

Université de Montréal

**La danse comme outil d'intervention sociale:  
Exploration théorique et pratique de l'intervention sociale par la  
danse auprès de préadolescents et adolescents**

par

Joanna Mansour

Département de sociologie

Faculté des arts et des sciences

Mémoire présenté à la Faculté des études supérieures  
en vue de l'obtention du grade de Maître ès Sciences (M.Sc.)  
en sociologie

Août 2011

© Joanna Mansour, 2011

Université de Montréal  
Faculté des études supérieures et postdoctorales

Ce mémoire intitulé :

La danse comme outil d'intervention sociale: Exploration théorique et pratique de  
l'intervention sociale par la danse auprès de préadolescents et adolescents

Présenté par :  
Joanna Mansour

a été évalué par un jury composé des personnes suivantes :

Valérie Amiraux,  
président-rapporteur

Christopher McAll,  
directeur de recherche

Jacques Hamel,  
membre du jury

## Résumé

Plusieurs hypothèses planant autour de la danse, des cultures juvéniles et de l'intervention permettent de repérer l'existence d'une multiplicité de regards, mais sans rapport apparent entre eux. Les tenants du courant humaniste s'intéressent à la forme et à la structure de la danse en tant qu'art dans les pays de culture occidentale. Les tenants de l'approche anthropologique y voient un instrument de socialisation qui permet de créer, refléter ou renforcer des liens entre les participants, tout en transmettant les valeurs de la culture héritée (Blacking: 1963, Spencer: 1985, Ward: 1993, Bourdieu: 2002). D'un point de vue somatique, la danse permet la prédominance du corps sur l'esprit, car l'apprentissage se fait généralement par imitation (Guilcher: 1963, Faure: 2004). Dans ce cas, les participants sont appelés à « s'ouvrir à autrui » en montrant et en apprenant des autres, créant une circularité dans leurs échanges sur un rythme qui « unit » les participants (Schott-Billman: 2001, Hampartzoumian : 2004).

Ce projet se pose comme une réflexion sur le ou les sens de la danse comme outil d'intervention sociale auprès de jeunes amateurs amenés à vivre des inégalités sociales. En privilégiant un contexte d'atelier, où certains ajustements sont tolérés par l'enseignant, un espace de créativité s'organise de manière informelle face à un objectif donné : une représentation publique dansée. Cet angle d'approche s'inspire de « la métaphore du bricolage » au sujet des cultures populaires par M. De Certeau (1980), où la créativité populaire est repérable dans « les manières de faire avec » les produits imposés par la culture dominante, la politique, l'économie et les enjeux sociaux dominants. Ainsi, le participant qui « perturbe » les règles d'usage d'une intervention prescrite n'est pas un sujet en marge de la société. C'est par des actions pareilles qu'il prend sa place comme acteur social. Cet événement permet « d'in-corporer » le double discours existant entre les danses de représentation et les danses populaires chez les participants.

**Mots-clés** : danse, intervention, jeunes, créativité, corps

## **Abstract**

Several hypotheses exist around dance, youth cultures and intervention, but with no apparent relationship between them. From a humanist point of view, dance is studied through its form and structure as an art form in the countries of Western culture. The anthropological perspective sees dance as an instrument of socialization that can create, reflect or reinforce relationships between members of a community while transmitting the values of the inherited culture. (Blacking: 1963, Spencer: 1985, Ward: 1993, Bourdieu: 2002). The somatic approach emphasizes on the predominance of the body in relation to the mind, due to the fact that the learning process is usually done by imitation (Guilcher: 1963, Faure: 2004). In this angle, the participants demonstrate and learn from others on a common rhythm, allowing a certain flow in their exchanges, and the creation of a union between them. (Schott-Billman: 2001, Hampartzoumian: 2004).

Therefore, this project is a reflection on the different meanings of dance when used in a workshop with young amateurs living in a context of social inequalities. The workshop setting allows the teacher to tolerate some adjustments, letting the participants organize an informal space of creativity in parallel to what is prescribed. This approach is based on De Certeau's (1980) idea of popular cultures, where creativity is recognizable in ways to do with or « make do » of products imposed by the dominant culture, politics and economics.

By using creative « tactics », the participants met the given goal of the workshop - a public performance - in their own way. Consequently, the participant who disturbs the rules of use is not a subject in the margins of society. More over, it is through such actions that he takes his place as a social actor. Also, by dancing in a public performance the participants incorporated the existing discourses on dance, where the art form usually differs from popular dancing.

**Keywords** : dance, intervention, youth, creativity, body

## Table des matières

Introduction.....	1
Chapitre 1: À la recherche d'une pensée de la danse dans les sciences sociales .....	7
1) Premières ébauches dans une perspective anthropologique.....	7
2) Les sciences sociales s'intéressent au corps et au mouvement .....	13
3) La scène et l'écriture : des lieux et des moyens qui influencent le statut de la danse 17	
4) La danse populaire, une danse « sociale » qui dépasse le simple divertissement ....	21
5) Synthèse : un champ inédit confronté à une reconnaissance difficile.....	26
Chapitre 2 : Culture ? Populaire? .....	29
1) Une conception minimaliste vs une conception maximaliste de la culture populaire 29	
2) La jeunesse comme culture : des conceptions qui ont du bon.....	38
3) À la recherche d'un sens .....	43
4) Synthèse.....	51
Chapitre 3 : L'intervention auprès des jeunes.....	53
1) Quelques exemples d'intervention par les arts .....	54
2) Poser un regard critique sur l'intervention .....	59
3) Conclusion.....	76
Chapitre 4 : Reformulation de la question de recherche et méthodologie.....	79
1) Retour sur le cadre théorique.....	79
2) Reformulation de la question de recherche .....	83
3) Méthodologie : Souplesse méthodologique et observation participante.....	84

Chapitre 5 : L'atelier de danse : prendre sa place comme acteur social.....	97
1) Descriptif général.....	97
2) L'observation directe à travers un journal de bord.....	98
3) Fait saillants du journal de bord.....	114
Chapitre 6 : « Être » ensemble : le point de vue des jeunes.....	117
1) Retracer les participants.....	117
2) Faits saillants des entretiens : .....	129
3) Conclusion.....	135
Chapitre 7 : Résistance et créativité .....	139
1) Participer sans participer .....	139
2) La sociabilité juvénile .....	146
Chapitre 8 : Mettre le pied dans la danse «artistique».....	154
1) Littérature multidisciplinaire : des regards juxtaposés mais sans rapport apparent entre eux.....	154
2) La socialisation par le corps .....	159
Conclusion: le corps dansant, de l'écrit au silence .....	168
Bibliographie.....	174
Annexe: Guide d'entretien.....	187

*À ma mère: en essayant de mettre par écrit  
tout ce que tu m'as donné en mouvement.*

## Remerciements

Merci à mon directeur de recherche, d'avoir su me « guider » avec adresse tout au long de ce projet, mais surtout d'avoir su me transmettre un nouveau regard sur la vie.

Merci à toute l'équipe du *Centre de recherche de Montréal sur les inégalités sociales, les discriminations et les pratiques alternatives de citoyenneté* (CREMIS) pour leur accueil chaleureux et leur soutien financier.

Merci à mes parents pour avoir été de très grands « facilitateurs » de réussite<sup>1</sup>. Merci aussi à mes alliés de toujours : Mélina, George, Tarek, Karine et Annie. Je n'aurai jamais réussi à terminer cette étape de mon parcours académique sans vos encouragements.

Merci à mes professeurs d'avoir porté différents regards à mon projet, à mes collègues du CREMIS pour leurs conseils et surtout aux jeunes qui ont participé au projet. Ils m'ont laissé mettre un pied dans leur vie et m'ont permis de comprendre que derrière la danse se cache bien plus de choses que des corps en mouvement.

---

<sup>1</sup> En reprenant les mots de M. Luc Vinet, recteur de l'Université de Montréal lors de la cérémonie des diplômés en 2009.



## Introduction

Différents programmes d'intervention artistique ont été mis en place au Québec, en France et aux États-Unis pour contrer des « dérapages » sociaux possibles chez les jeunes, et plus précisément, chez les adolescents vivant dans un contexte d'inégalités sociales ou de pauvreté. Incompétence individuelle, comportement « dérangeant », manque de ressources, de liberté. À ces explications qui balancent entre des facteurs individuels et structurels, correspondent des actions culturelles étatiques qui s'étendent de la démocratisation de la culture à la démocratie culturelle, et placent la culture, entendue comme une forme artistique, au cœur de l'intervention auprès des jeunes. Si, comme le relève Bourgeault (2003), l'intervention peut être doublement stigmatisante par le fait qu'elle soit construite en fonction d'une « normalité » non définie et générale, et par le fait qu'elle prenne la forme d'un « modèle théorique » élaboré par des experts pour des populations cibles, cette dernière n'est plus réalisée avec les personnes mais plutôt « pour » et « sur » elles dans un rapport hiérarchique.

Dans le cas des jeunes et des adolescents, ces actions prennent d'autant plus d'ampleur si l'on considère que la jeunesse est une période de construction identitaire (Cohen : 1972, Galland : 1996, 2001). Ce rapport s'articule à différents niveaux et avec différents acteurs, dont un des principaux est le professeur et/ou l'intervenant, qui au travers du processus d'intervention identifie et génère des pratiques qui participent à la construction de comportements de genre et identitaires, dans des situations sociales assez ordinaires. Dans les recherches en intervention en milieu scolaire, il arrive que les professeurs ne reconnaissent pas aux jeunes une certaine créativité artistique (Faure : 2001, Faure et Garcia : 2003). Ainsi pour un jeune participant, réussir une intervention artistique à l'école revient à réussir un cours académique: il doit se plier aux exigences imposées par le professeur au risque d'être pénalisé. Et encore, lorsque l'intervention artistique devient normative, l'institution de l'école elle, en fait voir le contraire. On constate en France et aux États-Unis une croissance d'activités à thèmes « urbains », « jeune », « branché » et « populaires » en milieu scolaire, dans le but de « réconcilier » les jeunes avec l'école

(Faure et Garcia : 2003, Molinero : 2009, Shaw : 2003, Stanley et Miller : 1993, Unsworth : 1990).

Ainsi, sous le couvert de la culture « artistique » du Rap, de la danse « urbaine », du dessin ou de la photographie, se retrouvent les mêmes critères de réussite que ceux qui sont valorisés à l'école. Par conséquent, un jeune participant peut vivre un double échec : non seulement il n'est « pas capable » de suivre une intervention pensée pour lui, mais en plus, il s'agit d'une activité qui relève de « ses » goûts culturels. Et pourtant, il n'est pas toujours évident de se plier aux exigences d'un professeur qui impose d'apprendre une chorégraphie de groupe qui ressemble plus à une routine de chanteuse « pop » pour des garçons qui s'attendaient à du *Breakdance*, à l'annonce d'une activité de hip-hop à l'école (Faure : 2001, 2004, Faure et Garcia : 2003). Ces dissonances cachées poussent à investiguer de près l'intervention artistique auprès des jeunes : Que se passe-t-il lorsque la danse entre dans l'intervention?

Pas facile d'y mettre de l'ordre : pour intervenir auprès d'un groupe, il faut d'abord identifier et définir les membres qui le composent. La question se pose avec autant plus d'acuité pour les jeunes et les adolescents vivant des inégalités sociales parce qu'ils demeurent une population alléchante pour les artistes et intervenants en quête de subventions (Fensham : 1996, Cameron : 1997, George : 2000). Alors que les subventions artistiques fluctuent selon les contextes socio-économiques, la lutte au décrochage scolaire et à l'obésité (entre autres) font partie des stratégies d'action jeunesse 2009-2014 du gouvernement du Québec. L'intervention artistique chevauche donc le champ de l'art et ainsi que celui de la jeunesse, sous les chapeaux de la culture, du loisir et très souvent de l'éducation.

Un des obstacles de cette réflexion sur la danse comme outil d'intervention sociale auprès des jeunes serait de demeurer dans le débat actuel et de se limiter au discours confortable et optimiste de la démocratisation de la culture, compris comme la valorisation égale de toutes

les manifestations de culture, peu importe le lieu et la population. Un autre obstacle serait d'aborder l'intervention par la danse en termes de ce qu'elle est capable de produire, se limitant au résultat tangible final. L'analyse entreprise dans ce mémoire permettra de sortir de ces discours en mettant plus d'emphasis sur le déroulement de l'atelier que sur la représentation finale. Il s'agit d'étudier la manière dont chaque jeune participant, resitué socialement, donne sens et « in-corpore » la logique et l'organisation de l'espace de danse durant le processus d'intervention. Mentionnons que cet espace « dédié » à la danse se trouve être un carrefour où se croisent des instances de socialisation comme l'école, la communauté, la famille, le groupe de pairs et les univers musicaux partagés. Dans le processus de cette recherche, le jeune évolue face à un objectif final et collectif qui est une représentation publique dansée en groupe. Nous entendons par « danse participative en groupe », un assemblage cohérent de mouvements empruntés principalement à la culture *hip-hop* médiatisée, telle que vue à la télévision ou sur Internet et, soulignons-le, réalisé par les participants. Par ailleurs, ce terme permet la distinction avec le hip-hop « authentique » - compris comme un ensemble de quatre éléments (*Djing*, *Breakdance*, *Graffiti*, *Rap*) représentant le mouvement de revendication afro-américain contre la discrimination structurelle aux Etats-Unis - et le hip-hop « médiatisé » - compris comme un style musical récupéré par les médias de masse, qui a priorisé le *Djing* et le *Rap* par rapport au *Graffiti* et au *Breakdance* (Aprill : 2006, Hill Collins : 2006, Banes : 1994).

Nous procéderons par observation participante pour toute la durée de l'atelier de danse, afin de déterminer comment l'intervention se traduit par le corps et dans l'espace chez les participants. La tenue d'un journal de bord aura pour but de documenter les observations et distinguer les impressions du chercheur des faits « objectifs ». De même, des entretiens seront réalisés avec les participants, deux ans après l'activité, dans l'objectif de donner une voix participante au projet. Le laps de temps entre la tenue de l'activité et les entretiens agira comme un filtre, laissant voir ce qui a été retenu par les jeunes et ce qui est significatif à leurs yeux. Cela imposera aussi à redoubler de vigilance envers les contextes d'énonciations et à ne pas traiter le sujet en dehors de la perception des participants. La

mise en perspective de ces deux formes de matériau permettra de jeter un regard critique sur l'intervention par la danse.

*Jusqu'à quel point, les jeunes emploient les produits imposés par l'ordre dominant?*

Lorsque l'on s'intéresse à la question de l'intervention par la danse auprès des jeunes, on ne peut qu'être frappé par la difficulté – autant des chercheurs que des intervenants – à cerner l'objet de recherche sous toutes ses dimensions. Néanmoins, une tendance prime sur la population « jeune » à travers les études : ils ont des goûts culturels bien à eux et plus homogènes que chez les adultes, ce qui peut constituer un prélude à une position collective différente de la culture dominante. La tension avec le monde adulte se traduit comme un compromis entre deux exigences contradictoires, soit celle de créer et d'exprimer une forme d'autonomie et de différence par rapport aux adultes et celle de préserver la continuité de l'identification avec eux (Provonost : 1996, Cohen : 1972, Hebdige : 1979). Un regard complémentaire voit la succession des styles juvéniles comme une forme de résistance symbolique à la culture dominante, manifestée dans la forme expressive, matérielle ou à travers l'expérience sociale du jeune (Hall et al. :1976). De manière transversale, on comprend qu'il s'agit de se créer un espace d'autonomie. Cette recherche portera donc un intérêt à repérer par quels moyens les participants, pris dans un rapport de pouvoir, réussissent à se créer un espace pareil.

*Présentation des vecteurs de la recherche et enjeux*

Dans la littérature consultée, différents regards parallèles restreignent la danse à des catégories de pensée étanches. Du côté de l'art, une distinction hiérarchique s'installe entre les danses de scène et les danses populaires. Différenciés par la «scène», ces deux visages contribuent à la construction de catégories qui mettent en lumière les dimensions artistiques au détriment des dimensions sociales. Pourtant, une fois dans le champ social, l'anthropologie culturelle ne s'intéresse pas à la danse de façon globale, mais plutôt pour

comprendre une communauté par son système de mouvements (Kurath : 1972, Merriam : 1972, Ward : 1993). Du côté des loisirs, souvent abordés selon des méthodes quantitatives, la danse est abordée au même titre que d'autres types de loisirs qui ne requièrent pas nécessairement un engagement corporel. Ainsi, il n'est pas clair s'il faut pratiquer la danse, aller voir des spectacles, ou l'aimer en général pour en être considéré un amateur. Du coup, être amateur de danse équivaut souvent à être amateur de cinéma où, dans les deux cas, l'individu « consomme » un bien culturel (Santerre : 2000, Bellefleur : 2000). Du côté somatique, l'écart entre sport et danse se maintient à cause des caractéristiques d'efforts mesurables du premier par rapport au deuxième (Apprill : 2006). Fluide, fuyant ou simplement négligé, l'objet de la danse semble toujours passer entre les mailles du filet et reste analysé à partir d'angles précis, mais partiels. Et encore, un thème semble absent, soit la perception des danseurs amateurs sur leur expérience. Cela nous conduit à l'objectif - assez ambitieux - de vouloir aborder la danse de façon globale chez les participants amateurs. Cette position exigera d'analyser, à valeur égale, le sens que les participants attribuent à la danse et l'expérience kinesthésique vécue pendant l'intervention.

La distinction présente en danse informe la distinction hiérarchique plus large qui existe dans le domaine de la culture, mettant en évidence l'importance du lieu de pratique et du lieu de diffusion de l'art pour un public donné. La position adoptée dans ce mémoire soutient que la culture est celle qui est produite par des individus ou par des groupes qui occupent des positions inégales dans le champ social. Bien qu'elles ne puissent pas se défaire de la culture dominante, les cultures dominées peuvent, dans leur évolution, résister plus ou moins à l'imposition culturelle dominante. Elles se distinguent par des manières de « faire avec » la culture dominante. Dans le cas des cultures juvéniles, cela est repérable dans les façons de se négocier un espace intermédiaire entre la culture des adultes et celle de l'idéologie dominante pour exprimer une identité alternative (de Certeau : 1980, Hebdige : 1979). De Certeau (1980) parle de « créativité populaire » au sujet des cultures en position de domination, suggérant qu'elles trouvent leur caractère dans les manières d'utiliser les produits imposés par l'ordre économique dominant et au sens attribué dans ce

mode d'improvisation constant. Ainsi, dans le cadre de cette recherche, le territoire de pratique de l'atelier de danse est un lieu particulier : la salle polyvalente d'un grand ensemble de logements du centre-ville de Montréal. Le territoire de pratique et le regard théorique sur les cultures en situation de domination nous conduira à porter un regard critique sur les dynamiques présentes dans l'atelier de danse.

Dans l'atelier de danse, les dynamiques entre intervenant et jeunes relèvent dans l'activité d'intervention, dans la mesure du possible, de l'observation participante. De même, « l'incorporation » de la danse, c'est-à-dire les modalités d'apprentissage des enchaînements de mouvements, relèvent eux aussi d'un regard « sur » et « dans » l'action. La méthode d'observation participante adoptée est empruntée à des sociologues tels que Marshall & Rossman (1995), Merriam (1998), Gold (1958) et DeWalt & DeWalt (2002) ainsi qu'au sociologue de la danse, Ward (1993, 1998), pour son regard sur le sens kinesthésique de la danse. Elle favorisera des observations longues retranscrites en journal de bord, mais également des rencontres informelles non enregistrées. Étant donné que ce matériau laisse peu de place à la voix des participants, l'observation participante sera complétée par des entretiens semi-dirigés afin d'arriver à des arguments complets et de collecter le sens que chaque participant attribue à son expérience dansée. Notre position ontologique suggère que les actions des jeunes sont porteuses de sens dans le monde social, et par « actions », nous entendons les interactions, les conversations, les formes de langage qui marquent l'identité des membres et les comportements. Dans la mesure où ce genre d'études est peu courant en sociologie, nous prenons le risque d'une approche qui prêterait attention, autant que faire se peut, aux actions et au savoir expérientiel des participants dans les limites du projet.

# **Chapitre 1: À la recherche d'une pensée de la danse dans les sciences sociales**

Si l'Europe est le continent d'émergence de la danse classique, c'est en Amérique du Nord, avant la Seconde Guerre mondiale, que s'est structuré ce qu'on peut appeler une pensée de la danse pour ensuite évoluer vers la Grande Bretagne et l'Europe centrale.<sup>2</sup> Objet « qui ne peut être expliqué » pour Guilcher (1963), objet qui est « partout et nulle part » pour Ward (1993), qui fait partie selon l'hypothèse de Certeau (1978) de « l'inconscient de la culture savante », la danse semble être un objet difficile à saisir dans sa globalité.

Lorsque la danse est traitée de façon globale, les ouvrages de Ward (1997) et d'Apprill (2006) font voir que la question du « corps dansant » est négligée, inférant ce que Certeau appelle une « géographie de l'oublié » lorsqu'il parle du statut des cultures populaires dans les sciences sociales. Face à ce constat, nous nous demandons s'il est possible que le corps dansant soit écarté de son propre champ de recherche.

Pour cerner et définir notre objet de recherche, nous avons fait un détour du côté de l'histoire de la danse. Ce premier chapitre s'attarde donc à repérer et mettre en lumière ce qui a été fait sur la danse au sein des sciences sociales de façon exploratoire, en tentant de répondre aux interrogations citées ci-dessus. Provenant de différents champs de recherche, plusieurs hypothèses formulées sur la danse montrent que la question de son oubli constitue une piste de réflexion incontournable à sa compréhension.

## **1) Premières ébauches dans une perspective anthropologique**

Gertrude Kurath (1903-1992) est reconnue comme étant l'une des fondatrices de l'anthropologie de la danse. Dans un premier article publié en 1960, elle distingue deux

approches de recherche dans l'ethnologie de la danse. La première approche distingue ceux « qui ont fait de toutes les danses leur objet de recherche », alors que la deuxième approche comprend ceux qui s'intéressent uniquement aux danses folkloriques. Cette deuxième approche, plus sélective, rejette les danses dédiées à la scène, dont font partie la danse jazz et le ballet classique. À la fin de son article, l'auteur rappelle son doute quant à l'existence d'une « ethnologie de la danse » et laisse voir comment celle-ci s'est structurée à partir d'une perception de la danse qui concerne essentiellement les danses de sociétés éloignées. La danse est donc évaluée à partir de grilles d'analyse qui relèvent des *cultural studies*, et non de grilles d'analyse construites à partir de la danse, considérée comme entité autonome de création.

Lorsqu'elle publie un autre article en 1972, Kurath avance que la danse est encore et souvent considérée exclusivement comme un art, alors qu'il faut lui reconnaître des aspects culturels :

« En premier lieu, mes deux décennies d'expérience comme danseuse m'ont forgé la conviction selon laquelle un chercheur devrait considérer la danse en ses propres termes, comme un art composé de ses propres éléments. D'un autre côté, mon travail comme historienne de l'art et ma collaboration avec des ethnologues m'a convaincu que cela n'était pas suffisant! Le véritable but et le plus difficile à atteindre est d'explicitement comment la danse et sa musique expriment une diversité d'aspects culturels » (Kurath, 1972 :35)

Il est intéressant de noter ces deux visions, où d'un côté se trouve celle des danses des sociétés éloignées, abordées sous le chapeau « folklorique », et de l'autre, une vision qui aborde la danse exclusivement en tant qu'art. Kurath tente de trouver un terrain commun entre ces visions et montre qu'il est nécessaire de reconnaître à la fois les aspects artistiques et les aspects culturels de la danse. Par la suite, l'auteur propose une méthode de recherche

---

<sup>2</sup> Des auteurs tel que : Boas (1944) ; Evans-Pritchard (1937); Mead (1949) se sont penchés sur la danse en Amérique du Nord avant la Seconde Guerre Mondiale dans une perspective anthropologique.



en dix points.<sup>3</sup> Discutés et critiqués, ses travaux ont ouvert la voie à plusieurs chercheurs aux États-Unis<sup>4</sup>, en Angleterre<sup>5</sup>, en Irlande<sup>6</sup> et en Australie<sup>7</sup>.

Au même moment, Merriam (1972) distingue l'approche des humanistes « qui s'intéressent à la forme et à la structure de la danse en tant qu'art dans les pays de culture occidentale » de celle des anthropologues « qui s'intéressent à la forme et à la structure de la danse comme une forme de comportement parmi d'autres dans toutes les sociétés » (Merriam, 1972 : 24). L'auteur, qui juge l'approche historique trop limitée, signale que les anthropologues ont « trois responsabilités à assumer lorsqu'ils étudient la danse ». D'abord, il suggère « d'envisager la danse selon son plus petit dénominateur, à savoir comme un mouvement du corps ». Ensuite, il recommande de « considérer la danse comme un comportement humain ». En dernier, il invite à « analyser les relations entre d'une part l'étude de la danse et d'autre part les autres travaux de recherche ». Sa première recommandation vient en réponse aux taxinomies habituelles empreintes d'ethnocentrisme et aux limites des procédés de notation de la danse. Il fait voir que la kinésiologie propose une analyse du mouvement en associant des paramètres culturels et sociaux, et qu'il est possible d'en faire de même avec la danse. Sa deuxième recommandation suggère aux chercheurs de prendre en considération « la propre évaluation » des personnes qui sont

---

<sup>3</sup> « 1- phase de terrain : prise de notes, enregistrement, film, photo. 2- Traitement des notes en laboratoire. 3- Analyse des différents styles. 4- Recours à un informateur pour expliciter les différents styles. 5- Représentation graphique du mouvement, classification des postures, gestes et pas. 6- Analyse du mouvement en rapport avec les rythmes musicaux. 7- Synthèse : exposition de la danse complète (groupe, pas, musique, mots). 8- Analyse musicale, en coordination avec celle de la danse. 9- Comparaison avec la danse d'autres cultures proches ou distantes, mise en perspective historique. 10- Avec la réserve que ce type de comparaison ne peut être qu'une étape ultime qui a toujours tendance à entretenir le cliché selon lequel les deux termes mis en parallèles doivent avoir quelque chose en commun pour que le résultat soit productif » (Kurath, 1972 : 6-38)

<sup>4</sup> En référence aux travaux de J.L.Hanna (Université du Maryland), J.W.Kealiinohomoku, anthropologue (Université de Tucson), A.L. Kaepler, ethnologue, G. Morris, danseuse et critique de danse (Université de Sonoma).

<sup>5</sup> A. Grau, anthropologue et notatrice (Université de Londres), H.Thomas et A. Ward, sociologues (Université de Londres), P.Spencer, anthropologue (Université de Londres), J. Adshead-Lansdale et J. Layson (département de danse de l'Université de Surrey) et R.Lange (*center for dance studies*, Jersey).

<sup>6</sup> J. Blacking, anthropologue, (Université de Belfast)

étudiées au lieu de parler en leur nom, en réaction au « sentiment d'éloignement réciproque qu'entretiennent les danseurs et chorégraphes » vis-à-vis de la recherche en sciences sociales. Troisièmement, en réponse au mythe de l'art considéré comme un élément qui ne peut être expliqué, l'auteur rappelle que la danse n'est pas un objet sacré et qu'elle n'est pas plus complexe que d'autres domaines où les anthropologues s'investissent. En terminant, il adopte un point de vue holistique en affirmant que « la danse est culture et la culture est danse ».

Dans un élan semblable, Kaepler (1978) critique les interprétations imprégnées de préjugés qui portent aussi bien sur la danse occidentale que sur les danses des sociétés primitives et invite à « prendre en compte la totalité des manifestations dansées des sociétés, qu'elles soient « primitives » ou industrialisées. » Il réalise un bilan des différentes façons d'envisager la danse et retient que « le mouvement doit être reconnu comme partie intégrante, décrite, analysée et servant à expliciter la forme, la fonction, le sens de l'activité, autant qu'à penser la philosophie de la culture et de la structure sociale ». (1978 :42) L'auteur rappelle la difficulté à donner une définition de la danse qui soit isolée du contexte général où elle se produit. Dans ses analyses, il critique les études anthropologiques constituées à partir de la dichotomie blanche/noire, classique/tribale, moderne/ethnique, aussi bien que celles basées sur des jugements de valeur et des notions préfabriquées. En somme, il s'oppose à la tendance de l'époque qui consistait, sur la base d'études « sérieuses », à affirmer en douce la supériorité des danses européennes sur les danses tribales.

L'anthropologue Grau (1993) pousse le raisonnement de Kaepler plus loin et remarque que l'anthropologie s'intéresse à la société « à travers l'analyse de ses systèmes de mouvements » plus qu'à la compréhension de la danse dans son contexte culturel. Elle observe que « l'étude systématique de la danse dans une perspective anthropologique est

---

<sup>7</sup> D.William (Université de Sydney)

loin d'être établie au Royaume-Uni » (1993 :21-22). Le sociologue anglais Ward (1997) s'interroge également sur le manque d'intérêt accordé à la danse en examinant les hypothèses selon lesquelles elle peut intrinsèquement constituer des résistances à l'analyse, de par l'expérience kinesthésique qu'elle requiert - difficile à mettre en mots - et pourtant nécessaire à son existence. Son discours sur le « sens inhérent à la danse » vient en réponse à la perspective fonctionnaliste de la danse développée par Blacking (1979), Spencer (1985) et Ward lui-même (1993). Il identifie quatre conceptions identifiées par l'approche fonctionnaliste. Premièrement, la danse est considérée comme « reflétant ou renforçant d'autres relations sociales ». Deuxièmement, la danse est un moyen de « réguler la rencontre entre les sexes ». Troisièmement, la danse est un « instrument de socialisation », au sens où elle contribue à construire le sens de la communauté, régule les comportements, est un instrument de contrôle social, joue un rôle dans l'éducation, transmet des règles et des tabous et est un exutoire pour l'enthousiasme de la jeunesse. Quatrièmement, la danse constitue un « divertissement qui permet de relâcher les tensions ». Sans nier ces fonctions attribuées à la danse, Ward pointe que lorsqu'elle constitue un objet d'étude, la danse est « souvent réduite à un moyen » et ne « devient importante qu'en prenant référence à ce qu'elle est capable de produire » (1997 :20)

L'auteur dénonce l'approche rationaliste des sciences humaines qui refuse de considérer la danse en tant que telle et qui l'étudie toujours en fonction de ses finalités. Il souligne que ce genre d'étude « renseigne finalement davantage sur les intellectuels masculins que sur la pratique qu'ils s'efforcent de décrire et d'analyser ». (1997: 21) Pour lui, tout en étant des moments où se déploient des stratégies d'invitation, de pouvoir et de paraître, la danse rime également avec des moments de pure circulation de plaisir. Il critique les grilles d'analyses qui sont habituellement employées pour l'étude des loisirs et qui sont transposées sur la danse, en négligeant le côté ludique qui est pourtant une des caractéristiques principales du domaine des loisirs. Le ludique et le plaisir, étant des sujets qui appartiennent aux intérêts

traditionnels de la psychologie et de la psychanalyse, semblent constituer une piste de réponse pour expliquer le désintérêt des sciences sociales face à la danse.

Quant au sens inhérent à la danse, Ward pense que le sens de la danse n'est pas disponible complètement en mots. La nuance se situe dans le fait que le sens dansé, naît, se construit et se produit par le biais du corps où celui-ci prime sur l'esprit. Le sens donné prend « corps » dans un répertoire de connaissances communs qui permet de reconnaître un enchaînement de mouvements et, dans le cas de la danse, ce répertoire dépasse l'explication verbale. Il rappelle qu'aborder la danse sur le plan kinesthésique revient à éviter de chercher à savoir « qu'est-ce qu'elle veut dire? » et reconnaître que la danse permet d'accéder à un plan d'expériences différent - en référence au plan kinesthésique - qui porte un sens en lui-même et où ce sens est continu, diffus et envahissant, laissant place au corps comme « être social ».

