1984 à 1986 il a travaillé deux ans en Italie comme professeur de danse et danseur. Il s'est formé au modern'jazz, à la danse contemporaine, à la danse classique. Il n'est rattaché à aucune compagnie mais a fondé une association qui lui permet de se faire subventionner des stages de danse hip hop qu'il organise
48	Farida	33 ans, femme, famille d'origine nord africaine. Père : livreur, cinq frère et sœurs. Elle a commencé à faire de la danse hip hop à 17 ans, à l'occasion d'une animation d'été dans son quartier. Après l'obtention d'un baccalauréat, elle s'est investie totalement dans la danse en s'intégrant à une compagnie de danse hip hop reconnue dans la région lyonnaise. Elle a une importante activité d'enseignement.
49	Adel	36 ans, homme, famille d'origine nord africaine. Père : ouvrier, des sœurs et un petit frère. Il a commencé à faire de la danse hip hop à 17 ans . Il regardait l'émission de Sydney et descendait s'entraîner dans son quartier. Il a suivi une formation de deux ans en danse. Son activité essentielle se situe autour de l'enseignement. Il est en train de créer un centre culturel centré sur la danse hip hop. Il a pour projet de fonder une école de danse hip hop.
50	Ludovic	26 ans, ami et assistant d'Adel. Famille d'origine populaire. Il a commencé à danser dans la rue puis a pu intégrer une formation proposée par une MJC. Il donne des cours avec Rhéda en établissement scolaire et seul dans une MJC. Il participe à des battles.
51	Dominique M.	58 ans, femme, enseignante en E.P.S. au collège Colette (Ain) . Elle a été danseuse semi-professionnelle durant douze ans. Elle fait intervenir Adel et Ludovic dans le cadre de l'Association Sportive de son établissement.
52	Sylvie D.	38 ans, femme, enseignante en E.P.S. au collège Henri Barbusse (Rhône). Elle a été danseuse. Elle fait intervenir DJ dans le cadre de l'Association Sportive de son établissement.
53	Principale du collège Henri Barbusse (Rhône)	Environ 50 ans, père : ouvrier.
54	Malika	12 ans, élève en 5ème au collège Henri Barbusse (Rhône), participe au cours de danse hip hop donné par DJ dans son établissement.

55	Jérémie	16 ans, élève en SEGPA au collège Henri Barbusse (Rhône), participe au cours de danse hip hop donné par DJ dans son établissement.
56	Ali, Sofiane, Kader	12, 13 ans, élèves en 6ème et 5ème au collège Colette, participent au cours de danse hip hop donné par Adel dans leur établissement.
57	Léa, Ophélie, Carole, Nelly	14 ans, élèves en 4ème au collège Colette, participent au cours de danse hip hop donné par Adel dans leur établissement.
58	Mourad A.	Environ 40 ans, animateur de quartier dans une petite ville de l'Ain. Durant deux ans, il a aidé un groupe de danse hip hop émergent se créer.
59	Mohamed N.	Environ 25 ans, " Agent de développement projet citoyenneté des 16, 25 ans " dans un quartier de banlieue. Il pratiqué la danse hip hop avant d'avoir des problèmes de santé qui ne lui ont pas permis de poursuivre. Ami d'Adel, il suit des jeunes qui veulent faire de la danse hip hop. Il a réalisé un mémoire pour l'obtention d'une licence de sociologie à propos des relations entre la danse hip hop et de l'insertion professionnelle.
60	Patricia	Environ 25 ans, animatrice sportive dans une ville de l'Ain. Elle encadre l'entraînement d'un groupe de danseurs hip hop émergent.
61	Carole V. (deux entretiens réalisées : en 2001 et en 2002)	Environ 35 ans, conseillère en éducation populaire auprès de la DDJS de l'Ain. Elle a été a l'initiative du projet "Cultures actuelles".
62	Mme F. (deux entretiens réalisés : en 2000 et en 2001)	Chargée de l'action culturelle à la DRAC du Rhône-Alpes.
63	M. K.	Conseiller DRAC Rhône-Alpes Politique de la Ville.
64	Yann, Ludovic	Animateurs DJ et danse hip hop dans une MJC
65	Professeur-relais danse MAAC Rhône	
66	Délégué Académique à l'Action Culturelle	

