

L'APPRENTISSAGE DE LA DANSE EN COLLÈGE ZEP À L'ÉPREUVE DU GENRE

Carine Guérandel

De Boeck Supérieur | « Staps »

2013/4 n° 102 | pages 31 à 46

ISSN 0247-106X

ISBN 9782804186081

Article disponible en ligne à l'adresse :

<https://www.cairn.info/revue-staps-2013-4-page-31.htm>

Distribution électronique Cairn.info pour De Boeck Supérieur.

© De Boeck Supérieur. Tous droits réservés pour tous pays.

La reproduction ou représentation de cet article, notamment par photocopie, n'est autorisée que dans les limites des conditions générales d'utilisation du site ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Toute autre reproduction ou représentation, en tout ou partie, sous quelque forme et de quelque manière que ce soit, est interdite sauf accord préalable et écrit de l'éditeur, en dehors des cas prévus par la législation en vigueur en France. Il est précisé que son stockage dans une base de données est également interdit.

L'apprentissage de la danse en collège ZEP à l'épreuve du genre

Gender and dance learning in middle schools located in poor neighborhoods

CARINE GUÉRANDEL
carine.guerandel@univ-lille3.fr
MCF Sociologie,
IUT B « Carrière sociale », Université
Lille-3.
Centre de Recherche Individus, Épreuves,
Sociétés (CeRIES)

CARINE GUÉRANDEL

RÉSUMÉ : Cette étude s'intéresse à la construction de la mixité au cours des séances d'Éducation Physique et Sportive dans des collèges de grands ensembles HLM. L'enquête portant de manière spécifique sur l'activité danse vise à analyser les conditions de l'engagement des filles et des garçons au cours des séances. Le rôle des enseignants fait l'objet d'une attention particulière. À l'interface de la sociologie interactionniste de Goffman et de la sociologie dispositionnaliste de Lahire, l'enquête met en évidence la nécessité pour les filles et les garçons de respecter certaines règles de l'interaction sexuée comme préserver leur réputation de « filles bien » pour les unes et rester virils à tout prix pour les autres. De même, les enseignants peuvent renforcer ou questionner les rapports sociaux de sexe au cours de l'activité danse en fonction des modalités pédagogiques valorisées et de leur sensibilité à la problématique de la mixité et de l'égalité entre les sexes. Concernant la méthodologie, les données sont issues de trois années d'observation dans des collèges situés en Zone d'Éducation Prioritaire du Nord de la France. Les séances de danse observées sont complétées par des entretiens avec les enseignants proposant les cycles danse.

MOTS CLÉS : danse, EPS, quartiers populaires, rapports sociaux de sexe, enseignants

ABSTRACT: This study deals with the construction of the sexual diversity during sessions of Physical Education in middle schools located in poor neighborhoods. Focusing on the teaching of dance, the survey analyzes boys and girls conditions of the engagement. The article pays close attention to the role of teachers. At the interface of the interactionist sociology of Goffman and the dispositionalist sociology of Lahire, this research highlights the need for children to respect some sexual interaction rules. Girls have to preserve their reputation as "good girls" and boys have to stay manly at all costs. Moreover, teachers reinforce or question gender relations during dance sessions. It depends on their teaching methods and their sensitivity to diversity and equality issues. Concerning the methodology, data have been collected during three years of observation in middle schools located in Priority Education Zone in northern France. This field work is complemented by interviews with teachers offering dance units.

KEYWORDS: dance, Physical Education, poor neighborhoods, gender relations, teachers

ZUSAMMENFASSUNG: Geschlecht und Tanzunterricht in der Mittelstufe einer sozialen Brennpunktschule

In dieser Studie geht es um die Konstruktion der Koedukation in den Mittelstufenschulen sozialer Brennpunkte. Die Untersuchung, bei der es speziell um Tanzaktivitäten geht, will die Bedingungen des Engagements von Jungen und Mädchen während des Unterrichts untersuchen. Der Rolle der Lehrkraft wird besondere Aufmerksamkeit geschenkt. Die Untersuchung, die sich an der Schnittstelle zwischen der interaktionistischen Soziologie von Goffman und der Soziologie der Dispositionen von

Lahire ansiedelt, zeigt, dass es für die Mädchen und Jungen notwendig ist, sich an gewisse Regeln der Geschlechterinteraktion zu halten, damit die Mädchen ihren Ruf als „gutes Mädchen“ behalten und die Jungen um jeden Preis als männlich gelten. Außerdem können die Lehrkräfte während des Tanzunterrichts die Geschlechterbeziehungen bestätigen oder hinterfragen, je nachdem welche pädagogischen Modalitäten sie wertschätzen und je nach Sensibilität für das Problem der Koedukation und die Gleichstellung der Geschlechter. Hinsichtlich der Methode ist zu sagen, dass die Daten im Laufe einer dreijährigen Beobachtung in Mittelstufenschulen sozialer Brennpunkte in Nordfrankreich erhoben wurden. Die Beobachtung des Tanzunterrichts wurde durch Interviews mit Lehrkräften, die Tanzeinheiten anbieten, ergänzt.

SCHLAGWÖRTER: Tanz, Sportunterricht, soziale Brennpunkte, soziale Geschlechter-Beziehungen, Lehrkräfte

RESUMEN: El aprendizaje de la danza en colegio ZEP poniendo a prueba el género

Este estudio se interesa en la construcción de la mixtura en el transcurso de las sesiones de Educación Física y Deportiva en los colegios de grandes conjuntos habitacionales (HLM). La investigación tiene por objetivo específico la actividad de la danza, busca analizar las condiciones del compromiso de las chicas y de los chicos en el transcurso de las sesiones. El papel desempeñado por los profesores es objeto de una atención particular. En la relación de la sociología interaccionista de Goffman y de la sociología disposicionalista de Lahire, la investigación resalta la necesidad de respetar ciertas reglas de la interacción sexuada de las chicas y los chicos tales como preservar su reputación de “chicas de bien” para los unos y ser viril a todo precio para los otros. Así mismo, los profesores pueden reforzar o cuestionar las relaciones sociales del sexo en el curso de la actividad de la danza en función de las modalidades pedagógicas valorizadas y de sus sensibilidades respecto de la problemática de la mixtura y de la igualdad entre los sexos. Respecto de la metodología, los datos son fruto de tres años de observación en los colegios situados en Zona de Educación Prioritaria del Norte de Francia. Las sesiones de danza observadas son completadas con entrevistas a los profesores que proponen los ciclos de danza.

PALABRAS CLAVES: danza, EFD, barrios populares, relaciones sociales de género, profesores

RIASSUNTO: L'apprendimento della danza in collegio ZEP alla prova del genere

Questo studio si interessa alla costruzione della co-educazione nel corso di sedute di Educazione Fisica e Sportiva nei collegi di grandi insiemi HLM. La ricerca è centrata in maniera specifica sull'attività con lo scopo di analizzare le condizioni dell'impegno delle ragazze e dei ragazzi durante le sedute. Il ruolo degli insegnanti è oggetto di un'attenzione particolare. All'interfaccia della sociologia interazionista di Goffman e della sociologia disposizionalista di Lahire, l'inchiesta mette in evidenza la necessità per le ragazze e i ragazzi di rispettare certe regole dell'interazione sessuata come preservare la loro reputazione di «ragazze bene» per le une e di restare virili a tutti i costi per gli altri. Lo stesso, gli insegnanti possono rinforzare o interrogare i rapporti sociali di sesso nel corso dell'attività danza in funzione delle modalità pedagogiche valorizzate e della loro sensibilità alla problematica della co-educazione e dell'eguaglianza tra i sessi. Per quanto riguarda la metodologia, i dati sono emersi da tre anni d'osservazione nei collegi situati in Zone d'Educazione Prioritaria del Nord della Francia. Le sedute di danza osservate sono completate da interviste con gli insegnanti proponenti i cicli di danza.