*1.1) Le petit bal de campagne de Bourdieu (2002) : un exemple d'approche fonctionnaliste*

Un exemple d'approche fonctionnaliste est repérable dans une recherche de Bourdieu (2002) sur le célibat des hommes dans la société rurale béarnaise. Il a accordé une large place à la fonction sociale du bal, suggérant que la danse de bal est une sorte « d'institution marieuse » ou un moyen de créer du lien entre les sexes. L'auteur décrit le bal comme « l'occasion d'un véritable choc de civilisations à travers la confrontation des rythmes et musiques traditionnelles avec ceux plus modernes provenant de la ville, et comme l'espace où se révèle les grands traits des « habitudes motrices » propres au paysan béarnais ». (2002 : 87) Réalisée dans une perspective sociologique, Bourdieu analyse la place de la rencontre des sexes dans le marché matrimonial, le contraste entre les danses traditionnelles et les danses nouvelles et l'habitus corporel, qui selon le contexte mène soit à la rencontre, soit au célibat. Pour lui, la danse - ou le petit bal de campagne - crée un nouvel espace de rencontre à l'intérieur d'un espace de socialisation.

## 2) Les sciences sociales s'intéressent au corps et au mouvement

Les travaux de Le Breton (1991) font voir que les sciences sociales ont été traversées par une nouvelle façon d'envisager le corps dans la seconde moitié du XX<sup>e</sup> siècle.<sup>8</sup> Aussi, ses travaux font voir une augmentation de l'attention portée aux pratiques de loisirs situées aux frontières de la pratique artistique, scientifique et amateur. Des pratiques comme le *piercing*, les *raves parties*, le tango ou la *capoeira* sont devenues des objets d'études. Cependant, même dans ce corpus d'études dédié au corps, au mouvement et aux activités de loisirs, Apprill (2006) remarque que la danse y occupe toujours une place marginale. D'après lui, l'origine de ce déni provient d'une difficulté à cerner cet objet parce qu'elle exige un savoir « butineur », la maîtrise d'outils analytiques et de concepts appartenant à des univers intellectuels éparpillés, voire opposés.

Il est possible de repérer un exemple de cette difficulté à cerner l'objet soulignée par Apprill (2006), dans « Programme pour une sociologie du sport » de Bourdieu (1987), lorsque celui-ci suggère qu'il est possible de contrôler l'esprit par le biais du corps :

« Les problèmes que pose l'enseignement d'une pratique corporelle me paraissent enfermer un ensemble de questions théoriques de la première importance, dans la mesure où les sciences sociales s'efforcent de faire la théorie de conduites qui se produisent, dans leur très grande majorité, en deçà de la conscience, qui s'apprennent par une communication silencieuse, pratique, de corps à corps, pourrait-on dire. Et la pédagogie sportive est peut-être le terrain par excellence pour poser le problème qu'on pose d'ordinaire sur le terrain de la politique : le problème de la prise de conscience. Il y a une manière de comprendre tout à fait particulière, souvent oubliée dans les théories de l'intelligence, celle qui consiste à comprendre avec son corps ». (1987 :214)

---

<sup>8</sup> Le Breton écrit à ce sujet : « J. Baudrillard, M. Foucault, N. Elias, P. Bourdieu, E. Goffman, M. Douglas, R. Birdwhistell, E. Hall, croisent des mises en jeu physiques, les mises en scène et des mises en signes d'un corps qui mérite de plus en plus l'attention du champ social ». (Le Breton, 1991 :133).

L'auteur évoque les régimes totalitaires et les institutions, comme l'armée et l'école, pour exemplifier la « manipulation réglée des corps et des esprits ». Il exprime une vision académique cartésienne, voire dichotomique, dans son analyse du rapport au corps que les « théories de l'intelligence » auraient négligé et termine en sous-tendant que la pratique corporelle, lorsque soumise à un processus de domestication et de manipulation, peut être aliénante.

Dans un autre son de cloche, Apprill (2006) avance qu'il existe bien d'autres théories de l'intelligence que celles qui sont fréquemment utilisées dans la sphère intellectuelle, comme celles qui proviennent des différentes manières de considérer le corps (champs du soin médical somatique, psychothérapeutique, kinesthésique), ou encore de celles qui suggèrent qu'il existe plusieurs types d'intelligence chez l'être humain.<sup>9</sup> Il continue en signalant que, si le corps peut « manipuler » l'esprit, l'inverse existe aussi : le rapport au corps, à l'esthétique, à la technique et à la finalité du mouvement, ont amené certains chorégraphes et danseurs d'avant-garde à contester, sous forme de critiques implicites et de résistance latente, tant les formes de danse codifiées que les idéologies dominantes. Pour l'auteur, la liberté artistique et esthétique ont servi de moteur à la créativité en danse depuis un demi-siècle et continue encore de le faire. Il fait voir l'exemple de la danse moderne face à l'académisme du ballet classique, ou du hip-hop face au racisme structurel des années 80 aux États-Unis. Finalement, la danse, comprise comme pratique corporelle, est porteuse d'une ambition qui peut occuper tout aussi bien le champ de la révolte que de la conformité (Apprill: 2006, Banes: 1994, Fensham : 1996, Bordes: 2005). C'est dire que, par le biais de la danse, le corps peut porter un message pensé par l'esprit contenant une forme de revendication sociale.

---

<sup>9</sup> H. Gardner (1997) a élaboré la théorie des intelligences multiples, où existent plusieurs types d'intelligence chez l'enfant d'âge scolaire et par extension chez l'Homme. Les neuf types identifiés par Gardner sont : l'intelligence logico-mathématique, l'intelligence spatiale, interpersonnelle, corporelle-kinesthésique, verbolinguistique, intra-personnelle, musicale-rythmique, naturaliste et existentielle.

### 2.1) *Le sport et la danse : l'avantage de la mesure de performance*

Malgré le fait que le sport est associé directement au corps et que la danse papillonne fugitivement autour de plusieurs champs de recherche sans réussir à élire domicile, la danse et le sport partagent plusieurs caractéristiques dont l'engagement total du corps. Dans son ouvrage *Sociologie des danses de couple*, Apprill (2006) montre que la danse et le sport se distinguent par leurs dimensions artistiques et esthétiques et par le fait qu'ils entretiennent différents rapports au corps.<sup>10</sup> Les procédures externes de mesure de la performance font partie intégrante du jeu sportif, alors que pour la danse, l'évaluation se situe davantage dans le champ artistique. Aussi, le danseur (excepté dans les compétitions de danse sportive) ne se situe pas dans un rapport à la performance, à l'effort et à la mesure, comme le font les sportifs. Les notions de poids du corps, de forces et de flux situent le mouvement dansé hors des critères classiques de mesure et d'appréciation employés dans les disciplines sportives. Pour lui, « la raison en est que le mouvement de la danse entraîne l'acteur et le spectateur au-delà de la performance brute, dans l'univers sensible de la création artistique » et « qu'une partie majeure de l'acte de création se déploie en sous main, en « arrière-scène » ou dans l'ombre de la performance. » (2006 :189) C'est la spécificité de ce rapport au corps, échappant à la métrique et renvoyant à une certaine intériorité, qui effraie et déstabilise le chercheur pour l'auteur. Il recommande à celui qui observe la danse de ne pas s'arrêter aux apparences, c'est-à-dire à l'argumentation et au propos de surface, parce qu'une partie significative de l'activité se passe dans l'ombre à l'abri du regard d'autrui.

Il est possible de faire un pont entre les propos de Apprill et entre ceux de Ward sur le plan de l'intériorité de la danse. Lorsque Apprill soutient qu'une partie significative de la danse

---

<sup>10</sup> Dans son ouvrage sur les danses de couple, l'auteur montre qu'elles ont déjà été appelées « danses de salon » ou « danses sportives », d'où l'intérêt à comparer la danse et le sport. Encore une fois, on constate la place périphérique la danse, au sens où la danse de couple signifie d'abord la danse à deux, laissant en flou de quelle danse il s'agit. Cette même forme de danse s'appelle parfois « danse de salon » ou « danse sportive », en référence au lieu où elle se produit et laissant en flou de quel type de danse il s'agit. Tous ces noms cachent une forme de danse qui demeure inconnue et qui est pourtant décrite. (Apprill : 2006)

est invisible, Ward parle de sens inhérent à la danse, soutenant que c'est précisément dans la danse que le corps devient sujet, ou pour reprendre l'expression de Louppe, « le sujet de sa propre instrumentation cognitive » (1996 :9). Ce côté « caché » ou « inhérent », et par extension invisible et subjectif, correspond aussi au caractère fuyant de la danse, tel que décrit par Guilcher (1963) dans les danses populaires. S'il est vrai que la danse ne se mesure pas par des performances extérieures comme le sport, on ne peut aller jusqu'à énoncer, comme l'a fait Pierre Bourdieu, que :

« La danse est le seul des arts savants dont la transmission – entre danseurs et publics, mais aussi entre maître et disciple – soit entièrement orale et visuelle, ou mieux mimétique. Cela en raison de l'absence de toute objectivation dans une écriture adéquate (l'absence de l'équivalent à la partition, qui permet de distinguer clairement entre partition et exécution, porte à identifier l'œuvre à la performance, la danse au danseur) » (Bourdieu, 1987 :215).

Bourdieu voit l'absence de l'écriture dans la danse comme un manque, comparant l'écriture chorégraphique à la partition en musique. En effet, la partition permet de distinguer la partition de l'exécution, créant une frontière entre celui qui écrit et celui qui exécute. Pourtant, dès le XVIII<sup>e</sup>, les ouvrages de Feuillet (1701) et Noverre (1760) montrent des traces d'écriture chorégraphique qui constituent aujourd'hui une partie du corpus d'écrits de cette époque. De plus, la méthode de notation de Rudolph Laban (1879-1958) apparue dès 1928, permet la notation écrite du mouvement et est employée couramment dans le monde de la création chorégraphique partout dans le monde. S'ajoutent à ces écrits, les courants de danse moderne qui émergeaient en Europe et en Amérique du Nord.<sup>11</sup> La comparaison danse/sport fait surgir le côté intrinsèque à la danse et évoque une nouvelle piste de réponse dans la compréhension de ce curieux phénomène auquel nous nous butons, qu'est l'absence de la danse comme objet de réflexion dans les sciences sociales.

---

<sup>11</sup> À partir des années 70, les chercheurs avaient sous les yeux les multiples courants de la danse moderne émergente dont Merce Cunningham, Alwin Nikolais, Paul Taylor, mais aussi Steve Paxton avec la «danse contact» et Yvonne Rainer et les «performances».



En traçant un parallèle avec les arguments de Certeau (1980), qui s'intéresse aux cultures populaires et à la créativité du quotidien, on remarque que ce qui se transmet par voie orale est très souvent absent des milieux académiques. En effet, il parle de « *géographie de l'oublié* » pour rappeler le statut quasi-inexistant des cultures populaires dans la recherche au moment de son article. Assumer que la danse populaire - donc celle qui n'est pas dédiée à la représentation - ne figure pas à sa juste valeur dans les écrits semble constituer une nouvelle piste d'explication de la rareté des travaux en danse, mais implique un lien direct entre le type de danse populaire et la culture à laquelle elle se rattache, nous confrontant encore à une approche partielle de notre objet d'étude.

### 3) La scène et l'écriture : des lieux et des moyens qui influencent le statut de la danse

Avec la peinture, la sculpture, la musique et la poésie, la danse fait partie de ce que certains peuvent appeler les « beaux arts » ou l'art savant. Dans cette « bulle » artistique, Apprill soutient que les danses de scène entretiennent une position hégémonique face aux danses de participation et plus particulièrement aux danses de couple :

« Les contenus des danses de scène, les formes et les acteurs semblent s'apparenter plus aisément aux méthodes utilisées par une recherche inspirée par des outils esthétiques et littéraires de l'histoire de l'art alors que les danses de couple sont cantonnées à des fonctions de divertissement grégaire. » (Apprill, 2006 :49)

Il rappelle que les danses de scène sont analysées à partir de registres esthétiques ou littéraires, alors que les danses de bal au sens large (salon, bal, dancing, thé dansant, réception, fête) sont analysées à partir de registres qui s'apparentent au divertissement. L'auteur remarque aussi que les danses de scène sont abordées comme des éléments isolés, vouées à la création, et que ses participants sont étudiés dans une logique individuelle, se rapprochant du mythe de l'artiste apolitique. À l'opposé, les danses de bal sont d'abord

reconnues pour leur côté collectif, laissant en flou les possibles effets individuels sur les participants ainsi que les dimensions artistiques de ces danses. Il montre que la danse peut être abordée à partir de perspectives différentes selon ses modalités, lui attribuant deux visages spécifiques, rappelant l'expression de « *géographie de l'oublié* » de Certeau au sujet des cultures populaires.

En lien avec Apprill, Klein (1998) suggère que même si les danses de scène et de bals partageaient public et stéréotypes sexués jusque dans la première moitié du XIXe siècle, il existait dans la pratique et dans la technique du mouvement, des identités masculines et féminines spécifiques à la scène qui ne se retrouvaient pas nécessairement dans les danses de bal. Le « rôle » de l'homme sur scène était d'être dominateur et celui de la femme « d'inspirer la vulnérabilité », alors qu'il n'y avait rien de comparable comme tel dans les danses populaires. Du côté des danseurs, Decoret (1999) a également noté l'importante circulation des artistes de music-hall entre la danse de scène et la danse des *dancings*,<sup>12</sup> dans la période de l'entre-deux-guerres,<sup>13</sup> montrant qu'il était possible pour les danseurs de varier espaces et publics amateurs. Par la suite, à la fin de l'entre-deux-guerres, l'auteur fait remarquer que la « danse » s'est progressivement distanciée de tout ce qui n'était pas scénique et artistique.

En écho à cela, Burt (1997) remarque que dans ce contexte historique, la métropole était synonyme de lieux de divertissements et de corruption. Émergeant dans les mêmes lieux que les revues, les danses de cabaret et de prostitution, la danse moderne et le ballet ont cherché à se faire reconnaître comme des danses « artistiques » se plaçant à l'écart des

---

<sup>12</sup> À titre d'exemple, Léonide Massine (1896-1979), grand danseur des Ballets russes de Diaghilev a débuté sa carrière avec Diaghilev, Picasso et Satie, mais a aussi produit tard dans les années 1920 à New York, des ballets qui se donnaient durant les entractes au cinéma. Sur le continent nord-américain, Martha Graham (1892-1991) a débuté sa carrière chorégraphique au *Radio City Music Hall* et au *Greenwich Village Follies* avant de devenir l'une des plus grandes danseuses de sa génération et de fonder la plus ancienne compagnie de danse moderne américaine, soit : *The Martha Graham Dance Company*. (Decoret, 1999 : 44)

dances de « divertissement ». Reste à savoir si la rupture entre l'artistique et le social s'est construite volontairement. Selon Huyssen (1986), avant que les arguments théoriques pour définir l'art moderne du kitsch apparaissent (environ dans les années 1930-1940) les distinctions entre le « *high* » et le « *low* » art étaient déterminées selon le genre. C'est dire que dans les années 1920, avant l'apparition de principes de distinction théoriques, le « *low* » art et le divertissement étaient uniquement composés de femmes, tandis que le « *high* » art incluait les deux genres.

Depuis un demi-siècle, la «danse» est donc considérée dans la société occidentale comme un phénomène esthétique, et dans les sociétés éloignées comme un phénomène «tribal». Le point de vue esthétique a été privilégié pour aborder la danse européenne, et la conception même d'une histoire de la «danse» se résume traditionnellement aux formes nobles de représentations. Rolf de Maré, fondateur des Archives Internationales de la Danse, fait le constat suivant :

« (...) ce sera un éternel sujet d'étonnement de se dire que l'un des arts les plus anciennement pratiqués par l'humanité, celui du mouvement, n'était jusqu'à ce jour doté d'aucune institution, officielle ou privée, où puissent se retrouver les traces des multiples étapes de son évolution et de son développement au même titre que les autres arts qui constituent le patrimoine impérissable de l'humanité et son mode d'expression depuis des siècles : la peinture, la sculpture, la littérature, la musique. Mais alors que ceux-ci possèdent des musées, des bibliothèques, des archives, une formidable documentation, la danse n'avait rien en propre. Tout ce qui la concernait était éparpillé de droite à gauche. Elle n'était pas ignorée mais négligée.» (de Maré, 1932 : 22)

L'auteur envisage, lui aussi, la danse comme une pratique artistique. Les ouvrages qui ont traité de l'histoire de la «danse» depuis cette époque ont tous centré leur propos sur la danse comme art et évacué tout autre forme et notamment les danses de participation.

---

<sup>13</sup> Par «dancings» Decoret entend : « des lieux, des établissements ou des espaces réservés à la danse ». (1999 : 245)

Construit selon ce clivage implicite, plusieurs ouvrages au sujet de la danse comportent ce biais. *La danse au XX<sup>e</sup> siècle* de Ginot et Michel (1995) et *Dance history, an introduction*, de Adshead-Lansdale et Layson (1994) sont des ouvrages pertinents mais uniquement consacrés aux danses de scène. Ils présentent contextes historiques et sociaux, en démontrent les relations avec la danse, analysent les courants chorégraphiques, les bouleversements de l'institution, présentent les artistes et chorégraphes influents et les processus de création chorégraphiques et de mise en scène. Dans *Histoire de la danse*, Prudhommeau (1986) définit la «danse» à travers sa dimension rituelle et de spectacle. Elle regroupe les autres danses dans la catégorie des divertissements<sup>14</sup> et les définit par la négative : pas de magie, pas de dimension religieuse, pas de spectateurs, alors ce n'est pas de la «danse». En reléguant toutes les formes de danse qui ne répondent pas à ces critères artistiques dans les territoires dépréciés du divertissement, on voit apparaître un rapport hiérarchique entre celles-ci, nous forçant à conclure dans le même sens que Schott-Billman (2001) que « danser devant les autres ou danser avec les autres sont les deux visages qui émergent des écrits de la danse et qui poussent à s'intéresser à la relation à «l'autre» tant au niveau spatial, corporel que psychique » (2001 : 89). Différenciés par la «scène» et le «spectacle», ces deux visages ne sont pourtant pas étanches l'un à l'autre mais contribuent à la construction de catégories qui mettent en lumière les dimensions artistiques au détriment des dimensions sociales.

---

<sup>14</sup> « Les danses de divertissement : Ce sont celles que les intéressés font pour leur propre plaisir. Ces danses ne sont pas destinées à produire un résultat magique, ne s'adressent à aucune divinité et ne requièrent pas la présence de spectateurs. (...) Elles englobent les danses folkloriques ou populaires dans leur forme pure, c'est-à-dire quand elles ne deviennent pas un spectacle; les danses de cour et des paysans du Moyen-âge; les Danses de bal ou de salon dites souvent «danses de société»; menuet, valse, tango, *twist*, *jerk*, etc.» (Prudhommeau, 1986, tome 1 :15)

#### 4) La danse populaire, une danse « sociale » qui dépasse le simple divertissement

Quelques artistes, courants de pensée et auteurs provenant de milieux différents ont tenté de mettre en avant une autre vision de la danse; une vision qui remet la participation au centre de la scène, où le danseur est solidaire à « l'autre » et à son environnement. Peu nombreux, ils proviennent de champs d'étude différents, mais partagent la volonté de placer la danse au centre de leur recherche et tentent de voir au-delà de sa fonction de divertissement. Pour Apprill (2006), Guilbert (2000), Guilcher (1963), Hampartzoumian (2004), Fensham (1996) et Schott-Billman (2001) le dispositif des danses populaires, quelles qu'elles soient, permet au danseur à travers la musique et le geste partagé en groupe, de faire l'expérience de l'altérité, en le mettant en relation avec les autres.

Par contre, le concept de « danses populaires » reste à définir. Il désigne souvent les danses folkloriques et/ou traditionnelles, tout comme il peut s'appliquer à l'ensemble des danses issues du peuple, ou du secteur communautaire. Ces danses sont la manifestation de l'esprit populaire, impossible à enfermer dans des formes académiques selon certains.<sup>15</sup> Pour Guilcher (1963), elles sont nées d'une création anonyme, non écrite où elles se transmettent par « corps », par « cœur » et s'opposent aux danses savantes qui marquent le « bon goût » et l'appartenance aux classes supérieures, comme le fait l'art populaire à l'art officiel. Il fait le constat suivant au sujet des danses populaires :

« Ces danses sont montrées bien plus qu'inculquées; on n'« apprend » pas le branle béarnais, on le reçoit de la musique et des danseurs de la ronde, et souvent aujourd'hui, d'un professeur, mais les imitations mutuelles entre danseurs restent importantes. La danse, exécutée aux yeux de tous, invite tout le monde à la rejoindre : loin de chercher à intimider le spectateur par des performances décourageantes, elle lui présente sa face

---

<sup>15</sup> « Lorsqu'on tente de faire entrer la danse populaire dans des académies, des écoles de danse, on la singe et on la rend ennuyeuse. » (Schott-Billman, 2001 :15)

accessible, aisée, qui lui permet d'entrer dans le mouvement du groupe (...).» (Guilcher, 1963 : 21)

N'étant pas ou peu « spectaculaire » et exigeant la participation active du public, les danses participatives s'opposent une fois de plus aux danses de scène. Les danses populaires actuelles s'inspirent de musiques et de formes bien définies avec lesquelles elles entretiennent des rapports étroits. Pour cet auteur, le rapprochement entre musique et danse devient presque indissociable dans le traitement des danses participatives dans les écrits. À titre d'exemple, des termes comme valse, tango, rock, salsa ou hip-hop désignent à la fois les formes musicales et les danses qu'elles accompagnent. Ceci porte à considérer les univers musicaux partagés dans l'étude des danses participatives.

#### 4.1) *L'ouverture à l'altérité*

Dans son livre *Le besoin de danser* (2001), Schott-Billman, psychologue et art-thérapeute, s'attarde au sujet de l'ouverture à « l'autre » à travers le mouvement. Pour elle, les danses populaires engagent le danseur dans une expérience corporelle et relationnelle intense, qui dépasse largement le cadre d'un divertissement. Comme Guilcher (1963), elle considère que les danses participatives sont indissociables des musiques qui les caractérisent et met en lumière l'existence de deux niveaux d'altérité qui agissent de façon simultanée, l'un horizontal et l'autre vertical. Celui de « l'autre », le semblable avec qui le participant échange des effets de miroir, de partage, de communication dans un rapport « horizontal », mais aussi celui de « l'Autre », au sens de la culture héritée, le code reçu et partagé, avec lequel le participant entretient une relation « verticale ».

L'auteur suggère que la danse joue un rôle important dans la construction ou le renforcement de l'identité en pédagogie et en thérapie : elle conduit à la reconnaissance de la différence et à celle du partage d'une ressemblance fondamentale avec le groupe. Il peut venir de l'autre par son geste qui, à travers son corps, invite le participant à le capter.

L'articulation se vit entre, d'une part, l'appartenance au groupe par le geste commun où tous les danseurs suivent la même loi et, d'autre part, par la différenciation créée par l'interprétation par chacun du geste reçu. Simultanément, l'énoncé vient aussi de «l'Autre»; énoncé collectif qui symbolise la Loi du groupe héritée de la tradition. Dans les deux cas, le danseur est convié à un mouvement ludique qui, entre imitation et réinvention du geste, fait émerger l'énonciation, le style, la « parole » propre à chacun. Dans ce va-et-vient entre le groupe et le danseur, entre le jeu d'identification et de désidentification à/de l'autre (être comme/être différent), le danseur trouve une place entre l'union et la séparation :

«L'expérience de l'altérité est au fondement de la danse populaire, même si celle-ci peut être vécue de façon plus ou moins paroxystique. Dès qu'il danse en musique avec d'autres, le danseur devient différent de son moi habituel, il se surprend lui-même, il est autre car il s'exprime à travers l'Autre. La danse fait prendre conscience qu'une altérité nous habite en permanence et se manifeste à cette occasion.» (Schott-Billman, 2001 :59)

Le corps réagit à la musique qui l'entraîne à danser parce que la musique entre en résonance avec des structures corporelles en mouvement pour l'auteur. En d'autres termes, les danses sont reliées à «l'extérieur» et c'est du dehors que le danseur reçoit l'appel de la musique et de la danse dont il capte et « avale » les formes. (2001 :115) Chacun capte le mouvement de l'autre, et si le danseur reçoit «de dehors» la musique et le geste, il donne à son tour, montre aux autres ce qu'il sait faire.<sup>16</sup> Imiter/être imité, voir/être vu, le dispositif des danses se fonde sur une circularité d'échanges entre recevoir et donner. Le danseur ne « copie » pas, il avale, assimile, s'approprie; sa répétition est créative, il re-crée. Dans une optique de participation, le danseur y met sa créativité, son sens propre, son style. Il traduit ce qu'il reçoit, l'interprète, comme un musicien le fait avec une partition.

---

<sup>16</sup> Schott-Billman (2001) parle de « *l'écart qui appelle* » pour décrire la dynamique qui s'opère chez les participants.

« Au fond, la forme reçue représente l'énoncé gestuel et rythmique. La différence individuelle s'exprime dans l'énonciation, le style, marqué pour chacun par son histoire individuelle. C'est ce qui donne à la danse une fonction de langage (même si elle ne s'y réduit pas) dans lequel chacun peut dire sa singularité à travers un code collectif. » (Schott-Billman, 2001 :148)

Selon Banes (1994), l'ouverture à autrui se traduit par l'idée de partage d'un code entre les membres d'un groupe. Elle s'intéresse aux jeunes qui pratiquent le *Breakdance* dans un rituel de « défi » qu'on peut observer dans les rues des grandes villes. L'un d'eux se détache du cercle pour aller au centre et exécute des figures de *Breakdance*. Le défi est l'un des principes du hip-hop : une confrontation pacifique où l'esprit de compétition est dépassé pour l'idée d'un partage où chacun est à la fois enseignant et enseigné selon Banes (1994). Le défi et l'invention sont possibles parce que le cadre de la danse populaire n'est pas étroit. Peu contraignant, le cadre autorise la créativité tout en rassurant le danseur qui, protégé par le cadre musical et gestuel, peut « laisser sortir » son expressivité, ses mouvements, ses réactions corporelles. Si les danseurs y dansent chacun pour soi, ils reconnaissent volontiers s'inspirer les uns des autres.

Les arguments de Banes chevauchent ceux de Schott-Billman au sujet de la circularité des échanges : dans les deux cas, le groupe est nécessaire à la réalisation et à l'apprentissage des danses. Par contre, outre la question de l'échange entre les participants, l'auteur laisse en flou les dynamiques de pouvoir à l'intérieur des échanges. Si chacun est à la fois enseignant et enseigné, il est impossible de prendre comme *a priori* des rapports égaux entre les danseurs.

#### 4.2) *La synchronie sociale : une union entre les participants*

Il n'est pas étonnant que l'expérience communautaire soit ce que recherchent les adeptes de danses traditionnelles, toutefois il est surprenant de la retrouver au cœur de ce qui ressemble à des «sanctuaires d'individualisme» puisque dans les fêtes techno, la danse se



fait sans partenaire et de façon entièrement libre. En réponse à ce paradoxe, Hampartzoumian (2004) avance l'hypothèse du « rythme partagé ».

Pour cet auteur, l'adhésion collective au rythme engendre une vibration partagée entre les danseurs, qui les uni et en fait un grand corps dansant, d'où la métaphore du « corps de ballet » souvent employé en danse classique pour désigner un grand groupe de danseurs. Dans le même sens, Guilcher (1963) remarquait que dans les sociétés traditionnelles, la cohésion du groupe se renforçait par le partage d'activités collectives rythmées.<sup>17</sup> La danse se pratiquait aussi bien pour « défatiguer » les corps en faisant une pause danse qui interrompait le labeur, que pendant les fêtes religieuses ou laïques qui rassemblaient la communauté lors des foires ou lors des fêtes dédiées au saint patron du village.

Hampartzoumian (2004) continue en suggérant que pour éprouver le sentiment de groupe induit par la synchronie, le participant doit suivre avec les autres, la loi du rythme. Autrement, le participant se plie au rythme, qui est le même pour tout le monde et qui domine sur le reste. Ainsi, l'auteur avance que dans les fêtes technos, le participant découvre une nouvelle relation au corps et découvre le corps comme nouveau mode de relation sociale par le biais du rythme partagé. « Le participant n'est plus une identité sans corps mais un corps sans identité, il est un corps dansant dans une masse de corps dansants » (2004: 65) Le partage d'une référence commune, d'une structure, d'un cadre, d'une Loi située en dehors, « au-dessus » d'eux admise d'emblée par tous les participants inscrit chacun dans un ensemble qui englobe l'individu et la collectivité.

Le caractère collectif des danses populaires implique que, pour la réussite de l'ensemble, chacun accepte un consensus : que ce soit dans les bals, les gestes « prêt-à-porter » hérités

---

<sup>17</sup> En Bretagne au début du siècle : le travail de battage, la récolte des betteraves, des pommes de terre, nécessitant la participation de tous s'effectuaient en rythme, presque comme une danse. Des travaux comme le piétinement de l'« aire neuve », surface de terre battue où on trie les grains, étaient réalisés par plusieurs centaines de personnes qui l'aplanissaient ensemble en chantant. (Guilcher, 1963 : 64)

de la tradition ou bien dans les clubs disco, les gestes reçus du voisin où se coulent les propres mouvements du danseur: les règles concernant la succession des figures, l'ordre des danses ou le rôle des danseurs sont omniprésentes. Schott-Billman estime que parvenir à s'intégrer à la danse, c'est toujours accepter une loi autre que celle de soi, l'incarner pour accéder à la culture du groupe imprimée dans les formes de musique et de danse. La loi peut être plus ou moins contraignante, le code plus ou moins étroit, la bride peut sembler relâchée comme dans la danse disco, mais dans tous les cas, la loi du rythme est souveraine. (Guilcher :1963, Hampartzoumian : 2004) Elle conditionne l'expérience à laquelle conduit la synchronie : le sentiment de participation, décrit par Lévy-Bruhl (1925) comme « un état paradoxal où l'individu s'éprouve à la fois uni au groupe et pourtant un membre différencié » (1925 : 15-16). Le danseur fait partie d'un ensemble, unifié par le partage d'une loi, tout en étant une partie distincte. La danse réactive ainsi une expérience où Lévy-Bruhl voyait l'essence de l'âme « primitive » : être intimement solidaire du groupe, de ses membres, de sa culture, sans se sentir pour autant fondu dans la masse. Hampartzoumian (2004) estime que la danse de participation ne crée pas une fusion entre les individus, mais une union, un raisonnement subtil entre le social et l'individuel, vécu sans contradiction le temps d'une danse.

### 5) Synthèse : un champ inédit confronté à une reconnaissance difficile

On peut considérer les anglo-saxons comme les fondateurs d'une anthropologie de la danse grâce à la production de leurs travaux, qui furent parmi les premiers et les plus importants. Toutefois, ces travaux s'inscrivent soit dans l'évolution artistique, soit dans le champ des études culturelles et se distinguent dans des catégories qui rejoignent soit les danses de représentation, soit les danses de participation, sous-tendant une hiérarchie entre ces dernières. Grâce à la trace de chorégraphes, de notions d'école et d'écrits, la danse a contribué à construire, de manière sournoise, une catégorie faussement accueillante : la «danse» ne désigne pas toutes les danses mais seulement celles qui sont traversées par la

création et vouées à la scène. C'est à travers ces choix et ces limites que l'on mesure l'influence que la danse de scène exerce sur l'organisation de la pensée de la danse.

De toutes ces recherches, les critiques du sociologue Ward (1998) sur la conception fonctionnaliste de la danse nous paraissent les plus fécondes. Ses recherches témoignent d'une volonté de saisir la danse dans sa globalité, en particulier par l'importance qu'il accorde au sens inhérent de la danse autant qu'au sens attribué de l'extérieur. Cependant, malgré cette volonté de saisir la danse dans sa globalité, l'auteur s'en tient aux danses de scènes occidentales et aux danses rituelles des pays lointains. Face à cette réalité, on ne peut s'empêcher de penser que la danse dédiée à la scène s'intègre facilement dans un schéma de pensée préexistant et qu'elle peut faire l'objet d'études qui se traduisent par la construction de modèles théoriques sur son histoire, ses formes et ses courants. Autrement dit, la rencontre entre les danses de scène et la pensée serait facilitée par une association entre deux structures facilement emboîtables.

