

LES ACTES !



**FESTIVAL
OSONS
LES ARTS
EN EPS
9 - 10
MARS**

AUBERGE PAJOL
20 ESPLANADE NATHALIE SARRAUTE
75018 PARIS

M^o LA CHAPELLE / MARK DORMOY



« Que faire aujourd'hui ? »

Quelques idées d'éducation physique artistique pour les filles et les garçons

*Que les activités artistiques permettent en soit d'interroger les stéréotypes de genre mérite d'être questionné. Pour **Magali Sizorn**, il n'y a pas d'effet magique ! La visée d'égalité ne peut être réduite à un traitement égalitaire de l'activité, d'autant que l'intériorisation de « systèmes de contraintes corporelles et les normes sociales » pèse sur l'engagement des filles. Veiller à ne pas s'appuyer sur le supposé déjà là (le joli pour les unes, l'attrait pour la prise de risque et de l'espace pour les uns), ouvrir les possibles, lâcher prise, apprendre une mise en jeu de soi et de l'autre sur une large palette sont sans doute des pistes à explorer.*

La semaine dernière, j'étais invitée à fêter les 40 ans d'une amie d'enfance. C'était « *soirée filles* ». Autour d'elles, des amies enseignantes, danseuses, anciennes de notre club de gymnastique rythmique. Je n'ai pu m'empêcher de penser à cette table ronde que je préparais, constatant les effets de ces socialisations sexuées qui façonnent l'univers des filles, dont les femmes que nous sommes devenues, pour certaines féministes revendiquées, socialisations auxquelles contribuent fortement les activités physiques pratiquées. Lors de cette soirée, mon amie m'offre un livre en me disant « *il va te plaire !* ». Enseignante du premier degré, elle vient d'être nommée dans une nouvelle école et a profité de son installation pour faire un peu de rangement : elle trouve un livre dans un placard, publié par Hachette dans sa version française en 1974 *Que faire aujourd'hui ? Plus de 100 idées de jeux pour les filles*. Au sommaire : des « jeux et jouets », des « arts et métiers », des « déguisements et marionnettes », une « maison [pour] votre poupée », et parmi tout cela : un clown danseur, une drôle de sorcière, des boucles d'oreille, un sac pour pinces à linge, un berceau à bascule, un uniforme d'infirmière et une danseuse-étoile.

Depuis 1974, les choses ont changé. Certes, les petites filles jouent maintenant au football, et même la fédération française a cessé sa campagne de promotion du football pratiqué par les femmes qu'elle avait intitulé « le football des princesses ».

Par ces anecdotes introductives, j'ai l'idée de nous amener à situer notre réflexion relative à l'enseignement des activités artistiques en éducation physique dans un contexte de transformations en cours visant à réduire des inégalités encore fortes entre les femmes et les hommes. Le 8 mars était la journée internationale pour les droits des femmes ; le mouvement *me-too* et ses déclinaisons contribuent à une accélération de la prise de conscience. Pour autant, persistent des inégalités, fruits de socialisations genrées, marquées encore par des stéréotypes et des valeurs attribuées au masculin et au féminin. Je partagerai quelques expériences personnelles pour engager le débat.

Alors « *que faire aujourd'hui ?* » en activités artistiques avec et pour les filles et les garçons ? Avant d'aller plus loin, permettez-moi de situer mon propos. Je suis une enseignante militante des activités physiques artistiques. Je viens de la gymnastique rythmique et j'ai découvert la danse contemporaine, étudiante à l'université, avec Betty Lefevre, qui a ensuite été ma directrice de thèse. Elle a largement contribué à mes interrogations, par corps et par l'analyse sociologique, sur les modèles de féminité et de masculinité que les pratiques corporelles (artistiques et sportives) que je traversais mobilisaient. Je ne suis pas enseignante d'éducation physique mais maîtresse de conférences, enseignante en STAPS, en particulier en sciences sociales et en enseignement de spécialité danse. J'anime également un atelier chorégraphique ouvert à tous, et mes travaux de recherche en anthropo-sociologie portent principalement sur les transformations des activités artistiques - le cirque constituant mon terrain privilégié. C'est donc de là que je parle, en tant que chercheuse et enseignante, investie dans la recherche et l'enseignement des activités artistiques.