PAROLE CHIAVE: danza, EFS, insegnanti, quartieri popolari, rapporti sociali di sesso

Un ensemble de travaux démontre que la mixité en Éducation Physique et Sportive (EPS) ne va pas de soi, que ce soit dans les discours

des enseignants (Cogérino, 2007), dans la mise en œuvre pédagogique et dans les modes d'appropriation des pratiques par les élèves

(Davis, 1999 ; Cogérino, 2005 ; Guérandel & Beyria, 2010). Valorisant des activités de tradition masculine comme les sports collectifs ou individuels à visée compétitive, des contenus et des approches plutôt favorables à la motricité des garçons, l'EPS constitue une des rares disciplines scolaires où les filles réussissent encore moins bien que leurs homologues masculins¹ (Vigneron, 2006). L'incitation institutionnelle à enseigner la danse dans tous les cycles du second degré semble ne pas suffire à la programmation effective et généralisée de l'activité en situation de mixité dans les établissements scolaires (Terret, Cogérino, & Rogowski, 2006). Les enseignants d'EPS redoutent notamment les réactions des garçons obligés de s'engager dans une activité perçue comme féminine. Les travaux portant de manière spécifique sur les activités artistiques comme la danse (Faure & Garcia, 2005) ou le cirque (Garcia & Vigneron, 2006 ; Garcia, 2007) en milieux populaires mettent en évidence la prégnance des processus de séparation et/ou de hiérarchisation des sexes durant les séances.

Dans la perspective de ces études, cet article s'intéresse à la construction de la mixité en danse au cours des séances d'EPS dans des collèges situés en Zone d'Éducation Prioritaire (ZEP). Accueillant plus de 80 % d'élèves issus des catégories socioprofessionnelles défavorisées, les collèges enquêtés, situés au cœur de quartiers d'habitat social, proposent des cours de danse en EPS obligatoires et mixtes. Ces espaces de pratique permettent donc d'observer des situations d'interactions entre filles et garçons relativement rares et particulièrement codifiées dans les espaces publics des quartiers, conformément aux normes de sexe en vigueur définies par la culture de rue (Lepoutre, 1997) et à l'importance exacerbée de « la logique des réputations » pour ces jeunes (Kebabza, 2007). L'enquête vise ainsi à analyser les conditions de l'engagement des élèves au cours des séances en tenant compte de leurs caractéristiques

sociales et sexuées ainsi que des pratiques professionnelles des enseignants. Deux hypothèses ont orienté notre réflexion. Tout d'abord, dans une activité de mise en scène de soi fortement connotée du point de vue du sexe, l'engagement en danse relève d'une double contrainte : se conformer aux normes scolaires en pratiquant l'activité, tout en respectant « les injonctions de genre » (Kebabza, 2007) qui pèsent de manière spécifique sur les filles et les garçons des milieux populaires urbains. De même, il existe des différences dans les comportements au sein des groupes de sexe : les dispositions scolaires (autodiscipline, concentration, organisation), agonistiques ou corporelles des élèves facilitent ou constituent des entraves à la pratique. Enfin, selon les modalités pédagogiques valorisées par les enseignants, leur connaissance des normes sexuées qui s'imposent aux élèves des cités en classe, leur rapport à la mixité et à l'égalité des sexes, les enseignants d'EPS peuvent renforcer ou atténuer les rapports de domination genrés à l'œuvre au sein des quartiers lorsqu'ils mobilisent comme support pédagogique cette activité perçue comme féminine.

1. CADRE THÉORIQUE

1.1. L'engagement corporel : entre dispositions incorporées et contexte interactionnel

L'engagement dans une pratique sportive s'explique, tout d'abord, par la construction d'un goût pour la pratique relatif au système des dispositions incorporées au cours de la trajectoire sociale individuelle (Bourdieu, 1980 ; Pociello, 1981). Lahire (1998) précise que les individus sont porteurs d'une pluralité de dispositions « situées » (par rapport à leur contexte d'intériorisation) qu'ils inhibent ou activent selon les situations interactionnelles. L'engagement s'inscrit donc également dans un contexte d'interaction particulier dont il faudra cerner les normes et les règles définies par les interactants en présence.

1 En mathématiques, les garçons obtiennent de meilleurs scores que les filles aux évaluations diagnostiques en début de CE2 (DEPP, 2012).

Pour étudier la structure de l'expérience individuelle de la vie sociale, Goffman (1991) fait fonctionner la notion de cadre de l'expérience, système de schèmes interprétatifs incorporé et mobilisé par les agents en interaction pour donner du sens aux événements. L'auteur précise que les actions de cadrage ne vont pas toujours de soi et peuvent être source de conflits. En ce sens, la mixité des cours de danse permet d'observer l'imbrication de deux dispositifs d'attribution de sens. Le premier est celui de l'EPS relatif aux normes scolaires incarnées par l'enseignant et la situation pédagogique, qui oblige les élèves (les filles comme les garçons) à s'engager dans le cycle danse. Le second correspond à l'expérience sexuée du quartier, incorporée sous la forme de dispositions sexuées. Dans ce second cas, l'engagement corporel dans une pratique de production de formes esthétisées et de création artistique fortement connotée du point de vue du genre est particulièrement vulnérable. Le travail de cadrage s'actualise au cours des interactions. Dans cette perspective, l'engagement des filles et des garçons en danse est analysé au regard des grilles de lecture de la vie quotidienne de Goffman. Les acteurs en interaction s'engagent corporellement et verbalement dans un travail de « présentation de soi » (Goffman, 1973a) régi par la nécessité de garder la face et de préserver la face de l'autre (Goffman, 1974). Un ensemble d'échanges rituels participent au maintien de l'interaction et précisent la nature de la relation entre deux protagonistes (Goffman, 1973b). L'analyse des interactions entre les filles et les garçons dans des espaces mixtes permet ainsi de repérer l'ordre souvent « invisible » qui organise la dimension sexuée de la vie sociale (Guérandel & Mennesson, 2007).

1.2. Arrangement des sexes dans les quartiers populaires urbains

Les enquêtes sur la jeunesse populaire révèlent le poids de la sociabilité juvénile dans

le rapport à l'école des garçons. Les valeurs et conduites viriles valorisées par le groupe des pairs s'opposent aux normes de l'école et constituent dans le même temps une ressource contre la disqualification scolaire (Lepoutre, 1997). Les garçons stigmatisés par l'institution (qui définit puis punit les infractions) instrumentalisent notamment la punition pour afficher leur masculinité (Ayrat, 2011) conformément aux injonctions qui pèsent sur eux. Ils doivent dominer les filles et rendre impérativement visible leur appartenance au groupe des hommes en affichant des comportements virils et hétérosexuels (Clair, 2008) afin de défendre leur réputation (Lapeyronnie, 2008). Dans le cas contraire, ils encourent le risque « d'être exclus du groupe des pairs, dont la fonction fortement intégratrice vient pallier un déficit de reconnaissance sociale » (Kebabza, 2007, p. 31). En revanche, les filles redoutent le processus d'étiquetage sexuel portant atteinte à leur réputation de « filles bien » (Clair, 2008) et restent à distance des garçons (Faure, 2006). Ces comportements différenciés selon les sexes donnent à voir les « rapports sociaux de sexe »² à l'œuvre dans les quartiers populaires urbains. Cependant, il existe des formes de masculinité et de féminité distinctes, caractéristiques de clivages sociaux significatifs au sein d'une même classe de sexe. En effet, la complexité du social ne peut être appréhendée que dans l'articulation des rapports sociaux de sexe et des rapports sociaux de classe (De Singly & Passeron, 1984). Ainsi, si certains jeunes (souvent les plus démunis socialement et en situation d'échec scolaire) s'organisent en bande et adoptent des conduites virilistes, d'autres mobilisent les pratiques sportives valorisant la compétition et la performance physique comme lieu de construction et d'affirmation de leur virilité (Lepoutre, 1997 ; Welzer-Lang, 2002). De même, si le rapport au corps des filles des quartiers HLM se construit souvent hors des milieux

2 Le concept de rapports sociaux de sexe permet de penser les relations antagonistes entre les catégories de sexe socialement construites et hiérarchisées, leur historicité et leur transversalité à l'ensemble du champ social (Kergoat, 2005)

et des références sportifs qu'elles pensent réservés aux garçons (Faure, 2006), certaines adolescentes qui ne connaissent pas de difficulté scolaire s'investissent dans une structure sportive (Croquette, 2005).