Annexes 3 : pré-enquête à propos des modes de transmission de la danse à l'école

Dans la pré-enquête de cette recherche, nous nous sommes intéressées aux modalités d'organisation des séances de danse à l'école, par des chorégraphes contemporains (entretiens que nous ne comptabilisons pas dans cette recherche). La logique pédagogique et didactique les invitait ainsi à travailler à partir des " fondamentaux " du mouvement (et ses rapports à l'espace, au sol, au temps…), à concevoir le mouvement non pas dans son efficacité physique, mais dans sa dimension esthétique. Celle-ci engage donc des retours sur le mouvement, même lorsque celui-ci est inventé lors d'improvisations. Il s'agit de l'améliorer et de le coordonner avec d'autres en vue d'écrire une ou plusieurs " phrases " chorégraphiques.

Extraits d'entretiens

Un chorégraphe contemporain : « Alors je travaille essentiellement sur deux choses euh... la composition et l'improvisation. Un peu d'apprentissage, mais je leur apprends de toutes petites choses. Des petites danses, qui d'ailleurs souvent me servent souvent après pour... je les réutilise en composition ou en improvisation. Mais c'est essentiellement un travail de recherche. Ou bien de composition pour les enfants, à partir d'un thème ou d'un canevas : inventer une petite danse. Ou d'improvisations : des espèces de petits jeux dansés avec les enfants. [Question : Y a un petit échauffement avant ?] Y a un petit échauffement avant, toujours, qui avec les enfants est plus un rituel que vraiment un échauffement. Parce qu'avec les danseurs c'est vraiment un échauffement parce que... d'abord plus on vieillit plus on a besoin de s'échauffer pour être disponible. Les enfants, ils n'ont pas tellement besoin de ça, puisqu'ils sont déjà disponibles, assez facilement. C'est plus **un rituel** avec les enfants de... d'entrer dans la danse, de se dire qu'on ne peut pas commencer à danser comme ça. C'est un travail de préparation, et de concentration, d'écoute du groupe, c'est-à-dire être capable d'être à l'écoute des autres et pas seulement tout seul. Donc l'échauffement... il n'a rien à voir avec ce que je fais avec les danseurs, c'est vraiment plus un rituel, d'entrée dans la danse ».

Une chorégraphe de danse contemporaine : « Une fois par semaine, je vais visiter les enfants, et je les ai fait travailler à partir en fait de... de mots. Je leur ai fait chercher des mots liés à des verbes d'action liés au tissu. Donc qu'est-ce qu'on peut faire avec un tissu ? On peut le chiffonner, le déchirer, le tordre, on peut le... repasser, le plier, enfin beaucoup de choses sont venues. Et puis ensuite des adjectifs qui pour moi étaient plus liés à une qualité de mouvement, dans le ressenti : donc ils m'ont parlé de la couleur, de la texture, ils ont parlé d'un tissu qui pouvait être rêche ou souple, doux, transparent, etc., ou précieux comme la soie. Et à partir de ces mots, je leur ai fait chercher des gestes assez précis. Donc par exemple, ils m'ont trouvé des gestes tricoter, coudre, piquer, déchirer, etc. des gestes qui au départ sortaient spontanément un peu comme des gestes mimés de leur part, euh... suivant aussi si ces enfants avaient été déjà sensibilisés ou non à la danse, c'est vrai qu'ils font des propositions différentes : y'avait des enfants qui avaient déjà un peu le... euh... le réflexe de partir un petit peu dans l'abstraction du geste, qui était très étonnant, très... intéressant. Ils ont choisi ces gestes et puis moi je leur ai fait faire un petit travail justement pour qu'ils prennent conscience de l'abstraction de ce geste et d'en faire une danse. Sans oublier le sens premier de