1. Activités artistiques : de quoi parle-t-on ?

Avant d' « oser les arts en EPS », accordons-nous d'abord sur ce que l'on entend par « activités artistiques » et arrêtons-nous un instant sur les utopies qui animent celles et ceux, dont je fais partie, quant au potentiel performatif de ces activités, notamment dans le questionnement des stéréotypes de genre.

Le mot art est polysémique, renvoyant à des pratiques, des valeurs, des cultures différentes. Dans le cadre scolaire, les enseignants peuvent avoir des traductions et des traitements des activités artistiques pluriels¹, en abordant les activités en fonction de leurs propres cultures corporelles ou rapports à l'art et considérant parfois les activités gymniques comme des activités artistiques. De même, des activités artistiques, comme le cirque, font parfois l'objet de « sportivisations » par valorisation des apprentissages techniques, de la logique de la performance (sportive), voire du spectacle ou du spectaculaire au détriment d'une démarche de création².

Car derrière la question de la définition de ce qu'on entend par « activités artistiques » en EPS, c'est celle des enjeux de formation et des objectifs liés à la programmation de telles activités qu'il s'agit de traiter. Le fait de considérer que les activités artistiques permettraient en soit d'interroger les stéréotypes de genre mérite d'être questionné : il n'y a pas d'effet magique. Les activités artistiques de création – je me limiterai à celles-ci – dans leur proximité avec la logique de l'art contemporain engagé, si l'on suit la logique de ce genre, à interroger les frontières de l'art, mais aussi les valeurs, les normes sociales... Dans le cadre universitaire des STAPS, comme dans le cadre de l'EPS (des espaces qu'on peut considérer

¹ Marie-Carmen Garcia, « Le goût du cirque chez les enseignants d'EPS », *STAPS*, 2013/4, n° 102, p. 47-60.

² Claire Pontais, « Quel art est-il ? », *Contre-Pied, hors-série*, 2012/3, p. 4-6 ; Cécile Vigneron, « Entrées clownesques », *Contre-Pied, hors-série*, 2012/3, p. 36-39 ; Magali Sizorn, « Le cirque à l'épreuve de sa scolarisation. Artification, légitimation... normalisation ? », *Staps* 2014/1, n° 103, p. 23-38 ; Magali Sizorn, « Sous le regard de l'autre : voire, observer et évaluer », in Betty Lefevre (dir.), *L'artistique*, Paris, Revue E&PS, 2016, p. 105-121.

comme « sportivocentrés »³), le corps dansant ou le corps circassien déplacent les usages du corps performant et ses finalités, invitent à interroger nos modèles corporels, et notamment dans leurs investissements des valeurs et images associées au masculin et au féminin. En STAPS, la défense (car il s'agit encore de cela) de la présence des activités physiques artistiques double aussi parfois la défense d'autres cultures corporelles, rapidement traduites par la promotion de pratiques « féminines », dans des espaces de tradition masculine (une tradition renouvelée, voire renforcée par une tendance à la masculinisation des effectifs étudiants⁴). Réfléchir aujourd'hui à la question de l'égalité femmes/hommes par l'EPS et les activités artistiques nécessite donc de questionner ces modèles corporels, la place de ces activités et les motifs de leur présence dans nos programmes de formation (à l'école comme à l'université), comme les arrangements que nous opérons dans leur traitement et avec les objectifs de formation.