Ce travail vise donc à comprendre l'engagement des filles et des garçons dans l'activité danse en EPS en tenant compte des dispositions scolaires, sociales et sexuées des élèves, des normes de sexe structurant les interactions mixtes dans des collèges situés en ZEP et de l'influence des interactants en présence (le groupe de pairs et l'enseignant).

D'un point de vue méthodologique, une première enquête³ qualitative d'une durée de trois ans porte sur quatre collèges classés en ZEP et situés dans des quartiers d'habitat social de villes ouvrières du Nord de la France. Les observations retranscrites dans un journal de terrain focalisent sur les élèves de 6^e et 5^e conformément à la programmation des cycles danse dans les établissements enquêtés. Au total, quinze cycles de danse, deux associations sportives « danse » et douze enseignants ont été observés pour une durée totale d'environ 240 heures. De nombreux entretiens informels avec les élèves et les professeurs, notés le plus rapidement possible dans le journal de bord, complètent les données de terrain. La retranscription des échanges des réunions parents/professeurs renseigne sur les situations familiales des élèves et le rapport à l'école de leurs parents. Dans un second temps, sept enseignants enquêtés (aux choix pédagogiques différenciés) ont été interviewés (quatre femmes et trois hommes).

Les résultats se présenteront en deux parties. Dans la première partie, l'analyse conjointe des contraintes contextuelles et des dispositions (sexuées, scolaires, sportives et agonistiques) permet d'établir les conditions de l'engagement des élèves dans les situations d'apprentissage mixtes en cycle danse. La seconde partie

met en évidence le rôle prépondérant des enseignants dans le renforcement ou le questionnement des rapports sociaux de sexe au cours de l'activité danse. La typologie élaborée tient compte des modalités éducatives observées et de leurs effets.

2. UN ENGAGEMENT CORPOREL SOUS CONTRAINTES

Le contexte interactionnel de la classe place les élèves sous le contrôle permanent du groupe de pairs. En EPS, les filles tentent de préserver leur réputation de filles « bien », en restant à distance des garçons et en utilisant des techniques du corps favorables au maintien d'une certaine pudeur. De leur côté, les garçons sont amenés à affirmer leur force, leur courage et leur hétérosexualité afin de préserver leur statut d'hommes (Duret, 1999 ; Welzer-Lang, 2010). Le respect ou la transgression de ces normes s'accompagne respectivement de formes de valorisation ou de sanctions par les interactants en présence. En effet, même si le groupe de pairs en milieux populaires constitue un espace de protection, d'affirmation de soi et de reconnaissance, il fonctionne moins sur la coopération que sur une compétition interne forte où chaque membre doit défendre son statut au sein du groupe et sa réputation (Lapeyronnie, 2008).

2.1. S'engager de manière acceptable : mobiliser le cadre de l'expérience sexuée

2.1.1. Adhérer ou rejeter explicitement la danse, une discipline associée au féminin

L'engagement des élèves en EPS varie en fonction de leurs représentations sexuées des pratiques. Au début de la première séance de danse, la plupart des filles manifestent leur contentement : « *Super !* » ; « *Merci, Madame !* » Au premier trimestre de 6^e, Liza obtient une moyenne de 12/20 en EPS suite à un cycle danse

³ Les observations ont été menées pour un contrat ANR dirigé par Christine Mennesson et Gérard Neyrand, intitulé « Prescription des normes et socialisation corporelle des enfants ». Je remercie de manière spécifique Fabien Beyria qui a largement contribué au recueil des données.

et escalade. Pratiquante de danse modern jazz dans une association, elle se montre très soucieuse de son apparence physique féminine : « [à propos d'anciennes chaussures] *Ça faisait trop mec, j'avais un gros pied avec ça.* » Au deuxième trimestre, elle refuse régulièrement de pratiquer au cours des cycles rugby et athlétisme. Lors d'une séance, l'enseignant lui explique qu'elle va obtenir de très mauvais résultats. Elle répond : « *De toute façon, mon père il m'a dit qu'il regarde les notes de maths, de français et d'anglais. Le reste il m'a dit "c'est pas grave".* » Liza s'engage donc sans résistance dans les activités qu'elle juge adaptées à son sexe (danse) ou neutres (escalade).

En revanche, les garçons réagissent généralement de manière négative en rejetant explicitement la danse et en exprimant leur dégoût : « *C'est nul* » ; « *C'est pas du sport* » ; « *On va être en tutu [rires]* » ; « *C'est pour les filles* » ; « *Je suis pas une fille moi, Monsieur* ». Les pratiquants de hip-hop n'expriment pas davantage leur joie. Plusieurs garçons adoptent des comportements variables en EPS selon le cycle proposé. En basket-ball, endurance et course d'orientation, Killian, attentif aux consignes, réalise sans protester les efforts demandés par l'enseignant. Néanmoins, lorsqu'il s'agit des activités danse et gymnastique, cet élève de 6^e aux résultats scolaires jugés faibles, se montre particulièrement dissipé, obligeant l'enseignant à le sanctionner à de nombreuses reprises.

Les réactions des filles et des garçons à l'annonce du cycle permettent donc à chacun d'affirmer son appartenance de sexe.

2.1.2. Rester à distance de l'autre sexe

Au cours des séances de danse, les filles et les garçons entretiennent une certaine distance. Ils évitent de travailler ensemble en se regroupant par sexe et par affinité, redoutant plus que tout le contact corporel mixte.

Quand un enseignant constitue des binômes pour réaliser un exercice en miroir (un élève fait des mouvements que son camarade doit

reproduire à l'identique en temps réel), les duos mixtes réagissent vivement comme Anthony et Djamilia contraints de travailler ensemble.

Anthony : *Pas une fille, Monsieur, s'il vous plaît.*

Djamilia : *S'il vous plaît, Monsieur, mettez-moi avec une fille.*

Professeur : *Non et je ne vous demande pas votre avis. Ça va tourner de toute façon.*

Comme le montrent également les enquêtes réalisées dans des contextes sportifs mixtes (Guérandel & Beyria, 2010 ; Guérandel & Mennesson, 2007 ; Mennesson & Neyrand, 2010), les comportements des élèves participent à la construction d'un espace structuré autour du principe de séparation des deux groupes de sexe, autrement dit, un « ensemble-séparé » (Goffman, 2002) renforçant la logique sexuée différenciatrice de la danse.