Comme le rappellent les termes de danses de groupe, ou danses sociales, elles sont *a priori* affiliées au social quand les danses de scène le sont à l'artistique. Apprill (2006) signale que la place des danses de groupe reste marginale : elles sont victimes d'une relégation au sein même du système de la danse, qui pour le sens commun n'englobe pas toutes les danses, et bénéficient d'une faible reconnaissance de la part de ses acteurs. Pour ceux qui se sont aventurés dans cette direction, peu explorée, il en ressort une association étroite entre musique et danse, une ouverture à l'altérité, l'attachement au présent, le partage d'un rythme et plus largement d'une « Loi » extérieure ou d'un code qui, contrairement aux *à priori*, permet des variations à la règle. Le corps devient un nouveau mode de relation sociale dans l'espace et la temporalité commune de la danse où d'une part, le participant a l'occasion de se retrouver un en corps propre et d'autre part, se retrouve au centre d'une expérience collective d'une mise en commun des corps. Cette expérience permet au participant de « (re)découvrir son corps propre, c'est-à-dire de découvrir qu'il n'A pas de

corps, mais qu'il EST un corps » (Hampartzoumian, 2004 :69) Ceci nous amène à réfléchir sur la place du corps dans la danse, sur l'éventuelle primauté du corps sur l'esprit, du corps comme « être social », ainsi qu'aux moyens par lesquels il se manifeste selon le type de danse et de ses amateurs.

## Chapitre 2 : Culture ? Populaire?

L'histoire de la danse, que nous identifions maintenant comme celle vouée à la scène, est une production historique, au sens où elle est le fruit d'une construction qui s'inscrit dans l'histoire, et plus précisément dans l'histoire des rapports des groupes sociaux entre eux. Karl Marx et Max Weber ne se sont pas trompés en affirmant que la culture de la classe dominante est toujours la culture dominante. Évidemment, en disant cela ils ne prétendaient pas que la culture de la classe dominante soit dotée d'une sorte de supériorité intrinsèque sur les autres groupes sociaux. Pour Marx comme pour Weber, la force relative de différentes cultures qui les oppose dans la compétition dépend directement de la force sociale relative des groupes qui les supportent. Dans ce cas, parler de culture « dominante » ou de culture « dominée » revient à utiliser des métaphores. En réalité, il existe des groupes sociaux qui sont dans des rapports de domination et de subordination les uns par rapport aux autres. Il y a donc une hiérarchie de fait entre les cultures qui s'installe en parallèle à celle d'une hiérarchie sociale. Penser qu'il n'y a pas de hiérarchie entre les cultures reviendrait à supposer que les cultures existent indépendamment les unes des autres, sans rapport les unes avec les autres, ce qui ne correspond pas à la réalité.

### 1) Une conception minimaliste vs une conception maximaliste de la culture populaire

Évoquer la question des cultures des groupes dominés revient à soulever le débat autour de la notion de « culture populaire ». Comme le terme danse, la notion de culture populaire souffre à l'origine d'une ambiguïté sémantique, compte tenu de la polysémie de chacun des deux termes qui la composent; soit « culture » et « populaire ». Selon cette perspective, les auteurs qui recourent à cette expression ne s'entendent pas tous sur la même définition de ces deux termes. Du point de vue des sciences sociales, deux conceptions opposées sont à éviter. La première, que l'on pourrait qualifier de minimaliste, ne reconnaît aux cultures populaires aucune dynamique, ni créativité, propre en elle-même. Les cultures populaires ne seraient que des dérivés de la culture dominante qui seule pourrait être reconnue comme

légitime et qui correspondrait donc à la culture centrale de référence. Les différences qui opposent les cultures populaires à la culture de référence sont donc, dans cette perspective, analysées comme des manques, des déformations, des incompréhensions. Autrement dit, les cultures populaires ne seraient que de mauvaises copies de la culture légitime et s'en distinguent par un processus d'appauvrissement.

À l'opposé de cette conception minimaliste se situe la conception maximaliste qui prétend voir dans les cultures populaires, des cultures qu'il faudrait considérer comme égales, voire supérieures, à la culture des élites. Pour les tenants de cette thèse, les cultures populaires seraient des cultures authentiques, des cultures complètement autonomes qui ne devraient rien à la culture des classes dominantes. La plupart font valoir qu'aucune hiérarchie entre les cultures ne peut être établie. Quelques-uns ne s'en tiennent pas là et vont jusqu'à soutenir que la culture populaire serait supérieure à la culture des élites, car sa vitalité serait due à la créativité du « peuple », supérieure à celle des élites. Face à ces conceptions de la culture, des logiques d'action culturelle se dessinent en territoire québécois.

*1.1) De la démocratisation de la culture à la démocratie culturelle : des logiques d'action*

« Même le musée qui, dans les années soixante et soixante-dix cherchait à « éduquer » son public, cherche maintenant à créer de grandes expositions (de Picasso et Dali à Tintin et Snoopy) pour rejoindre le grand public [...] » (Bellavance et Fournier, 1992: 17)

Projetés dans la sphère artistique et au sujet de politiques d'intervention, deux logiques d'action culturelle se dessinent. D'abord, la démocratisation de la culture tente de remédier à ce qu'invoque une conception minimaliste de la culture par des actions de démocratisation de la culture « savante ». Dans son idéal, la démocratisation de la culture a pour objectif d'offrir l'égalité d'accès à tous et de contribuer à réduire les inégalités d'accès géographiques et sociales. Des auteurs comme Donnat (2000) en France et Bernier (2000) au Québec posent un regard critique sur les politiques d'actions culturelles qui tentent de

« démocratiser » la culture savante en suivant un modèle conservateur, c'est-à-dire en promouvant une plus grande accessibilité à la culture dite « savante ».

Donnat expose le paradoxe qui existe à l'essence même de la démocratisation de la culture. Pour lui, rendre la rareté accessible à tous, c'est la dégarner de sa marque identitaire et symbolique la plus fondamentale. Néanmoins, l'auteur nuance en précisant que le but n'est pas de rendre la culture « savante » obligatoire à tous, mais de la rendre accessible à tous ceux qui veulent y accéder.<sup>18</sup> Le terme « accessible » doit être pris au sens de « disponible ».

L'auteur critique l'apparente simplicité de la démocratisation en qualifiant son objectif de triple. L'auteur fait voir que derrière l'objectif de démocratisation se cache un désir d'accroître à la fois le nombre de pratiquants, la composition socio-démographique des publics (en attirant prioritairement les catégories de population les moins portées vers l'art) et de former et fidéliser les nouveaux venus pour en faire un public à la fois connaisseur et régulier. Loin d'être équivalents ou complémentaires, ces trois objectifs impliquent des relations qui risquent de se compromettre. Par exemple, la poursuite des deux premiers objectifs - l'augmentation du nombre de participants et le changement du profil socio-démographique de la clientèle - peut facilement nuire au troisième objectif dont l'intention est de former et fidéliser des nouveaux amateurs. De même, la poursuite du troisième objectif peut nuire au deuxième objectif qui tente de modifier la composition socio-démographique du public. Le terme « démocratisation » cache plusieurs objets et objectifs qui ne concordent pas et on remarque que dans cette logique, les actions sont orientées vers des récepteurs ou clientèles cibles, qui sont considérés comme des « consommateurs » de culture au même titre que des consommateurs de biens matériels.<sup>19</sup> Bien que légèrement

---

<sup>18</sup> « Il ne s'agit pas de contraindre à l'art les masses qui lui sont indifférentes, mais d'ouvrir le domaine de la culture à tous ceux qui veulent l'atteindre tant sur plan géographique que social ». O. Donnat (2000: 29).

<sup>19</sup> À différencier de « consommation » selon la définition de Michel de Certeau (1980). Pour cet auteur, il s'agit bien d'une « production », car si elle ne se signale pas par des produits propres, elle se distingue par des « manières de faire avec », c'est-à-dire des manières d'utiliser des produits imposés par la culture,

laissé en flou par l'auteur, il revient aux institutions médiatrices, telles que la famille et l'école, la responsabilité d'assurer l'accompagnement et la formation harmonieuse des jeunes dans la poursuite de cet objectif que constitue la démocratisation de la culture dite « légitime ».

Selon Bernier (2000), les nouvelles politiques culturelles ont surtout compté sur le processus global de la démocratisation de l'accès à la scolarisation, en postulant implicitement que l'accroissement de la durée moyenne de fréquentation scolaire entraînerait indirectement une augmentation de l'intérêt pour les pratiques artistiques. Selon l'auteur, cette réflexion était en partie fondée sur la relation positive existant entre la scolarisation et la propension à fréquenter les arts. (Bergonzi L. et J.Smith : 1996). D'après cette étude, accumuler plus d'années de scolarité augmente les chances de fréquenter les arts et par extension, la responsabilité et le mérite revient au système scolaire. Mais que penser lorsque les statistiques de 1999 infirment ces hypothèses et montrent un « fléchissement généralisé » des taux de fréquentation des institutions plus classiques? Bernier suggère que la relation établie entre la scolarisation et la fréquentation des arts a évolué avec le temps.

« (...) le peu d'importance accordé aux arts dans les écoles ne tient pas tant à l'absence d'enseignement et de projets de nature artistique qu'on y propose aux élèves qu'au faible poids accordé à la réussite en arts comparativement à celle qu'on accorde à la réussite dans les matières dites de base ». (Bernier, 2000: 90)

La relation entre le niveau de scolarité et la fréquentation des arts est devenue moins générale avec l'orientation plus « utilitaire » qu'a pris le système d'enseignement au moment même où s'instaurait l'école de masse.<sup>20</sup> Le fonctionnement du système scolaire et

---

l'économie, les politiques et les enjeux sociaux dominants. De Certeau définit donc la culture populaire comme une « culture de consommation », rétablissant la définition de l'activité de consommation au sens le plus large. M. de Certeau (1980 : 66-68)

<sup>20</sup> Le rapport du groupe de travail sur la réforme du curriculum reconnaissait la préséance accordée aux finalités utilitaires dans le système scolaire québécois. Inchauspé, P et al. (1997).



ses priorités « d'aujourd'hui » ne suffisent plus à produire des amateurs d'art et de littérature. Les réorientations en éducation ainsi que les investissements consentis tendent plus vers la préparation à l'emploi que vers une transmission de la culture. Les réorientations du système éducatif ne correspondent pas aux objectifs d'une démocratisation, ni de la culture, ni des compétences nécessaires à l'appréciation d'une œuvre.

Au Québec, Bernier (2000) constate dans le cas de l'école que ce n'est pas la quantité des interventions qui manque, mais les réorientations du système scolaire qui misent plus sur un usage pratique et utilitaire des connaissances que sur une éducation générale de la culture. Bernier et Donnat considèrent que la démocratisation de la culture montre des lacunes dans ses tentatives d'action alors qu'on y repère tous les ingrédients nécessaires à la réussite : une volonté de démocratiser la « culture », de rendre accessible à tous des activités artistiques et culturelles et des projets en milieu scolaire. Face à cette problématique, la recherche de Bellavance (2000) suggère que le modèle de la démocratisation est élaboré avant tout en fonction des besoins et des attentes des artistes et des milieux professionnels de la culture au Québec. L'auteur fait voir que par son mode d'intervention centralisé, la démocratisation de la culture permet la professionnalisation des métiers artistiques et culturels. Les actions de diffusion et de commercialisation se font à partir de l'offre disponible et sont orientées vers une demande, qu'on suppose présente et avertie.

En réponse à cela, Santerre (2000) reconnaît le succès du mouvement de démocratisation, mais lui reconnaît aussi ses limites sur le plan de l'élargissement de la demande et de la participation par les moyens traditionnels. Avec Bellavance, ils soutiennent que les difficultés à « imposer » la démocratisation d'une certaine culture « cultivée » peuvent conduire à douter de la pertinence du projet de démocratisation en lui-même. Elle n'est pas sans analogie avec le monde de la publicité face à la consommation en général, qui peut promouvoir autant l'identité culturelle, l'œuvre d'art que le produit alimentaire. Elle est

particulièrement active en ce qui concerne la culture qui se donne à voir en spectacle, ce qui nous renvoie à ce que Touraine a écrit en 1969 : « La multiplication des spectacles ne transforme pas le spectateur en acteur ». Il considère cette participation « passive » des citoyens tout au plus comme « une forme appauvrie, mais positive, de contact avec les valeurs culturelles. » (1969: 270 et 275).

Finalement, la démocratisation comme logique d'action et comme modèle d'intervention est bénéfique en particulier pour les créateurs - entendus comme artistes et professionnels du milieu - mais semble plus difficilement applicable lorsqu'il s'agit de populations en position de subordination. Dans le même sens, les actions de diffusion sont orientées vers une demande, ce qui suggère une relation de « consommation » de culture qui, si nous prenons en compte les arguments de Touraine (1969), place les citoyens en position « passive » d'appréciation de la culture. Or, notre projet s'intéresse à son contraire, c'est-à-dire à des jeunes qui s'approprient des valeurs culturelles, sans même savoir s'ils ont eu la possibilité d'en « consommer » avant de se les approprier. Nous en venons donc à ouvrir le débat à propos des modes d'appropriation des cultures populaires par d'autres groupes sociaux et des modalités de la domination symbolique perceptible dans le travail de légitimation des institutions de la culture, aussi connu sous la bannière de la démocratie culturelle.

*1.1.2) La démocratie culturelle : une prise en charge des pouvoirs culturels décentralisés par l'ensemble de la population*

La démocratie culturelle s'inscrit dans ce débat et constitue l'autre face de la démocratisation de la culture. Dans cette perspective, la démocratie culturelle élargit les frontières de la culture, assez restreintes dans l'autre cas, et se rapproche d'une conception maximaliste de la culture : promouvoir l'art comme partie intégrante de la vie quotidienne. (Zuzaneck, 1988 :49) Plutôt orientée vers les publics, elle favorise la diversité des demandes de la population, l'intégration des différents aspects de la vie quotidienne et une plus large participation des citoyens à la vie culturelle, non plus à titre de consommateurs

mais comme producteurs de culture. Ce modèle favoriserait donc le soutien aux pratiques en amateurs, l'engagement des citoyens bénévoles au sein d'associations volontaires et la prise en charge des pouvoirs culturels décentralisés par l'ensemble de la population. Les forces du modèle sont l'engouement pour le multidisciplinaire, le recours à des équipements peu coûteux et polyvalents qui s'intègrent à des champs d'activité (tourisme, santé) et à des lieux dits « non culturels » comme des usines, des bars et des hôpitaux comme espaces de création et de diffusion. Dans une posture de démocratie culturelle, la finalité des pratiques vise l'épanouissement personnel ainsi que l'expression des préférences collectives. Leur succès dépend moins de leur respectabilité, de leur noblesse ou de leur niveau d'esthétisme que de leur capacité à toucher les cordes sensibles de l'hédonisme existentiel propre de chaque consommateur, dont le cumul finit par constituer ce qu'on peut appeler des publics. Ceci est dû au fait qu'il s'agit d'un univers de situations où la manipulation et la pression ne peuvent s'imposer.

Pour Bellefleur au Québec, ce qui caractérise ces pratiques est leur caractère discriminatoire dans le sens que, malgré les pressions qui les affectent, elles se réfèrent en premier et dernier lieu à un acte de libre choix et à un jugement préférentiel de la part des consommateurs ou producteurs, selon la perspective qu'on adopte. Il reprend les mots de Fernand Dumont (1979) lorsqu'il écrit que « l'objet culturel peut être « prescrit » d'en haut, mais il n'aura d'efficace que s'il est aussi « choisi », surtout s'il se présente en contexte de loisirs, ce qui est le cas d'un très grand nombre de productions et de réalisations dites culturelles (Bellefleur, 2000: 72). Avec Santerre (2000), il suggère que les gouvernements ont été amenés à prendre en considération une plus grande variété de pratiques (musique populaire, photographie, cultures minoritaires, communautés ethniques, jeunes, etc.) sous les pressions du milieu dénonçant une trop grande importance accordée aux arts classiques ou savants.<sup>21</sup> Cependant, pour ces deux auteurs, cette attitude de reconnaissance face à une

---

<sup>21</sup> « Depuis la Révolution tranquille, une foule d'initiatives culturelles amateurs n'ont pas eu l'heure d'être considérées et ont été réalisées dans l'indifférence et parfois le mépris des institutions dites culturelles publiques, comme n'étant pas de « calibre » et inaptes à fréquenter les institutions et organisations de la

pluralité de productions culturelles s'avère être un terrain réducteur de la réalité culturelle : accorder une reconnaissance semblable à toutes les formes d'art risque d'ombrager leur spécificité artistique, matérielle et historique alors qu'il est impossible de nier l'existence d'une, voire plusieurs hiérarchies, dans la culture.

1.2) *Du côté des publics : le « non-public » reste invisible*

Du côté des publics, le problème vu dans le modèle de démocratisation de la culture se traduit différemment sous l'égide de la démocratie culturelle, mais persiste. Bellavance explique que derrière l'image de la démocratie culturelle se cache plusieurs groupes qui se perdent dans une masse de goûts, maintenant devenue « homogène ». Les groupes en marge dans les sondages de fréquentation d'institutions, le « non-public » dans une logique de démocratisation, sont tout aussi invisibles dans une logique de démocratie culturelle régie par les préférences et par extension, le libre marché. La fréquentation se fait sur la base de l'accessibilité et des goûts, donc les groupes minoritaires ou en marge se retrouvent toujours dans leurs mêmes souliers. La « culture du pauvre » est peu considérée : certaines clientèles sociales sont négligées ou carrément oubliées, notamment parmi le tiers des Québécois qui regroupe les citoyens démunis, défavorisés ou en situation de retrait et non-participation. (Bellefleur, 2000: 79) Il s'ensuit une culture morcelée qui, quoique à prétention universelle, reste distancée d'un ancrage réel dans les modes de vie d'une grande partie de la population réduite à une fonction consommatrice, et de fait considérée inapte à l'exercice de la créativité.

Santerre et Bellefleur suggèrent que le modèle de la démocratie culturelle peut paraître *a priori* mieux adapté au champ des activités socioculturelles qu'au domaine des arts parce

---

culture « cultivée ». Celles-ci entretenaient un état de séparation et de distance avec ce qu'elles considéraient comme de la petite culture, très populaire bien sûr, mais un peu indigne d'un tel statut social. Cette situation a quelque peu changé avec la montée fulgurante des industries culturelles au cours des vingt dernières années, lesquelles, avec souvent l'appui de l'État, offrent des produits culturels, sur base de rentabilité et de

qu'il réhabilite des formes d'expressions qui appartiennent au monde du loisir, du divertissement ou à des genres considérés comme mineurs en reconnaissant la portée sociale de la culture. Dans cette suite d'idées, Bellefleur prend parti à cet égard pour une participation directe des citoyens à la production de la culture, qu'il oppose à une simple politique d'accessibilité de produits « présélectionnés » et « téléguidés » par des autorités lointaines. Il réclame en outre une décentralisation et, à la limite, une déréglementation, sinon même une privatisation de l'action culturelle. Il propose d'étendre l'action culturelle aux sports et aux loisirs étant donné qu'une des caractéristiques du modèle est sa proximité physique et symbolique au contexte dans lequel elle s'inscrit.<sup>22</sup> Il est également d'avis, dans une perspective d'avenir, que de nouvelles politiques en matière de culture et de loisir devraient être concertées, notamment en matière d'enculturation, en rupture définitive avec les cloisonnements historiques qui ont retardé l'avènement d'une réelle démocratie culturelle. Celle du loisir en particulier devrait être reconnue comme partie intégrante de voies et moyens officiels d'un développement culturel harmonisé et équilibré, tant en ce qui concerne l'acculturation que l'enculturation. Cette conception maximaliste et intégrative de la culture à la base montre, suite à une analyse en profondeur, une réalité autrement plus complexe que celle qui est présente dans les logiques et politiques d'intervention. Comme le soutiennent les deux auteurs, célébrer toutes les formes culturelles revient à négliger leur spécificité et nier les rapports qui existent entre elles, rapports souvent hiérarchiques et révélateurs d'une certaine identité dite « culturelle ». De plus, sous le voile homogène que prend la consommation de la culture, on en comprend que les plus démunis restent perdus dans la masse lorsque le choix est régi par les préférences, les goûts, l'accessibilité et le libre marché.

---

consommation, qui ne figuraient pas dans la liste des objets privilégiés de la culture classique. » (Bellefleur, 2000 :72)

<sup>22</sup> « Le nombre d'associations en loisir au Québec dûment incorporées est estimé à plus de 10 000, tant au niveau local, régional que pan-qubécois; elles sont regroupées en deux structures d'égale importance, l'une spécifique au sport, l'autre s'adressant au loisir en général » (Bellefleur, 2000 : 79)

Les arguments de Bellefleur au sujet de la démocratie culturelle mettent en lumière deux éléments intéressants à retenir pour notre projet de recherche. D'abord, il propose d'étendre l'action culturelle aux sports et aux loisirs étant donné qu'une des caractéristiques du modèle est sa proximité physique et symbolique au contexte dans lequel elle s'inscrit. Ensuite, avec Santerre, il propose de rapprocher la démocratie culturelle à la sphère des activités socioculturelles, ne l'associant plus exclusivement à celle de la sphère artistique. En élargissant les paramètres de la démocratie culturelle, il reconnaît la portée sociale de la culture sur les populations. Ne sachant pas encore si les jeunes adolescents sont à proprement dire des « consommateurs de culture », mais sachant qu'ils sont nombreux dans les sphères sportives et dans celles des loisirs, il nous semble prudent de considérer la portée sociale de la culture comme objet d'étude et nous attarder à la population jeune.

## 2) La jeunesse comme culture : des conceptions qui ont du bon

La jeunesse étant d'abord une construction sociale de la réalité, sa définition n'est pas figée dans le temps. Plus particulièrement, la vision qu'une société se fait de la jeunesse ou de sa jeunesse semble construite dans une tension entre l'attrance et l'effroi pour Lévi et Schmitt (1996). La vision de la jeunesse propre à une société à un moment donné peut ainsi être vue comme une synthèse (produit de la thèse attrance et l'antithèse effroi) qui est sans cesse reformulée et qui tend à s'orienter d'un côté ou de l'autre, c'est-à-dire vers une vision plutôt « misérabiliste » ou plutôt « jovialiste » de la jeunesse.

Ce balancement entre une vision positive ou négative de la jeunesse se retrouve aussi dans le regard sociologique qui est porté sur elle :

« Dans les années 60, la jeunesse est surtout interrogée comme un univers culturel, une « planète » à part, dont on essaie de cerner l'originalité par rapport à l'univers adulte, avec parfois l'idée sous-jacente que cette culture est porteuse d'un avenir

pour la société entière. Quantitative ou qualitative, la sociologie contemporaine de la jeunesse se préoccupe de problèmes plus lourds. Elle est embarrassée, comme les jeunes et leurs parents, par les questions de l'autonomie revendiquée et menacée, de la précarité et de la difficile construction d'une identité personnelle... » (Baudelot et Establet, 2000 : 34)

En effet, les conceptions actuelles de la jeunesse semblent portées par un vent de pessimisme. Au Québec, de nombreux travaux sur la jeunesse concernent le chômage et les difficultés d'insertion professionnelles. La même tendance se retrouve en France, où les travaux portent, généralement, soit sur les difficultés d'insertion professionnelles, soit sur la délinquance des jeunes de banlieue plus précisément. Aux États-Unis aussi, une grande attention est portée envers les jeunes délinquants. Malgré le fait que cette proposition, qui soutient que les conceptions et définitions de la jeunesse seraient passées d'une orientation positive dans les années soixante à une orientation négative depuis les années quatre-vingt, il convient d'y poser un regard critique étant donné que Friedenberg, en 1966, abordait déjà la jeunesse comme un problème social. « Only as a customer and occasionally, as an athlete are adolescents favorably received. Otherwise, they are treated as a problem and, potentially a threatening one. » (Friedenberg, 1966 : 42) C'est dire que même dans les années soixante, la jeunesse était traitée comme un problème social, reflet d'une représentation des jeunes comme une menace à l'ordre social qu'il fallait contrôler.

La jeunesse comme culture concerne plutôt la vision positive, voire « jovialiste » de la jeunesse. Elle est en fait opposée à celle de la jeunesse comme espace social précaire et représente l'image de la jeunesse qui est enviée par les adultes. Cette façon de se représenter la jeunesse est plutôt caractéristique des années 60 et de « la génération lyrique », mais on ne peut soutenir qu'elle a entièrement disparue. Nous proposons qu'elle s'est plutôt transformée et atténuée sous l'effet de la réduction du poids démographique des jeunes d'aujourd'hui, en comparaison à ceux des années soixante.

Pour Galland, la jeunesse comme culture, c'est d'abord le monde de la sociabilité amicale. Cette notion renvoie à l'expérimentation des façons « d'être ensemble », à la multiplication

des « plaisirs de la rencontre » pendant la période de jeunesse. La sociabilité amicale, c'est le mode de vie dans la « société des jeunes », qui est, dans cette perspective précise, « un univers où le groupe de pairs a pris une importance considérable, et une place relativement autonome par rapport au monde des adultes, dans la détermination des goûts et des activités de loisirs. » (Galland, 1996 : 37) Cela rappelle la « planète à part », l'univers culturel associé à la jeunesse des années 60, dont parlent Baudelot et Establet (2000).

L'univers culturel des jeunes se caractérise notamment par une sur-pratique de certaines formes de loisirs, telles les sorties, le sport, la lecture, la télévision et la vidéo, l'écoute de la musique, et les activités littéraires et artistiques en amateurs selon Galland. Il remarque aussi que la pratique des loisirs est plus homogène chez les jeunes que dans le monde adulte et qu'elle tend même à atténuer temporairement les inégalités socio-économiques. Il existe donc une culture jeune et celle-ci gravite autour d'un mode de sociabilité particulier et particulièrement intense. En effet, il faut voir la pratique de loisirs chez les jeunes comme ayant pour objectif principal – ou secondaire – la rencontre avec d'autres.

La pratique des loisirs occupe de plus une part importante de budget-temps des jeunes, comme le fait remarquer Provonost, qui a reconduit les observations de Galland sur la particularité de la culture des jeunes au Québec. Provonost souligne particulièrement la place centrale des sorties et le rôle central du temps libre dans la construction de l'espace culturel « jeune ». En fait, l'auteur considère que « la culture des jeunes est une « culture à deux temps » qui permet de réconcilier les valeurs propres aux jeunes et celles du monde adulte » (Provonost, 1996 : 147). Il y a un temps à court terme dont il faut tirer le maximum de plaisir pour profiter de sa jeunesse, justement pendant qu'il en est encore temps, mais aussi un temps à moyen terme où les jeunes se soumettent progressivement à l'ordre temporel adulte, pour se préparer à faire tranquillement leur place dans la société. Ces deux temps ne sont pas véritablement intégrés. Les jeunes découvrent et jouissent de leur liberté à travers leur temps libre, qu'ils meublent de loisirs, mais sont parallèlement confrontés à la nécessité et aux contrôles sociaux dans le cadre scolaire et/ou professionnel.



### 2.1) *Les styles juvéniles*

Cohen (1972) a exploré en détail les différentes façons dont l'expérience de classe était codifiée dans des styles de loisir généralement originaires de l'East End londonien. En ancrant sa théorie sur un terrain ethnographique, il s'intéressait également aux relations entre la culture des jeunes et celle des adultes et interprétait les divers styles juvéniles comme des adaptations locales aux transformations radicales du mode de vie des secteurs populaires de l'East londonien. Il décrit la sous-culture comme une « solution de compromis entre deux exigences contradictoires : celle de créer et d'exprimer une forme d'autonomie et de différence par rapport aux adultes (...) et celle de préserver la continuité de l'identification avec eux » (Cohen, 1972: 82). Il y voit une tentative de négociation entre l'expérience et la tradition et entre la routine et la nouveauté. Plutôt que de présenter l'appartenance de classe comme un ensemble abstrait de déterminations extérieures, il y montre ses effets pratiques en tant que force matérielle incarnée dans l'expérience et déployée dans le style. Sans nier l'apport de sa théorie, il accorde beaucoup d'importance aux similitudes entre jeunes et adultes alors qu'il existe aussi des différences qui doivent être soulignées.

Une bonne partie des travaux rassemblés dans *Resistance through Rituals* (Hall et al., 1976) interprètent la succession des styles culturels juvéniles comme des formes de résistance symbolique. Dans cet ouvrage, la culture se définit comme le « niveau où les groupes sociaux développent des styles de vie différents et donnent une forme expressive à leur expérience sociale et matérielle » (Hall et al., 1976: 85). D'après cette définition, on comprend que les rapports sociaux se voient constamment transformés en culture – et donc en sous-culture – en passant par des médiations, en étant modifiés par un contexte historique spécifique et en étant situés dans un champ idéologique spécifique qui lui donnent une réalité et un sens spécifique. De ce point de vue, chaque sous-culture incarne un « moment » distinct, et le style qui lui est associé est une réponse codée aux

transformations spécifiques affectant une communauté. Par conséquent, les concepts de « conjoncture » et de « spécificité » sont nécessaires à l'étude des styles sous-culturels.

Nous observons maintenant comment l'expérience codifiée par les sous-cultures est transformée par les lieux où elle se manifeste, par exemple : le travail, la famille, l'école. Chacun de ces espaces sociaux lui impose sa propre structure, ses propres règles et significations, sa propre hiérarchie de valeurs. Ces structures s'articulent entre elles tout autant par leurs différences que par leurs ressemblances, sous formes d'oppositions binaires entre école et famille, école et travail, famille et travail, public et privé. Pour Hebdige (1979), c'est dans la complexité de l'interaction entre les différents niveaux d'une formation sociale donnée que se forme le « matériau » nécessaire à la culture et aux sous-cultures. C'est dire que les cultures et sous-cultures trouvent leur expression dans les rapports qui se manifestent dans l'expérience des groupes sociaux dominants, comme dans ceux des groupes sociaux subordonnés.

Pour résumer la proposition prônant l'existence d'une culture jeune, on remarque que la jeunesse comme culture relève plutôt de critères culturels. Néanmoins, on ne peut mettre à l'écart cette conception, car musique, sorties, mode vestimentaire et sociabilité juvénile font toujours partie du mode de vie. Pourtant, en adoptant une posture qui s'intéresse à la fonction des sous-cultures, on remarque qu'elles incarnent des réponses codifiées propres à un « moment » distinct. En reprenant l'expression de Hebdige : les sous-cultures « (...) permettent de négocier un espace intermédiaire entre culture des adultes et idéologie dominante » (1979: 93). De notre côté, on y voit un espace où peut s'exprimer une identité alternative.

Il est important de remarquer que, bien souvent, l'objet d'étude de la sociologie de la jeunesse est plutôt les « représentations de la jeunesse » que la « jeunesse » elle-même, ce concept étant socialement, culturellement et historiquement manipulé. Les représentations de la jeunesse ne concernent pas seulement la façon dont on se représente les conditions de

vie et la nature de la jeunesse comme telles, mais aussi les attitudes adoptées par les jeunes. La question des valeurs et des attitudes des jeunes est un thème qui nourrit bon nombre, si ce n'est la plupart, des représentations sociales de la jeunesse. Galland note que l'opinion la plus souvent énoncée au sujet des représentations et des valeurs juvéniles est que les jeunes auraient adopté aujourd'hui des attitudes et un système de valeurs qui s'opposeraient nettement à ceux des adultes. (2001: 95) Ainsi, comme Cohen, l'auteur constate que contrairement aux représentations sociales de la jeunesse, les valeurs et attitudes des jeunes ne sont pas si éloignées de celles des adultes qu'on pourrait le croire. Cela ne veut pas dire que les jeunes ne représentent pas certaines spécificités, mais « celles-ci sont souvent d'ampleur moindre et de sens différent que ne l'indique le sens commun. » (2001: 203) Or, si nous mettons trop l'accent sur les similitudes entre les jeunes et les adultes au détriment des ruptures et des dissonances qui existent entre eux, nous risquons de passer à côté de notre objectif de recherche, soit de comprendre comment les sous-cultures tendent à communiquer l'expérience collective d'un groupe spécifique. C'est donc par vigilance, et en tenant compte des concepts de « conjoncture » et de « spécificité », que nous nous penchons sur la construction d'un sens propre à une sous-culture ou un groupe donné. Claude Lévy-Strauss (1962), dans le cadre de sa théorie de la pensée mythique, et par la suite Michel de Certeau (1980) au sujet des cultures populaires, s'intéressent à la construction de ce sens « différent » de celui du sens commun, mais tout aussi cohérent. Il emploie la métaphore – bien imagée - du bricolage pour en expliquer le processus.