Comme l'écrit Betty Lefèvre, l'enseignement de la danse contemporaine peut être le lieu privilégié de la « réflexivité du genre »⁵. Les créations chorégraphiques de nombreux artistes ont contribué à diffuser d'autres modèles du masculin et du féminin, jouant des qualités traditionnellement attribuées aux uns et aux unes (force, fragilité, grâce, lourdeur, etc.), jouant des « conventions sociales ». Aujourd'hui encore, les artistes s'emparent de ces questions, comme en témoignent en cirque l'avant-dernier spectacle des élèves du Centre national des arts du cirque *F(r)iction* (2018) mis en scène par Antoine Rigot et Alice Ronfard, ou encore Clinamen Show du Groupe Bekkrell (2019).

Reste que le travail des corps est le fruit d'une socialisation voire de normalisations notamment genrées⁶ qu'il ne faudrait pas effacer par l'enthousiasme et l'intérêt que nous pouvons porter aux activités de création comme espaces d'interrogation ou de contestations des normes. L'exercice de réflexivité y compris par corps, nécessite aussi d'interroger les conditions de pratique et d'exercice des activités artistiques : que font les élèves et les enseignants ? Qu'attendent-ils les uns et les unes des autres ? Quels horizons d'attente pèsent sur les conditions de réalisation et les imaginaires des élèves, voire des enseignants, dépassant les murs du gymnase ou de la salle de danse ?

2. De la nécessité de considérer les logiques sociales à l'œuvre

L'égalité filles/garçons dans et par l'enseignement des activités artistiques ne réside pas uniquement dans la proposition d'un même enseignement pour tous. Parfois, l'universalité de la proposition se heurte à des inégalités de réception et d'appropriation de contenus.

³ Betty Lefèvre, « Variations sur le genre dans une formation au professorat de danse », *Journal des anthropologues*, 2011, n°124-125, p. 257-286.

⁴ Le collectif « Filles et STAPS », EPS et Société, <http://www.epsetsociete.fr/Les-filles-en-voie-de-rarefaction>, 10 mars 2016.

⁵ Betty Lefèvre, « Chercheuse et danseuse : du genre incorporé », *Recherches en danse [en ligne]*, 3/2015. En ligne depuis le 19 janvier 2015, articulé consulté le 7 mars 2020. URL : <http://journals.openedition.org/danse/942>

⁶ Hélène Marquié, « Corps dansant, sexe et genre », in Évelyne Peyre (dir.), *Mon corps a-t-il un sexe ? Sur le genre, dialogues entre biologues et sciences sociales*, Paris, La Découverte, 2015, p. 160-170.

Plus d'une fois ai-je entendu, au début d'un semestre de danse contemporaine, dans la bouche d'étudiantes STAPS non danseuses « *Je ne suis pas très gracieuse* ». En tant qu'enseignante, je n'ai aucune attente en termes de grâce, de légèreté, de féminité. Ces étudiantes, par contre, inquiètes quant à leur capacité à « *bien danser* », reconduisent ce qui renvoie à des stéréotypes du féminin et de « la » danse (la figure de la danseuse classique reste ici opérante et actante). Le stéréotype mobilisé, dont est à la fois victime et autrice cette étudiante, schématise une réalité sociale, et rappelle la force de la cristallisation de la figure de la ballerine romantique dans les imaginaires. Hélène Marquié, dans son ouvrage *Non, la danse n'est pas un truc de filles !*, invite à historiciser l'analyse pour montrer notamment comment s'est opérée une forme d'essentialisation des caractéristiques de la danseuse, mais aussi comment a évolué la répartition des rôles et places occupées par les hommes et les femmes dans l'univers chorégraphiques, sur scène et en-dehors de la scène.