2.1.3. Adopter des techniques corporelles conformes aux normes de sexe

Lors des séances de danse, on observe deux « équipes de représentation »⁴ (Goffman, 1973a) qui interagissent en se conformant aux stéréotypes de sexe. Les filles et les garçons donnent à voir des gestuelles différenciées intelligibles selon le cadre de l'expérience sexuée. En effet, pour rendre acceptable l'engagement dans une activité associée à l'autre sexe, les garçons s'approprient la pratique en réinvestissant des qualités corporelles qu'ils associent au masculin. Ainsi, si les filles recherchent davantage la grâce et la légèreté, les garçons valorisent la force et les performances acrobatiques conformément aux attendus sociaux qui encouragent les unes à paraître et les autres à valoriser les compétences physiques et la compétition (Bourdieu, 1998). Ces différences de comportements sont particulièrement visibles lors des exercices d'improvisation laissant une plus grande marge de liberté aux élèves (encart 1).

Au-delà de cette appropriation sexuée des techniques, les observations mettent en évidence les contraintes sous-jacentes à la mise en scène

4 Goffman (1973a, p. 81) définit une équipe de représentation comme « un ensemble de personnes coopérant à la mise en scène d'une routine particulière ».

ENCART 1. ATELIER DANSE CONTEMPORAINE 6^E

Séance 1

Le chorégraphe demande aux élèves de dessiner des traits imaginaires dans les airs avec les mains. Les filles produisent des trajectoires lentes, légères et ondulées alors que les garçons tracent plus sèchement des traits rectilignes et forment des angles aigus lors des changements de direction.

Il demande ensuite la même chose avec les pieds. Certains garçons donnent des coups de pied comme pour reproduire un combat d'arts martiaux, d'autres reproduisent le geste de la frappe d'un ballon de football. Aucune des filles ne fait ces

mouvements. Elles tentent de dessiner des ronds, des carrés ou font tourner le pied autour d'elles-mêmes.

Séance 2

Au début du cours, les élèves doivent marcher en occupant l'espace de la salle. Quand l'intervenant frappe dans les mains, ils doivent adopter une position figée et originale. Dès la deuxième posture, Mourad tente une figure de break en équilibre sur les mains. Johanna s'exclame alors : « *Oualâ, regarde Mourad !* ». Plusieurs autres garçons tentent ensuite des figures acrobatiques faisant intervenir la force.

des corps des filles. Lors des séances, les filles évitent systématiquement de réaliser des mouvements conduisant à frotter leur corps sur le sol, à faire ressortir leurs fesses ou à écarter les jambes. Contraintes par le regard des pairs et les normes de la féminité valorisées relatives à la discrétion et la pudeur, les filles des milieux populaires prennent soin de ne pas placer « sous le regard des parties du corps taboues » comme c'est également le cas des danseuses de hip-hop étudiées

par Faure (2007, p. 38). Les mouvements dotés de connotations sexuelles risqueraient de leur faire perdre leur honneur aux yeux de leurs camarades. Plus les élèves grandissent, plus ces normes déterminent les interactions. Les observations de certaines filles dans deux cycles de danse à un an d'intervalle révèlent les apprentissages opérés relatifs aux normes corporelles légitimes d'un point de vue sexué et sexuel dans les groupes de pairs (encart 2).

ENCART 2.

Cycle danse 6^e

Madinatou s'engage sans réserve dans l'activité. Au cours de l'échauffement, l'enseignante propose une chorégraphie collective. Après avoir donné la consigne de l'exercice, elle se dirige vers la sono pour lancer la musique. À ce moment-là, placée au premier rang, Madinatou en profite pour se tourner vers ses camarades. Elle fait alors un mouvement du bassin en se plaçant la main sur le sexe à la manière de Michael Jackson provoquant ainsi de manière volontaire l'hilarité générale.

Cycle danse 5^e

L'année suivante, la même élève refuse de réaliser un mouvement demandé par l'enseignant : en position assise, il s'agit d'écarter son genou en le poussant avec sa main pour se retrouver les jambes écartées. Ne comprenant pas la passivité de l'élève, l'enseignant la questionne :

Professeur : *Qu'est-ce qui t'arrive ? Tu t'es fait mal ?*

Madinatou : *Non, c'est pas ça.*

Professeur : *Ben, c'est quoi alors ?*

Madinatou : *Ben, ça se fait pas, c'est tout !*

Finalement, les filles doivent être attentives à leur présentation de soi et éviter les gestuelles pouvant susciter un sentiment de honte (Garcia & Vigneron, 2006). De même, l'appropriation différenciée des techniques constitue une manière de préserver son statut de garçon et de fille au cours de l'interaction mixte conformément aux systèmes des attentes réciproques relatives à l'arrangement des sexes (Goffman, 2002). Avec l'avancée en âge, ils intériorisent les manières d'agir et de penser valorisées par les pairs et conformes à leur sexe d'appartenance. Cette socialisation sexuée juvénile qui s'exprime et se construit dans un aller-retour permanent lors des séances d'EPS se donne également à voir dans la distance de plus en plus grande des filles et des garçons dans les espaces publics à mesure qu'ils grandissent (Faure, 2006).

2.2. Se conformer aux normes scolaires : le travail de cadrage

2.2.1. Du cadre de l'expérience sexuée au cadre de l'expérience scolaire : l'engagement en trois temps des garçons

Si le cadre de l'expérience sexuée s'impose avec l'apparence du naturel à l'annonce du

cycle danse, dans les temps de regroupement et dans la mise en jeu des corps lors des exercices d'improvisation, le cadre de l'expérience scolaire prévaut pour donner du sens à l'engagement des garçons en danse. Le contexte classe, et plus spécifiquement l'enseignant qui fait acte d'autorité, les incite à se soumettre à leurs devoirs d'élèves, c'est-à-dire à prendre part aux situations pédagogiques. L'analyse de ce travail de cadrage révèle un engagement des garçons dans l'activité en trois temps : mise en scène de résistances (1), rappel à l'ordre de l'enseignant (2), engagement en affichant de manière ostentatoire son adhésion aux normes scolaires (3).

De manière fréquente durant la séance, de nombreux garçons manifestent leur mécontentement et leur réticence à pratiquer. Certains tournent en dérision la situation ou une gestuelle considérée comme trop féminine, d'autres se font discrets en réalisant un effort corporel limité dans un coin de la salle. Repérés comme des agitateurs ou comme faisant preuve de mauvaise volonté, ils sont rappelés à l'ordre par l'enseignant qui mobilise le cadre de l'expérience scolaire pour définir

ENCART 3.

Cycle danse 6^e

Le professeur demande aux élèves de se lever et de se placer dans l'espace de la salle, le temps qu'il mette la musique. Quand il se retourne pour lancer l'exercice, il aperçoit quatre garçons restés assis.

Professeur : *Vous attendez quoi les garçons ?*

Dylan : *On n'aime pas la danse !*

Professeur : *Vous n'êtes pas obligés d'aimer, mais vous êtes obligés de faire ce que je demande. Donc vous allez vous placer. On vous attend.*

Les garçons se lèvent et vont se placer en traînant des pieds.

Cycle danse 5^e

Les élèves doivent marcher et improviser sur des verbes d'action annoncés par l'enseignante avec pour consigne : « *Il faut se montrer original* ». Un groupe de garçons fait l'exercice en faisant des mouvements désordonnés destinés à faire rire leurs camarades. L'un d'eux finit par tomber sur le verbe « sauter », provoquant un fou rire général. La professeure stoppe l'exercice et menace le groupe des garçons de sanctions. Durant le reste de la séquence, les garçons réalisent l'exercice en théâtralisant leur absence de plaisir : ils soufflent, affichent un pincement de lèvres signe de leur désapprobation et s'appliquent à ne pas se montrer originaux dans leurs improvisations.

la situation : tous les élèves doivent participer. Ces interactions en apparence conflictuelles conduisent à leur participation (encart 3).