### 3) À la recherche d'un sens

#### 3.1) *Un agencement créatif*

Abordé par d'autres, c'est à Lévi-Strauss qu'on doit l'application de la notion de bricolage à des faits culturels. Il utilise la métaphore du bricolage dans le cadre de sa théorie de la pensée mythique. Selon lui, la création mythique relève de l'art du bricolage, qu'il oppose à

l'invention technique, fondée sur la connaissance scientifique : l'univers instrumental du bricoleur, contrairement à celui de l'ingénieur, est clos :

«Le propre de la pensée mythique est de s'exprimer à l'aide d'un répertoire dont la composition est hétéroclite et qui, bien entendu, reste tout de même limité : pourtant, il faut qu'elle s'en serve quelle que soit la tâche qu'elle s'assigne, car elle n'a rien d'autre sous la main. Elle apparaît ainsi comme une sorte de bricolage intellectuel, ce qui explique les relations qu'on observe entre les deux». (Lévi-Strauss, 1962 : 26)

Ce qui intéresse Lévi-Strauss, c'est donc la façon dont la créativité mythique examine les arrangements possibles à partir d'un stock limité de matériaux disparates de provenances les plus diverses (héritages, emprunts...). La création consiste en un nouvel agencement d'éléments précontraints dont la nature ne peut pas être modifiée. Ces éléments sont des morceaux, des fragments, qui par le bricolage, vont constituer un ensemble structuré original et infini parce que leurs éléments de base peuvent être combinés de mille façons différentes. L'insertion des matériaux bricolés dans le nouvel ensemble, bien que ne transformant pas leur nature, leur font dire autre chose que ce qu'ils disaient avant.<sup>23</sup> Une nouvelle signification est née de cet agencement final composite. La métaphore du bricolage a connu rapidement un grand succès et a été étendue à d'autres formes de création culturelle. Elle sera utilisée pour caractériser le mode de créativité propre aux cultures populaires (De Certeau, 1980). Toutefois, Mary (1994) soutient qu'à trop vouloir insister sur toutes les formes de syncrétisme, même les plus superficielles et les plus éphémères, cela risque d'affaiblir la valeur heuristique des cultures populaires.<sup>24</sup>

### 3.2) *La créativité et l'autonomie de la culture « ordinaire »*

---

<sup>23</sup> À titre d'exemple, Hebdige (1979) au sujet des *mods* en Angleterre fait voir comment les pilules destinées au traitement de diverses névroses étaient transformées en narcotiques. De même que les peignes en métal passaient au statut d'arme. Les scooters étaient devenus des symboles menaçant de solidarité collective. (1979: 110)

<sup>24</sup> Pour cet auteur, bon nombre de manifestations de la culture dite «postmoderne» correspondent plus à un «bris-collage» qu'à un authentique bricolage. (Mary, 1994)

Les cultures populaires sont par définition des cultures de groupes sociaux subalternes. Elles se construisent donc dans une situation de domination. Les dominés réagissent à l'imposition culturelle par l'alternative, la dérision et/ou la provocation volontairement affiché. La culture Hip-hop, ou pour prendre un exemple encore plus précis, le *Breakdance*, fournit un bon nombre de manifestations de ces procédés de retournement ou de manipulation ironiques des inculcations culturelles. (Banes 1994)

Si cet aspect existe bien dans les cultures populaires, il n'est pas sûr cependant qu'il suffise à les définir. Grignon et Passeron (1989) soulignent que les cultures populaires ne sont pas mobilisées en permanence dans une attitude de défense militante, elles fonctionnent aussi « au repos ». Par ailleurs, les valeurs et les pratiques d'une attitude de résistance culturelle ne suffisent pas à fonder une autonomie culturelle suffisante pour qu'émerge une culture originale. En prenant l'exemple de la culture hip-hop, contrairement aux idées préconçues ou médiatisées à tort, bien que née dans un esprit de revendication, ne se limite pas à cette fonction. Elle assume malgré elle des fonctions intégratives de la culture dominante, ce qui la rend facilement « récupérable » par le groupe dominant. Bien entendu, les médias jouent un rôle crucial dans cette expérience, au sens où ils fournissent des catégories « accessibles à tous » pour ordonner le monde social. Selon Hebdige (1979) c'est d'abord à travers la presse, la télévision, le cinéma, que l'expérience est organisée et interprétée, et qu'elle acquiert une forme de « cohérence contradictoire ». Il ne faut donc pas se surprendre lorsque les médias renvoient aux secteurs populaires un « portrait » de leur propre existence « contenu » et « encadré » par des discours idéologiques qui lui assignent un espace propre. Pour l'auteur, les sous-cultures ne jouissent donc d'aucun privilège de marginalité sociale car elles n'échappent pas au circuit de la production et de la reproduction de l'information.

Dans son livre *Writing dancing in the Age of Postmodernism* (1994), Banes traite de la connexion africaine américaine des jeunes adolescents et confirme le constat avancé par

Hebdige (1979) et par Grignon et Passeron (1989) au sujet des cultures populaires intégratives de la culture dominante :

« In certain ways, breakdancing was a pastiche of pop culture in the 1970's and 1980's –with its references to TV, Playboy, comic books, kung-fu films, and even the spinning turntable – seemed utterly new, in other ways it was clearly a direct descendant of African and Afro-American dance traditions, from its format (a solo performer inside a ring) to its rhythmic structure (syncopated), to its movement vocabulary (the leg wobbles of the Charleston, the acrobatic spins of black dance from Africa to the flash acts of New York nightclubs, the mimed freezes), to its rhetorical modes (the boast and the insult), to its function (male exhibition and competition). It was a distinctive new dance, but one with a solid pedigree » (Banes, 1994: 128)

Sans oublier la situation de domination, il est sans doute plus exact de considérer la culture populaire comme un ensemble de « manières de faire avec » cette domination, plutôt que comme un mode de résistance systématique à la domination.

Développant cette idée, Michel de Certeau (1980) définit la culture populaire comme la culture « ordinaire » des gens ordinaires, c'est-à-dire une culture qui se fabrique au quotidien, dans des activités à la fois banales et chaque jour renouvelées. Pour l'auteur, la créativité populaire n'a pas disparu, mais elle n'est pas forcément là où on la cherche, dans des productions repérables et clairement identifiées. Pour la comprendre, il faut saisir l'intelligence pratique des gens ordinaires, principalement dans l'usage qu'ils font de la production de masse. À une production rationalisée, standardisée, autant que centralisée, qui rejoint l'expansionnisme correspond une autre production, qualifiée par de Certeau de « consommation ». Pour l'auteur, il s'agit bien d'une « production », car si elle ne se signale pas par des produits propres, elle se distingue par des « manières de faire avec », c'est-à-dire des manières d'utiliser des produits imposés par la culture, l'économie, les politiques et les enjeux sociaux dominants. De Certeau définit donc la culture populaire comme une « culture de consommation », rétablissant la définition de l'activité de consommation au sens le plus large. Il est difficile de repérer cette culture de

consommation, car elle est caractérisée par la ruse et la clandestinité, mais les usages doivent donc être analysés pour eux-mêmes. De Certeau recommande de : « (...) retrouver « l'auteur » sous le consommateur : entre celui (qui les utilise) et les produits (indices de l'ordre culturel qui s'imposent à lui), il y a l'écart de l'usage qu'il en fait. La recherche sur les cultures populaires se situe dans cet écart. » (1980: 68)

Par ces manières de faire avec, les consommateurs, qui produisent peu matériellement mais qui sont très ingénieux à tirer profit de leur environnement, inscrivent un autre sens que celui qui était projeté dans les produits standardisés. En lien avec le *Breakdance*, Banes écrit :

« (...) it is largely in the freeze that each dancer's originality shines forth, in configurations that are as intricate, witty, obscene, or insulting as possible. A dancer will twist himself into a pretzel. Or he will quote the pose of a pinup girl. He might graphically hump the floor, or arch up grabbing his crotch. Someone else might mime rowing a boat or swimming or emphasize acrobatic stunts. (...) "Through the freeze, you insult, challenge, and humiliate the next person. You stick your ass in his direction. You hold your nose to tell him he stinks. You put a hand on your spine, signaling a move so good it hurts.» (Banes, 1994: 124)

Une telle analyse a le mérite de montrer que si une culture populaire est contrainte de fonctionner au moins en partie comme culture dominée, au sens que les individus dominés doivent toujours « faire avec » ce que les dominants leur imposent ou leur refusent, cela ne l'empêche pas d'être une culture à part entière fondée sur des valeurs et des pratiques originales qui donnent sens à leur existence.

Pourtant, cette analyse ne met pas suffisamment en lumière l'ambivalence des cultures populaires que Grignon et Passeron, quant à eux, considèrent comme une caractéristique essentielle. Selon ces derniers, une culture populaire est à la fois une culture d'acceptation et une culture de dénégation. Ce qui fait qu'une même pratique peut être interprétée comme appartenant à deux logiques opposées. Par exemple, une activité comme le jardinage ou la couture peuvent être la conséquence de l'ennui, de la corvée, de contraintes aussi bien

qu'un plaisir de l'initiative et de la liberté. C'est sans doute le deuxième aspect, plus « positif » qui explique le succès du « bricolage » comme loisir.

À trop insister sur ce que les cultures populaires doivent au fait d'être des cultures de groupes dominés, on risque de minimiser de façon excessive leur relative autonomie selon de Certeau. En effet, les groupes populaires ne sont pas partout et sans arrêt confrontés au groupe dominant. Dans les lieux et les moments où l'on se retrouve « entre soi », l'oubli de la domination sociale et symbolique permet une activité originale. En fait, c'est l'oubli de la domination, et non pas la résistance à la domination, qui rend possible des activités culturelles autonomes pour les classes populaires. Grignon et Passeron concluent que l'aptitude à l'altérité culturelle des plus faibles est sans doute la plus productive symboliquement là où ils se trouvent « à distance » des plus forts.

### 3.3) *Le cas de la danse : un sens attribué, un sens partagé*

Dans le cadre plus restreint de la danse, le sociologue anglais Ward (1997), abordé précédemment dans le premier chapitre, tente d'exposer par quels moyens il est possible de cerner la danse comme objet d'étude, dans sa totalité.<sup>25</sup> Il se penche sur le « sens » de la danse dans la même veine que de Certeau, sur la créativité des cultures populaires. Les deux auteurs partagent des constats similaires, lorsque le premier constate que « *dance is everywhere and nowhere* » et que le deuxième constate que la créativité populaire « n'est pas là où on la cherche » et qu'elle « fuit en mille sentiers ». Comme de Certeau, Ward cerne « l'auteur » derrière le « consommateur » et quel est « l'usage qui en est fait » par les participants selon leur rôle – ou position - dans un contexte de danse. Ainsi, il distingue la perspective des danseurs, de celle du chorégraphe, de celles des spectateurs, de celles des

---

<sup>25</sup> Le sociologue Andrew Ward (1997) s'est interrogé sur le manque d'intérêt accordé à la danse en examinant les hypothèses selon lesquelles elle peut intrinsèquement constituer des résistances à l'analyse. Il souligne la contradiction de ce traitement en rappelant qu'en Grande Bretagne, l'étude de 1989 sur les comportements sociaux a montré que la danse représente l'une des activités culturelles et sociales parmi les plus populaires. Ward, A. (1997:16-23)



critiques, de celles des chercheurs dans la construction d'un sens individuel. Il en vient à montrer des formes combinatoires et multiples selon les positions occupées – mais non réductibles à celles-ci – de faire « sens » de la danse comme objet. Élaborées à partir d'un répertoire d'éléments précontraints dont la nature n'a pas été modifiée, chacune d'elles constitue un nouvel agencement original créatif, ce qui ne va pas sans rappeler la métaphore du bricolage, telle qu'avancée par Lévy-Strauss.

L'auteur tente aussi de faire « sens » de la danse dans sa totalité, qui n'est jamais disponible à travers une seule perspective. En reconstituant les sens de ces danses, on en comprend qu'elles sont des produits culturels diffusés. Ward montre que l'entièreté du sens n'est pas seulement attribuée aux danseurs. Les spectateurs vont attribuer un sens à ce qu'ils voient et vont le faire à la fois de façon générale (la danse au sens large) que spécifique (lors d'événements de danse). Aussi, dans le groupe des spectateurs, chaque individu peut attribuer un sens différent dont il faut tenir compte. Les critiques, commentateurs, analystes vont eux aussi attribuer un sens à la danse. L'auteur en vient à suggérer que le sens donné à une danse n'est pas un produit individuel mais bien une production collective et une possession collective.

#### *3.4) Le sens inhérent à la danse, seulement présent à travers l'expérience du corps*

En référence à l'engagement kinesthésique qu'implique la danse, Ward s'attarde particulièrement à étudier le sens inhérent de la danse, seulement présent à travers l'expérience du corps, et qui –selon certains – ne peut être présentée dans une forme verbale ou écrite sans être distorsionnée ou perdue. Certains auteurs dont (Sparshott: 1995;

Brinson: 1985; Thomas: 1993) s'accordent pour dire que le sens de la danse n'est pas disponible verbalement mais peut seulement être vécu à travers la danse.<sup>26</sup>

Ward, moins rigide, propose l'hypothèse que le sens de la danse ne peut pas être produit en mots. La nuance entre ces auteurs et Ward se situe dans le fait que dans les deux cas, le sens se produit, se construit, naît par le biais du corps où celui devient le sujet du sens. Le sens donné prend « corps » dans un répertoire de connaissances communes qui permet de reconnaître un enchaînement de mouvements et, dans le cas de la danse, ce répertoire dépasse l'explication verbale. Sa pensée chevauche celle de Lévy-Strauss au sujet d'un bricolage à partir d'éléments précontraints, mais s'attarde à souligner que le sens construit est une production qui engage autant, voire plus, le corps comme être social que l'esprit. Pour l'auteur, cette tension entre le non-verbal et le verbal se manifeste comme « la tension entre ce que les gens disent et ce que les gens font. » Dans la dichotomie sens attribué/ sens inhérent, il s'agit de comprendre les deux positions non pas en opposition ou en ajout mais comme *sine qua non*.

Aborder la danse sur le plan kinesthésique revient à éviter de chercher à savoir « qu'est-ce qu'elle veut dire? » et reconnaître que la danse permet d'accéder à un plan d'expériences différent – en référence au plan kinesthésique- qui porte un sens en lui-même et où ce sens est continu, diffus et envahissant. Ward montre qu'en plus de penser le « sens » comme un bricolage et de chercher à comprendre l'usage qui en est fait, il est aussi recommandé d'aborder la danse par son « sens inhérent » en référence au plan kinesthésique, ou encore par la mise en commun de « ses » sens, comme production et possession collective si l'on choisit d'en faire un objet d'étude indépendant dans sa totalité.

---

<sup>26</sup> Par exemple, Sparshott (1995: 80) écrit: « We have no way of identifying them otherwise than by dancing them for each other ». De façon similaire, Brinson (1985 : 208-209) rapporte qu'en discutant de ces questions avec un danseur, ce dernier répond: "I cannot tell you. I must dance it. I can only show you ». Pour Thomas (1993: 79-82), les danseurs rapportent « can't put it into words what dancing brought to me », « Dance enables me to express myself in a way I can't with words ».

#### 4) Synthèse

Si toutes les cultures méritent la même attention de la part des chercheurs, ou de l'observateur, cela ne permet pas d'en conclure qu'elles sont toutes socialement reconnues de même valeur. Il existe aujourd'hui une grande confusion entre d'un côté ceux qui pensent qu'en un quart de siècle, l'occident a changé au point qu'on soit passé du règne sans partage de la culture légitime à un éclectisme naïf où toutes les préférences sont permises.

Dans la mesure où il n'y a pas de culture réelle que celle qui est produite par des individus ou par des groupes qui occupent des positions inégales dans le champ social, les cultures des différents groupes se trouvent plus ou moins en position de force (ou de faiblesse) les unes par rapport aux autres. Pourtant, c'est à l'intérieur de ces rapports que se trouve matière à créer des cultures et sous-cultures. Dans ces relations verticales dichotomiques « haut/bas » ou « savant/populaire », même le plus faible ne se trouve jamais totalement démuné dans le jeu culturel. Les cultures populaires apparaissent, à l'analyse, ni entièrement dépendantes, ni entièrement autonomes. En cela, elles ne font que prouver que toute culture particulière est un assemblage d'éléments originaux et d'éléments importés. Le point de différenciation entre les cultures populaires et de référence semble se trouver dans le fait que les cultures populaires ne se signalent pas par des produits propres, mais par des « manières de faire avec », c'est-à-dire des manières d'utiliser les produits imposés par l'ordre économique dominant dans un mode d'improvisation constant.

Dans cette perspective, une culture dominée n'est pas forcément une culture totalement dépendante. C'est une culture qui, dans son évolution, ne peut pas ne pas tenir compte de la culture dominante, mais qui peut résister plus ou moins à l'imposition culturelle dominante. Comme l'explique Hebdige (1979) au sujet des sous-cultures juvéniles : elles permettent de négocier un espace intermédiaire entre la culture des adultes et celle de l'idéologie dominante, offrant un espace pour exprimer une identité alternative.

Quant au phénomène de la jeunesse comme culture, celle-ci gravite autour d'une conception plutôt jovialiste de la jeunesse lorsqu'elle se base sur des critères culturels. Néanmoins, elle conduit indéniablement à considérer la portée sociale de la culture si l'on considère que l'univers culturel des jeunes se caractérise par une sur-pratique de certaines formes de loisirs, qu'elles sont plus homogènes que dans le monde adulte et qu'elles tendent même à atténuer temporairement les inégalités socio-économiques.

Lorsque de Certeau avance que « les consommateurs inscrivent un autre sens que celui qui est projeté » et que se cachent là tous les « arts de faire », Ward recommande de considérer le corps, comme être social, au même titre que la pensée dans la construction de ce sens dans l'étude de la danse. Il s'agit de considérer le sens attribué et le sens inhérent à la danse, non pas en opposition mais comme allant ensemble, sans prioriser le verbal sur le non-verbal.

## Chapitre 3 : L'intervention auprès des jeunes

La construction de la « jeunesse » comme catégorie sociale de pratiques et de discours demeure toujours d'actualité et cet engouement dépasse le champ de la sociologie. Pendant les dernières décennies, une « expertise jeunesse » a vu le jour dans le champ de l'intervention. Les « professionnels de la jeunesse » ont construit des connaissances pratiques sur la jeunesse en la prenant comme clientèle de l'intervention sociale. Dans ce cas, le jeune n'est pas seulement l'objet de savoirs ou de connaissances, mais il devient aussi le « client » ou « l'utilisateur » de dispositifs d'intervention qui peuvent être aussi pensés comme des mécanismes de contrôle, de normalisation ou de moralisation (Bourgeault: 2003, Faure: 2004, Fensham: 1996). Les orientations en termes de « prévention » et « d'activation » sont prégnantes dans les programmes et politiques jeunesse où les jeunes demeurent la cible privilégiée de l'action publique.<sup>27</sup> Par exemple, dans une étude sur la pauvreté au centre-ville de Montréal réalisée en 2001, un intervenant clinique du CLSC mentionne : « Il faudrait concentrer les interventions sur les enfants pour s'assurer qu'au moins eux connaissent autre chose » lorsqu'il parle de la situation de stagnation qui entoure la pauvreté des adultes.(McAll et al, 2001 :115).

Par des processus d'interprétation, de classification et d'intervention, les agents du champ scientifique et du champ des services sociaux participent au processus de fabrication de la jeunesse comme catégorie sociale.<sup>28</sup> À travers les dispositifs d'intervention, les individus se voient attribuer des étiquettes par les « spécialistes et/ou intervenants jeunesse », comme celle de « jeune difficile », de « voyous » de *drop-out* ou de « jeune de banlieue » alors que pour Bordes (2005), il n'existe pas « un » type de jeune de banlieue, mais bien

---

<sup>27</sup> « Research suggest that examples of projects that focus on youth culture occur in almost all capital cities in Australia, most often in the outer and less privileged suburbs.» (Poynor et Simmonds, 1997:35)

<sup>28</sup> « [...] The distinguishing characteristic of projects that fall into this category is that they are more specifically focused around the values of young people rather than adult principles being the starting point. [...] In these projects dance is used to promote physical fitness, to heighten confidence and self esteem and to develop creativity. » (Poynor et Simmonds,1997:35)

toute une typologie de la jeunesse en périphérie des grandes villes. (Royer: 2005, 2006, Cornevin: 1996, Unsworth: 1990, Molinero: 2009, Bordes: 2005)<sup>29</sup> Ces étiquettes, tout comme la participation aux dispositifs d'intervention, peuvent avoir des retombées sur les processus d'individuation, de socialisation et sur les trajectoires des jeunes (Faure:2000).

Dans ce chapitre, nous nous intéressons donc aux manières dont la jeunesse est construite et actualisée socialement en tant que lieu de convergence de significations de pratiques d'intervention et de connaissances pratiques. Nous tenterons de déplacer le point de vue habituel – qui pense le jeune comme un acteur au centre de l'analyse – pour le penser comme situé dans un croisement de discours, pratiques et politiques participant à la fabrication de la jeunesse comme cible d'interventions sociales et, par extension, au processus d'individuation des jeunes. Conscients que la jeunesse n'est pas une catégorie homogène, mais est souvent victime d'un effet d'homogénéisation, nous proposons de nous intéresser directement à des projets ou à des formes d'intervention artistique qui regroupent des jeunes.

## 1) Quelques exemples d'intervention par les arts

### *1.1) Des exemples collectifs : L'art, un « moyen » de l'intervention*

Dans les recherches que nous avons lues sur les arts et l'intervention, nous avons remarqué que peu d'entre elles s'attardaient à définir rigoureusement leurs concepts, leur méthode ou encore la population étudiée. Par exemple, le « Projet de recherche pour le Nord présentant les talents du hip-hop au Canada » présenté au Conseil des Arts du Canada par Motion Live

---

<sup>29</sup> « La désignation de « jeunes de banlieues » elle-même ne correspond pas à un groupe parfaitement déterminé. Si on veut tenter de dépasser les clichés qui constituent la conception ordinaire du jeune banlieusard, la diversité des situations est si grande que toute tentative de catégorisation échoue à saisir la spécificité d'un tel objet (...). La « jeunesse » de banlieue est une catégorie aux contours flous et mal définis ». Aquatias, S. (1997:50).

et Saada Stylo en 2006, dresse un bilan de tous les projets « artistiques » qui ont un lien avec le hip-hop pour « accroître la reconnaissance et le soutien de la culture et des arts urbains au sein du Conseil des Arts du Canada». (2006: 3)<sup>30</sup> Dans ce document, les termes « jeune », « jeunesse », *youth* sont présents, mais le document ne spécifie pas de quel type de jeunes il s'agit vraiment. Dans certains cas, le niveau scolaire sert d'indicateur dans la description: « *Dj DTS* enseigne l'art du *DJing* à des étudiants dans un cours appelé «*Hip-hop 101*» à l'Université de Ryerson au centre-ville de Toronto » (2006: 19). Une autre intervention torontoise «*The Boom Box @ Humber Summit Middle School*» s'intéresse à «rediriger l'énergie de ses étudiants en difficulté» par la mise en place d'un studio d'enregistrement (2006: 21). Le niveau scolaire sert d'indicateur, mais le profil socio-économique des sujets est oblitéré.<sup>31</sup> Du côté des interventions réalisées en Australie, « *Hip Hopera* » (1995) est une activité artistique communautaire destinée aux jeunes de 15 à 25 ans, non-anglophones qui habitent l'ouest de Sidney. De même, l'intervention artistique « *Yap Yap Yap Yap* » (1994) du *Carclew Youth Arts Centre* à Adélaïde avait comme groupe cible les jeunes de 13 à 25 ans. Les balises en termes d'âge sont larges, mais rejoignent celles des pratiques culturelles des jeunes du Ministère de la Culture et des Communications du Québec en 1999.<sup>32</sup>

Cette classification reprend l'idée des cultures juvéniles, qui les identifie comme un groupe à part, mais comporte des inconvénients en ce qu'elle nivelle des différences réelles à l'intérieur du groupe d'âge. Un autre cas de figure, est le programme *Youth in Motion* à

---

<sup>30</sup> Les objectifs généraux du projet de recherche comportent trois volets : «1- Définir et décrire les arts hip-hop au Canada; 2- Élaborer un profil concret des arts hip-hop en identifiant les principaux artistes, organismes et modèles d'action du hip-hop canadien et en décrivant leurs pratiques; 3- Évaluer la facilité d'accès des artistes hip-hop au financement et aux services du Conseil.» (2006: 5)

<sup>31</sup> Aussi, faut-il être familier avec les niveaux éducatifs et y porter une attention particulière : Faure et Garcia (2003) parlent d'intervention dans les collèges de quartiers populaires en France. Cela peut porter à confusion avec l'usage qui en est fait en Amérique du Nord.

<sup>32</sup> « On peut déjà la scinder en deux groupes : les 15 à 24 ans d'abord et les 25 à 35 ans ensuite. Pour le premier groupe, majoritairement étudiant (60%) et résidant au domicile familial, il en ressort un portrait culturel fortement diversifié et éclaté, ce qu'on peut expliquer par une certaine recherche d'identité et par l'influence d'acteurs intermédiaires, comme l'école, la famille et les groupes de pairs. » (Ministère de la Culture et des Communications, 2000: 14)

Montréal, un incontournable dans la collectivité de la Petite Bourgogne depuis 1990. *Youth in Motion* a obtenu le soutien du Conseil des Arts du Canada pour une intervention qui visait à « produire une compilation sur CD mettant en vedette des jeunes MC, chanteurs et producteurs. » (1999: 58) Le programme « *Better choice- Better life* » à Edmonton, lequel comprend des activités d'art mural et de *DJing* est « (...) rempli de jeunes qui viennent pratiquer le *breakdance* le dimanche. » (1993: 98). Le groupe d'âge n'est pas clairement identifié, mais rappelle l'univers culturel des jeunes selon la perspective de Galland (1996)<sup>33</sup> et laisse croire qu'il s'agit de la tranche d'âge de 13 à 25 ans à travers l'horaire des activités offertes (« le dimanche », « pendant les vacances »).

Les projets de recherche les plus publicisés sont subventionnés par l'État ou une instance gouvernementale reliée aux champs de la culture. Sans constituer un problème en soi, nous constatons tout de même qu'elles revendiquent une forme de reconnaissance et de soutien de l'État, qu'il s'agisse de la France, du Canada ou de l'Australie. Deux points se dégagent de ces études : premièrement, la volonté d'obtenir la reconnaissance de différentes formes d'art qui ne s'inscrivent pas dans la culture « légitime » par les institutions étatiques. Ils s'appellent « urbains » en France et au Canada, et « communautaire » en Australie. Deuxièmement, l'obtention ou l'augmentation de l'accès au financement pour les artistes. Si la question du financement de la danse n'a pas été traitée dans la revue de littérature, on remarque que la question épineuse de la reconnaissance des danses « qui ne sont pas dédiées à la scène » refait surface.

### 1.2) *Des exemples individuels : l'art, une intervention en soi?*

Dans un autre ordre d'idées, nous avons croisé des interventions, comprises comme arts plastiques, dans les champs de l'art et de l'éducation des jeunes enfants ou adolescents à

---

<sup>33</sup> L'univers culturel des jeunes se caractérise notamment par une sur-pratique de certaines formes de loisirs, telles les sorties, le sport, la lecture, la télévision et la vidéo, l'écoute de la musique et les activités littéraires et artistiques en amateurs. (Galland, 1996).



« problèmes » (Clover: 2006). Comme vu précédemment, les concepts et méthodes ne sont pas toujours définis rigoureusement. À titre d'exemple, le terme « créativité » dans les recherches n'est pas clairement défini alors que selon Sudres et Fourasté (1994), il est un véritable mot « baluchon » qui souffre d'un syndrome de polysémie soulevant des confusions avec nombre de termes comme création, imagination, ou expression, considérés à tort comme des synonymes.<sup>34 35</sup> Aussi, la dimension de groupe et d'action collective n'est pas centrale dans ces interventions. Relevant de champs disciplinaires qui s'apparentent à la psychologie et à l'éducation, les écrits sur ces interventions insistent avec un peu trop de rigueur sur la compréhension de l'art en tant qu'outil d'intervention en soi - pour une ou plusieurs personnes - dans des parcours individuels. Plus flexibles quant à leur direction et objectifs, les écrits induisent qu'à l'intérieur des arts se trouve un espace réservé à la créativité, qui constituerait en soi une forme d'intervention. Par souci de rester près de nos intérêts de recherche, nous avons choisi d'écarter de l'analyse les formes d'intervention qui ne faisaient pas référence à une certaine prise de position collective.

Des exemples d'intervention cités précédemment, on remarque que la danse ne devient importante qu'en prenant référence à ce qu'elle est capable de produire et que ce type d'analyse s'inscrit dans une perspective fonctionnaliste de la danse, pointée du doigt par le sociologue Ward plus tôt. Ici encore, nous avons choisi de les mettre de côté, parce qu'ils dressent, soit un portrait général de l'intervention par les arts qui revendique une reconnaissance et un soutien de l'État, soit un portrait individuel où l'action de faire de « l'art » constitue une intervention en soi et insinue, en quelque sorte, une forme d'approche thérapeutique. Pour notre part, nous sommes à la recherche d'études de terrain

---

<sup>34</sup> À titre d'exemple, Shaw note une augmentation de la créativité des participants, « Developed creative abilities and skills », mais n'en dit pas davantage (2003:9)

<sup>35</sup> Une étude de la littérature internationale permet de cerner une définition à cinq niveaux indépendants mais possiblement cumulatifs chez une seule et même personne. Ainsi, la créativité s'entend à la fois comme : (1) Une caractéristique personnelle potentielle existant chez chacun de nous à la base, avec des différences et des degrés. (2) Une production, quelle qu'elle soit (matérielle ou non, verbale ou non-verbale, observable ou non, comportementale et/ou affective, reconnue socio culturellement ou non). (3) Un processus spécifique et singulier. (4) Un type de personnalité (5) Un ensemble de méthodes et de techniques à même de lui donner naissance, de la stimuler et de la développer. ((Sudres et Fourasté, 1994 : 4)

approfondies, « palpables », qui sans nier les effets qu'engendre la danse ou les arts, s'intéressent à la prise de position collective dans l'intention de collecter des exemples près de notre terrain de recherche.

Toujours appuyées sur l'enquête, les études de terrain que nous avons retenues ne revendiquent pas de projet de théorie générale : elles s'inscrivent dans un espace qui a abandonné le réductionnisme scientifique, sans perdre espoir qu'il soit possible de s'entendre sur des procédures de validation des savoirs. Aussi, elles permettent de cerner le paradoxe, souvent rencontré au sujet des arts, à savoir si l'art est un « moyen » de l'intervention ou si le simple fait de faire de l'art constitue une intervention en soi. Autrement dit, dans le premier cas, l'intervention se fait *via* les arts, ramenant la danse au même titre que le sport ou toute autre activité qui requiert la présence d'un groupe dans un même espace physique et social partagé, et dans le deuxième, le simple fait de faire de l'art - donc appel à la créativité - constituerait une intervention en soi. Ces deux façons d'envisager l'intervention artistique, nous poussent à élargir le questionnement pour ce troisième chapitre et à se demander si l'intervention par les arts est double par le fait qu'elle englobe ces deux visages simultanément, soit ouvrir la porte de la créativité individuelle dans un espace qui requiert la présence de la collectivité pour exister?

En 1979, Hebdige écrit : « les points de repère territoriaux n'ont pas seulement un caractère géographique, mais aussi biographique et personnel » lorsqu'il parle des sous-cultures juvéniles en Angleterre (1979: 78). Dans cet élan, nous remarquons que selon l'endroit où l'intervention a lieu, la participation se présente sous différentes formes : elle est parfois imposée par le « haut » ou selon un modèle « descendant » dans les interventions (Fensham: 1996), par rapport aux jeunes (Faure et Garcia: 2003) et dans les corps (Faure: 2004). Par contre, elle s'impose parfois aussi par le « bas » ou selon un modèle « ascendant » (Bordes: 2005, George: 2000). Des projets collectifs, des projets individuels, des façons de bouger naissent d'une volonté de s'approprier l'espace pour négocier une identité alternative (Hebdige: 1979, Banes: 1994). C'est principalement pour cette raison

que nous proposons de passer en revue les différentes études de terrain sous l'angle d'analyse de « l'espace » où elles s'opèrent pour mieux cerner les tensions qui se manifestent et leur façon de dialoguer. Toutefois, avant d'y arriver, nous poserons un regard critique sur l'intervention. Certains auteurs, dont Bourgeault (2003) au Québec, font voir que lorsque inscrite dans une relation de pouvoir, l'intervention peut constituer un facteur de normalisation et de moralisation.