La pratique amateur de la danse, en association notamment⁷, est largement féminine. Cela renvoie à ce que Robert Connel⁸ appelle un « régime de genre », lequel correspond « à l'état des rapports sociaux de sexe dans une institution ou un contexte donné ». Christine Mennesson et Gérard Neyrand⁹, qui se sont intéressés aux pratiques sportives et culturelles des enfants ont souligné l'existence de ces régimes de genre, qui situés dans des contextes socio-culturels, contribuent à la fabrique des filles et des garçons. Les auteurs ont notamment constaté lors d'observations de cours (en association) de danse contemporaine en milieu urbain et favorisé qu'il s'y transmettait des modèles féminins relativement traditionnels (associés à la minceur et à la grâce), combinés à des idéaux d'accomplissement et de réalisation de soi, notamment par l'art. Ainsi, alors même que les projets artistiques visent à déconstruire nos représentations, les corps comme les imaginaires n'échappent pas à une stéréotypie encore très présente. En outre, la danse, reste un espace du féminin, tant elle est dans les écoles de danse une pratique entre pairs du même sexe, y compris dans des esthétiques éloignées de la danse classique.

Pour autant, l'univers chorégraphique contemporain professionnel n'est pas un monde de femmes. Les données dont nous disposons¹⁰ montrent des différences d'accès à certaines occupations et positions : les chorégraphes, directeurs de compagnies ou de lieux culturels sont souvent des hommes. Le partage du pouvoir n'est pas équitable, et malgré une forte

⁷ Pour le cirque, en 2008, 63% des licencié.e.s sont des femmes en 2008 (source : étude réalisée sur 140 écoles de cirque – Fédération française des écoles de cirque).

⁸ Cité par Christine Mennesson et Gérard Neyrand, « La socialisation des filles et des garçons dans les pratiques culturelles et sportives », in Sylvie Octobre, *Enfance & culture. Transmission, appropriation et représentation*, Ministère de la Culture - DEPS, « Questions de culture », 2010, p. 147-166.

⁹ *Idem.*

¹⁰ Notamment : Reine Prat, *Mission pour l'égalité et contre les exclusions, Rapport d'étape n° 1*, « Pour une plus grande et une meilleure visibilité des diverses composantes de la population française dans le secteur du spectacle vivant - Pour l'égal accès des femmes et des hommes aux postes de responsabilité, aux lieux de décision, à la maîtrise de la représentation », juin 2006 ; Reine Prat, *Mission pour l'égalité et contre les exclusions, Rapport d'étape n° 2*, « Arts du spectacle - Pour l'égal accès des femmes et des hommes aux postes de responsabilité, aux lieux de décision, aux moyens de production, aux réseaux de diffusion, à la visibilité médiatique - De l'interdit à l'empêchement », mai 2009 ; Observatoire de l'égalité femmes-hommes du Ministère de la Culture (www.culture.gouv.fr/Sites-thematiques/Egalite-et-diversite/Documentation/Observatoire-de-l-egalite-femmes-hommes).

propension à porter et incarner des utopies universalistes et égalitaires, les mondes de l'art et de la culture n'échappent pas aux logiques sociales et à des rapports sociaux hiérarchisés. Ainsi, le rapport Reine Prat de 2006 soulignait des « seuils d'élimination » des femmes à mesure que l'on s'élève dans la hiérarchie de l'enseignement spécialisé (musique, danse et art dramatique) : « Les garçons représentent 38% des élèves de l'enseignement initial (Emma, Enm, Cnr¹¹), mais 50% des étudiants des conservatoires nationaux supérieurs »¹². Depuis, le Ministère de la Culture mène une politique volontariste en faveur de plus d'égalité entre les femmes et les hommes, notamment en imposant ou en incitant à la parité dans les concours de recrutement. Si on regarde les chiffres de la danse, les filles représentent parmi les élèves des cours de danse dans les établissements publics d'enseignement spécialisés 93% (Cnr, Enm, chiffre 2003-04) et 97% (Emma, chiffre 2002-03). Toujours selon le rapport de Reine Prat de 2006, chez les professionnels, les danseuses représentent 68% de la population des intermittents de la danse, mais seulement 56% des permanents ; et elles ne sont plus que 43% des chorégraphes dont les œuvres sont programmées dans les institutions subventionnées de manière structurelle par le Ministère de la Culture. Si on prend des chiffres plus récents : 16% des centres de développement chorégraphique nationaux sont dirigés par des femmes au premier janvier 2019, 33% des pôles nationaux cirque. Par contre, 63% des représentations dans les centres de développement chorégraphique sont mis en scène par des femmes, contre 25% seulement des représentations dans les pôles nationaux des arts du cirque, pour la saison 2019-2020¹³. Dans les écoles supérieures de cirque, le recrutement des étudiants a pendant longtemps été plutôt masculin (même si cela change actuellement avec une attention plus forte portée sur les questions d'égalité femmes/hommes), et l'enseignement, tel qu'observé par Florence Legendre y reste marqué par des représentations et pratiques genrées (attentes quant aux spécialités des élèves et à la manière de les pratiquer ; rapport genré au risque et à sa transmission)¹⁴.