Tout se passe comme si la théâtralisation de la soumission à l'autorité du professeur permettait de mettre à distance le cadre de l'expérience sexuée. Les garçons évitent de perdre la face (conformément aux normes de sexe à l'œuvre dans les quartiers qui les assignent à ne pas s'engager, et d'autant plus avec plaisir, dans une activité perçue comme féminine) par la mise en scène de résistances visant à montrer au groupe de pairs que leur engagement s'inscrit avant tout dans le cadre de l'expérience scolaire.

2.2.2. Des procédures de réparation relatives aux dispositions agonistiques

Ce travail de cadrage qui autorise l'engagement des garçons en danse ne suffit pas à préserver entièrement la face des pratiquants. Suite à leur prestation physique, des élèves peuvent percevoir des moqueries de la part de spectateurs mobilisant le cadre de l'expérience sexuée pour interpréter la performance artistique. Mis à mal dans leur honneur, les élèves mettent en place des procédures de réparation (Goffman, 1973b) en actualisant leurs dispositions agonistiques au cours de l'interaction. Conformément aux normes de la culture de rue, ils répondent à l'offense par la *tchatche* ou la bagarre (Lepoutre, 1997). Les filles peuvent aussi répondre aux comportements qu'elles considèrent comme de la provocation par des insultes ou des coups.

Suite à un exercice d'improvisation réalisé devant la moitié de la classe (cycle danse en 6^e), trois garçons se moquent de la prestation de Sébastien. L'élève s'exclame : « *Ferme ta gueule, toi, ou je te casse les dents.* » Réprimandé par l'enseignante, Sébastien répond : « *Dites-lui d'arrêter, Madame, sinon je le défonce.* » Peu après, Ramzy imite Wissam en train de danser en mimant une ballerine. Quand Wissam s'en rend compte, il se dirige droit vers Ramzy en armant son poing. Quand la professeure rétablit le calme, l'élève se défend : « *Il dit que je suis une fille !* » En fin de séance, le groupe de Liza

montre sa chorégraphie à la classe. Une fois la danse achevée, elle perçoit les rires de Wissam. Elle l'interpelle : « *T'es sérieux là. Pourquoi tu ris ? C'est quand que t'arrêteras de manger du poulet ? Quand tu passes à côté d'un poulailler, les poulets ils ont peur, non ?* » Liza fait explicitement référence à son surpoids, provoquant les rires des témoins de la scène.

Finalement, si certains élèves s'engagent dans les activités en EPS en raison de leur intérêt pour les activités programmées, ils peuvent également s'y investir afin de se conformer aux règles scolaires. Cet engagement nécessite parfois des procédures de réparation de la face mise à mal conformément au cadre de l'expérience sexuée. Les comportements des élèves s'inscrivent alors dans le système d'interactions entre pairs régi par « la loi du plus fort » (Rubi, 2003). Ces dispositions agonistiques sont inégalement réparties dans le groupe classe. La participation de certains élèves peut alors s'avérer plus difficile. En effet, ceux et celles dépourvus de dispositions scolaires et/ou agonistiques présentent davantage de réticence à s'engager dans cette activité susceptible de compromettre leur position au sein du groupe de pairs.

2.3. Un engagement difficile et parfois impossible

2.3.1. Les garçons scolaires dépourvus de dispositions agonistiques

Les cours de danse constituent une véritable épreuve pour les garçons dociles, soucieux de leurs résultats scolaires et dépourvus de dispositions agonistiques. Scolaires, ils participent spontanément aux séances par crainte de la punition. Néanmoins, ne maîtrisant pas les codes de la culture de rue valorisant les jeunes capables de relever un défi, ils sont dans l'impossibilité de restaurer leur face dans des situations remettant en cause leur virilité. Leur maladresse dans l'usage des répliques verbales les discrédite davantage lorsqu'ils tentent de se faire respecter. Ainsi Dorian, un élève de sixième provoque l'hilarité générale en s'adressant à un camarade en criant ; « *Ça suffit à la fin. Arrête de m'embêter !* »

Le caractère trop poli de la remarque explique les moqueries des pairs. Dans la majorité des cas, ces élèves se désengagent progressivement en se faisant de plus en plus discrets.

2.3.2. Les garçons sportifs en difficultés scolaires

Le cycle danse apparaît également comme un contexte source de vulnérabilité pour les garçons dominés sur le plan scolaire et dominants dans la hiérarchie du groupe. En valorisant les rapports de force entre pairs lors des interactions conflictuelles, en refusant catégoriquement de participer aux situations mises en place par le professeur ou en adoptant des comportements virilistes à l'égard des filles, ils prennent le risque d'une sanction institutionnelle radicale (renvoi du cours dans un premier temps puis de l'établissement).

Laurent, arrivé en France quelques mois avant son entrée en 6^e, vit avec ses parents (sans emploi) et ses six frères. Considéré en début d'année comme un élève discret et travailleur, son comportement et ses résultats évoluent au fur et à mesure de l'année. Progressivement, il participe à de nombreuses bagarres au sein du collège et dans le quartier, révélant ainsi une hyper-acculturation aux codes de la rue. Il réagit de manière ostentatoire et démesurée aux attaques dont il fait l'objet. Régulièrement sanctionné par l'institution pour faits de violence envers autrui, il écope d'un renvoi avec sursis lors de son premier conseil de discipline. Autrement dit, son professeur principal lui explique qu'il sera renvoyé au prochain acte déviant. En cycle basket-ball, il met un coup de pied dans les jambes d'une fille qui le fait chuter accidentellement en situation de dribble puis échange des coups de poing avec un garçon qui rit de la situation. Cet incident reste confidentiel. Son renvoi définitif fait suite à son comportement lors du cycle danse, quelque temps après cet événement. Comme il refuse de reproduire une chorégraphie, l'enseignante lui rappelle la menace d'exclusion qui pèse sur lui. Au moment où il tente maladroitement un saut de chat, un groupe de garçons plaisante à son

sujet : « Là là là... manque plus que le tutu, t'es belle Laurent ! » Laurent, en colère l'insulte et lui assène un coup de poing dans le visage.

Ces attitudes agressives envers une fille, qui les mettent en échec, ou envers des garçons qui remettent en question son statut d'homme, relèvent de crispations virilistes. Ces stratégies de défense analysées par Welzer-Lang (2002) comme une forme de désespoir liée aux caractéristiques sociales d'existence marquées par la pauvreté et le parcours migratoire aboutissent à son renvoi de l'établissement.

2.3.3. Les filles « en surpoids »

Comme pour la masculinité (Connell, 1987), il existe différentes formes de féminité (Courcy, Laberge, Erard, & Louveau, 2011) plus ou moins dominantes ou dominées. Ainsi, même si la danse provoque l'engouement de nombreuses filles, celles en situation de surcharge pondérale (par rapport aux normes actuelles médicales ou de féminité) présentent des réticences à s'engager dans l'activité. La mise en jeu et la mise en scène esthétisée de leur corps sous le regard des pairs constituent une situation potentiellement violente sur le plan symbolique.

Magalie, une élève « très scolaire », présente une forte surcharge pondérale. Fille unique, ses parents ouvriers suivent de manière très attentive sa scolarité. Pratiquante de danse traditionnelle portugaise, elle explique à l'enseignante d'EPS lors d'une rencontre parents/professeurs qu'elle « adore » le cycle danse et qu'elle montre à ses parents les chorégraphies produites en cours. Pourtant, durant les séances, elle reste discrète, regarde par terre, se place systématiquement dans un coin de la classe lors des exercices d'improvisation et derrière tous ses camarades lorsqu'il s'agit de reproduire une chorégraphie. Lors d'une séance d'évaluation de milieu de cycle, elle refuse de danser devant la classe en raison de moqueries subies durant la séance.