## 2) Poser un regard critique sur l'intervention

Au Québec, Bourgeault (2003) suggère que lorsque l'intervention sociale prend la forme d'un modèle, elle est réductrice et peut constituer un facteur de normalisation et de moralisation. L'auteur soutient que malgré les tentatives d'innovation, les pratiques en intervention sociale n'ont pas vraiment changé dans la mesure où elles sont toujours conçues en fonction de problématiques établies par des experts (praticiens, chercheurs, décideurs) pour les autres. Autrement dit, à partir d'un contexte réel se crée un effort de théorisation et de généralisation qui efface les spécificités individuelles au détriment de groupes ou « clientèles » cibles. D'après l'auteur, les interventions sont compromises dès le départ parce qu'elles sont le produit d'un travail d'abstraction structuré à partir d'un point de vue dominant qui ne reconnaît pas que les problèmes sont posés à travers ce propre regard et cette propre connaissance - ou méconnaissance - de la situation.

Dans cette perspective, les programmes sont imaginés en fonction des solutions visées par ce pouvoir dominant. Lorsque le pouvoir dominant est relativement homogène et toujours formé par les mêmes personnes, les objectifs à atteindre et les solutions visées demeurent identiques malgré les « nouvelles » interventions offertes. Sur le terrain, l'auteur signale qu'on ne reconnaît pas vraiment à « l'utilisateur » la capacité de définir les problèmes auxquels il fait face et encore moins leurs causes, ni d'analyser sa situation, définir ses besoins, formuler des demandes et éventuellement proposer des voies d'action pour résoudre les problèmes relevés (2003: 95). Tout cela est fait au nom de la personne ciblée, qui n'existe

plus comme individu unique mais comme appartenant à un groupe ciblé par une intervention. La constitution des groupes cibles crée un nouvel obstacle à l'intervention, soit celui d'une stigmatisation amplifiée.

### 2.1) *Le lieu de production : un espace social qui impose sa propre structure*

Pour Faure et Garcia (2003), les danses hip-hop en France prennent des formes et des significations différentes, grâce à des processus d'ajustement des pratiques aux contraintes spécifiques des espaces sociaux et institutionnels. Si l'école, comme lieu de production, prévoit une intervention « collée » sur le modèle scolaire par l'introduction d'une danse urbaine, elle laisse entendre que les ateliers hip-hop seront à l'image de ce qu'ils sont habituellement à l'extérieur du cadre scolaire; c'est-à-dire relevant d'un univers culturel près du jeune et de la « rue ». Les auteurs constatent qu'à l'école, le but de la pratique n'est pas tant d'initier les élèves à des techniques de corps singulières (*break dance, smurf, popping, locking, etc.*), mais vise à susciter leur intérêt pour une pratique qu'ils sont censés connaître (et apprécier) et ainsi les faire accéder d'une part à des méthodes de travail et d'autre part à l'art chorégraphique contemporain. De par le choix de l'activité proposée, on peut penser que l'intervention est pensée en fonction du jeune, toutefois les objectifs à atteindre rejoignent ceux de l'école. L'étude de Faure et Garcia s'emboîte bien dans les conclusions de Bourgeault (2003). L'objectif de l'intervention n'est pas d'ordre artistique ou culturel, mais plutôt scolaire parce qu'il s'agit de « renouer avec l'école ». Ici, l'ancien objectif a simplement été mis au « goût du jour » *via* le hip-hop.

C'est dire que le contenant a été changé, mais le contenu est resté identique. Une brève réflexion suffit à nous convaincre que certains groupes sociaux ont plus d'influence, plus d'opportunités de dicter les règles et d'organiser le sens, tandis que d'autres occupent une place moins favorable et ne disposent pas à un même degré du pouvoir de produire et d'imposer leurs définitions du monde. Nous observons comment l'expérience, en quelque sorte « codifiée » par les interventions, est transformée par les lieux où elle se manifeste.

L'école comme lieu de production impose sa propre structure, ses propres règles et sa propre hiérarchie de valeurs, transformant l'intervention en un espace de mise en tension entre l'idéologie dominante, la culture des adultes et celle des jeunes.

En dehors de l'école, le cadre communautaire semble être un bon compromis entre arts urbains et cadre normalisé grâce à son cadre plus permissif (Bordes : 2005). Sa spécificité se trouve sans doute dans la combinaison des mots « cadre » et « permissif » au sens où, il impose une certaine structure tout en laissant place à l'imprévu et à « l'inventivité » des procédures quotidiennes (Faure et Garcia: 2003). Interprète et intervenant australien, Cameron (1997) soutient que le communautaire permet d'aller à l'extérieur des frontières du théâtre comme lieu de production, pour chercher des lieux de performance différents de ce qui constituait la norme, comme devant une église, dans un square du centre-ville, dans une maison ou dans une cour d'école. L'intervention en milieu communautaire permet à l'artiste de se distancier de ce qui a été fait auparavant dans une relation d'échange. Lorsque Cameron parle de «distanciation» et Hebdige de «résistance», on suppose que les arguments des auteurs se rejoignent sur la volonté de faire autre chose que ce qui est prescrit ou adopté par la majorité « invisible ». Quant aux relations d'échange, l'auteur rappelle que de se produire dans des lieux inusités implique de sortir de la norme, d'aller à la rencontre d'autrui et d'amener le public à faire de même.

## 2.2) *Des regards qui se complètent*

En référence à l'instrumentalisation des communautés à des fins gouvernementales (Hawkins : 1993), où initialement le « communautaire » se rapportait à des groupes perçus comme ayant des « lacunes » culturelles dues aux désavantages sociaux, ou encore aux groupes qui avaient besoin de support pour trouver une expression culturelle

« appropriée »<sup>36</sup>, Fensham (1996) pointe les incohérences qui existent dans le rapport entre les objectifs des politiques publiques s'adressant au communautaire et à la réalité des projets communautaires en Australie.<sup>37</sup> D'après elle, dans la pratique l'artiste s'engage dans des projets où le mandat demeure encore celui de créer des actions de solidarité communautaire. Ce mandat tend à négliger l'individualité et l'esthétique du réel au nom d'une vérité collective folklorisée. Ici encore, les incohérences soulevées par Fensham s'imbriquent dans les conclusions de Bourgeault, lorsque celui-ci suggère qu'une intervention est compromise dès le départ, lorsqu'elle est le résultat d'un travail d'abstraction pensé par des experts en fonction d'un groupe ou clientèle cible. Ces objectifs rappellent aussi le débalancement avancé par Bourgeault entre l'individuel et le collectif, accordant plus d'importance à des activités de groupe garantissant, en quelque sorte un résultat, qu'à un espace individuel de création.

Pourtant, Cameron, impliqué dans le même contexte que Fensham, affirmait que le milieu communautaire permettait de se distancier de ce qui a déjà été fait auparavant. En considérant la perspective de chacun, il devient possible de nuancer leurs arguments et voir qu'ils ne sont pas en opposition, mais relèvent plutôt de plans d'analyse différents. Fensham adopte le regard de sociologue, Cameron celui d'un artiste devenu intervenant. Celui de Fensham, plus macrosociologique, porte vers les politiques publiques, alors que celui de Cameron, plus microsociologique, porte sur la pratique et l'expérience vécue. Même s'ils s'attachent à des aspects différents, placés côte-à-côte, les deux regards se complètent et font écho à certains aspects de la réalité vécue par le groupe.

---

<sup>36</sup> Dans ce scénario, les fonds accordés à un projet de danse communautaire étaient prédéterminés par des thèmes ou des actions qui allaient engendrer des conséquences positives pour la communauté. (Fensham, 1996)

<sup>37</sup> L'évaluation des projets est déterminée par les politiques publiques où historiquement et prioritairement, une des premières catégories subventionnée par le *Community Arts Committee du Australian Council of Arts* sont les festivals locaux. Au cœur de ceux-ci, la danse folklorique met à l'affiche sourires et couleurs, souvent accompagnés par une musique étrange, des tournis et des sauts spectaculaires. Fensham (1996 :15)

Une étude ethnographique menée par George (2000) sur la danse expérimentale peut être une tentative de « réconciliation » entre les deux perspectives citées ci-dessus. Cette étude tente mettre en lumière le rapport entre les facteurs socio-économiques et les tendances artistiques de la danse expérimentale à New York. L'auteur ne montre pas de relation causale, mais suggère que certaines tendances artistiques sont l'écho des modifications dans l'organisation du financement des structures institutionnelles : « la danse expérimentale soutient une conversation qui se situe à plusieurs niveaux, notamment de sens, avec les pressions et les courants sociaux extérieurs. » (2000: 12). De sa perspective de chercheur, entendu comme spectateur, et à l'aide de témoignages de chorégraphes- interprètes, George signale que la danse expérimentale se transforme en « spectacle » pour survivre. Par cela, l'auteur montre que ce style de danse doit se conformer aux normes d'un spectacle, entendu comme « représentation », ce qui la force à s'opposer à l'essence même de la danse expérimentale.

« Les producteurs veulent avoir ce produit léché qui est conforme à leur idée de ce qu'est une œuvre d'art terminée. Quand je parle d'expérimentation, cela ne s'arrête pas au studio de répétition, cela s'étend jusqu'à la scène et à ce que je présente aux spectateurs. Il me semble que parfois les producteurs oublient l'importance de ce côté là. » (Jaime Ortega, chorégraphe et interprète, 2000:13)

Quant à la forme, George signale que les artistes doivent respecter un processus de normes et de codes de présentation qui rejoignent ceux d'un spectacle, compris comme une représentation devant un public. Quant au contenu, il montre qu'il varie du *community outreach* au *performing identity*, ce qui en modifie son intention, même s'il demeure « social » et « populaire »<sup>38</sup>. Le *community outreach*<sup>39</sup> est un projet dans lequel

---

<sup>38</sup> Le *community outreach* se caractérise par le souci de prendre en compte les notions d'activisme social, au sens d'une démonstration précise pour encourager ou dénoncer une cause, tandis que le *performing identity* se rattache à des explorations anti-essentialistes de l'identité. (George, 2000)

<sup>39</sup> George, (2000) analyse le cas de *El Puente/The Bridge* (1997), un projet chorégraphique qui a mêlé danseurs, non-danseurs, chorégraphes mexicains, compositeurs et jeunes d'une école alternative pour créer une œuvre qui constitue un pont entre différents mondes. Dans ce travail, le *community outreach* est intrinsèque au produit fini et la danse expérimentale s'élargit à une intervention multidisciplinaire. Il constate

s'imbriquent plusieurs disciplines et s'inscrit dans un type d'engagement social, rejoignant ce que Fensham (1996) appelle une « production culturelle », alors que le *performing identity* se situe à mi-chemin entre la critique sociale et l'engagement social, et emploie l'autobiographie pour changer la dynamique d'un regard objectif.<sup>40</sup>

D'un côté, la portée « sociale » de la culture sur une collectivité est privilégiée, de l'autre, on constate que la communication intentionnelle dénonce par le récit autobiographique. Elle attire l'attention sur elle-même, se détache du lot en tant que construction individuelle, ostentatoire et lourde de significations. Pour George, il en demeure que la complexité de interactions se reflètent tant dans la danse des groupes que chez les interprètes subordonnés, qui acceptent ou contestent simultanément l'idéologie dominante à laquelle ils font face. Si le cas du *performing identity* est « palpable » et individuel, celui du *community outreach* l'est aussi à travers son mandat de prendre en compte des notions d'activisme social, lorsqu'il n'est pas récupéré au nom d'une « vérité collective folklorisée ».

En France, Faure note une situation similaire à George. L'aide financière des institutions se résume à apporter de petites subventions aux danseurs hip-hop, lorsque ceux-ci se plient aux critères imposés par ces premières. Se conformer aux exigences de l'État convient, selon Faure (2004), à adapter sa danse à un public plus large, en chorégraphiant les enchaînements et en se rapprochant un peu plus du monde du spectacle. Pour les membres s'identifiant à la culture hip-hop, et en particulier au *breakdance*, cela revient à « féminiser » sa danse. Rejoignant les conclusions de George, on pourrait dire que l'aide financière de l'État déforme, en quelque sorte, l'authenticité du hip-hop et de la danse expérimentale. Faure continue en proposant que ces actions institutionnelles constituent des instances de socialisation qui agissent sur les logiques pratiques, tout en les repensant à partir de

---

que *El Puente* a reçu de bons financements du en partie à ses aspects transculturels, interdisciplinaires et d'aide à la communauté.

<sup>40</sup> Selon George (2000), les artistes s'appuient en majorité sur le langage pour concrétiser leurs notions assez complexes et polyvalentes de l'identité. Ils souhaitent encourager le public à se poser des questions sur l'identité et à la reconnaître comme une construction sociale.



catégories de classement, de perception et d'évaluation qui ne sont pas nécessairement celles des pratiquants du mouvement. Cela rappelle les arguments de Foster (1995), théoricienne de la danse, lorsqu'elle affirme que le danseur devient un « corps à louer » gagnant sa vie par la danse.<sup>41</sup>

### 2.3) *La construction identitaire des jeunes dans tout ça...*

La danse génère une excitation auprès des jeunes qui change de la routine et favorise les rencontres dans des territoires de pratique et d'apprentissage qui sont normalisés. Progressivement, la jeunesse est passée d'un modèle de « l'identification » fondée sur l'héritage, associée à la figure du père, à un modèle de « l'expérimentation » où cette identité se construit au gré des expériences sociales si l'on s'appuie sur les arguments de Galland (1996).

L'espace de référence du Rap est souvent perçu comme une menace par la société qui méconnaît les apports positifs d'une telle pratique culturelle (Molinero: 2009, Bordes: 2005). Pour Bordes, le rap est une manifestation de cette jeunesse en « construction » et doit être compris comme une sociabilité juvénile socialisante car il crée des échanges qui provoquent une évolution et permet aux jeunes de prendre leur place dans la société. La culture hip-hop est recoupée par des représentations sociales ambivalentes où les jeunes sont soit des « délinquants », soit des individus engagés dans une prise de parole politique. Elles renvoient à la façon dont les rappeurs sont perçus et semble être grandement conditionné par l'appréciation que les individus ont de ces artistes « populaires ». En effet,

---

<sup>41</sup> Selon Foster, théoricienne de la danse, les pratiques corporelles actuelles sont attribuables aux conditions économiques et institutionnelles. Elle explique que l'absence de formation dans une philosophie et une technique particulière font du danseur d'aujourd'hui un « corps loué ». Elle continue dans ce sens en expliquant que si les chorégraphes indépendants ne sont pas soutenus par des académies de danse reconnues ou officielles, ils doivent se vendre eux-mêmes aux producteurs et aux spectateurs en perpétuant une approche « commerciale ». Les artistes contribuent au développement d'un corps qui homogénéise tous les styles et les vocabulaires derrière une surface lisse et impénétrable. Ils ne sont engagés dans aucun point de vue esthétique spécifique, et ne deviennent qu'un « corps à louer » qui gagne sa vie en dansant. (1995:187)

les représentations de la musique hip-hop (Rap) sont positives du fait qu'elles sont « à la mode », alors que les représentations se référant au registre moral et aux personnalités des artistes du rap sont plus diversifiées et sont aussi bien négatives que positives.<sup>42</sup>

De notre côté, on repère que l'évaluation de la culture hip-hop se fait à partir de trois registres ou grilles de lecture. Premièrement, le registre moral renvoie à l'image des rappeurs. Deuxièmement, le registre artistique renvoie à l'objet musical lui-même et troisièmement le registre social renvoie à sa diffusion. Quant au registre social qui s'attache à sa diffusion, Hill Collins (1994), Molinero (2009), Bordes (2005) et Banes (1994) y voient un engagement social et politique qui dénonce des inégalités sociales et revendique une mobilité sociale.

Ces arguments sont homologues à ceux d'Hebdige (1979) lorsqu'il soutient que les sous-cultures juvéniles sont des formes de résistance à la culture des adultes et à l'idéologie dominante, manifestées par le biais du style. Par exemple, par la pratique du rap, Bordes montre que les jeunes connaissent les fonctionnements de la société et de ses règles. Ils bousculent les règles en se réappropriant les fonctionnements institutionnels et en les négociant à leur avantage.<sup>43</sup> Plutôt que de croire que « l'institution propose et la jeunesse dispose », Bordes perçoit un jeu complexe qui s'articule entre l'institution locale et les jeunes : dans un seul et même élan, les jeunes s'efforcent de mettre en place une identité alternative capable de transmettre une différence perceptible, comprise comme une altérité. De ce point de vue, ils sont engagés dans la même quête d'autonomie qui caractérise toutes

---

<sup>42</sup> « Les représentations négatives sont liées au fait que les artistes de rap soient considérés comme « violents », « haineux », « vulgaires », « machistes » ou encore « ridicules », voire même « idiots ». (...) Au sein de ce registre moral, les représentations négatives du rap sont ainsi directement liées à l'image des rappeurs et à leur relation avec l'univers des quartiers défavorisés. Inversement, toujours au sein du registre moral, le rap et les rappeurs peuvent être appréciés pour leur authenticité et leur engagement politique et social. » Molino, S. (2009:24)

<sup>43</sup> Par exemple : pour obtenir des espaces de pratique, les jeunes se sont d'abord mobilisés parce que les espaces proposés ne leur convenaient pas. Étant donné qu'ils n'ont pas eu de réponse, ils ont paralysé une partie de la municipalité en sachant que le maire se déplaçait en cas de crise. Bordes, V. (2005:11)

les sous-cultures et cherchent avec plus ou moins d'énergie, à contester la « naturalité » des stéréotypes qui leur sont adressés.

Dans une réflexion proche, Fensham (1996) suggère que la danse, comme toute forme d'action culturelle, est capable d'articuler la communauté dans ce sens : c'est-à-dire offrir une flexibilité quant aux conditions d'existence et ouvrir la voie à différentes possibilités de citoyenneté. Ce qui est encore plus intéressant et qui devrait être retenu selon l'auteur est la façon par laquelle les danses traditionnelles de cultures immigrantes sont modifiées en rapport aux ressources disponibles dans ce nouveau contexte.<sup>44</sup> Dans les deux cas, Bordes (2005) et Fensham (1996) montrent que des alternatives à la « norme » sont employées pour se manifester, faisant référence indirectement à la capacité d'inventivité, d'improvisation, ou encore de « bricolage » dans le vocabulaire de Certeau. C'est dire que les jeunes emploient des moyens relevant de leurs univers culturels partagés pour attribuer un nouveau sens qui leur correspond et attire le regard. Si leur actions apparaissent contradictoires, elles forment une unité avec les rapports de leur expérience vis-à-vis le groupe dominant.

### *2.3.1) Un pas devant, un pas derrière : l'aller - retour entre l'idéologie dominante et le collectif*

L'inscription des jeunes dans la culture hip-hop permet la recomposition de l'action collective : le jeune rappeur s'approprie les normes et les règles sociales de son environnement pour en arriver à la création d'un rap qui représente son identité ou celle de son groupe (Bordes: 2005). Le rap se construit à travers des échanges avec les pairs où la reconnaissance du groupe s'appuie sur la maîtrise du langage. Il manifeste l'expression d'une nouvelle jeunesse qui permet de comprendre cette génération en quête d'identité :

---

<sup>44</sup> Fensham (1996) propose de penser en termes de *spaces, not places*. Sortir des types de danses connues « catégorisées » ou « codifiées » pour promouvoir des « espaces » de danse parce que même lorsque la danse est informelle, elle peut permettre à certains groupes d'adhérer les uns avec les autres et célébrer le partage d'une culture ou une culture partagée.

« Le rap étonne aussi par sa faculté à réinscrire certains jeunes dans les savoirs. La création du texte est un enjeu décisif dans la reconnaissance des pairs. Il faut donc travailler, réfléchir, observer, chercher la meilleure formule pour construire son style et sa personnalité. L'ensemble de cette recherche témoigne de cette réalité au travers d'observations, permettant de comprendre les codes et les normes de cette culture. » (Bordes, 2005: 4)

Pour l'auteur, c'est dans ces espaces que se créent de nouvelles cultures juvéniles, en évolution constante, permettant la naissance de liens, d'échanges et de socialisation entre les membres. L'exemple du rap montre bien le balancement entre l'individuel et le collectif et entre le paraître et le partage. Chacun est à la fois professeur et élève, reconnaît et cherche à être reconnu, rejoignant la circularité des échanges présents dans les danses populaires, suggéré par Schott-Billman (2001). Si le langage sert d'outil de socialisation dans le rap, il en va de même avec le corps et la danse. Cameron (1997), montre qu'il est possible de s'appropriier les tensions qui existent, de les incorporer, et de les communiquer par le corps et le mouvement. Fensham (1996) traduit le processus de socialisation dans la danse par la mise en place d'une double action<sup>45</sup> par les relations d'interdépendance qui sont mises en place : soit le respect du mouvement collectif et la mise en place d'un espace individuel.

La danse et le rap renvoient à une forme d'inventivité, permettant simultanément au jeune d'avoir un espace « individuel » tout en faisant partie d'une collectivité (sous-culture). Le va-et-vient vertical entre l'idéologie dominante et le groupe subalterne (sous-culture) est générateur d'une identité collective qui conteste et accepte cette expérience vécue. Donc, il faut voir dans la sur-pratique des activités de loisirs chez les jeunes plus qu'un simple divertissement qui prend des différentes formes selon le « goût du jour » et la considérer comme une manifestation de nouveauté par les jeunes et de renouveau pour les autres groupes (adultes), qui peut être plus ou moins bien reçu. C'est précisément ces tensions qui

---

<sup>45</sup> Chez P. Hill Collins (1994) pour le Hip-hop : Double action de transmission et de revendication.

constituent le « matériau brut » à la création d'une sous-culture, si l'on suit les arguments de Hebdige (1979). Les actions d'accepter, de contester, de récupérer, de revendiquer, se révèlent être une sorte de compromis entre deux exigences opposées : celle d'exprimer une forme d'autonomie et de différence par rapport au monde des adultes et celle de préserver une continuité dans l'identification avec eux.

### 2.3.2) *Un pas à droite, un pas à gauche : valser entre le « nous » et le « je »*

En plus du va-et-vient vertical, Schott-Billman (2001) rappelle qu'il y a aussi un va-et-vient horizontal, qui s'articule entre d'une part l'appartenance au groupe par le geste commun où tous les acteurs suivent la même « loi » et d'autre part, par la différenciation créée par l'interprétation de chaque acteur. Entre imitation et réinvention du geste/de la parole, l'acteur fait émerger son énonciation propre dans un contexte qui se base sur l'immédiateté et la vitalité de la présence physique pour communiquer (Bordes: 2005, Schott-Billman: 2001, Fensham: 1996) rejoignant les dispositifs des danses « populaires ». On y voit le respect d'une règle implicite, d'une « loi » collective respectée par les membres du groupe, « loi » qui autorise aussi un certain espace de liberté individuelle au sein du groupe.

Le partage d'une ressemblance fondamentale avec le groupe et la reconnaissance de la différence de ce même groupe joue un rôle important dans la construction identitaire. Pour Faure et le cas du *breakdance*, le groupe de pairs est le socle de la construction identitaire où le « nous » maintient son identité grâce à la réussite (lors de compétitions ou *battles*) de chaque membre du groupe lorsqu'il s'affronte à d'autres compétiteurs en vue de faire gagner son équipe. Dans le même sens, Bordes rapporte que lorsqu'un jeune se reconnaît comme rappeur, il affirme d'abord l'existence de cette culture, mais aussi de son existence propre et de celle à laquelle il s'identifie et participe (son *crew*). Le processus est semblable dans les deux cas : le jeune navigue aisément entre les différentes positions et identités.

En référence aux arguments d'Elias (1978), Faure avance que le processus d'individualisation n'est pas lié à un parcours individuel mais qu'au contraire, l'individualisation relève d'identifications et de distanciations aux autres, à des « communautés », en intériorisant l'image sociale – gratifiante ou non – de ces dernières. Les modalités de construction du « je », se faisant toujours en lien avec des processus d'identification positive ou négative à des groupes sociaux (les pairs, les danseurs d'autres générations, etc.) prennent des significations particulières selon les origines sociales, le parcours social, scolaire et selon le lieu de production.<sup>46</sup> Pour Faure, l'ambiguïté du processus de construction identitaire des danseurs chorégraphiques hip-hop (notamment ceux de la deuxième génération qui ont été « professionnalisés ») provient du fait qu'ils se sont dégagés du sentiment d'appartenance à un « nous », entendu comme la « famille » ou le « crew » du hip-hop, tout en venant à incorporer la logique individualisante de « l'artiste » original et autonome.<sup>47</sup> De la sorte, la construction identitaire passe par une identification au groupe de pairs et par la nécessité de se confronter symboliquement aux autres, afin de mettre à l'épreuve sa propre « valeur ».

#### 2.4) *Quand le lieu normalisé met son pied dans la danse*

Les modes de socialisation « institutionnels » participent aussi à la construction identitaire des jeunes en inscrivant des différences sociales et sexuelles dans les corps des jeunes. L'étude de Faure et Garcia (2003) en France, portant sur les dispositifs institutionnels visant à introduire les « danses urbaines » au sein d'établissements scolaires, permet de repérer une appropriation sexuée et une légitimation ou un renforcement des comportements de genre (*genderisms*), alors que les discours et les croyances des acteurs

---

<sup>46</sup> À ce sujet, Hebdige n'avait pas tort d'écrire que les points de repère territoriaux n'ont pas seulement un caractère géographique, mais aussi biographique et personnel ». (1979: 78)

<sup>47</sup> Plus précisément, le processus de construction identitaire de ces derniers s'appuie sur des systèmes de valeurs et de représentations différentes, voire parfois contradictoires, se rapprochant tantôt des cultures populaires (valeurs de la masculinité, d'un corps performant), et tantôt de celui des groupes sociaux intermédiaires valorisant la culture légitime (l'esthétisation des gestes, leur mise en scène), Faure (2004).

tendent à défendre la mixité et l'égalité de traitement pour tous et toutes pendant le cours de danse hip-hop.

Traçant un parallèle avec les arguments de Bourgeault (2003) soulignant l'écart qui existe entre la rhétorique et la pratique, la danse hip-hop dans un cadre scolaire n'est pas celle que pratiquent les danseurs amateurs réguliers. En intégrant des dimensions de la danse scolaire, notamment les dimensions d'expressivité et de chorégraphie, la danse hip-hop scolaire renvoie à des valeurs et à une façon de bouger que les hip-hoppeurs amateurs, mordus d'acrobaties et de performances physiques, attribuent à la féminité. Les auteurs soulignent que les principes féminins de la danse hip-hop « chorégraphiée » sont souvent naturalisés par les acteurs sociaux présents.<sup>48</sup> Ce type de justification par la « nature » n'est d'ailleurs pas uniquement à l'œuvre dans les discours des danseurs et danseuses : il se retrouve dans les propos institutionnels et pédagogiques autant que dans les entretiens menés avec le corps professoral. Il repose sur les idéaux-types de la masculinité et de la féminité socialement constitués auxquels les individus s'identifient au cours du processus de la socialisation primaire.<sup>49</sup> À travers l'inculcation peu consciente mais répétée de valeurs, de préceptes, de jugement de valeur, ainsi que par un apprentissage et surtout des attentes envers l'enfant qui varient selon son sexe et qui donnent lieu non seulement à des compétences physiques mais également à des compétences cognitives différentes, les auteurs suggèrent que les modes de socialisation « institutionnels » génèrent des pratiques

---

<sup>48</sup> Il est fréquemment supposé que, de toute manière, la « nature biologique » des filles ne leur permet pas de s'investir physiquement dans les figures performantes du *breakdance*, qui correspondent aux techniques de danse hip-hop les plus légitimées par la plupart des amateurs, tant filles que garçons. Faure et Garcia (2003)

<sup>49</sup> Comme l'ont montré Erving Goffman (2002 pour la version française du texte anglais de 1977) et Pierre Bourdieu (1980), ces stéréotypes sont légitimés par la bicatégorisation biologique des sexes (à travers la doctrine principale de nos sociétés relative aux sciences dites biologiques), alors même que, comme le précise Goffman, les attributs sociaux/sexués ne recourent pas tous les attributs biologiques des individus. Ils conduisent, notamment, à inculquer aux jeunes garçons le goût pour la compétition et la valorisation de compétences physiques, en les incitant précocement à faire du sport, tandis que les filles sont très tôt éduquées pour se définir dans le regard des autres et ainsi dans un investissement esthétique de soi et dans l'anticipation des réactions (affectives, entre autres) d'autrui à leur égard.

qui contribuent à identifier et à construire des comportements de genre dans des situations sociales assez ordinaires.<sup>50</sup>

De là, si nous nous remettons en mode « intervention auprès des jeunes », il y a au moins deux façons d’aborder la danse hip-hop, toutes deux étant fondées sur des stéréotypes sociaux et sexuels. La première est d’aborder la danse hip-hop dans une perspective « féminine » ou mettant en jeu des valeurs et des identités associées au féminin, alors que la deuxième est de l’aborder dans une perspective « masculine ». À la lumière de ces conclusions, on constate que la danse hip-hop au collège tend à privilégier la première tout en cherchant à intéresser les garçons. Cette étude de terrain confirme clairement les arguments de Bourgeault (2003) : la conception de la danse scolaire comme démarche de création et donc comme « entreprise esthétique » ne va pas de soi pour les garçons et, lorsque transformée en modèle d’intervention, a toutes les chances d’aboutir à une intervention inadéquate. Insérée à l’intérieur d’un cadre strict et prenant la forme d’un « modèle », une intervention inadéquate revient à dire que le jeune doit s’adapter à l’intervention et non le contraire, au risque d’être pénalisé de façon individuelle. Le danger est que ce ne soit pas le mode d’apprentissage qui est remis en cause, mais la capacité d’adaptation du jeune.

### 2.5) *Une intervention pensée sur ou avec les personnes?*

Bordes (2005) et Bourgeault (2003) s’intéressent aux adolescents qui font partie de groupes cibles pour qui des interventions sont pensées en fonction d’une normalité. Bien qu’il a déjà été démontré que le normal et le pathologique sont des « construits » sociaux proposant une

---

<sup>50</sup> Les observations réalisées par les auteurs dans les institutions scolaires révèlent des différences notables entre les filles et les garçons dans les phases de recherche chorégraphique proposées par les intervenants. Les premières ont à développer leur « créativité » dans le respect des règles scolaires, dans la concertation et la mise en concordance des mouvements alors que les seconds peuvent importer non seulement des savoirs faire construits en dehors du cours de danse, mais aussi une performance physique qui les valorise individuellement, alors que le travail de composition chorégraphique (des filles) requiert plutôt l’appréciation du travail collectif.



référence arbitraire (Bourdieu et Passeron, 1964, 1970), ils n'en perdent pas moins leur fonction normative. Bourgeault avance que les modèles d'intervention sont basés sur l'idée générale et non définie de ce qui est « normal », pour ensuite juger ce qui l'est, de ce qui ne l'est pas. Par conséquent, les interventions déterminent ce qui est marginal ou non, en se plaçant au centre de l'action. Faure et Garcia (2003) constatent que les représentations dominantes des discours et des projets institutionnels, selon lesquelles le hip-hop doit être orienté vers la création chorégraphique, ne donnent pas systématiquement lieu à des pratiques homogènes lors des interactions entre intervenants et élèves, d'où l'emploi du terme « braconnage »<sup>51</sup> pour identifier les détournements des objectifs pédagogiques mis en place par certains étudiants masculins. À titre d'exemple, durant l'activité de danse hip-hop à l'école – qui prend la forme d'un atelier, au sens d'un espace libre et informel – les jeunes doivent participer au risque d'être mis dehors par l'intervenant pour « non-participation » ou comportement.<sup>52</sup>

L'étude de Faure et Garcia permet de repérer une appropriation sexuée et une légitimation ou un renforcement des comportements de genre (*genderisms*), à l'intérieur de ces interventions comme instances de socialisation. En plus de constater que la participation des jeunes à l'activité est différente selon le sexe, les auteurs remarquent que les attentes pédagogiques envers les filles diffèrent des attentes envers les garçons, renforçant un rapport de genre. L'espace réservé à la danse devient un lieu distinct entre filles et garçons, ce qui renforce la construction d'identités sexuées, ainsi que la logique sexuée de la danse Hip-hop. Les détournements opérés par les *breakers* du cours de danse hip-hop, avec les autres logiques à l'œuvre dans cet enseignement amènent à intégrer une virtuosité individuelle dans une création qui se veut collective.<sup>53</sup>

---

<sup>51</sup> Michel de Certeau décrit les «braconnages» comme les réappropriations, les détournements de la part de ceux, à qui, est imposé un ordre des choses (ici l'ordre scolaire).(1990:46).