Le concept de genre, mobilisé ici, permet de rendre compte de rapports sociaux encore hiérarchisés, avec des places plus prestigieuses davantage investies par les hommes, ou dans lesquels ils sont sur-représentés par rapport à la population de pratiquants ordinaires. Alors que les artistes invitent à « défaire le genre » et à dépasser des catégories qui assignent et essentialisent, pour l'analyse, les catégories de sexe et de genre restent opérantes et heuristiques. Je précise que par genre, il s'agit pour reprendre les mots de Marie Buscatto, de mobiliser « un concept visant à rendre compte des processus sociaux de production, de légitimation, de transgression et de transformation de différences sexuées hiérarchisées

¹¹ Emma : école municipale de musique agréée ; Enm : école nationale de musique ; Cnr : conservatoire national de région.

¹² Reine Prat, 2006, *op. cit.*, p. 18.

¹³ Observatoire 2020 de l'égalité entre femmes et hommes dans la culture et la communication, Paris, Ministère de la Culture.

¹⁴ Florence Legendre, « La transmission de la gestion du risque dans les écoles supérieures de cirque en France », *SociologieS [En ligne]*, Dossiers, La transmission du métier, mis en ligne le 07 mars 2014, consulté le 7 mars 202. URL : <http://journals.openedition.org/sociologies/4554>

entre femmes et hommes, entre féminin et masculin selon des principes visant à les « naturaliser » et à stigmatiser tout comportement contraire »¹⁵.

3. Enjeux de formation

Revenons à l'enseignement des activités artistiques. Les enjeux d'un enseignement scolaire sont forts : il s'agit, dans l'école républicaine de s'adresser à tous, de viser l'égalité et cela engage à penser les conditions d'atteinte de cette égalité en proposant un traitement équitable des uns et des autres. J'insiste sur ce point, car la visée d'égalité ne peut être réduite à un traitement égalitaire dans l'activité. On sait par exemple que dans des contextes scolaires de mixité (par exemple, les cours de récréation observées par Julie Delalande¹⁶), et face aux garçons, les filles ont tendance à marquer leur différence en réinvestissant les signes d'une féminité stéréotypée. En EPS, une de mes anciennes étudiantes, alors enseignante stagiaire en lycée professionnel, avait alors fait le choix de faire varier les modalités de pratique en mixité ou non mixité pour limiter ces jeux d'hyper-ritualisation du féminin (ou du masculin)¹⁷.

En danse, j'observe chez mes étudiants que les images de « la danseuse », héritées du ballet romantique tout autant que des clips et shows télévisés, s'imposent aux filles davantage qu'aux garçons en termes de contrôle de soi et de son image. De même, l'enseignement de la danse, face au miroir, valorisant la reproduction de formes, pèse plus fortement sur les filles que sur les garçons. Cela conduit, notamment dans mon UFR, à ce que l'on considère parfois, en tant qu'enseignant, que les filles sont coincées dans leur apprentissage de la danse, là où les garçons, réinvestissant leurs compétences sportives, répondent davantage à nos attentes. Les étudiants ne s'y trompent pas, et racontent à un de mes anciens étudiants MEEF réalisant un mémoire sur la perception de l'évaluation au CAPEPS : « *on m'a dit au début que la danse pourrait être facile pour un garçon* » (finalement, cet étudiant renoncera et choisira la gymnastique) ; un autre : « *la danse, pour les garçons, c'est plus jouable*¹⁸ ». Cela amène d'ailleurs certaines filles, des « danseuses » (au sens où elles ont déjà pris des cours de danse) à éprouver des sentiments d'injustice face aux critères d'appréciation et de notation de leurs prestations.