La mise en scène d'un corps non conforme aux critères de la minceur valorisée par la société et la danse (Sorignet, 2010) rend particulièrement difficile l'engagement dans l'activité.

La docilité scolaire ne suffit pas face à la peur de la sanction du groupe de pairs.

2.3.4. Les filles dotées de dispositions agonistiques sans ressources scolaires

Les « crapuleuses » (Rubi, 2003) se caractérisent par leur maîtrise du langage de rue et des rapports agonistiques, leur investissement des espaces publics et leurs comportements calqués sur les normes du masculin. Pour ces jeunes filles, la danse en milieu scolaire entre en double contradiction avec leur monde : l'activité perçue comme féminine contrecarre leurs dispositions sexuées inversées et se réfère à une logique scolaire dont elles sont sensiblement éloignées. Ces jeunes filles ont fait l'objet de peu d'observations compte tenu de leurs stratégies d'évitement de la pratique, dont la plus fréquente reste la dispense.

Ainsi, dans la perspective des travaux de De Singly et Passeron (1984) qui considèrent que les clivages sociaux au sein d'une même classe sexuelle peuvent s'avérer plus significatifs que les clivages entre garçons et filles, les observations révèlent des différences internes aux groupes de sexe. Ces différences mettent en évidence l'hétérogénéité des comportements des filles et des garçons en danse différemment dotés en ressources sociales et scolaires, ainsi que les processus de construction de la hiérarchie au sein des groupes de pairs. Si l'ordre sexué des interactions précède l'activité de l'enseignant, l'engagement différencié et hiérarchisé (tant au niveau scolaire que dans le groupe de pairs, les hiérarchies pouvant se superposer ou radicalement s'opposer) des élèves dans l'activité s'explique aussi par les représentations des professeurs et leurs pratiques pédagogiques.

3. DES PRATIQUES PÉDAGOGIQUES PLURIELLES : ENTRE REPRODUCTION ET QUESTIONNEMENT DES RAPPORTS SOCIAUX DE SEXE

Les enseignants peuvent renforcer ou questionner les rapports sociaux de sexe au cours

de l'activité danse en fonction des modalités pédagogiques valorisées et de leur sensibilité à la problématique de la mixité et de l'égalité entre les sexes. La typologie élaborée articule les pratiques éducatives de l'enseignant aux effets produits sur l'engagement des élèves.

3.1. « Les naturalistes » et l'entre-soi sexué : l'Association Sportive (AS) « danse contemporaine »

Dans un établissement, des enseignants revendiquent la différence sexuée comme principe organisateur des séances (Guérandel & Beyria, 2010). Dès la 4^e, les classes sont démixées : les filles pratiquent des activités dites « féminines » et les garçons des activités dites « masculines », renforçant ainsi la hiérarchisation des catégories sexuées associant les unes à la présentation de soi esthétisée et aux pratiques collaboratives et les autres à la force, le courage et la compétition. Dans le cadre de l'AS, une enseignante âgée de 34 ans et spécialiste en danse contemporaine, propose l'activité danse. Fille de petits fonctionnaires, dotée de dispositions sexuées typiquement féminines et revendiquant la complémentarité des sexes, elle analyse la non-participation des garçons à l'AS danse comme le résultat de leur goût naturellement peu prononcé pour cette pratique. Au cours d'une discussion avec un enseignant d'EPS qui exprime sa difficulté à faire participer certaines filles au cycle rugby, elle s'exclame : « *Quoi que tu fasses, de toute façon, les filles, t'en feras jamais des mecs !* »

Les pratiquantes de l'AS danse se caractérisent par leur proximité sociale et sexuée avec l'enseignante : il s'agit d'élèves dotées en ressources scolaires et de dispositions sexuées conformes à leur sexe d'appartenance. Cet espace de pratique devient le lieu de nombreux apprentissages corporels et relationnels. L'observation des séances ou des sorties donne à voir l'usage de pratiques esthétiques spécifiques, la mise en place de rituels d'affection (comme la bise pour se saluer) et la production d'échanges complices avec l'enseignante.

Lors des rencontres départementales, les filles se préparent pour présenter leur chorégraphie aux autres établissements. Elles enfilent leur tenue de scène, un jean bleu et un petit haut rouge près du corps et s'entraînent pour se coiffer : « *Ouaou, ça te va trop bien !* » ; « *Moi je mettrais plutôt cette mèche comme ça.* » L'enseignante maquille les jeunes filles en leur décrivant ses gestes et les résultats attendus : « *Là tu vois, tu tournes comme ça, ça permet aux cils de se relever un peu* » ; « *Comme ça, il en faut pas trop, juste pour faire ressortir les yeux* » ; « *Quand y en a trop, après c'est pas joli.* » Comme les jeunes gymnastes étudiées par Mennesson (2012), les séances de danse inculquent aux pratiquantes des milieux populaires urbains des techniques du travail de l'apparence typiquement féminin et non ostentatoire caractéristique des milieux bourgeois cultivés.

3.2. « Les égalitaristes par principe » : reproduction des rapports sociaux de sexe et engagement des élèves non maîtrisé

Les professeurs de ce groupe sont persuadés d'interagir de manière similaire avec les filles et les garçons, et voient dans la coprésence des deux sexes l'assurance d'une éducation égalitaire. De ce fait, ils n'appréhendent pas la mixité comme une situation nécessitant une réflexion pédagogique spécifique et participent largement, en les ignorant, à la reproduction des rapports sociaux de sexe (Mosconi, 1999). Il s'agit de fils ou filles d'enseignants qui ont reçu une éducation plutôt égalitaire avec un parcours sportif et/ou artistique en réussite.

L'engagement des élèves dépend alors de leurs dispositions incorporées et des modalités de pratiques privilégiées par l'enseignant en fonction de son niveau d'expertise.

Élève en classe de 6^e, Patience est issue d'une famille monoparentale de cinq enfants. Suite au décès de son père, sa mère, illettrée et sans emploi, fait quelques heures de ménage par semaine. L'organisation de sa vie familiale (heure du coucher, surveillance des devoirs...) n'est pas propice à la construction de

dispositions scolaires. Ses faibles résultats scolaires l'amènent à redoubler la 6^e. Passionnée de danse et de chants, elle s'inscrit au club de danse du collège et consacre son temps libre à l'écoute de la musique *RnB*. Elle participe et remporte la première année d'observation un concours mêlant la danse et le chant organisé par une enseignante de musique qui la présente comme « *une élève exceptionnelle dotée d'un vrai sens du spectacle* ». Elle entretient un rapport hédoniste à la danse : « *C'est mon moyen à moi de penser à rien, j'suis tranquille dans ma tête.* »

La première année de 6^e, elle se trouve dans la classe d'une enseignante non-spécialiste de l'activité danse (6 ans d'expérience). Dans le cadre de l'évaluation, les élèves doivent créer par groupes de trois une chorégraphie de trois minutes sur la musique et le thème de leur choix. On ne compte alors que des trios de filles ou de garçons proposant des chorégraphies fortement différenciées du point de vue des musiques (Rihana, Diam's/NTM, Eminem), des thèmes (copines, récréation/guerre, combats de rue) et des gestuelles produites (rondes, contacts manuels, pirouettes/simulation de bagarres, figures de break). Lors de cette évaluation, le groupe de Patience choisit une chanson de Shérifa Luna (*RnB* français) et produit une chorégraphie proche des clips vidéo : les trois danseuses positionnées en triangle face au public proposent des mouvements identiques ou symétriques partant souvent du tronc et suivent parfaitement le tempo de la musique. La prestation notée à 19/20 est couronnée d'applaudissements et des félicitations de l'enseignante.