<sup>52</sup> « Tout en semblant participer sérieusement aux échauffements et aux créations chorégraphiques, ils (les garçons) construisent à l'intérieur du cours un espace d'apprentissage de *breakdance*, mettant en œuvre des tactiques de détournements des cours proposés. », Faure et Garcia (2003).

<sup>53</sup> Les filles suivent le cours et travaillent en groupe. À la fin du projet, il en résulte que les garçons sont invités par les enseignants à montrer leur travail – généralement sous forme de *solos* ou *duos* - dans la

Lorsque le cadre est levé et que la danse ne se déroule pas en leçons, comme dans le milieu communautaire par exemple, le rapport entre intervenant et participants est plus souple et se traduit comme un échange réciproque entre les membres. En effet, Cameron voit que l'intervenant a la capacité de libérer la créativité des autres, en particulier lorsque ceux-ci n'ont pas conscience de leur potentiel créateur. En échange, l'intervenant reçoit la reconnaissance des participants et le produit qui ont émergé de leur « potentiel créateur », compris aussi comme une nouvelle gestuelle de mouvements. Cameron récupère ce produit et l'intègre dans ses chorégraphies. Il résume les éléments qui ont émergé du travail d'improvisation dans une chorégraphie qu'il décrit comme une danse chorégraphiée avec des espaces réservés à l'improvisation et au « changement », mot qu'il aborde par la manière dont les groupes et les espaces influencent la chorégraphie. Travailler avec la communauté permet de donner, mais aussi de travailler avec des idées expérimentales, d'où la réciprocité de l'échange pour Cameron.<sup>54</sup> C'est ce processus qu'il appelle production « collective », qu'il compare à celui qui s'opère au théâtre ou encore au cirque, par leur capacité de mettre ensemble un tout hétérogène.<sup>55</sup>

La différence avec le milieu scolaire ressort dans la définition des objectifs à atteindre. Dans le premier cas, par la mise en place d'une production qui rejoint les caractéristiques d'une représentation devant un public, il y a une volonté d'uniformiser les chorégraphies dans une optique qui rejoint celle du travail scénique, alors que dans le second cas, l'accent est mis sur les personnes, la reconnaissance de la différence et la capacité de mettre

---

chorégraphie des filles. En analogie avec le ballet classique au final, les collégiennes constituent le corps de ballet permettant de mettre en valeur leurs confrères qui ont ainsi tenu les premiers rôles dans le spectacle.

<sup>54</sup> Cette réciprocité est justifiée par le fait que : l'intervention permet aux participants de prendre conscience de leur potentiel créateur ou créativité. Les participants sont reconnaissants envers l'intervenant; ce dernier a comblé son besoin de partager ses connaissances qu'il décrit comme « communiquer » aux autres le pouvoir de l'art et finalement, l'intervenant travaille avec des idées expérimentales qui ont émergé du groupe. (Cameron, 1997)

<sup>55</sup> Pour Cameron (1997), production collective doit être comprise comme le théâtre ou comme le cirque. Ils permettent à différents types de gens, avec différentes énergies de se mettre ensemble et de se mélanger en un

ensemble un tout hétérogène. Du côté de l'intervention, elle prend la forme d'un modèle dans le premier cas, alors que dans le second, elle se construit au fur à mesure de l'avancement du projet à partir de la « matière » (ressources et participants y compris) disponible. Nous supposons que lorsque la priorité est mise sur les individus avant de se porter sur le mandat à atteindre, l'intervention est pensée avec les personnes et non pas sur les personnes, rejoignant les recommandations de Bourgeault (2003) quant aux actions à poser pour obtenir une intervention adéquate. Il propose de valoriser l'ambiguïté et la singularité dans l'intervention pour éviter de renforcer la formation de stéréotypes par le biais de catégories préétablies par des « experts ». Le témoignage de Cameron fait écho à Bourgeault. Pour lui, le but n'est pas d'enseigner l'art comme tel, mais d'offrir une opportunité grâce aux matériaux et à l'environnement, aux participants de travailler et de relâcher l'art qui est en eux.

En pratique, l'intérêt de Cameron se traduit par des activités orientées vers un travail d'exploration intérieure par le mouvement qu'il appelle « improvisation ».<sup>56</sup> Dans sa version du travail d'improvisation, il y a autant d'éléments visibles (recherche de mouvements corporels) que d'éléments invisibles (recherche de mouvements intérieurs ou sensations). L'attention portée aux sensations kinesthésiques rappelle la troisième dimension, soit l'expérience corporelle « privée » ou une « expérimentation corporelle », qui amène le participant à « (re)découvrir son propre corps » en reprenant les mots de Hampartzoumian (2004:65) et confirmant les arguments de Ward quant au sens inhérent de la danse, qui ne peut être traduit totalement en mots. Cette troisième dimension, dite « corporelle » et privée, s'insère dans celle d'un espace individuel et celle d'un espace collectif. La danse permet au participant de se retrouver un en corps propre et lui offre simultanément l'expérience collective d'une mise en commun des corps qui peuvent s'associer ou se distancier de la tradition, de la routine et de la nouveauté. Bref, George

---

tout cohérent et inspirant. Comme intervenant, Cameron (1997) rapporte qu'il travaille toujours avec l'intention de créer une œuvre qui permet aux gens de se fondre dans la même énergie.

(2000) n'avait pas tort d'affirmer que la danse soutient une conversation qui se situe à plusieurs niveaux, notamment de sens.

### 3) Conclusion

Provenant de territoires géographiques et spatiaux différents, la mise en commun de ces études fait émerger le constat que l'évaluation des projets de danse correspond à celui du champ artistique de la danse, compris comme un champ traversé par la création et voué à la scène. Cela fait resurgir de façon implicite la distinction entre danse de représentation et danse de participation - ici communautaire, urbaine (hip-hop) et expérimentale - présentée au premier chapitre. Par conséquent, l'indétermination institutionnelle contemporaine des danses de participation et leur statut en tant qu'objet d'étude parmi les sciences sociales contribuent à l'assigner à un *no man's land*, où elles sont *a priori* affiliées au social, quand les danses de scène le sont à l'artistique.

Cette confusion se prolonge dans les projets d'intervention « artistique », en particulier lorsqu'ils concernent des groupes subalternes comme les jeunes, et prennent place dans des lieux de production normalisés comme l'école. Pour ce qui est du cadre scolaire, nous n'avons jamais assisté à des projets où il s'agissait uniquement d'apprendre des techniques de danse pour elles-mêmes, mais toujours en vue de se donner au regard d'un public. L'intervention auprès des jeunes est donc transformée par les lieux où elle prend place. Chacun de ces espaces sociaux lui impose sa propre structure, ses propres règles, significations et sa propre hiérarchie de valeurs. Le point de différenciation entre l'école et le milieu communautaire semble être que dans le premier cas, l'intervention est le résultat d'un travail d'abstraction pensé par des « experts » et prend la forme d'un modèle appliqué sur les participants, alors que dans le deuxième cas, l'intervention se construit avec les participants.

---

<sup>56</sup> Le travail d'improvisation peut avoir différentes définitions selon les auteurs. Ici, Cameron ne mentionne

Selon Hebdige (1979), la complexité des rapports entre les détenteurs du pouvoir et ceux qui sont relégués à des positions subalternes est le dispositif générateur du « matériau brut » nécessaire à la construction d'une sous-culture. Lorsqu'il traite des sous-cultures, l'auteur les interprète comme des formes de résistance au sein desquelles l'expérience des contradictions et les objections à l'idéologie dominante sont représentées de façon oblique par le biais du style. Ainsi, on suppose que toute forme culturelle doit prendre position par rapport à quelque chose pour exister. Le danger survient lorsque que, dans les lieux normalisés comme l'école, cette résistance est réprimée et amendée alors que dans des lieux plus « permissifs », ils sont tolérés, voire encouragés. En effet, les études de cas sur les danses de participation en milieu communautaire représentent clairement une distanciation par rapport à « ce qui a été fait avant », aux « financements disponibles », à « la culture des adultes », aux autres « crew » de danse ou de rap par rapport à leur style et/ou dans leurs messages. De ce point de vue, ces styles de danse sont engagés de façon plus ou moins directe dans la même quête d'autonomie propre à toutes les sous-cultures, c'est-à-dire construire un espace intermédiaire qui abrite une identité alternative capable de transmettre une différence perceptible, une altérité en soi.

À travers l'analyse de ces rapports, on constate que la danse prise au sens large, maintient une discussion à plusieurs niveaux avec les pressions extérieures. Avec la présence du groupe, elle se situe collectivement pas rapport à ce qu'elle est ou n'est pas. Sur le plan individuel, elle permet à un membre de prendre sa place dans et par rapport au groupe dans une relation d'échange circulaire. Sur le plan kinesthésique, elle permet de « redécouvrir » son corps et de le coordonner avec la pensée dans la fluidité du mouvement.

Finalement, la pratique d'un « art » ou activité socioculturelle est une intervention en soi lorsque le lieu de production où elle se manifeste lui donne la place nécessaire pour se

---

pas de quel type d'improvisation il s'agit.

déployer et exister. Par là, nous entendons l'espace géographique, biographique et personnel nécessaire à son existence. Cela n'exclut pas qu'elle peut aussi constituer un « moyen » d'intervention. Il faut cependant, comme le recommande Bourgeault, encourager une éthique de la responsabilité, un travail rigoureux de prévision, une reconnaissance de l'ignorance de la part des intervenants et une valorisation de l'ambiguïté inhérente à l'intervention sociale.

## **Chapitre 4 : Reformulation de la question de recherche et méthodologie**

### 1) Retour sur le cadre théorique

Tout au long de cette recherche, nous avons appris à être sceptique face aux catégories du sens commun quand elles sont appliquées aux arts, à la « culture », aux cultures, aux sous-cultures et aux jeunes. Il nous a fallu élargir les définitions de ces concepts pour couvrir toutes les formes d'expression qui façonnent le sens d'une expérience collective. Pour aboutir à une telle conclusion, nous avons dû nous déplacer à travers une tradition qui inclut des positions aussi diverses que ceux de Ward (1993), de Schott-Billman (2001), de Galland (1996), de Hebdige (1979), de Certeau (1980) et de Faure et Garcia (2003). Ces auteurs ont servi de boussole en nous fournissant des indices de référence élémentaire pertinents. Nous proposons de faire un retour sur leurs arguments respectifs avant d'énoncer nos questions de recherche.

De façon générale, on remarque que la rencontre entre la danse et la recherche demeure imprégnée par un clivage entre les danses de scène et les danses de participation, et les va-et-vient de la scène au bal n'y changent rien. Les catégories de danse de scène rejoignent celles de l'art en général qualifiées par les termes « d'art savant » par rapport à ceux de l'art « populaire ». Les contenus des danses de scène, les formes et les acteurs semblent s'apparenter plus aisément aux méthodes utilisées par une recherche inspirée par des outils esthétiques et littéraires de l'histoire de l'art, alors que les danses de groupe sont cantonnées à des fonctions de divertissement où les participants se regroupent avec leurs semblables. Danser devant les autres ou danser avec les autres sont les deux visages qui émergent des écrits de la danse et qui poussent à s'intéresser à la relation à «l'autre» tant au niveau spatial, corporel que psychique (Schott-Billman, 2001). Différenciés par la «scène»,

ces deux visages ne sont pourtant pas étanches l'un à l'autre mais contribuent à la construction de catégories qui mettent en lumière les dimensions artistiques au détriment des dimensions sociales.

Dans les écrits consultés, Ward (1993) remarque que la danse ne devient importante qu'en prenant référence à ce qu'elle est capable de produire. Pourtant, selon l'auteur, l'ampleur des interrelations qui se construisent et se recomposent à l'intérieur de l'espace de danse est d'une complexité riche, qui rejoint les relations de systèmes de parenté ou autres. Le sociologue critique les grilles d'analyses qui sont habituellement employées pour l'étude des loisirs lorsqu'elles sont transposées sur la danse. Il poursuit en signalant que les danses qui sont pratiquées, tout en étant des moments où se déploient des stratégies d'invitation, de pouvoir et de paraître sont également des moments de pure circulation de plaisir, mais que cette dernière facette est trop souvent ignorée dans la recherche. C'est à travers ces choix et ces limites que l'auteur mesure l'influence que la danse de scène exerce sur l'organisation de la pensée de la danse.

Dans les danses populaires, le « groupe » fictif se caractérise par l'association ou la confrontation de certains participants envers d'autres à travers la réalisation de figures, nécessitant plus ou moins d'implications techniques, corporelles et rythmiques. La présence des autres devient ainsi un élément central à l'apprentissage car celui-ci se fait principalement par imitation. Dans cet ensemble où le participant est en lien avec autrui, Schott-Billman avance que « l'autre » représente tant « l'Autre » par la culture héritée qui évoque des formes de récupération, de changement et d'actualisation que « l'autre » par des échanges corporels avec les participants. Dans les deux cas, la danse se transmet par « cœur » et par « corps » en simultané, ce qui implique une autre forme de communication que le langage et fait appel au corps comme « être social » (Guilcher, 1963).

En adoptant ce regard, où le corps prédomine sur l'esprit, on comprend que ce dernier peut être un mode de positionnement et d'expression autant qu'un outil de manifestation.



Hebdige (1979), spécialisé dans les sous-cultures juvéniles, informe que ces dernières se manifestent par le biais du corps. Il suggère que les sous-cultures juvéniles permettent de négocier un espace intermédiaire entre la culture des adultes et celle de l'idéologie dominante, offrant aux jeunes un espace pour exprimer une identité alternative. Il analyse, dans le cas des punks en Angleterre, que cette forme de résistance latente se manifeste par le biais du style, où des objets marchands sont réinvestis d'un « nouveau » sens par les membres des sous-cultures juvéniles et où le corps affiche ces nouveaux sens.

Les cultures populaires ou sous-cultures apparaissent donc à l'analyse, ni entièrement dépendantes, ni entièrement autonomes. En cela, elles montrent que toute culture particulière est un assemblage d'inventions propres et d'emprunts qui, lorsque mis ensemble, sont capables d'une multitude de possibilités. Le point de différenciation entre la culture dominante et les cultures populaires semble se trouver dans le fait que ces dernières ne se signalent pas par des produits propres, mais par des manières d'utiliser les produits imposés par l'ordre économique dominant dans un mode d'improvisation constant. Ce sont donc des cultures qui, dans leur évolution, ne peuvent pas ne pas tenir compte de la culture dominante, mais qui peuvent résister plus ou moins à l'imposition culturelle dominante. En écho à cela, Michel de Certeau définit la culture populaire comme une « culture de consommation », rétablissant la définition de l'activité de consommation au sens le plus large. Selon lui, le « consommateur » ne peut être identifié ou qualifié d'après les produits qu'il assimile, parce qu'il faut « (...) retrouver « l'auteur » sous le consommateur : entre celui (qui les utilise) et les produits (indices de l'ordre culturel qui s'imposent à lui), il y a l'écart de l'usage qu'il en fait.» (1980 : 68) Dans la même veine que Hebdige, il montre que la créativité populaire ne se trouve pas forcément dans des productions repérables et clairement identifiées mais bien dans la manière « de faire avec », la culture dominante. En s'appuyant sur ces propos, on suppose que la créativité populaire est « mouvement » dans un espace contrôlé par des pouvoirs invisibles, parce qu'elle n'a pas le moyen de se tenir en elle-même comme entité propre. Sans avoir la possibilité de se donner un projet global, les

manifestations de créativité populaire doivent jouer avec le terrain qui leur est imposé tel qu'organisé par des pouvoirs « invisibles » mais présents.

Quant au phénomène de la « jeunesse comme culture », celle-ci gravite autour d'un mode de sociabilité particulier et particulièrement intense selon Galland (1996). L'auteur conclut que la rencontre avec autrui ou la « sociabilité amicale » demeure un des buts principaux dans les loisirs chez les jeunes. Par ailleurs, il remarque que les pratiques culturelles juvéniles sont plus homogènes que dans le monde adulte et qu'elles contribuent à atténuer les différences socio-économiques entre les jeunes. Cela conduit indéniablement à considérer la portée sociale de la culture, où même le plus faible ne se trouve jamais totalement démuné dans ce « jeu culturel », pour reprendre les idées de l'auteur.

Nous en arrivons aux études empiriques de Faure (2004) et de Faure et Garcia (2003) sur les danses urbaines en milieu scolaire. Les deux auteurs signalent que plus un lieu de production est normalisé, moins il y a de place accordée à la créativité des jeunes. Elles montrent que dans les ateliers de danse en milieu scolaire français, les relations de pouvoir entre intervenants et jeunes renforcent la création de comportements de genre (*genderisms*) sous le regard du groupe. Dans une perspective communautaire, Bordes (2005) fait voir qu'avec un cadre plus flexible et permissif, les jeunes prennent leur place comme acteurs sociaux par leurs pratiques culturelles. Dans son étude empirique sur le Rap, elle met en lumière la connaissance qu'ont les jeunes du fonctionnement de la société et de ses règles en se les réappropriant à leur façon : les jeunes récupèrent certains éléments d'enjeux sociaux et revendiquent des changements *via* une parole articulée, volubile et créative. Rejoignant les arguments de Hebdige (1979) sur les sous-cultures juvéniles, on remarque qu'en pratiquant le Rap, les jeunes maîtrisent bien la langue et l'emploient à leur avantage prenant leur place dans le « jeu social ». Il devient donc pertinent d'interroger les adolescents sur le plan d'une créativité que les adultes (praticiens inclus) ne leur reconnaissent pas nécessairement à cette période de leur existence.

## 2) Reformulation de la question de recherche

Dans un champ de recherche élargi, notre question de recherche s'articule autour de la danse amateur et de l'intervention. Nous suivons les conseils d'Aprill en définissant la danse dont il est question dans notre recherche par : « la présence d'un ensemble d'acteurs dans un espace-temps partagé et par le fait que cet ensemble constitue une unité autonome de création. » (2001 :45). Ce terme permet une distinction avec les danses de groupe codifiées. Qualifiée par une posture qui met les partenaires tantôt face à face, tantôt côte à côte, la danse de groupe participative dont il est question contient explicitement deux domaines : la danse comme activité corporelle et la réunion d'un ensemble de participants. De là découlent les caractéristiques principales de notre objet de recherche : la mise en scène de relations entre les participants et un espace-temps partagé de construction des identités et des genres. La visée principale de cette recherche se pose comme une réflexion sur le ou les sens de la danse comme outil d'intervention social auprès des jeunes amateurs lorsqu'ils sont confrontés à des logiques qui peuvent rejoindre ou ressembler à celles des milieux scolaires à travers leurs objectifs. Ceux-ci impliquent l'apprentissage d'un enchaînement cohérent de mouvements et une présentation en regard d'un public.

En plus du verbal, notre objet de recherche s'attarde au corps, au mouvement et donc, au non-verbal. Ce contexte d'apprentissage particulier devra être observé et complété par des entretiens. Au sein des réseaux sociaux et des espaces de vie partagés que nous étudions, nous cherchons non seulement à comprendre ce qui s'enseigne, ce qui s'apprend (modes de transmission et d'appropriation de savoirs et de savoir-faire), mais comment chaque individu, resitué socialement, incorpore la logique et l'organisation de cet espace qui renvoie à des instances de socialisation particulières comme l'école, l'atelier, la famille, le groupe de pairs et les univers musicaux partagés.

Dans cette visée, on considère que les cultures populaires et les cultures juvéniles se manifestent par des « manières de faire avec » ou des manières d'utiliser les produits imposés par l'ordre dominant dans un mode d'improvisation constant (de Certeau, 1980). Ces « manières de faire avec » les produits imposés par l'ordre dominant s'interprètent selon d'autres perspectives comme une forme de « créativité populaire » ou de « résistance latente », où des objets marchands sont réinvestis d'un « nouveau » sens par les membres des sous-cultures (Hebdige, 1979). Face à ces arguments, on demande : jusqu'à quel point les jeunes emploient les produits imposés par l'ordre dominant ? Est-ce possible de parler de résistance ? Et si tel est le cas, sous quelle forme ?

Côté danse, on aboutit à la conclusion que danser devant les autres ou danser avec les autres sont les deux visages qui émergent des écrits sur la danse et qui poussent à s'intéresser à la relation à «l'autre» tant au niveau spatial, corporel que psychique dans des stratégies d'invitation, de pouvoir et de paraître (Schott-Billman, 2001, Guilcher, 1963). Lorsque mises en lien avec la sociabilité présente dans les cultures juvéniles, jusqu'à quel point voit-on dans ces pratiques de danse des formes de sociabilité amicale contrairement à la performance individuelle (danser «avec» les autres ou «devant» les autres)?

Par ailleurs, la danse, c'est aussi des moments de pure circulation de plaisir. À force d'essayer de trop « comprendre » la danse, ne sommes-nous pas en train de faire du tort à la danse comme objet de réflexion ?

### 3) Méthodologie : Souplesse méthodologique et observation participante

La démarche de recherche vise à comprendre comment se traduit l'intervention dans une activité de danse qui a eu lieu durant l'été 2008 dans la salle commune d'un grand

ensemble de logements sociaux au centre-ville de Montréal.<sup>57</sup> Elle vise une compréhension holistique du phénomène étudié aussi objectif et authentique que possible, en tenant compte du temps accordé à la recherche (environ deux ans) du niveau du chercheur (assez débutant) et de la durée de l'activité, environ 10 séances au cours d'un été. La méthodologie retenue s'appuie principalement sur la technique d'enquête de l'observation participante. Celle-ci inclut : de l'observation directe, des conversations naturelles, des entretiens informels ou formels, des questions et des méthodes discrètes de collecte de données. Ces matériaux seront présents dans le texte : soit que nous donnons des extraits d'entretiens, soit que reconstituons des faits issus de l'observation des contextes d'apprentissage de la danse hip-hop.

### *3.1) Organisation pratique du travail*

#### *- Le choix de la danse*

La danse dont il est question se fait à un niveau informel, c'est-à-dire que les jeunes sont les principaux acteurs et décideurs de leur danse. Ce projet n'explore pas un style de danse en particulier, mais plutôt un espace-temps partagé, réservé à l'expression et à la création, entre intervenant et jeunes où une prise de position collective devient possible. Par conséquent, il sera plus aisé d'observer ce style de pratique car cette activité adolescente détourne les formes classiques d'apprentissage de la danse.

#### *- Le choix d'un lieu représentatif*

Les « entrées » sur le terrain de l'atelier de la danse « hip-hop » ont pu se faire grâce au mandat du Centre de recherche de Montréal sur les Inégalités Sociales, les Discriminations

---

<sup>57</sup> Pour plus d'informations, voir McAll, C. et al. (2001) : *Se libérer du regard : agir sur la pauvreté au centre-ville de Montréal*, Montréal, Éditions St-martin.

et les Pratiques Alternatives de Citoyenneté (CREMIS) dont une des missions est la réduction des inégalités sociales par l'expérimentation et l'évaluation de pratiques alternatives.<sup>58</sup> Ce centre affilié universitaire (CAU) se situe au sein du Centre de Santé et de Services Sociaux de Jeanne-Mance (CSSS Jeanne-Mance) qui couvre un territoire du centre-ville où les inégalités sociales sont présentes et visibles.

Un des terrains d'action et d'intervention du CSSS Jeanne-Mance se trouve dans un ensemble de logements à loyer modique du centre-ville de Montréal où œuvre un groupe d'intervenants auprès des familles et des jeunes qui habitent le secteur. Ainsi, le Plan Action Jeunesse (PAJE) et ses intervenants tentent, à travers des pratiques alternatives, de favoriser la cohésion sociale au sein du voisinage immédiat.<sup>59</sup> Les intervenants m'ont permis d'observer et de participer, comme bénévole, aux activités collectives organisées avec les jeunes.

Dans un projet de recherche sur la pauvreté au centre-ville de Montréal en 2001, McAll et *al.* se sont rapportés aux chiffres fournis par les administrateurs de cet ensemble de logements pour dresser un portrait quantitatif de la population. Selon les administrateurs de ces logements, « 68% des résidents sont des immigrants provenant de 67 pays différents. Parmi les 750 ménages qui y vivent, plus de la moitié (51%) sont composés d'une seule personne, tandis qu'un peu moins que le tiers (29%) sont composés de 3 personnes ou

---

<sup>58</sup> « La recherche au CREMIS a pour finalité l'expérimentation et l'évaluation de pratiques alternatives visant la réduction des inégalités sociales. L'hypothèse sous-jacente est qu'une meilleure compréhension de l'impact des inégalités sociales. L'hypothèse sous-jacente est qu'une meilleure compréhension de l'impact des inégalités de conditions et de moyens dans la vie des personnes et des rapports producteurs d'inégalités permettra de proposer des interventions mieux ciblées. Il s'agit donc de formuler, d'expérimenter et d'évaluer des pratiques alternatives visant à réduire des inégalités sociales. Les chercheurs se penchent aussi sur l'impact de divers types de rapports sociaux dans la trajectoire de vie des populations, ce qui peut donner lieu à d'autres stratégies d'intervention. » En plus, les activités du centre de recherche se divisent en 6 thèmes : soit (1) Discriminations, stigmatisations, inégalités et santé, (2) Pratiques alternatives de citoyenneté, (3) Itinérance, pauvreté, exclusion sociale, (4) Logement social, vie de quartier, gestion urbaine de la marge sociale, (5) Parents, pauvreté, petite enfance, (6) Jeunes, marginalité, discriminations. [www.cremis.ca](http://www.cremis.ca)

<sup>59</sup> Au cours de cette expérience, j'ai eu la chance d'assister à un après-midi festif autour du thème des « Régions du Québec » et de participer au projet en cours, soit l'organisation d'un spectacle portant sur les

plus. » (2001 :24) Ceci rejoint les arguments de Dansereau, Séguin et Leblanc (1995) lorsqu'ils parlent de « cohabitation interethnique » pour décrire la problématique des logements sociaux à Montréal. De façon générale, le profil des jeunes durant l'été 2008 suit la tendance des chiffres présentés en 2001. Face à notre désir de maintenir la confidentialité des jeunes, on s'abstiendra de se prononcer davantage sur leur origine.

À travers les intervenants du milieu, les jeunes de cet ensemble de logements ont tous été invités à participer à un atelier de danse pendant l'été. Des affiches ont été placées sur les babillards d'informations et les intervenants ont fait passer le mot. L'horaire a été fixé à 18h et l'activité se produisait de façon hebdomadaire les mardis. L'activité était volontaire, donc il n'y avait aucune obligation d'y participer. Une fois l'activité commencée, les jeunes étaient encouragés à la poursuivre, mais n'étaient en aucun cas forcés de continuer jusqu'à la fin.

*- Le choix de la période d'observation*

L'atelier de danse a vu le jour pendant la période estivale. D'après les intervenants, le but était d'offrir une activité estivale aux jeunes qui se retrouvaient avec plus de temps libre que pendant l'année scolaire. D'après l'intervenante, l'activité était surtout pensée en fonction des filles parce qu'elles avaient accès à moins d'activités que les garçons, ceux-ci envahissant surtout les terrains de basket. Aussi, la période des vacances scolaires offrait la possibilité d'inviter des jeunes amateurs de danse qui n'habitaient pas à cet endroit, comme dans le cas des deux jeunes filles de Longueuil qui ont participé à l'atelier. La possibilité d'un spectacle de clôture regroupant toutes les activités ayant eu lieu pendant l'été (musique et danse) avait été annoncé par les intervenants, sans pour autant « obliger » les jeunes à y participer, ni même à monter un spectacle si cela n'était pas désiré. Le spectacle avait été fixé pour le 18 septembre 2008. La recherche s'est donc très largement constituée

---

différentes cultures, prévu pour le 18 septembre 2008. Par la suite, on m'a proposé de donner des cours de

à partir de l'enquête dite « ethnographique », menée durant l'été 2008. Celle-ci comprend des observations longues retranscrites en journal de bord, des entretiens enregistrés, mais également des rencontres informelles non enregistrées.

*- Le choix de l'observation participante*

La recherche se fonde sur l'observation participante pour plusieurs raisons. Premièrement, notre position ontologique suggère que les actions des jeunes sont porteuses de sens dans le monde social, et par « actions », nous entendons les interactions, les conversations, les formes de langage qui marquent l'identité des membres et les comportements, en particulier ceux qui sont non-verbaux. Côté danse, rappelons-le, les actions se manifestent dans et par les façons de bouger et de danser. On s'intéresse donc à une dimension du monde social qui déborde de ce que peut nous apporter des réponses écrites ou verbales à un questionnaire ou à un entretien. Comme le sociologue Ward (1993) l'a mentionné auparavant : la danse permet d'accéder à un autre plan d'analyse, soit celui de l'expérience kinesthésique. Hampartzoumian se positionne dans le même sens, lorsqu'il fait voir que le participant « n'a pas un corps mais EST un corps » (2001 : 68). Cela laisse présager que l'analyse sera multidimensionnelle, d'où l'importance d'avoir deux angles d'analyse - une observation participante complétée d'entretiens semi-dirigés - pour arriver à des arguments complets. Conscients des défis que ce type de méthode peut impliquer, nous voulions arriver sur le terrain en chercheur averti. Nous avons donc consulté quelques auteurs sur le sujet. Voici ce que nous avons retenu :

Marshall et Rossman (1995) soutiennent que l'observation participante permet au chercheur de comprendre comment les choses s'organisent et sont priorisées par les participants, et dans quels paramètres culturels. En ce sens, l'observation participante met en lumière ce



qui est significatif pour les membres, soumettant les hypothèses du chercheur à l'épreuve des faits.

De façon similaire, Bernard cite cinq raisons d'inclure l'observation participante dans la recherche en sciences sociales. Premièrement, il soutient que l'observation participante facilite l'accès à des activités auxquelles le chercheur n'aurait pas été admis en temps normal parce qu'il se familiarise avec la communauté. Deuxièmement, l'observation participante réduit l'incidence de « réactivité » des participants, qu'il définit comme l'adoption d'un comportement différent ou inhabituel de la part du participant lorsque celui-ci se sent observé. Troisièmement, elle aide à générer des questions qui sont pertinentes à la communauté parce que ces dernières émergent directement du terrain observé. Quatrièmement, elle permet une meilleure compréhension de ce qui passe dans la culture et réajuste les croyances du chercheur dans son interprétation du phénomène étudié. Dernièrement, c'est parfois la seule façon de collecter des données pour une étude (1994 : 142-143). Pour faire écho à cet argument, peu d'études sur la danse et l'intervention en milieu communautaire au Québec ont été réalisées jusqu'à présent. Il est donc nécessaire d'aller sur le terrain nous-mêmes pour voir ce qu'il en est. L'observation participante permet aux chercheurs de vérifier les définitions de termes que les participants emploient en entrevue et permet d'observer les événements que les participants ne désirent pas ou sont incapables de partager au risque d'être interdit ou tabou (Marshall et Rossman, 1995).

### *3.2) Les limites de l'observation participante et les techniques pour les contrecarrer*

Si l'observation participante a donné fruit à certaines des études les plus intéressantes, il en demeure qu'elle souffre d'un certain nombre de carences et est parfois l'objet de critiques sévères. En particulier, l'absence de tout cadre analytique ou explicatif a contribué à marginaliser ce genre de travaux au sein de la tradition majoritairement positiviste de la sociologie dominante. Les sujets étudiés sont présentés comme fonctionnant en dehors de

tout contexte social, politique et économique ce qui rend leur description souvent incomplète.