Natacha Estivie, enseignante d'EPS, a rédigé une thèse sur l'engagement des élèves dans les activités artistiques (cirque et danse). Elle constate les difficultés pour ses élèves garçons de s'engager en danse (plus qu'en cirque) et le coût identitaire que cela peut avoir, notamment dans « l'acceptation d'une mise en jeu de corps qu'ils considèrent comme féminins ». Ce

¹⁵ Marie Buscatto, *Sociologies du genre*, Paris, Armand Colin, 2014, p.13.

¹⁶ Julie Delalande, *La cour de récréation. Pour une anthropologie de l'enfance*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2001.

¹⁷ Margaux Bouchet, *L'engagement sexué des élèves en EPS : regards, valeurs et arrangements des enseignants*, mémoire de master MEEF (dir. Magali Sizorn), ESPE, Université de Rouen, juin 2016/

¹⁸ Bruno Jubert, *L'entrée dans le professorat d'EPS. Récits de candidats : égalité des chances, méritocratie et sentiment d'injustice*, mémoire de master MEEF (dir. Magali Sizorn), ESPE, Université de Rouen, juin 2018.

qu'ils refusent renvoie aux valeurs traditionnellement associées au féminin¹⁹: le lent, le sensible... Le toucher, comme possible signe d'une homosexualité, est aussi refusé par les garçons, comme par les filles :« *moi, je ne fais pas cette danse de lesbienne* », lui avait opposé une élève.

Dans son livre *Danser*, le sociologue Pierre-Emmanuel Sorignet, consacre un chapitre à l'entrée d'hommes en danse intitulé « la danse, c'est pour les filles ou pour les pédés ». Cette inquiétude relative au trouble de l'ordre sexué et hétérosexuel par la danse explique sans doute pourquoi tant d'étudiants MEEF proposent encore si fréquemment comme sujet de mémoire « enseigner la danse quand on est un homme ». Ils témoignent sans doute par là-même de leurs propres interrogations : peur des réactions de leurs élèves garçons notamment, regards de leurs collègues femmes, sentiments d'incompétence (essentialisés peut-être) et persistance d'une spécificité sexuée, quand bien même la danse contemporaine ait contribué dès les années 1970 et 1980 à « [masculiniser] le féminin et [féminiser] le masculin » et à renouveler la gestuelle et les mises en scène de corps d'hommes notamment avec l'arrivée de danseurs formés tardivement à la danse²⁰.

Si l'injonction à une virilité à laquelle les garçons sont confrontés peut encore constituer un des obstacles à l'engagement des élèves garçons, ces obstacles effraient les enseignants par les réactions potentielles des élèves en situation de mixité. Les enseignants s'arrangent néanmoins assez bien de ces injonctions paradoxales et travaillent avec les garçons sur ces possibles déplacements. En effet, dès lors que les garçons mettent un pied dans les activités de cirque et danse, dès qu'ils s'engagent, ils sont valorisés. C'est ce que nous avons constaté il y a quelques années au sein de l'équipe d'enseignants vacataires et titulaires de mon UFR dans nos propres pratiques. Les enseignants surinvestissent alors peut-être – cette hypothèse mériterait d'être testée – la question de la difficulté de l'engagement des garçons, et par ailleurs, trouvent dans leur manière de pratiquer ce qu'ils attendent (engagement moteur, physicalité, jeux avec les valeurs du masculin et du féminin...), là où ils constatent, à l'instar de Natacha Estivie dans sa thèse doctorat, que les filles restent « *plus sages* », « *plus scolaires* », qu'elles prennent moins l'espace. L'intériorisation de « systèmes de contraintes corporelles et les normes sociales²¹ » pèse en effet sur l'engagement des filles.