l'action. Et ensuite j'ai mis en forme ces gestes, je les ai mis en chaîne en gros euh... Donc on a essayé de les mémoriser euh... et puis de les mettre aussi en déplacement. Donc, ça c'était un petit peu le travail de composition. Et puis sinon euh**... je partageais la séance en deux parties, c'est-à-dire que je ne leur faisais pas faire du bachotage sur la mémorisation des choses, mais euh... en premier lieu quand j'arrivais dans la séance, je leur faisais faire un petit échauffement, ou des choses plutôt liées à un travail d'atelier : de contact, ou des choses un peu plus... avec des principes de rapport au sol, rapport à l'espace, de jeux aussi euh...** pour qu'ils aient quand même cette pratique et cette sensibilisation à la danse contemporaine, pour qu'il ne leur reste pas que cette idée de défilé [les interventions de la chorégraphes dans des écoles avaient pour finalité la création d'une danse pour le défilé de la Biennale de Lyon 2000], une fois que je serais partie. Parce que le but c'était justement de pas aller vers un travail uniquement destiné à un moment ponctuel de leur année, mais vraiment à l'ancrer dans leur quotidien, dans l'école quoi. [...] Y a beaucoup de demandes de sensibilisation à la danse contemporaine dans les écoles. En général, quand on travaille pour une compagnie, qui est souvent une compagnie en résidence, elle a aussi - et c'est normal - un cahier des charges à remplir et donc en retour il y a des interventions à faire, soit en milieu scolaire, soit au sein de la compagnie où les gens euh... les enfants viennent voir le travail, pratiquer avec les danseurs. C'est quelque chose de très courant hein, chaque compagnie a son... a ses activités pédagogiques [...] ».

Une chorégraphe hip hop intervenant dans le cadre scolaire : Cette artiste est venue à la danse assez tard, alors qu'elle débutant des études universitaires. Elle a suivi un stage dans un groupe et a poursuivi avec lui, arrêtant ses études à 20ans, parce qu'elles ne " servent à rien ". Sa pratique artistique va de pair avec l'enseignement et elle intervient régulièrement en milieu scolaire, en ayant un grand souci de préserver les " petits corps ". Pour cela, elle simplifie les mouvements, est attentive à bien " doser les efforts " des enfants pour ne pas les fatiguer. Elle insiste sur l'importance de l'échauffement et critique ceux qui voudraient " se jeter immédiatement dans la performance ". L'échauffement vise à faire travailler les parties du corps " qui vont nous servir pour après… ". Elle a appris la pédagogie de la danse en suivant des cours de danses contemporaines ainsi que des formations qui l'ont conduite à connaître l'anatomie. Plus largement, sa pédagogie consiste à amener les élèves à la chorégraphie, à la composition autour d'une thématique. Dans ce travail, elle ne fait pas qu'imposer des mouvements ; elle souhaite que les enfants " cherchent " " se mettent d'accord " en petit groupe ou par deux, afin que la composition intègre " un apport personnel de l'élève ". « […] *là, là je tiens compte du niveau des enfants et des jeunes et on essaye de choses, on travaille, on essaye des choses puis après on les intègre dans une chorégraphie voilà mais je demande tout l'temps un travail personnel* […] *il y a toujours un temps où tiens tu te prends 10 minutes c'est à deux, c'est à un, c'est c'est en demi groupe et vous vous mettez d'accord il y a une thématique* […] ». Elle estime que tous les élèves sont créatifs mais qu'elle a à mettre en ordre cette créativité, notamment en la positionnant sur des comptes : « *ils sont tous créatifs, mais après il faut construire cette créativité, faut la construire donc après il faut, il faut…des fois ils sont même très libres quand ils ont pas beaucoup l'habitude, ils sont très libres puis après moi je me reprends et puis on cadre et je commence toujours* (mot inaudible) *c'est 8 temps* […] ».

SOMMAIRE

Introduction……3

— Enjeux de la recherche…… ……..……3
— La question de l'affiliation urbaine des pratiques populaires juvéniles …… …....5
— Processus d'apprentissage et modes de socialisation.....6
— Processus d'incorporation et d'intériorisation 8
— La Forme scolaire de socialisation 10
— Rapports aux valeurs ……..12
— L'ambivalence des pratiques 13
— Perceptions sociales de la danse hip hop 14
— Des formations en danse hip hop ?.....15