L'année scolaire suivante, le cycle danse est enseigné par une professeure d'EPS experte en danse contemporaine (7 ans d'expérience). Les séances sont consacrées à la composition d'une chorégraphie par groupes de quatre à partir d'un thème commun « duo/duel ». Chaque groupe a le choix entre une musique rapide et une musique d'ambiance lente. Les régulations de l'enseignante visent à casser l'organisation spatiale trop symétrique

proposée par le groupe de Patience, à proposer des arrêts, des ralentis et des accélérations différenciés selon les danseuses pour éviter le respect du tempo musical et à modifier les mouvements trop proches, selon elle, des clips de *RnB*. Patience déstabilisée par ses conseils s'agace : « *C'est plus de la danse, Madame !* » Les séances suivantes, le groupe de Patience reste de longs moments sans rien créer. Lors de l'évaluation finale, Patience se lève en soufflant au moment d'aller sur scène. La chorégraphie proposée dure moins de trois minutes. Patience, qui obtient la note de 8/20, danse sans conviction : imprécision des mouvements, déplacements parasites.

Dans la première situation, les modalités pédagogiques proposées par l'enseignante non experte permettent à Patience de retirer un plaisir immédiat lié à la réalisation de prouesses techniques plus ou moins proches des clips vidéo. Dans le même temps, le cycle tend à reproduire les rapports sociaux de sexe en permettant aux stéréotypes sexués de s'exprimer. La pédagogie du libre choix des groupes, des musiques, des thèmes et des gestuelles renforce les processus de différenciation des sexes. En revanche, l'année suivante, les consignes tendent à valoriser la créativité et la composition avant la maîtrise technique. Les filles dotées de dispositions scolaires obtiennent les meilleures notes de la classe, contrairement à Patience en situation d'échec et de désengagement au fur et à mesure du cycle.

Finalement, dans les deux cas, l'engagement ou le désengagement des élèves semblent non maîtrisés par l'enseignant dont la réflexion pédagogique ne porte pas directement sur la construction de la mixité, ni sur la prise en compte des dispositions sexuées des élèves. Leurs attentes indifférenciées selon le sexe des élèves au cours des interactions les amènent à occulter les enjeux sexués des cours de danse. Certaines situations peuvent alors entrer en contradiction avec les normes sexuées valorisées par le groupe et faire perdre la face aux élèves.

3.3. « Les culturalistes » : la construction de nouvelles inégalités sous couvert de bonne volonté sexuée

Sensibilisés à la question du genre au cours de leur formation universitaire ou durant leur parcours professionnel, certains enseignants prennent en compte les différences sexuées dans leur gestion de la classe et des modalités organisationnelles. Néanmoins, leurs pratiques révèlent une tendance au culturalisme se traduisant par une vision binaire du masculin et du féminin : si les différences sexuées sont considérées comme culturellement construites, les groupes de garçons et de filles sont envisagés comme homogènes et stables. Leurs pratiques révèlent une « bonne volonté sexuée » qui se réalise généralement au détriment des garçons atypiques (ne présentant pas tous les attributs classiques associés au masculin dans les cités) dans les activités où ils sont censés réussir et au détriment des filles dans les activités féminisées comme la danse. Dans ce cas, les enseignants reconnaissent surmotiver les garçons et valoriser des modalités pédagogiques favorables à leur engagement (Faure & Garcia, 2005).

Un enseignant spécialiste en basket-ball (4 ans d'expérience) choisit par exemple de rentrer dans l'activité par des situations d'acroport basées sur la construction de portés et de pyramides gymniques. L'objectif du cycle consiste à intégrer les figures construites dans une histoire pour les rendre significatives par rapport à un thème plus ou moins symbolique. Un autre, spécialiste des sports collectifs (6 ans d'ancienneté), décide de démarrer l'activité par un apprentissage de figures et de mouvements de hip-hop, une danse basée sur la performance et le défi physique. Comme l'expliquent Faure et Garcia (2005), les enseignants des collèges de cités mobilisent le hip-hop, convaincus de la proximité sociale des élèves (et notamment des garçons) avec cette pratique. En portant une attention spécifique à l'engagement des garçons et en orientant les modalités pédagogiques en ce sens (la performance physique l'emporte sur les principes de

création), ils produisent involontairement de nouvelles inégalités entre les sexes en EPS.

3.4. « L'égalitariste réfléchi » : tentatives de questionnement des rapports sociaux de sexe

Un enseignant d'EPS âgé de 31 ans, en poste depuis 3 ans et spécialiste en danse contemporaine, propose une réflexion sur l'égalité des sexes et la mixité. Doté en capital culturel (niveau master), sensibilisé à la sociologie des rapports sociaux de sexe et membre d'un groupe de réflexion académique sur la mixité, sa socialisation sexuée enfantine est marquée par une inversion de la répartition traditionnelle des tâches domestiques dans sa famille et les discours et pratiques d'une mère féministe. Il affirme réfléchir régulièrement à de nouvelles modalités pédagogiques afin de rapprocher la pratique des filles et des garçons en danse et limiter les résistances à l'engagement.

Il explique par exemple obliger les élèves à reproduire des chorégraphies qui mélangent des motricités variées socialement associées au féminin ou au masculin. Il débute par des séquences proches d'un combat d'arts martiaux en insistant sur la vivacité et l'ancrage dans le sol : « *Il faut être plus agressive là* » ; « *Il faut être bien stable, fléchissez les genoux davantage* » ; « *C'est comme du catch.* » Il enchaîne avec des mouvements plus en souplesse et en légèreté. Les interventions portent davantage sur la grâce et le caractère aérien des mouvements : « *Là, c'est l'inverse de tout à l'heure, léger, léger* » ; « *Il ne faut rien entendre quand vous vous réceptionnez. Comme quand les chats sautent, on n'entend rien* » ; « *Non, Jason, léger le bras, ça doit flotter. Imagine que tu es dans la piscine.* »

Cet enseignant travaille également sur les modes de regroupement des élèves afin de favoriser les échanges entre filles et garçons et les amener à s'approprier des gestuelles élaborées par l'autre groupe de sexe. Chaque élève doit improviser des mouvements à partir de verbes d'action. Puis, il demande aux élèves de travailler leurs gestuelles en binômes. Ces derniers se regroupent par affinité et par sexe. Il impose

ensuite qu'un duo de filles s'associe à un duo de garçons afin de s'apprendre mutuellement leurs gestes et créer une chorégraphie.

De même, il met en place des exercices qui combinent des phases d'improvisation et des séquences de reproduction de chorégraphies qu'il crée. Il débute en leur apprenant un petit enchaînement. Puis, il leur demande de le compléter avec un mouvement de leur choix correspondant au verbe « tourner ». Il reprend la chorégraphie imposée. À nouveau, il s'arrête et annonce « fondre », etc. En l'initiant au processus créatif, ces situations permettent de maintenir l'engagement de l'élève en s'adaptant à sa motricité, tout en l'obligeant à s'approprier une motricité éloignée de ses représentations sexuées.

Enfin, conscient du processus d'appropriation sexuée des pratiques, il impose le tirage au sort des thèmes imposés des chorégraphies, pensés de manière à ne pas renvoyer explicitement aux stéréotypes de sexe : « *dans un monde en coton, triste, joyeux, électrique* ». Il évite également de faire passer les élèves devant toute la classe. Les représentations se font devant quelques spectateurs pendant que d'autres groupes travaillent leur chorégraphie, permettant ainsi de limiter les processus de stigmatisation entre pairs.

De manière implicite, l'enseignant invite donc les élèves à s'engager dans des situations susceptibles de mettre en scène une féminité atypique pour les unes et de remettre en cause la virilité exacerbée des autres.