Alors *que faire aujourd'hui* pour les filles et pour les garçons ? Une proposition pourrait être de veiller à ne pas s'appuyer sur le supposé déjà là (la sensibilité, le joli des unes, l'attrait pour la prise de risque, la performance et l'occupation de l'espace des autres) qui ne ferait que renforcer une dissymétrie devenant inégalité dans le fait de doubler ce que Françoise Héritier appelle la « valence différentielle des sexes²² », c'est-à-dire une construction hiérarchique qui place le féminin sous le masculin. Cela peut passer par un travail à partir de

¹⁹ Natacha Estivie, *Approche ethnographique de l'engagement dans les activités physiques artistiques : récits d'élèves et attentes des enseignant.e.s d'Éducation Physique et Sportive (EPS)*, sous la direction de Bette Lefèvre et Magali Sizorn, CETAPS, Université de Rouen, soutenue le 20 novembre 2018, p. 193.

²⁰ Pierre-Emmanuel Sorignet, chapitre « La danse, c'est pour les filles et les pédés », *Danser. Enquête dans les coulisses d'une vocation*, Paris, La Découverte, 2010, p. 243-273.

²¹ Hélène Marquié, *Non, la danse n'est pas un truc de filles. Essai sur le genre en danse*, Toulouse, l'Attribut, 2016.

²² Françoise Héritier, *Masculin/féminin. La pensée de la différence*, Paris, Odile Jacob, 1996.

contraintes (les fondamentaux du mouvement) imposé à tous : investir le fort, le faible, le lourd, le léger, le grand, le petit... ; c'est aussi ne pas laisser le « privilège » de la prise de risque et de la performance aux garçons, comme celui de jouer avec les codes et stéréotypes de l'autre.

Cela m'amène à un dernier cas d'étude. En enseignement de spécialité danse, à l'UFR Staps, je me heurte souvent à cette difficulté à faire sortir mes étudiantes de l'image sociale et de la corporéité de ce que j'appelle pour les embêter « *la danseuse qui se regarde* » (et qui par là même exerce une forme d'auto-contrôle par intériorisation du contrôle social). Je précise que les étudiants de spécialité danse sont très majoritairement des étudiantes : 1 seul homme cette année en spécialité L2 danse et 14 femmes, aucun l'année dernière, dans une filière STAPS majoritairement masculine je le rappelle. Quelle légitimité accordent ces étudiantes à mes retours ? Certaines, organisées en collectif, ont monté un groupe de *Cheerleading* devenu préprofessionnel. D'autres sont danseuses pour des rappeurs et se produisent sur des scènes parmi lesquels l'Olympia. L'équipe STAPS de la « Sup'Cup » organisée par la Métropole Rouen Normandie remporte presque chaque année le concours de danse façon compétition de pom-pom-girls à l'américaine. Avec leur groupe de *Cheerleading*, elles obtiennent des contrats avec des clubs sportifs locaux, en tirent une légitimité, tout comme de leurs nombreuses vues sur les réseaux sociaux. Lorsque je les invite à questionner les signes qu'elles mobilisent (postures et parures), certaines les décrivent comme ceux de l'affirmation d'une puissance féminine et se revendiquent féministes. Renversement du stigmate ? Soit, mais sans défaire le genre, elles acceptent ici de performer une féminité visant à faire briller le masculin, renouant avec une complémentarité dans la différence, dans la ritualisation d'une féminité à laquelle contribue la danse (leur danse).