La subjectivité involontaire du chercheur est un enjeu connu. De Munck & Sobo (1998) le font voir à travers la controverse « Mead-Freeman »<sup>60</sup> : ils montrent que chaque chercheur a sa propre compréhension du phénomène qu'il observe. Lorsque l'étude est basée sur des informateurs « clefs », choisis parce qu'ils ressemblent au chercheur de quelque façon, ou sont des membres marginaux ou encore des leaders dans leur communauté, la représentation des événements et l'interprétation de ces derniers peut être biaisée, réduisant la validité interne de la recherche. En réponse à ce problème, Bernard suggère de faire une pré-enquête afin de déterminer qui sont les participants culturellement compétents en fonction de l'objet d'étude.

Dans cette veine, Johnson et Sackett (1998) soutiennent que l'observation participante peut mener à des descriptions erronées en recherche comportementale. Ils notent que l'information collectée par les anthropologues n'est pas représentative de la culture, mais du comportement à l'étude. Ils pensent que toute l'information collectée se fait à partir des intérêts du chercheur, créant un biais dans la collecte des données dès le départ. À titre d'exemple, les auteurs font voir que plus de données ont été collectées au sujet d'activités politiques et religieuses qu'au sujet d'activités quotidiennes parce que ces dernières sont moins intéressantes à leurs yeux. Pourtant, dans les communautés étudiées, le temps accordé aux activités politiques et religieuses était de moins de 3%, alors que le temps accordé aux activités quotidiennes - telles que manger et dormir - était de plus de 60%. Les actions des chercheurs peuvent donc biaiser leurs descriptions des activités culturelles. Pour alléger ce problème, les deux auteurs recommandent d'utiliser des techniques d'observation systématique pour éviter de négliger certains aspects de la culture. Leur définition

---

<sup>60</sup> «Many years after Mead studied the Samoan girls, Freeman replicated Mead's study and derived different interpretations. Freeman's study suggested that Mead's informants had misled her by telling her what they wanted her to believe, rather than what was truthful about their activities.» (De Munck et Sobo, 1998 :6)

« d'observation structurée »<sup>61</sup> rend compte de qui est observé, de où et quand les participants sont observés et des moyens employés pour procéder à la collecte de données, ajoutant une facette plus quantitative à l'observation.

Autre point à considérer pour DeWalt et DeWalt (2002) est le sexe des chercheurs. Ils notent que les hommes et les femmes ont accès à différents types d'informations parce qu'ils ont accès à des personnes et des contextes différents. Ainsi, le sexe du chercheur et par extension les relations de genre qui se manifestent, en font un chercheur biaisé dans sa collecte de données. Les deux auteurs recommandent au chercheur de faire preuve de lucidité en comprenant comment son sexe, son genre, son ethnicité, sa classe et son approche théorique peuvent affecter l'observation, l'analyse et l'interprétation de l'objet d'étude.

### 3.3) *Quelques lignes directrices pour le terrain*

Merriam (1998) donne quelques conseils aux chercheurs débutants et nous nous sommes efforcés de les suivre. Durant l'observation, l'auteur recommande d'être attentif et d'alterner d'une perspective « globale » à une perspective « spécifique », allant d'une personne ou activité, à un retour au groupe. Il conseille aussi d'être attentif au vocabulaire employé par les participants, tant parce qu'il infère un certains sens que parce qu'il servira d'outil de communication ultérieurement, en particulier lors de la réalisation des entretiens. De plus, l'auteur recommande de repasser mentalement les remarques et les scènes observées lors des pauses ou juste après l'observation.

DeWalt et DeWalt (2002) ont, eux aussi, adressé quelques suggestions aux jeunes chercheurs. Ils conseillent une observation attentive qui s'intéresse aux détails : regarder les interactions qui ont lieu dans le contexte, incluant qui parle à qui, quelles opinions

---

<sup>61</sup> Traduction de « *structured observation* ». (Johnson et Sackett, 1998 :15)

dominant et aux façons par lesquelles les décisions sont prises. Pour le non-verbal : ils recommandent d'être attentif à comment les gens bougent (s'asseoir, se tenir), en particulier dans des relations de pouvoir et/ou dans des relations de genre. Aussi, ils mettent en garde de ne pas limiter l'observation aux choses « positives » de la culture. En faisant preuve de réflexivité, ils recommandent d'être attentifs aux failles et à « l'envers du décor », afin d'avoir une vision qui représente la réalité de la culture.

Comme mentionné précédemment, ils mentionnent l'importance de noter des informations quantitatives. Ainsi, il faut compter le nombre de personnes, d'incidents et de récurrences, surtout lorsqu'il s'agit de cas complexes. Ils rappellent d'écouter attentivement les conversations, de tenter de se rappeler autant de verbatim que possible, d'expressions non-verbales et de gestes. Pour terminer, ils suggèrent d'avoir une attitude « ouverte » sur le terrain, c'est-à-dire d'accepter l'ambiguïté, la nouveauté et la déception de nos attentes, laissant la place à l'émergence de nouvelles connaissances.

#### 3.4) *Le choix de l'attitude sur le terrain : l'observateur -participant*

Par observation participante, il ne s'agit pas de dissoudre la présence de l'observateur parmi les observés. Le degré d'implication du chercheur dans la communauté influence la qualité et la quantité des données collectées. Gold (1958) définit quatre positions dans l'observation participante.<sup>62</sup> Dans le but de mener à bien notre projet, nous avons choisi

---

<sup>62</sup> À un extrême du continuum se trouve la position du participant complet (*complete participant*). Dans ce cas, le chercheur est un membre du groupe, complètement immergé dans la culture. Il ne dérange en aucun cas les déroulements des activités de la communauté. Les désavantages possibles sont un risque de manque d'objectivité, un sentiment de trahison de la part de la communauté lorsque le chercheur révèle son identité, ramenant cela à des principes éthiques boiteux. En deuxième, le chercheur peut adopter une position de participant - observateur (*participant as observer*). Dans ce cas, il est membre du groupe étudié mais le groupe est conscient de son activité de recherche. Il est donc membre du groupe participant avant d'être observateur. La troisième position est celle de l'observateur-participant (*observer as participant*). Cette position est définie dans le texte. La quatrième position que peut adopter le chercheur est celle d'observateur complet (*complete observer*). Dans ce cas, il demeure dans l'ombre durant l'observation ou se place dans des lieux publics. Le groupe observé ne sait pas qu'il est observé et l'observation est discrète ou inconnue du groupe. (Gold, 1958 :20-21)

d'adopter la troisième position avancée par l'auteur, soit celle de « l'observateur - participant »<sup>63</sup>. Cette position permet au chercheur de participer aux activités désirées, en gardant en tête que son mandat principal est de collecter des données par observation. Ici, le groupe à l'étude est conscient des activités d'observation du chercheur. Dans cette position, le chercheur est un observateur qui n'est pas un membre du groupe, mais participe aux activités afin de mener une meilleure observation et avoir une compréhension plus complète des activités du groupe. Merriam complète l'argument en avançant que cette position permet au chercheur de se promener à travers des informateurs clés et permet aussi au groupe de contrôler la quantité d'information divulguée au chercheur. Finalement, on en comprend que « l'appartenance périphérique » du chercheur au groupe lui permet d'observer et d'interagir de près avec les participants sans pour autant modifier les activités qui constituent le noyau central du groupe (Merriam, 1998 :180).

#### 3.4.1) *L'arrivée sur le terrain*

La nature de l'attitude envers ce groupe de jeunes était sans équivoque. Les jeunes avec qui je dialoguais étaient informés explicitement par l'intervenante des raisons de ma présence parmi eux. J'étais donc présentée sous l'étiquette de « danseuse professionnelle » qui faisait un stage d'été dans un centre de recherche. J'ai choisi de garder mon métier de professeur de danse sous silence par respect pour le professeur en charge de l'atelier et pour éviter toute forme de confusion pour les jeunes. Pour leur part, ils ont plutôt retenu mon identité de danseuse que celle de chercheur en herbe. Mon hypothèse est que l'identité de danseuse, souvent stéréotypée, est bien connue des milieux juvéniles par rapport à « faire un stage dans un centre de recherche ». Quant à ma relation avec eux, cela a eu un double effet : d'un côté, ils avaient l'air impressionnés et étaient curieux. Ils me posaient pas mal de questions quant à mes réalisations en danse et voulaient savoir si j'avais déjà dansé à la télévision. De l'autre cela a mis une certaine distance.

---

<sup>63</sup> Traduction libre de « *observer as participant* » (Gold, 1958 : 21)

Je m'étais donné comme tâche principale d'observer tout ce qui se passerait dans l'atelier dans le souci de ne pas « passer à côté de quelque chose ». Je pensais qu'en observant l'atelier du coin arrière de la salle, je n'entraverai pas la dynamique interne de l'activité. Toutefois, lors du premier atelier, plusieurs (quasiment toutes) jeunes filles, prises de timidité, n'ont pas voulu danser mais « juste regarder » les autres. On se retrouvait donc avec beaucoup plus de « spectatrices » que de participantes. C'est alors que le professeur a demandé à tout le monde dans la salle, y compris l'intervenante et moi-même, de participer au réchauffement. Je n'ai pas voulu refuser et cela s'est révélé être à mon avantage : ça a établi une mise en confiance entre les jeunes et moi-même, comme si un danseur parlait à un autre danseur. Par conséquent une méthodologie « butineuse » était selon moi le moyen de récolter les informations. Lorsque les participants s'exprimaient sans retenue et avec spontanéité, j'exploitais cette brèche.

#### 3.4.2) *Difficultés rencontrées*

Dans les échanges avec le groupe, je ressentais les effets de la différence d'âge. Ils m'interrogeaient sur la musique que j'aimais ou si j'avais vu telle émission de télévision ou tel film. Il est évident que je ne partage pas les mêmes centres d'intérêts, alors je renvoyais la question et en profitais pour leur demander de m'en parler. En retour, je leur parlais de mes goûts (sans pour autant les lasser). C'était certainement un sujet d'échange apportant des bénéfices réciproques.

La période estivale correspond aux vacances et qui dit vacances, dit aussi souplesse. La fréquence des jeunes aux ateliers, tant à cause des congés fériés, que parce qu'il faisait beau, qu'ils avaient trouvé un emploi, qu'ils avaient perdu un emploi, fluctuait beaucoup. Par conséquent, l'atelier qui était d'abord ciblé pour les adolescents s'est constitué d'un groupe plus jeune, soit des pré-adolescents. Il s'est déroulé pendant tout l'été et jusqu'à la mi-septembre, chevauchant la rentrée scolaire. Certains ont abandonné à l'automne, quelques semaines avant le spectacle de clôture à cause de la reprise de l'année scolaire.

Néanmoins, le départ de certains et l'arrivée de nouveaux venus rendaient d'autant plus nécessaire la présence des « réguliers » pour montrer aux « nouveaux » les danses et vice-versa. De cette manière et à l'approche du spectacle, les relations de dépendance se sont intensifiées au sein du groupe.

### 3.4.3) *Entretiens semi-dirigés*

Malgré ses vertus d'authenticité et de minutie descriptive, l'observation participante doit être complétée par d'autres procédures d'analyse. Conscient de ses forces et de ses faiblesses, et équipés de précieux conseils, nous proposons de compléter notre analyse par la collecte d'entretiens réalisés avec les participants du projet. Cela nous permettra d'accorder un sens à nos données, de faire des liens avec les observations recueillies et de les articuler dans une visée sociologique plus large.

Les entretiens sont semi-dirigés dans le dessein de donner une certaine direction, tout en laissant un espace de liberté aux interviewés. Ce modèle nous semble être un bon compromis pour notre groupe cible, les pré-adolescents et adolescents, pour plusieurs raisons, entre autres la polysémie des mots employés et leurs univers de sens. Les entretiens ont été enregistrés par voie audio.

Notre échantillon approximatif est composé de 11 participant(e)s à l'atelier de danse qui a eu lieu au cours de l'été 2008. Des entretiens réalisés, 9 ont été retenus et retranscrit entièrement.<sup>64</sup> Recrutées sur base volontaire, les personnes ont été invitées à raconter comment elles ont vécu l'expérience deux ans après l'événement. Les entretiens ont eu lieu dans un endroit qui convenait au participant, étant donné son âge, ses temps libres et ses responsabilités. Nous étions ouverts à l'idée d'aller au domicile familial ou dans un lieu

---

<sup>64</sup> Sur les 11 entretiens, 9 ont été retenus et 2 écartés pour les raisons suivantes : un entretien était trop évasif et incomplet. Dans l'autre cas, la participante n'avait assisté qu'aux deux premiers ateliers. Nous avons choisi d'écarter cet entretien parce que la participation au projet était incomplète.

public privilégié par les jeunes. Notre but était de converser avec le participant dans un lieu où ce dernier se sentait à l'aise. Étant donné la grande mobilité des jeunes habitant ce secteur, le recrutement s'est fait par téléphone et par l'intermédiaire des réseaux sociaux comme *Facebook* et *Twitter*.

Les matériaux qui se dégagent de l'observation et des entretiens seront triangulés avec le journal de bord et la revue de littérature. La démarche d'analyse vise à confirmer, infirmer ou informer certaines de nos hypothèses quant à l'intervention artistique auprès des jeunes vivant dans un contexte d'inégalités sociales. Toujours dans une visée exploratoire, cette analyse constitue, au mieux, une première tentative de connaissance objective. Pour notre part, l'objectif a été atteint si nous avons réussi à mettre en lumière ce qui est important pour les jeunes dans un contexte d'intervention et ce qui en fait une intervention réussie à leurs yeux. Cela nous donnerait quelques indices pour penser des interventions futures, non pas à partir de nos principes mais à partir des leurs.



## **Chapitre 5: L'atelier de danse : prendre sa place comme acteur social**

### 1) Descriptif général

Dans ce chapitre, il s'agit de présenter des extraits de l'observation réalisée durant l'atelier de danse. Cette activité s'est échelonnée durant la saison estivale au rythme d'une rencontre par semaine en fin d'après-midi. L'atelier s'est terminé par une participation au « spectacle de clôture » qui regroupait toute les activités qui avait été organisées durant l'été. Toutefois, cette participation était facultative tant pour le groupe que pour ses participants. Rien n'était obligatoire et le but n'était pas de « forcer » les jeunes mais bien de leur offrir un espace de création. Si le groupe voulait participer au spectacle, il devait se préparer en conséquence. Si certains jeunes dans le groupe ne voulaient pas participer au spectacle, ils étaient aussi libres ne pas le faire. Le spectacle était aussi ouvert à ceux qui voulaient présenter un numéro personnel, que ce soit en musique, danse, chant ou autre. Il suffisait d'en parler aux intervenants et de se préparer en conséquence.

Le mandat de l'observation était de rendre compte du déroulement de l'atelier de danse. De notre perspective de chercheur, on s'intéressait au corps comme moyen de communication. Que ce soit par le mouvement corporel ou par le langage non-verbal, il s'imposait de garder l'œil ouvert à toute évolution individuelle ou collective, tant dans la gestuelle que dans l'espace de pratique. Toutefois, en m'attardant sur la place du corps, je ne voulais pas réduire l'analyse à un schéma esthétique. Bien au contraire, cette tentative avait pour finalité de préciser une perception de l'intervention par la danse qui interroge en retour les pratiques d'intervention auprès des jeunes dans leurs rapports aux intervenants face à un objectif prédéterminé, ici le spectacle. Il s'agissait de comprendre ce qui se passait dans et autour de l'atelier par rapport à l'espace de création, aux rapports entre intervenants et jeunes, ainsi qu'aux rapports des jeunes entre eux. Le spectacle, étant toujours « facultatif »

et ne s'inscrivant pas directement dans le mandat d'observation, a été relégué au second plan. Le journal de bord présente ce que j'ai retenu à travers mon regard de «chercheur» en herbe il y a trois ans. Bien que mon regard et ma connaissance du sujet ont évolué depuis ce temps, il en demeure que le regard posé il y a trois ans était frais, enthousiaste, à la recherche de tout et de rien et voire quelque peu glouton. S'il peut être parfois incomplet, il tente de présenter des extraits authentiques de l'atelier.

## 2) L'observation directe à travers un journal de bord

Les méthodes d'observations directes se sont imposées comme méthode de collecte de données parce qu'elles constituent des méthodes de recherche sociale qui captent les comportements au moment où ils se produisent et en eux-mêmes, sans l'intermédiaire d'un document de témoignage. Selon Quivy et Van Campenhoudt, « les observations sociologiques portent sur les comportements des acteurs en tant qu'ils manifestent des systèmes de relations sociales ainsi que sur les fondements culturels et idéologiques qui les sous-tendent. » (1988:119) En suivant leurs conseils, comme chercheur, j'ai été attentive à l'apparition ou à la transformation des comportements, aux effets qu'ils ont produits et au contexte dans lesquels ils ont été observés.

Sachant que la validité de ce travail repose principalement sur la précision et la rigueur des observations, j'ai aussi été particulièrement attentive à la reproduction ou non des phénomènes observés. Dans un effort d'objectivité, j'ai continuellement confronté les observations recueillies à des hypothèses qui pouvaient être interprétatives de ma part. En me plaçant à partir du champ de perception du participant, j'ai dû jouer le jeu de la perception ludique qui fut de déformer mon propre regard. Cette position stratégique m'a offert l'opportunité de saisir l'intervention autrement.

### 2.1) *État des lieux du terrain d'observation*

Située au rez-de-chaussée d'un des immeubles d'un grand ensemble de logements sociaux, cette salle commune se trouve près de la porte d'entrée. Elle est disponible à ses habitants et à ceux qui désirent l'utiliser en respectant une grille horaire de réservation (malheureusement trop souvent occupée et affichée « complète »). Cette salle représente un lieu stratégique : elle est à la vue des habitants qui entrent et sortent de l'immeuble. Avec ses portes vitrées, les passants de l'immeuble aperçoivent inmanquablement ce qui se passe à l'intérieur. De même, les fenêtres de la salle donnent sur l'extérieur où se trouvent, encerclant la salle, les terrains de baskets, une pataugeoire pour les tout-petits, un stationnement et un des accès principaux à l'ensemble de logements. Bref, cette salle polyvalente est bien en vue et constitue un « observatoire idéal ».

### 2.2) *Le journal de bord*

Pour la clarté de l'exposé, j'enchaînerai les extraits du journal de bord en suivant l'ordre dans lequel ils ont eu lieu. Pour débiter, j'invite donc le lecteur à se transporter à la troisième séance d'atelier, qui a eu lieu au mois de juillet.

#### Juillet, 3<sup>e</sup> atelier de danse : 18h à 20h

« Deux adolescentes de Longueuil (A.L.) sont venues à l'atelier invitées par l'intervenante en charge de l'atelier. L'intervenante les connaissait et a choisi de les inviter parce qu'elles prennent des cours de danse hip-hop à Longueuil. Elles n'habitent pas sur place. Elles doivent présenter une petite danse, "ce qu'elles savent faire", mais ont des problèmes de musique (il n'y a pas de fils MP3 pour brancher leur *Ipod* au système de son de la salle). Elles n'ont pas la chanson sur CD, seulement sur *Ipod*, doivent en trouver une autre, qu'elles ne trouvent pas, l'intervenante (I) propose de brancher son ordinateur portable, mais il faut d'abord chercher la musique sur *you tube* et il n'y a pas d'Internet dans la salle. Il faut donc qu'elle aille avec les deux filles dans la pièce connexe sur l'ordinateur fixe et finalement, le même problème se pose, il manque le câble MP3 pour relier l'ordinateur au système de son. Dans l'attente d'une solution, les enfants

s'impatientent. Ils jouent en attendant. Parlent avec les autres jeunes qui sont dehors. Ils sont dans l'attente à l'intérieur comme à l'extérieur du local. Un enfant part, puis un autre et ainsi de suite. Il y a une réaction en chaîne : la majorité finit par quitter. Il ne reste que les deux adolescentes de Longueuil (A.L) qui avaient été invitées, l'intervenante (I), deux adolescentes qui sont venues « regarder », le garçon (G) et moi. Problème de musique, de fils, d'Internet.»

Les problèmes techniques occasionnés par la mise en place de la musique des filles invitées ont permis aux autres jeunes participants, dans l'attente, de se parler entre eux. Aussi, ils circulent dans l'espace, entrant et sortant de la salle. Les jeunes se manifestent par leurs actions: la plupart quitte le lieu et ne revient pas.

« L'assistante (A1), qui a été désignée par l'intervenante, arrive. C'est une jeune fille qui habite sur place et elle a 14 ans. Elle n'a pas assisté à ce qui vient de se passer. La prof (P) arrive à 18h25 (devait être là à 18h), prends son temps et va à la rencontre des quelques participantes (les 2 filles qui "voulaient juste regarder", les 2 ados de Longueuil). Le professeur (P) débute le cours avec un petit réchauffement de type "stretching". L'intervenante (I) tente de convaincre les deux filles qui voulaient seulement regarder, de se joindre à eux. Cela prend du temps. L'intervenante (I) fait le réchauffement. Les filles de Longueuil se joignent à eux. Nous sommes 6 (adolescentes et adultes) sur un groupe qui était environ 20 (enfants) au départ. Par la suite, l'assistante (A1) met sa musique et commence à danser dessus toute seule. Elle continue en montrant au prof un pas qu'elle aime faire avec son amie. Les deux (elle et son amie) se mettent ensemble et décident de le répéter. Deux petites qui passaient par là, ayant entendu de la musique, sont entrées dans le local et essaient de les copier à l'arrière. Elles apprennent en les regardant et par elles-mêmes. Elles sont encouragées par le professeur et l'intervenante qui reprennent l'idée avec les quelques autres filles qui étaient difficiles à convaincre. La danse commence à décoller. »

Le professeur (P) et l'intervenante (I) ont convaincu verbalement les jeunes de se lever et danser. Lorsque le professeur montre et fait le réchauffement, les jeunes qui sont présents suivent les mouvements. Elle montre d'abord l'enchaînement sans la musique. Ensuite, elle met la musique pour que tout le monde bouge ensemble. Dans une autre façon de faire, l'assistante (A1) met sa musique (sur CD) et se met à danser toute seule. Les jeunes présents la copient et cela attire d'autres jeunes qui passaient à l'extérieur. La musique employée par le professeur avait été choisie selon ses propres goûts musicaux – plutôt

« adultes », alors que la musique de l'assistante (A1) avait été choisie selon ses propres goûts musicaux, plutôt « adolescents ». Un peu plus tard :

« Quelques adolescentes qui étaient dehors reconnaissent des filles à l'intérieur du local. Elles entrent les saluer, ce qui "dérange" un peu l'atelier, mais se font accrocher par l'intervenante qui les convainc de rester. Elles restent et décident d'apprendre la petite routine de l'assistante (A1). Celle-ci a pris la direction de l'atelier et le prof s'est transformé en élève à l'arrière. L'atelier se poursuit en répétant toujours la même suite de mouvements. Le petit garçon présent au début est revenu. Il refuse de suivre les filles et de danser avec le groupe. Pourtant, chaque fois que la musique commence, il fait ses quelques trucs dans un coin et fait la chorégraphie des filles en la « marquant ».

Ce qui ressort à ce point-ci c'est que l'atelier a donné un point de rencontre à plusieurs jeunes. Ils n'habitent pas tous les habitations du voisinage mais ont l'air de se connaître. Le petit garçon fait des va-et-vient. Il garde un œil sur tout ce qui se fait pendant l'atelier. Lorsqu'il s'ennuie, il se met à jouer au ballon, tant à l'intérieur du local qu'à l'extérieur près de la porte, mais il ne s'en va pas. Le volume de la musique des jeunes augmente au fur et à mesure que le temps passe. Elles prennent aussi plus d'espace dans le local tout en se positionnant près du système de son pour y avoir accès plus facilement.

« Vers la fin de l'atelier, le prof (P) invite les 2 filles de Longueuil (A.L) à montrer leur petite routine aux autres. Revenues dans le local depuis peu, elles s'exécutent sous les regards des autres sur une autre musique qu'elles ont trouvé "en attendant d'avoir la bonne". Les intervenantes proposent que tous apprennent une chorégraphie pour remettre un suivi dans l'atelier. Les jeunes qui sont sur place choisissent d'apprendre la deuxième chorégraphie au lieu de la précédente, qui était celle de l'assistante (A1). Les deux ados de Longueuil essaient tant bien que mal d'enseigner leur chorégraphie aux autres filles de la même façon que dans un cours de danse. Cela crée une certaine interaction entre les participantes. Lorsque la nuit tombe et que les filles pratiquent sur la musique, d'autres jeunes atterrissent au local. Ce sont en particulier des garçons, ballons de baskets à la main. Ils regardent les filles danser. Ils se font avertir par les intervenants de ne pas déranger et de s'en aller, mais demeurent sur les lieux, silencieux (et admiratifs?). À ce moment, les filles semblent très absorbées par leur danse et font semblant de les ignorer. C'est presque la fin de l'atelier. »

Devant le choix des « chorégraphies », les jeunes ont choisi d'apprendre celle des deux filles de Longueuil. Par rapport à celle de l'assistante (A1), la leur contenait un enchaînement de mouvements plus long, mieux organisé et qui ressemblait plus à une chorégraphie.

« L'atelier se termine sans se terminer. Les jeunes parlent, discutent de la musique, des problèmes qu'occasionne la répétition de deux groupes en même temps (la chorégraphie des filles de Longueuil et les mouvements de l'assistante). Bref, à travers leurs « critiques » de ce qui ne fonctionne pas, ils ont l'air motivés. Les ados de Longueuil disent qu'elles reviendront la semaine prochaine pour continuer à aider les autres. La bonne humeur y est, les jeunes parlent forts et discutent en cercles. La fatigue aussi selon les jeunes.(Ils le disent à l'intervenante lorsqu'elle leur demande s'ils ont aimé ça.) »

Les discussions des jeunes entre eux se font autour des problèmes de l'atelier. Ils identifient ce qui ne marche pas, tout en échangeant leurs goûts musicaux et en se montrant leurs téléphones cellulaires et mp3. Ils parlent de chanteurs, d'émissions de télévision, et jugent « ce qui est bon » de « ce qui ne l'est pas ». La musique ne joue plus dans le local, mais le débit de discussion est élevé.

#### Août, 4<sup>e</sup> atelier de danse, 18h à 20h

Installer une caméra pour filmer la séance était une idée du professeur pour aider les jeunes à se rappeler de ce qu'ils apprenaient d'une séance à l'autre. En attendant que le matériel soit installé, les plus jeunes jouent dans la salle, quelques plus grandes sont assises sur des chaises à l'arrière. Lorsque le professeur essaie de savoir où est l'assistante de la semaine dernière (A1), un silence muet s'installe. J'en déduis qu'il y a une raison précise qui motive son absence et qu'il ne s'agit pas que d'une coïncidence :

« Il fait beau, il y a plus d'enfants qui jouent dehors que la dernière fois. Les deux filles de Longueuil sont là à attendre le début du cours. Je les salue et on attend l'arrivée des autres. Arrive le petit garçon de la dernière fois avec deux amis et

beaucoup d'énergie. Ils courent, se bousculent, se tiraillent et rentrent à l'intérieur. On les suit et on retrouve le prof (P), l'intervenante en charge (I) et un autre intervenant qui travaille sur place (et en charge du matériel électronique). Ils installent une caméra vidéo pour filmer la séance. Pour ce qui est des participantes, je n'en reconnais que deux de la semaine dernière. Les autres sont des "nouvelles" participantes qui ont été mises au courant de l'atelier pendant la semaine. L'assistante (A1) de la semaine dernière, celle qui habite sur place, n'est pas là. Quand le prof leur demande où elle est, les autres filles ne répondent pas, restent très silencieuses, deux d'entre elles détournent le regard, les autres font mine de ne pas savoir. (En effet, la plupart sont nouvelles mais les deux autres sont muettes.) La salle se transforme en salle de jeu le temps de préparer la caméra et de ramasser tout le monde. »

Le professeur tente de ramener une forme de sérieux au sein de l'atelier, tant par rapport aux présences, qu'à la participation dans le cours.

« La prof a une mine un peu plus sérieuse et moins « cool » que la dernière fois. Elle commence par faire asseoir tout le monde. Elle parle ensuite du spectacle et comment il faut être sérieux dans ce qu'on fait. Elle dit qu'ils (les jeunes) ont plein de bonnes idées mais qu'il faut s'organiser pour qu'ils réussissent à être prêts pour le spectacle. Que c'est important que tout le monde s'entende sur la même chose. »

Encore une fois, la tenue de l'atelier un dans lieu central - ou de passage - en fin d'après-midi, attire les jeunes qui passent par là. De « nouvelles » jeunes filles viennent dans le local, dont une petite qui ne ressent aucune gêne et qui se joint directement au groupe qui danse.

« Le cours commence, le prof (P) place les deux filles de Longueuil en avant et leur demande subtilement de montrer le bon exemple puisqu'elles sont « avancées ». Elle place aussi les autres filles dans le local, leur montrant comment « s'espacer » les unes des autres, un peu comme dans les cours d'aérobic. Il y a une nouvelle petite fille de 7 ans qui ne ressent aucune gêne et qui se joint à nous. Le réchauffement est fait sur une musique choisie par les jeunes, un son qui ressemble à du Hip hop/Rap. Le rythme binaire entrecoupé est assez difficile à suivre pour le prof, mais les jeunes ont l'air d'aimer. Aussi, les chansons sont plus courtes et s'enchaînent les unes après les autres (donc on entend des « yééé , j'la connais celle-là »). La musique joue plus longtemps sans être interrompue. Il y a plusieurs

spectateurs (environ 4 filles plus âgées) qui arrivent ou plutôt des jeunes qui « veulent juste regarder » l'atelier. »

Lorsque le prof invite les deux filles de Longueuil à reprendre la chorégraphie de la semaine dernière, elles réalisent qu'elles l'ont oubliée. Elles se retirent donc pour essayer de s'en souvenir. L'attente occasionnée laisse place à des conversations entre les jeunes présents. L'arrivée de deux autres filles avec un petit chien attire beaucoup l'attention des jeunes qui sont dans le local. Ils se regroupent autour d'elles pour jouer et parler. Les petits garçons sont là et jouent au ballon dans le local (ils se font des passes avec les pieds). Il est interdit de jouer au ballon dans le local – surtout de lancer le ballon contre les vitres – mais les garçons ignorent autant les avertissements de l'intervenante que ceux du professeur qui leur suggère d'aller jouer dehors.

« Une fois le réchauffement terminé, la prof suggère de reprendre la chorégraphie de la semaine dernière qui était celle des deux filles de Longueuil. Les jeunes avaient choisi d'apprendre leur chorégraphie à la place de celle proposée par l'assistante qui habite sur place (A). Surprise : les filles de Longueuil ont oublié leur chorégraphie! Elles décident de s'isoler dans une petite pièce connexe pour essayer de s'en souvenir. Le reste des jeunes et moi-même attendons dans l'autre pièce. C'est long ou du moins, je trouve ça long. Deux autres ados approchent la salle avec un petit chien, ce qui distrait et par la même occasion occupe les jeunes qui se sont remises à parler et socialiser avec les deux filles au chien. L'intervenante les accroche pour qu'elles viennent danser. Elles décident de regarder un peu, avec le chien, mais ne peuvent pas se défaire de l'animal et doivent rentrer. »

Côté danse, l'atelier ne s'avère pas productif aujourd'hui selon le professeur. Elle a une mine mécontente. Le temps passe et les jeunes se sont à peine mis en mouvement. En plus, elle leur avait parlé du sérieux de l'activité en début de séance.

« Le petit garçon de la semaine dernière est encore là, avec ses amis, ils sont très turbulents ensemble et se font avertir souvent par le professeur (P) et l'intervenante (I). Les avertissements montent d'un ton. Le petit gars ne danse pas dans son coin cette semaine, ni ne met la musique pour les filles. Il niaise et ne veut pas quitter la salle. »



Les groupes ont été divisés selon l'âge et selon le genre dans l'objectif de regrouper les jeunes selon leurs intérêts. Le professeur prend l'espace central du local avec les plus jeunes en attendant le retour des deux filles de Longueuil et leur demande ce qu'elles voudraient faire pour le spectacle. Les plus grandes se retirent et discutent de ce qu'elles veulent faire. Les trois garçons sont dans un coin.