Chapitre 1 : Méthodologie ……..…….…….……17

I. Une analyse configurationnelle.....17
II. Territoires de l'action publique et cadrage territorial de l'enquête : Présentation des configurations.....19
1. Le terrain d'enquête.....19
A. La question du " partenariat " et de ses enjeux.....21
B. Enjeux et contradictions éventuelles des politiques publiques 22
2. Un dispositif dans le Rhône : partenariats ISM, Rectorat, DRAC.....22
A. Le projet " Cultures urbaines " en Rhône-Alpes.....22
B. Un collège près de Lyon : le collège " Victor Hugo" (capoeira) 24
C. Le collège " Henri Barbusse " 27
D. Le " Collectif Cultures actuelles " dans le département de l'Ain 28
E. Récapitulatif des collèges étudiés dans le Rhône et dans l'Ain 29
3. Les dispositifs étudiés dans les configurations de la Loire.....31
A. Les Contrats éducatifs locaux.....32
B. Partenariats institutionnels.....33
C. Premiers éléments de description des contextes de la Loire 33
— Cadre de la Politique culturelle d'une petite ville : le centre culturel « René Cassin » 33
— L'établissement culturel « Sophia » d'une ville moyenne.....35
— La MJC « T. » et ses partenariats institutionnels.....36
— La MJC "B " : quartiers sensibles.....37
D. Les concurrences et les proximités entre les acteurs locaux dans la configuration de la Loire 38
— Une concurrence en matière d'offres de stages aux enseignants entre l'Education nationale et des Centres culturels.....39
— Des convergences autour du « pédagogique ».....42
— Une prise de pouvoir des institutions sur le local 43
— Récapitulatif concernant la Loire.....46
4. Rappel des types de matériaux de la recherche 47

Chapitre 2 : Les processus d'institutionnalisation de la danse hip hop en France …… 49

I.Le " mouvement hip hop " 49
1. La " jeunesse " comme référent…… 50
2. « Le mouvement » hip hop : sens commun et sens politique 53
3. Mémoire et identité du hip hop.....56
II.L'" urbanité " de la danse hip hop mise en questions 64
1. L'urbain, le local et la nouvelle " question sociale " 65
2. Archéologie d'une notion : les « danses urbaines », en Rhône-Alpes.....69
III. Une reconnaissance par le champ artistique.....72

1. Une concurrence entre le “ social ” et l’ “ artistique ” : des luttes de classement institutionnelles en Rhône-Alpes....72
2. Genèse d’une légitimation de la danse hip hop par la « danse contemporaine »....76
3. Les catégories d’ “ ouverture ” et d’ “ enfermement ” culturel....79
4. L’ “ ouverture ” au monde… scolaire....83
5. Catégories institutionnelles et légitimisme culturel....86
IV. Des principes d’action et de perception ambivalents de la part des pratiquants....92
1. Une politique implicite des générations....93
2. Les « réseaux » des battles....98
3. De la « traîtrise » de la création chorégraphique....112
A. Des méprises autour de la notion politique de “ métissage ”....112
B. Portraits de deux danseurs d’une même génération aux positionnements différents par rapport à la danse hip hop....114
C. Des compétences politiques....121
D. Des stéréotypes sociaux et sexuels....123
4. Confrontation de valeurs autour du “ métissage ” : à propos d’un débat au sein d’une MJC et co-organisé par un centre culturel, dans le cadre de Danse-Ville-Danse....129
Conclusion du chapitre....137

Chapitre 3 : Danse à l'école ……. 143

I. Genèse de “ danse à l’école ” : quelques traits pertinents....143
1. Éléments de compréhension du contexte socio-politique de l’investissement institutionnel envers les pratiques et l’éducation artistiques....143
2. Danse à l’école : pour qui ? pourquoi ?....144
II. Une pratique de danse “ didactisée ”....150
III. Les modes opératoires de la “ danse à l’école ”....154
1. Le premier degré....154
2. Le second degré....154
3. Le cadre de l’U.N.S.S.....155
IV. Conditions de validation des projets artistiques selon le point de vue des enquêtés....155
1. Les mots clés des projets “ danse ”....155
2. Recrutement des artistes....158
3. Formation des enseignants....159
V. Paradoxes de l’action culturelle en milieu scolaire, tensions des politiques éducatives : ouvertures et enfermements....160
1. Des stratégies de séduction à l’égard de l’école....160
2. Rapprochements et ouvertures de l’école....163
Conclusion du chapitre ……172

Chapitre 4 : Des danses urbaines dans des collèges ……..……. 174

I. Des pratiques socialement et sexuellement marquées....174
1. Des danses pour des garçons d’origine populaire....175
2. Contextes locaux, trajectoires familiales et identités sociales : quelles danses pour quels garçons dans quels collèges ?....181
A. Collèges et trajectoires familiales....181
B. Des élèves différenciés....185
— Malika… et les autres ……..185
3. L’importation illicite de la break dance dans les cours de danse hip hop au collège....190
4. La reconnaissance des enseignantes....200
— Des stéréotypes sexués qui participent de l'évaluation des élèves …… 203
— La break dance comme mode de socialisation ……205
II. Attentes de l’école envers la danse....209
1. Une revalorisation des élèves....209
2. Le plaisir… et la réconciliation possible avec l’école, du point de vue des pédagogues....212
3. Identifications et complicités vs distances et oppositions entre élèves et intervenants....216
A. Adel : un pacte émotionnel....216