Nourrie de tout cela, j'ai repensé mes contenus d'enseignement théorique pour travailler sur la réception et l'analyse des œuvres et notamment de leurs propositions. Je travaille aussi avec mes étudiants sur leurs goûts pour la danse et sur les attachements relatifs aux corps dansants, questionnant par-là-même comment leurs danses (qu'ils.elles pratiquent, qu'ils.elles voient) marquent leurs corporéités en danse. Je tente ainsi par ce travail réflexif de les inviter à lâcher prise (ce n'est pas qu'un jeu de mot avec le vocabulaire de la sociologie pragmatique), pour ouvrir les possibles, entrer dans le jeu, y compris ludique qu'offrent les activités de création. L'année dernière, dans l'atelier chorégraphique que j'anime, nous avons avec les danseuses qui y participaient (que des femmes, ce qui était une première pour moi) travaillé sur le féminin. Le point de départ du projet était simple : le prêt de robes *vintage* par Jérôme Le Goff, plasticien et performeur avec qui nous avons collaboré sur un projet photographique (*Entre ciel et terre*). Au plateau, nous avons convoqué Yvette Horner, Madame Rosa, Véronique Sanson, Britney Spears, la grand-mère espagnole de l'une, et les femmes kabyles violées racontées par une autre. Ces souvenirs, vécus, réinventés ou imaginés ont ensuite été travaillés par le projet collectif, occasion de jouer par corps de et avec ces figures du féminin. Nous l'avons fait dans le cadre d'une démarche de création, en

empruntant modestement à l'art contemporain son projet de déplacement des codes, des normes et des valeurs, comme des manières faire danse.

La sociologie pragmatique invite à considérer les actions, les pratiques individuelles et leurs logiques jusqu'à leurs effets. Cela amène à penser toute la complexité à l'œuvre dans un enseignement de et par les activités physiques artistiques. Pour les élèves, vivre les activités artistiques et recevoir des œuvres implique de faire l'apprentissage de conventions et de cultures corporelles autres que celles des cultures sportives, de s'expérimenter autrement et d'apprendre à apprécier des mises en jeu de soi et de l'autre sur une large palette. Cela implique de travailler sur les formes d'attachement que l'on propose aux élèves avec les activités artistiques (par corps, par le regard, par les mots), mais aussi de considérer les prises qu'ils.elles ont déjà avec la danse et le cirque, et que la danse et le cirque ont avec eux : que regardent les élèves ? Comment se donnent-ils et elles à voir ? Dans une enquête portant sur les pratiques culturelles des jeunes dans la Métropole Rouen Normandie²³, nous avons constaté à quel point Internet comme les industries culturelles ont produit des effets d'horizontalisation dans les rapports aux pratiques culturelles. L'omnivorisisme constaté dans les goûts comme dans les pratiques, les positionnements et jeux de distanciation opérés vis-à-vis des institutions culturelles ou scolaires, s'accompagnent de constructions différenciées de la grandeur et de la légitimité. Cela permet de comprendre des formes de légitimité multiples, mais aussi les difficultés auxquelles on se heurte dans l'enseignement des activités artistiques dans le cadre scolaire. Les enjeux de la prise en compte par les enseignants de l'« éducation buissonnière chorégraphique », pour reprendre l'expression d'Anne Barrère²⁴, sont éducatifs. Ils sont aussi politiques. Outre le développement de l'esprit critique des élèves par la connaissance et l'analyse d'esthétiques multiples, il s'agit aussi de repenser l'activité de l'enseignant, à partir des médiations ou « attachements²⁵», ou comment travailler à partir des prises qu'ont les élèves avec les activités artistiques et qu'ont les activités que nous nommons cirque, danse, art avec nous et les élèves.

²³ Pascal Roland et Magali Sizorn (dir.), *Les pratiques culturelles des jeunes dans la Métropole Rouen Normandie, rapport d'enquête*, Université de Rouen-Métropole Rouen Normandie, 2019.

²⁴ Anne Barrère, *L'éducation buissonnière. Quand les adolescents se forment par eux-mêmes*, Paris, Armand Colin, 2011.

²⁵ Antoine Hennion, « Une sociologie des attachements. D'une sociologie de la culture à une pragmatique de l'amateur », *Sociétés*, 2004/3, n° 85, p. 9-24.