4. CONCLUSION

L'étude de l'engagement des filles et des garçons en danse révèle l'importance des processus de préservation de la face déterminés par les normes de sexe, la position des élèves dans le groupe de pairs et leur capacité à mobiliser le cadre de l'expérience scolaire pour donner du sens à leur pratique. Le désengagement de certains élèves (garçons et filles) s'explique notamment par leurs dispositions incorporées

(scolaires, agonistiques, corporelles) et le poids des normes du groupe de pairs. Les enseignants influencent également la pratique des élèves. En essentialisant les sexes, en prônant un traitement égalitaire sans réflexion pédagogique particulière ou en privilégiant une approche « culturaliste » dans la mise en œuvre des modalités organisationnelles de la mixité, ils participent le plus souvent à maintenir la différenciation filles/garçons et la hiérarchie sexuée. Néanmoins, un professeur spécialiste en danse et sensibilisé à la question de l'égalité des sexes de manière individuelle et collective adopte une attitude réflexive concernant ses pratiques pédagogiques en tenant compte des contraintes interactionnelles qui pèsent sur les comportements des élèves, notamment celles relatives aux normes sexuées définies par le groupe de pairs. Dans cette perspective, la formation à la coéducation, entendue comme le processus « qui permettra que la mixité soit le moyen et le signe de l'égalité » (Marro & Vouillot, 2004, p. 9), paraît un élément clé pour penser le changement.

BIBLIOGRAPHIE

- AYRAL, S. (2011). *La fabrique des garçons : sanctions et genre au collège*. Paris, Presses universitaires de France.
- BOURDIEU, P. (1980). *Le sens pratique*. Paris, Minuit.
- BOURDIEU, P. (1998). *La domination masculine*. Paris, Seuil.
- CLAIR, I. (2008). *Les jeunes et l'amour dans les cités*. Paris, Armand Colin.
- COGÉRINO, G. (Ed.) (2005). *Filles et garçons en EPS*. Paris, Éditions Revue EPS.
- COGÉRINO, G. (2007). Propos d'enseignants d'éducation physique face à la mixité. *STAPS*, 75, 25-42.
- CONNELL, R. (1987). *Gender and Power. Society, the Person and Sexual Politics*. Stanford, California, Stanford University Press.
- COURCY, I., LABERGE, S., ERARD, C., & LOUVEAU, C. (2006). Le sport comme espace de construction sociale de la féminité : jugements d'adolescentes et d'adolescents concernant les filles qui pratiquent des sports de tradition masculine. *Recherches féministes*, 19/2, 29-61.
- DAVISSE, A. (1999). « Elles papotent, ils gigotent ». L'indésirable différence des sexes... *Ville-École-Intégration*, 116, 185-198.
- DE SINGLY, F. & PASSERON, J.-C. (1984). Différences dans la différence : socialisation de classe et socialisation sexuelle. *Revue française de sciences politiques*, 34, 48-78.
- DEPP (2012). *L'état de l'École : 31 indicateurs sur le système éducatif français*, 22.
- DURET P. (1999). *Les jeunes et l'identité masculine*, Paris, Presses universitaires de France.
- FAURE, S. (2007). Les dispositions de genre dans la danse hip-hop. In H. Eckert & S. Faure (Eds.), *Les jeunes et l'arrangement des sexes*. Paris, La Dispute, 31-44.
- FAURE, S. (2006). HLM : côté filles, côté garçons. *Agora Débat/Jeunesse*, 41, 94-108.
- FAURE, S. & GARCIA, M.-C. (2005). *Culture hip-hop, jeunes des cités et politiques publiques*. Paris, La Dispute.
- GARCIA, M.-C. (2007). Représentations « genrées » et sexualité des pratiques circassiennes en milieu scolaire. *Sociétés & Représentations*, 2/24, 129-143.
- GARCIA, M.-C. & VIGNERON, C. (2006). Le cirque à « l'école des banlieues ». *Agora Débat/Jeunesse*, 41, 32-49.
- GOFFMAN, E. (1973a). *La mise en scène de la vie quotidienne*. Tome 1 : *La présentation de soi*. Paris, Éditions de Minuit.
- GOFFMAN, E. (1973b). *La mise en scène de la vie quotidienne*. Tome 2 : *Les relations en public*. Paris, Éditions de Minuit.
- GOFFMAN, E. (1974). *Les rites d'interaction*. Paris, Éditions de Minuit.
- GOFFMAN, E. (1991). *Les cadres de l'expérience*. Paris, Éditions de Minuit.
- GOFFMAN, E. (2002). *L'arrangement entre les sexes*. Paris, La Dispute.
- GUÉRANDEL, C. & BEYRIA, F. (2010). La mixité dans les cours d'EPS d'un collège en ZEP : entre distance et rapprochement des sexes. *Revue française de pédagogie*, 170, 17-30.
- GUÉRANDEL C. & MENNESSON C. (2007). Gender construction in judo interactions. *International review for the sociology of sport*, 42/2, 167-186.
- KEBABZA, H. (2007). Invisibles ou parias. Filles et garçons des quartiers de relégation. *Empan*, 3/67, 30-33.
- KERGOAT, D. (2005). Rapports sociaux et division du travail entre les sexes. In M. Maruani (Ed.), *Femmes, genre et sociétés. L'état des savoirs*, Paris, La Découverte, 94-101.
- LAHIRE, B. (1998). *L'homme pluriel. Les ressorts de l'action*. Paris, Nathan.
- LAPEYRONNIE, D. (2008). *Ghetto urbain. Ségrégation, violence, pauvreté en France aujourd'hui*. Paris, Robert Laffont.
- LEPOUTRE D. (1997). *Cœur de banlieue*. Paris, Odile Jacob.

- MARRO, C. & VOUILLOT, F.** (2004). Quelques concepts clés pour penser et former à la mixité. *Carrefours de l'éducation*, 1/17, 2-21.
- MENNESSON, C.** (2012). L'incorporation du genre en gymnastique rythmique. *Ethnologie française*, 3/42, 591-600.
- MENNESSON, C. & NEYRAND, G.** (2010). *Enquête sur les rôles des loisirs culturels et corporels dans la socialisation sexuée infantine : stratégies parentales et effets de contextes*. Rapport de recherche pour le ministère de la Culture, Université de Toulouse.
- MOSCONI, N.** (1999). Les recherches sur la socialisation différentielle des sexes à l'école. In Y. Lemel & B. Roudet, *Filles et garçons jusqu'à l'adolescence. Socialisations différentielles*, Paris, L'Harmattan, 85-111.
- POCIELLO, C.** (Ed.) (1981). *Sport et Société : approche socioculturelle des pratiques*. Paris, Vigot.
- RUBI, S.** (2003). Les comportements « déviant » des adolescentes des quartiers populaires : être « crapuleuse » pourquoi et comment ?. *Travail, Genre et Société*, 9, 39-70.
- SORIGNET, P.-E.** (2010). *Danser. Enquête dans les coulisses d'une vocation*. Paris, La Découverte.
- TERRET, T., COGÉRINO G., & ROGOWSKI, I.** (2006). *Pratiques et représentations de la mixité en EPS*. Paris, Éditions Revue EPS.
- VIGNERON, C.** (2006). Les inégalités de réussite en EPS entre filles et garçons : déterminisme biologique ou fabrication scolaire ?. *Revue française de pédagogie*, 154, 111-124.
- WELZER-LANG, D.** (2002). Virilité et virilisme dans les quartiers populaires en France. *Villes-École-Intégration Enjeux*, 128, 10-32.
- WELZER-LANG, D.** (2010). La mixité non ségrégative confrontée aux constructions sociales du masculin. *Revue française de pédagogie*, 171, 15-29.