B. DJ : Rupture et violences symboliques 223
C. Des modes de négociation plus ou moins réussis entre enseignant(e) et intervenants 226
— Exemple des séances de capoeira …… 227
— Exemple des relations d'Adel et de l'enseignante EPS au collège …….. 228
III. Les modalités d'enseignement et d'incorporation des " danses urbaines " 232
1. Deux contextes d'observation de modalités d'enseignement du hip hop dans des établissements scolaires ……232
A. Digression vers l'école primaire : un rencontre heureuse ……232
B. Retour au collège H. Barbusse : cas d'un intervenant éloigné de la logique scolaire ……. 237
— Observations au collège H. Barbusse …….. 238
2.La créativité : un enjeu majeur dans l'enseignement des " danses urbaines " 241
3. Les confrontations entre savoirs et logiques d'apprentissage selon les contextes de la pratique : Politiques des corps et politiques des savoirs 250
4. Inventer ou apprendre : Pratiques et représentations des élèves 254
Conclusion du chapitre 256

Chapitre 5 : Les pratiques de danse hip hop dans des centres culturels.. 261

I. Objectifs des actions culturelles des centres culturels envers le " jeune public " : réconcilier avec la forme scolaire 261
1. Un mode de socialisation scolaire autour des pratiques de danse hip hop 265
A. L'exemple d'un centre culturel 266
B. Idéologies et orientations des actions culturelles envers la danse hip hop 269
— S'engager 272
— De l'éthique 273
2. L'axiomatique du projet 276
A. un processus de socialisation 276
B. Un modèle implicite de l' " individu " 277
C. L'exigence de la propriété de soi 278
Conclusion : un modèle scolaire pourtant critiqué 279
II. Les modalités d'enseignement et d'incorporation lors des stages 280
1. Une différenciation sexuée et sociale de fait 280
2. A propos d'un stage d'une semaine dans un centre culturel " René Cassin " ……280
3. Récapitulatif concernant les modalités d'apprentissage 288
A. L'importance de s'échauffer 288
B. Créer 291
Conclusion du chapitre ……292

Chapitre 6 : Socialisation secondaire en MJC et Apprentissage entre pairs ……294

I. Modalités de la socialisation secondaire dans les MJC 295
1. Introduction 295
A. Autonomie 301
B. Atomisation du " sujet autonome " 303
2. Monographie d'un partenariat MJC " T "/ centre culturel / Jeunesse et sport et DRAC, dans la Loire 304
A. Des « contrats » tacites 309
B. Autonomie et autodiscipline 311
C. Observations d'ateliers autonomes à la MJC " T " ……..313
— L'imprégnation ……313
— Entraînement " quotidien " ……..315
II. Les dispositions des jeunes danseurs 316
1. " Culture anti-école " et apprentissage entre pairs 316
2. Les dispositions mentales engagées dans la pratique 321
3. Dispositions corporelles 323
4. Division sexuelle du « travail » : des filles aux comportements et désirs ambivalents 327

5. Usages sociaux/sexués du temps 342
Conclusion du chapitre 346

Chapitre 7 : La danse hip hop dans l'espace public …….. 351

Introduction ……...351
I. “ Danses urbaines ” et espaces publics : des paradoxes 352
1. Le paradoxe d’une “ danse urbaine ” qui éloigne des espaces publics de la ville et crée de nouvelles frontières sociales/sexuelles 352
2. Des appropriations sexuelles et différentielles des espaces publics.....355
A. Usages fonctionnels, usages symboliques des espaces publics 358
B. La rue : facteur de reconstruction de l’identité sociale ?.....359
II. La rue : entre mythe et réalité 366
1. Une “ culture populaire de la rue ” encore d’actualité ?……...367
2. Dispositions, usages des lieux et formes de mouvement ……. 369
3. Techniques de corps et modalités de leur “ transmission ” ……..375
Conclusion …… 376

Conclusion générale ……..…… 382

Bibliographie ……. 386

Annexes ……..…….396
I. Les membres de l’équipe.....396
II. Présentation des entretiens enregistrés.....397
III. Pré-enquête …… 402

Sommaire …….. 404