« En attendant que les deux filles de Longueuil reviennent, le prof fait asseoir tout le monde et essaie de diviser les jeunes en sous-groupes selon leurs intérêts. Tout le monde s'assoie par terre, elle demeure debout. Elle propose de se diviser en trois groupes avec un « chef » de groupe pour chaque groupe. Elle demande qui veut être chef de groupe. Aucun jeune ne se porte volontaire pour être « chef » de groupe. Les jeunes commencent à se pointer du doigt, à se nommer l'un l'autre et à demander « pourquoi on fait ça? ». Personne ne se décide et le temps passe. Le prof finit par faire les groupes en mettant les petites avec les deux filles de Longueuil (qui ne sont pas encore revenues), les garçons ensemble et les plus grandes ensemble. Le mot d'ordre est : « À chacun de faire sa chorégraphie maintenant ». Les enfants parlent, rigolent, deux ou trois extraits de musique se succèdent à volume élevé. Les garçons vont enquiquiner les filles qui ripostent et ainsi de suite. »

Les garçons font des « *moves* » qui imitent ceux des groupes de hip-hop. Les mouvements qu'ils font sont majoritairement au sol ou exigent une certaine force physique. Avant d'exécuter une figure, ils s'avancent vers leurs camarades, ici les deux autres garçons. Lorsqu'ils ont terminé leurs prouesses, ils reculent de quelques pas. Ils ne se montrent pas des mouvements côte à côte, mais s'exécutent plutôt face à face en tentant de dépasser le niveau de difficulté de la figure précédente, exécutée par leur adversaire. Lorsque les filles se groupent autour des garçons, elles ne respectent pas leur espace de danse. L'espace de danse devient d'autant plus restreint qu'il était déjà dans un coin de la salle. Ceci pousse les garçons à reprendre « leur » espace et dire aux filles de s'en aller. Elles ignorent les reproches et se bousculent pour se mettre au centre du groupe pour danser aussi.

« Les garçons traînent dans un coin de la salle. Suivant la demande du prof - elle m'a demandé de les surveiller et de les aider - je vais les voir et leur demande de me

montrer ce qu'ils savent faire. Ils hésitent un peu, me répondent « non », « pourquoi » mais finissent par s'exécuter en montrant leurs prouesses techniques. Me voilà impressionnée par leurs « *moves* » et par le fait qu'ils essaient de s'impressionner l'un l'autre et de faire mieux à chaque fois, exactement comme dans un « *battle* ». Leur concours prend la même forme qu'en *breakdance* et le fait d'impressionner son adversaire sert d'élément motivateur pour mettre la barre plus haute. Le tout commence à mourir lorsque leurs prouesses atteignent leur apogée et surtout l'attention des filles. Quelques unes se rapprochent et elles aussi embarquent dans le jeu. Il y a beaucoup d'excitation : les jeunes se poussent pour se mettre au centre du cercle, les autres se fâchent, ça parle fort entre eux, certains crient et l'expérience vire un peu au chaos. Ça se termine lorsque les jeunes crient trop fort, l'intervenante vient séparer les garçons et les filles et les remettre au travail. »

### Août, 7<sup>e</sup> atelier de danse

Le professeur et les intervenants s'étonnent devant la démotivation générale, se demandent pourquoi les jeunes sont tous absents de l'atelier. Comme vu antérieurement, lorsqu'ils ne veulent pas participer à quelque chose, ils partent. Les jeunes se manifestent par leurs actions plus que verbalement.

« J'arrive à l'atelier et il n'y a personne autour de la salle. Ambiance déserte, pourtant c'est une belle journée ensoleillée. En entrant dans la salle polyvalente, il y a la prof (P) avec un des intervenants (celui qui s'occupe du matériel électronique) qui discutent. La caméra et la télévision sont installées comme les dernières semaines. La mine longue, ils me disent que les jeunes sont venus et qu'ensuite ils sont partis en disant qu'ils n'avaient pas ou plus le goût de danser. La prof essaie de trouver des raisons pour expliquer cette démotivation générale. Elle me dit que la semaine dernière, une des filles est venue lui dire qu'elle trouvait « plate » qu'il y ait autant de changements parce qu'elle avait envie de préparer quelque chose pour le spectacle mais qu'elle n'arrivait pas à se concentrer parce que tout le monde parlait tout le temps. On évoque toutes sortes de possibilités pour expliquer ce phénomène mais en vain, ce ne sont que des hypothèses et elle en prend sur elle. Pourtant, elle « ne comprend pas qu'ils ne veulent plus danser, étant donné qu'ils ont fait ce qu'ils voulaient en tout cas ». Entre temps, l'intervenante qui travaille sur place (I) est partie les chercher et les convaincre de continuer. Les deux filles de Longueil sont venues, mais socialisent avec des garçons sur le terrain de basket. »

Entretemps, l'assistante est revenue et a repris l'espace avec ses amies. Par rapport aux autres fois, elle parle plus fort et s'affirme face aux choix de musiques sur lesquels elle et son groupe vont danser.

« L'intervenante en charge revient avec des jeunes, cette fois-ci ce sont les plus grandes ados avec l'assistante du cours qui ne s'était pas pointée la semaine dernière (A1). Elles décident qu'elles savent ce qu'elles vont faire et veulent pratiquer et se montrer des mouvements. La prof et l'intervenante acceptent et les filles se mettent à discuter entre elles. Les filles de Longueuil reviennent et les choses reprennent sensiblement la même forme qu'à la séance précédente, sauf que cette fois-ci, elles suivent les « *moves* » de l'assistante (A1) et n'agissent plus à titre de profs ou d'assistantes. La musique est celle de l'assistante (A1) et ses amies. Ses amies suivent ses « *moves* » et chantent aussi sur la musique. Les enfants reviennent aussi, accompagnés des deux garçons – le troisième ne veut plus venir – ont-ils dit. Les bavardages, téléphones, brouhaha reprennent, les garçons taquinent les filles et l'intervenante finit par les prendre dehors parce que personne ne peut – ou ne veut - travailler sur ce qu'ils veulent faire ».

L'assistante qui habite sur place (A1) donne des directives aux filles et tente de leur apprendre des mouvements. Un adolescent entre dans le local. Lorsqu'il sort, plusieurs adolescentes le suivent, laissant les plus jeunes à l'intérieur :

« De retour dans la salle où les filles sont en train de danser/discuter/ se montrer des mouvements, elles finissent par s'entendre sur un point et remettent la même musique pour faire la chorégraphie. À ce moment là, un adolescent entre et se met à imiter la chorégraphie des filles. Je n'avais jamais vu cet ado auparavant. Il est habillé en tenue de basket et à l'air « cool ». Il niaise, les filles s'exclament et ont l'air de trouver cela très drôle. Il reste un peu, fait son clown et finit par repartir jouer dehors. Il n'en tarde pas pour que quelques unes des filles disparaissent aussi dehors laissant les plus jeunes à l'intérieur. Alors que les plus jeunes perdent leurs « monitrices informelles », la prof prend tranquillement le dessus. Les aller/retours durant la séance sont permis donc les ados rentrent et sortent à leur gré. Les deux petits garçons suivent de loin le plus grand ado et passent leur temps à entrer et sortir de la salle. Après un moment, plusieurs grands ados reviennent, tous habillés en tenues de baskets et là, les filles commencent à se déhancher, mais surtout à avoir beaucoup plus « d'attitude » envers les gars. Assise dans un coin je regarde la scène d'un air amusé. La salle ressemble plus à un lieu de rencontre où la musique joue et s'arrête, où il y a de la lumière la nuit, où il n'y a pas de parents, où les ados parlent

et rient, quelques uns font des mouvements. Les plus jeunes sont acceptés parce qu'il y a ce contexte d'atelier ».

### Septembre, 10<sup>e</sup> atelier de danse

Le professeur accepte de ne pratiquer que les danses des jeunes et laisse tomber le réchauffement. Elle les guide dans leur chorégraphie et leur donne des directives :

« Les jeunes sont là. Il y a environ les mêmes jeunes que la semaine dernière. On commence à voir une récurrence chez les jeunes intéressés. On commence à danser beaucoup plus vite en début de séance. Les jeunes ont l'air nettement moins timides qu'au début. Aujourd'hui les plus petites commencent à faire leur chorégraphie avec la prof. Les choses se passent sensiblement de la même manière. Il n'y a plus de réchauffement (qui était l'idée de la prof). Elles font juste les danses ».

L'assistante et son amie s'installent près du système de son et commencent à pratiquer des mouvements qu'elles ont préparés à la maison. Elles ont répété des mouvements à l'extérieur du cadre de l'atelier. Les autres jeunes tentent de les copier. Lorsque les plus jeunes commencent à s'ennuyer et à déranger l'assistante (A1), celle-ci hausse le ton, s'emporte et leur dit de ne pas parler. Elle s'est appropriée l'espace avec les plus grandes pour répéter :

« L'assistante est là et prend tranquillement la place avec une de ses amies pour danser un nouveau truc qu'elles ont préparé à la maison. Elles le font assez bien et l'attention se dirige sur elles. Au début les enfants les regardent. Ensuite elles essaient de les imiter et se débrouillent pas mal bien. Les deux grandes n'ont pas manifesté l'intérêt de leur apprendre quoi que ce soit. Elles font leur danse et les petites copient. Ceci continue pendant un moment. Par la suite, un des garçons (celui qui était là depuis le début de l'atelier, l'autre s'est désisté et ne veut plus danser) vient et commence à copier les filles. Bien sûr, le tout se fait à un haut niveau de bruit, mais les jeunes ne perdent pas leur concentration. Après un moment, les grandes ne font que répéter la même chose et ça devient répétitif. Les plus jeunes commencent à ne plus suivre, à parler, jouer, rentrer et sortir. L'assistante se met alors à crier fort, mais rien ne change. Les jeunes sortent un peu dehors et les autres « grandes ados » viennent apprendre la danse. Elles sont 6 grandes au total dans la danse : 4 qui habitent sur place et les 2 filles de Longueuil.

L'assistante (A1) continue de crier pour se faire entendre et les filles ne semblent pas choquées. Au contraire, elles continuent de se taquiner entre elles. Elles apprennent leur routine dans le local. »

Les plus jeunes sont revenues dans le local et demandent à danser. L'assistante leur montre des mouvements puis se tourne vers elles et les regarde faire en pointant les erreurs. Les plus jeunes répètent la même chose et l'assistante remet la musique à chaque fois. Par la suite, les plus jeunes ne suivent plus trop le rythme et l'assistante intervient personnellement envers chacune. Les jeunes vont décider ensemble de ce qu'elles vont porter pour le spectacle avec l'assistante (A1) :

« Entre temps les petites sont parties jouer dehors et sont revenues et maintenant, elles veulent danser à leur tour. L'assistante commence à les faire répéter mais l'ambiance est agitée et personne ne s'entend. Les jeunes parlent encore plus fort pour se faire entendre et se coupent la parole. La musique joue et s'interrompt. L'assistante commence à crier à chaque jeune personnellement et perd les autres en même temps...ça commence à virer au chaos. Finalement, l'intervenante (I) et la prof (P) interviennent et proposent aux grandes d'aller prendre une pause dehors pour que les petites pratiquent. Elles acceptent. Les petites commencent leur routine, la font comme ci comme ça, mais se trouvent bonnes donc ça va bien et le prof les encourage. On leur dit que le spectacle est la semaine prochaine et on leur demande s'il y a quelque chose qu'elles veulent porter en particulier en guise de costume. Elles commencent à se concerter et décident qu'elles vont décider elles-mêmes et avec l'assistante (A1). Elles le sauront pour la semaine prochaine. »

Les grandes filles sont revenues. La distinction entre petites et grandes est maintenant claire. L'espace se divise selon le temps de pratique : lorsque les petites pratiquent, les grandes prennent une pause dehors - à l'exception de l'assistante - et vice-versa. Le garçon se promène entre un groupe et l'autre, mais tourne toujours autour de la musique en se tenant occupé. Lorsque les plus grands adolescents arrivent dans le local, le petit garçon exécute quelques figures de *breakdance*, qui sont assez travaillées. Un indice qu'elles ne sont pas improvisées :

« Pour les grandes, la situation à l'air plus problématique. Il n'y a qu'un début de chorégraphie qui est fait et elles ont dit qu'elles en avaient 5 au programme. »

Lorsqu'elles reviennent de leur pause dehors et sont accompagnés, en majorité, par un groupe de garçons, ballon de basket à la main, qui viennent s'asseoir dans le local. Pour certaines, les conversations ont l'air plus importantes que le spectacle de la semaine prochaine. L'assistante (A1) reprend la danse et tôt ou tard, les filles se joignent à elles sous les yeux des garçons. Il y a Kenny, un des gars qui a dit qu'il va chanter la semaine prochaine et les deux filles de Longueuil vont danser pendant son numéro. Il est là et les filles aussi, mais ils ne sont pas en train de danser, ni répéter. Les plus grands ont pris l'espace, les plus jeunes se sont dissous ou se font tranquilles dans la salle. Le garçon, celui du début... qui est toujours là, décide de danser devant tout le monde. Il fait un petit extrait de *popping* and *locking*. Je remarque que son numéro est très travaillé et qu'il a dû se pratiquer longtemps avant de le montrer. Tous les autres jeunes le félicitent et lui disent qu'il est super bon/écœurant, qu'il devrait aller à la télé. Les jeunes réussissent à le convaincre de faire son solo la semaine prochaine (lors du spectacle) et les filles vont danser après lui. Ça fait une 6<sup>e</sup> danse pour les filles... »

### Septembre, veille du spectacle

Les jeunes ont pratiqué leurs danses à l'extérieur du cadre de l'atelier. Ensembles, elles ont aussi choisi un costume qu'elles s'engagent toutes à porter. Même s'il manque certains items à quelques filles, d'autres se sont portées volontaires pour leur en prêter :

« Les jeunes débarquent dans la salle de danse au même rythme que d'habitude. Les petites se mettent tout de suite à danser. Il y a une nouvelle « introduction » à leur danse qui a été faite. Je leur demande quand elles l'ont faite et elles me disent qu'il y a eu des répétitions toute la semaine. Elles répètent leur danse plusieurs fois. Je leur demande si elles ont décidé de leur costume pour la représentation de demain. Elles me disent qu'elles vont toutes porter un t-shirt blanc ou rose avec des *skinny* jeans noir. Quand je leur demande si elles en ont, une des filles me dit non mais une autre fille lui dit qu'elle va lui en prêter une paire. Le prof essaie de faire une sorte de répétition générale. Seulement, elle n'arrive pas à avoir le calme dans la salle, ni l'écoute des jeunes. Elle décide d'en rester à la pratique d'une danse à la fois. »

De même, du côté des plus grandes, elles ont répété leurs chorégraphies à l'extérieur du cadre de l'atelier pendant la semaine. À l'approche du spectacle, les filles sont plus engagées dans l'activité, en particulier l'assistante qui habite sur place (A1). Une hiérarchie

inter- groupes et intra-groupe se concrétise. L'assistante a pris la direction de l'atelier en dirigeant le groupe des petites et celui des grandes dans lequel elle danse :

« Les grandes sont là, elles prennent l'espace et commencent à répéter. L'assistante qui habite sur place (A1) est encore plus stricte que la dernière fois avec ses camarades. Elle les menace de leur faire faire des « push-up » quand elles ne l'écoutent pas. Les autres filles rient et continuent de danser. L'assistante leur montre encore de nouveaux pas. Elles aussi ont beaucoup avancé dans leur chorégraphie depuis la semaine dernière. Elles me disent qu'elles sont venues pratiquer toute la semaine. Les plus jeunes me disent que c'est l'assistante qui habite sur place (A1) qui a enseigné la chorégraphie « d'introduction » aux plus jeunes. Je demande aux « grandes » qui a fait leur chorégraphie. Elles ne donnent pas de nom, mais me disent que c'est la même chose que dans les vidéos clips des chansons sur lesquelles elles dansent. Les petites viennent me parler. Elles sont excitées. Elles me parlent du spectacle de demain et de comment elles devront quitter l'école « tout de suite après la cloche » pour venir se changer et être prêtes pour le spectacle. Le prof essaie de faire des rotations entre les groupes de pratique pour que tout le monde puissent avoir droit à toute la place dans le local. Les interactions et discussions se font à haut niveau entre les jeunes. Les plus grandes attendent Kenny pour répéter leur danse. »

Les jeunes apprennent les danses en se copiant mutuellement. Les débutants copient les plus avancés, et parmi les avancées, ce sont celles qui maîtrisent le mieux les enchaînements de mouvements qui guident l'atelier. L'assistante (A1) a fait la chorégraphie d'introduction des plus jeunes en plus de quelques pièces pour son groupe d'amies. Elle a aussi agi comme conseillère pour le choix des costumes. Au fur et à mesure de l'évolution de l'atelier, elle a pris la direction des jeunes et de l'organisation des danses. Les jeunes dansent de plus en plus en se regardant dans les vitres. Bien exécuter les enchaînements et être ensemble devient important pour la représentation devant le public, demain :

« Par la suite (environ 45 minutes plus tard), quelques autres filles arrivent. Elles étaient là les autres fois mais pas encore aujourd'hui. Elles étaient à l'aide aux devoirs (activité proposée sur place pour aider les jeunes avec leurs devoirs après l'école et qui débute un peu après la rentrée scolaire). Elles se joignent au groupe des grandes sans tarder. Elles travaillent sérieusement à apprendre les chorégraphies et rattraper ce qu'elles ont raté. Elles se regardent (de profil) dans les vitres du local en dansant. Ensuite, elles décident de changer de direction et dansent devant les vitres. Elles apprennent très vite

les morceaux qui leur manquent. Par la suite, elles commencent à se montrer mutuellement des mouvements qu'elles connaissent de d'autres vidéos clips. Elles dansent côte à côte et se montrent comment faire. Certaines posent des questions aux autres sur les pas qui sont difficiles et les pratiquent ensemble. Elles continuent sur le même patron que les dernières séances mais avec plus d'emphase sur la danse. Les garçons des terrains de baskets n'arrivent pas. Le jeune garçon est là, comme d'habitude, à tourner autour des filles. Il a appris leur chorégraphie à l'arrière du local. Finalement, il va danser pendant la chorégraphie des « grandes ». Il va faire son solo et elles danseront à l'arrière de la scène pendant qu'il s'exécutera. Les petites aussi ont appris la chorégraphie des plus grandes. Bien qu'elles ne la danseront pas, elles l'ont apprise, juste en copiant, simplement en répétant plusieurs fois. Vers la fin de l'atelier (il fait noir dehors) deux femmes adultes se tiennent à l'entrée du local. L'une d'elle porte un *hijab* et a un bébé dans les bras. Je la vois discuter discrètement avec l'intervenante. L'autre dame tient un petit garçon à la main (environ 3 ans). Les plus jeunes ont l'air de la connaître. Ils la saluent et viennent voir le petit. Elles leur parle personnellement. Deux des filles plus jeunes s'approchent du petit et essaient de le faire danser. La jeune dame salue l'intervenante. Elles semblent familières. J'en comprend que c'est la maman d'une des filles avec soit un petit frère ou un petit cousin. J'entends la maman parler avec l'intervenante : elle est venue voir ce qui se passait, voir les jeunes danser et se renseigner pour demain. Par après, l'intervenante me dit que l'autre dame aussi est venue lui demander à quelle heure était le spectacle demain et se renseigner sur où sa fille devait se présenter. L'intervenante est contente : elle me dit qu'habituellement cette dame est très discrète et qu'elle ne la voit presque jamais. Là, elle est venue se renseigner pour le spectacle.»

Le groupe de l'atelier avait inscrit six « danses » au programme du spectacle de clôture de l'ensemble de logements. Les six « danses » étaient réparties comme suit : l'introduction et la danse des petites comptaient pour deux « danses ». Ensuite, l'intervenante avec quelques femmes adultes et une adolescente de l'atelier présentaient une danse folklorique.<sup>65</sup> Cette danse n'avait pas été pratiquée dans l'atelier, mais l'intervenante en avait parlé aux jeunes pour leur montrer que tout le monde pouvait participer au spectacle. Quant aux plus grandes, elles avaient trois « danses » au programme final. La première était la danse de groupe pratiquée dans l'atelier avec un solo pour le garçon. La deuxième comptait pour la suite de cette danse – donc après le solo du garçon – où elles dansaient encore toutes ensembles sur une musique différente. La troisième « danse » était un numéro que les deux



filles de Longueuil et un des gars des terrains de baskets devaient présenter ensembles. L'adolescent, Kenny, devait chanter un extrait de rap pendant que les deux filles danseraient. Cette dernière « danse » n'a pas été présentée comme prévue au spectacle de clôture étant donné le manque de pratique et de moyens techniques. D'après l'intervenante, l'adolescent a chanté seul et les filles ont dansé seules parce qu'ils « n'avaient pas eu le temps de pratiquer ensemble » et parce que le fonctionnement technique de la régie s'avérait trop complexe pour fixer micros et système de son musical en simultané pour un seul numéro, d'après le technicien en charge de la régie. De notre côté, on en comprend que ce qui a été appelé « danse » par les participants de l'atelier, correspond - en réalité - à une chanson musicale plus qu'à une chorégraphie. Chaque coupure et changement musical indiquait une « nouvelle » danse. Quant à la longueur des pièces, l'intervenante baissait le volume ou coupait le son lorsque les jeunes avaient terminé leur routine.

Le spectacle avait lieu sur les terrains de basket-ball en début de soirée. Une scène avec un système d'éclairage avait été louée et montée pour l'occasion, attribuant au spectacle le caractère d'un événement spécial. Des affiches avaient été posées dans les points de passage et environs pour annoncer l'événement aux habitants de cet ensemble de logements. Sur ces dernières figuraient des étoiles accompagnées des mots musique, danse, chant et talent. Une fois le public arrivé et la nuit tombée, les éclairages de couleurs et la musique diffusée dans les haut-parleurs ont participé à la transformation de l'espace, rendant le lieu plus festif qu'à l'habitude.

Le journal de bord s'attardant à l'atelier de danse en soi, le lecteur comprendra que les observations sociologiques se sont terminées de pair avec la fin de ce dernier, considérant le spectacle comme un élément isolé. Nous ne négligeons pas l'importance de cet événement pour ses participants, mais avons le mandat de limiter notre objet de recherche sur un aspect de l'intervention qui était dans notre cas, l'atelier de danse.

---

<sup>65</sup> Cette danse a pris forme à l'extérieur de l'atelier de danse. C'est l'intervenante qui m'en a parlé, mais je

### 3) Fait saillants du journal de bord

#### 3.1) *Structurer l'espace et le temps de pratique*

En prenant la forme d'une rencontre hebdomadaire libre à qui veut danser, l'atelier a donné un point de rencontre aux jeunes. L'écart d'âge et les intérêts des jeunes étaient différents, mais après quelques ajustements cela a permis de structurer l'espace et le temps de l'atelier. Au début des séances, alors qu'il faisait encore clair dehors, l'intérieur du local était réservé à la pratique et l'extérieur au jeu ou à la socialisation. Plus l'heure avançait, plus ces deux activités se mêlaient à l'intérieur du local. L'atelier se terminait avec des jeunes conversant à haut débit en petits groupes accompagnés d'un fond sonore de musique.

Le système de son ne permettait de jouer qu'une chanson à la fois. Ceci a rendu la tâche du choix musical assez longue, en particulier lorsqu'il fallait atteindre un consensus de groupe quant au choix musical des danses. Pour en revenir au déroulement de l'atelier, cela a imposé de ne pratiquer qu'une danse à la fois. Avec la division des groupes, cela a structuré le temps de l'atelier : lorsque les plus petites pratiquaient dans le local, les plus grandes socialisaient dehors entre elles ou avec les garçons sur les terrains de basket. Cette situation n'était pas tout à fait réversible dans le cas des petites: alors que certaines partaient jouer dehors, d'autres préféraient rester au fond du local et imiter les danses des plus grandes. La division des groupes a néanmoins instauré un rythme de pratique, permettant un aller-retour entre pratique et repos.

#### 3.2) *Contrecarrer ce qui est prescrit en proposant autre chose*

La présence d'un cadre imposé - par la présence et le cours du professeur - installe une relation d'autorité où le plus faible doit accepter les conditions du plus fort et négocier à

---

n'ai été témoin à aucun moment de cette danse, ni de ses participants.

l'intérieur de celles-ci, usant de sa créativité. En déjouant les règles et en proposant leurs propres façons de faire, les jeunes ont restauré une marge de manœuvre, contraignant le professeur - ici dominant dans la relation d'autorité - à plus de souplesse dans son fonctionnement. Le professeur a répondu à cette tactique par ses actions : elle s'est mise dans le rôle d'élève à quelques reprises, a accepté les propositions musicales des jeunes – tant pour le réchauffement que pour les danses – et a cédé sa place à l'assistante pour chorégraphier la danse des plus jeunes. Par contre, elle avait de grands doutes face à l'atteinte des objectifs dans les temps requis. Le professeur, l'intervenante et moi-même pensions, à tort, que les jeunes ne réussiraient probablement pas à créer des danses et les pratiquer à temps pour le spectacle. Pourtant, les jeunes ont accompli l'équivalent du travail de tout un été en une semaine et étaient motivés pour le spectacle.

Du côté des jeunes qui habitaient sur place et en particulier de celui des plus grandes, après avoir suivi quelques ateliers puis déserté les lieux, elles sont revenues en proposant leurs propres musiques et enchaînements de mouvements en réaction à ce qui était proposé par le professeur. Les participantes ont résisté à ce qui était imposé en proposant quelque chose qui correspondait plus à leurs goûts musicaux et leur image de la danse. En prenant du recul, le journal de bord montre que le participant qui « perturbe » les règles d'usage d'une intervention prescrite n'est pas un sujet en marge de la société. Au contraire, c'est par des actions pareilles que le jeune prend sa place comme acteur social. Leur communication se fait à haut débit, ils se coupent la parole tout le temps et les intervenants sont interrompus par ceux qui rentrent, sortent, les téléphones, les chiens (interdits) et les ballons. Une chose demeure, les jeunes ont l'air de savoir très bien comment ils veulent que les choses se déroulent, ceux qui ne comprennent pas : ce sont nous!

### 3.3) *L'atelier, un lieu de socialisation*

Avant d'atteindre des objectifs dansants ou physiques, l'atelier est un lieu de rencontre créatif pour les jeunes. Il leur a donné un espace où socialiser et échanger avec d'autres

jeunes. Chacun était à la fois prof et élève. En plus, lorsque le professeur avait le dos tourné, les jeunes se montraient mutuellement leurs mouvements de danse préférés. La totalité de ces mouvements n'avaient pas été enseignés par le professeur. Ils sortaient de l'inspiration propre à chacun – trouvés dans des vidéoclips, à la télé ou sur *youtube* - ou de ce qu'ils peuvent faire à la maison. Le meilleur exemple pour montrer cela était le petit garçon qui ne voulait pas suivre le groupe. On comprenait que tous ses mouvements avaient été soigneusement travaillés tout en étant très différents de ce que montrait le professeur.

Si l'idée était de donner un lieu de dévouement aux jeunes et de leur offrir la possibilité de danser, l'objectif est réussi. L'organisation de l'atelier était désordonnée et les problèmes de son et d'espace ont donné un sujet de conversation aux filles tout en créant une ambiance dynamique. Malgré les limites des ressources, on aurait eu tort de s'apitoyer sur leur sort : lorsqu'un groupe prenait la place principale dans la salle, les autres avaient le temps de socialiser. L'arrivée des joueurs de basket a suscité l'intérêt des filles et des rencontres entre les adolescents. Les deux filles de Longueuil se sont confondues au groupe et aux adolescents, au point d'organiser un numéro avec l'un d'eux. En même temps, cela a permis aux plus jeunes de prendre plus de place dans la salle de danse. L'approche du spectacle a incité les participantes à travailler ensemble, d'où l'émergence d'une action collective visible, tant dans les chorégraphies que dans la cohérence générale des numéros et les costumes choisis.

## **Chapitre 6 : « Être » ensemble : le point de vue des jeunes**

Pour les tenants de l'approche compréhensive, l'explication d'un phénomène social se situe essentiellement dans la signification que les individus donnent à leurs actes. Celle-ci est à rechercher dans une certaine vision du monde et pour la découvrir, il faut passer par les opinions individuelles et y rechercher les principes et valeurs qui orientent les comportements (Quivy et Van Campenhoudt, 1988). Ici, notre intérêt se place sur les jeunes comme détenteurs d'une connaissance pratique. Nous voulons comprendre ce qui a été significatif pour eux dans ce projet d'intervention. Il s'agit donc de voir quel est « l'usage qui est fait » par les jeunes de cette expérience. Les entretiens semi directifs ont permis d'écouter les perceptions des jeunes, afin de compléter l'observation participante et confronter les hypothèses de la littérature et du journal de bord au savoir expérientiel des jeunes.

Deux ans se sont écoulés entre le terrain d'observation et la passation des entretiens auprès des participants. Si certains peuvent voir ce délai comme un inconvénient, nous choisissons plutôt de le voir comme un avantage. Il agit ici comme une sorte de filtre qui permet de voir ce que les participants ont conservé comme souvenir de l'événement, mettant en lumière ce qui est resté ancré chez eux. Il est donc important de mentionner qu'il ne s'agit pas d'informations collectées immédiatement après l'événement, mais à court terme auprès des participants.

### **1) Retracer les participants**

Au début de l'atelier, il y avait environ douze (12) participants à l'atelier, parmi lesquels se trouvaient onze (11) filles et un (1) garçon. Dans cette cohorte, certains ont participé à l'atelier mais l'ont abandonné en cours de route alors que d'autres se sont joints au groupe

au bout de quelques séances. D'autres encore se sont présentés de façon irrégulière à l'atelier. Au final, lors de la représentation devant le public, il y avait onze (11) participants dont dix (10) filles et un (1) garçon. À l'exception de ce dernier, le groupe n'était pas nécessairement constitué des mêmes jeunes qu'au départ. Ce petit échantillon nous a forcé à être souple quant aux critères de sélection des sujets. Ainsi, les deux seuls critères de sélection que nous nous sommes imposés étaient d'avoir participé au minimum au deux tiers de l'activité et d'avoir participé au spectacle de clôture.

Que ce soit sur le plan de l'origine ethnique, linguistique, géographique ou au niveau de l'âge, il y avait une variété de participants et ceci était certainement dû à la nature du terrain choisi. Étant donné la grande mobilité des personnes habitant cet ensemble de logements, un des défis était de retracer les jeunes qui avaient participé à l'atelier. Les intervenants présents lors de l'activité, qui étaient le trait d'union principal entre les jeunes et moi-même, ne travaillaient plus sur les lieux, l'un d'eux ayant fait un retour aux études et l'autre s'étant envolé vers d'autres horizons. Pourtant, la chance m'a souri, lorsque j'ai croisé une des participantes dans une rue commerciale de Montréal en début d'été. En conversant, elle m'a informé qu'elle habitait au même endroit et qu'elle était toujours en contact avec une de ses amies qui avait aussi participé à l'atelier. Je l'ai mise au courant du projet et elle m'a laissé ses coordonnées de réseau social (*Facebook*). Elle ne voyait plus les autres participants, mais avait gardé quelques contacts sur son réseau social. Après avoir contacté une deuxième participante par réseau social, elle s'est chargée de me mettre en contact avec une autre et ainsi de suite. C'est donc de bouche à oreille, ou plutôt de clavier en clavier, que j'ai pu « contacter » les sujets participants et leur parler du projet. Dans le cas du garçon, je l'ai aperçu en train de jouer au soccer lorsque je me suis déplacée pour rencontrer une des participantes à son domicile. Le contact avec lui s'est donc fait en face à face. Une fois que les jeunes avaient été brièvement mis au courant du projet, je demandais les coordonnées téléphoniques des parents pour établir un contact officiel et obtenir l'approbation parentale requise avant celle du jeune.

Pour la validité du projet, il était important que les entretiens aient lieu dans des endroits où les jeunes se sentaient à l'aise pour parler. Pour Pamela<sup>66</sup>, l'endroit privilégié était un café de la rue St-Catherine, alors que pour Brandon cela devait se faire dehors près de l'endroit où il joue au soccer (et à la vue de ses amis). Quant à Mélissa, l'adolescente de Longueuil, elle voulait qu'on se rencontre à la station de métro Berri - dans l'aire de restauration rapide - mais j'ai préféré me déplacer à Longueuil et nous nous sommes installées dans un petit centre commercial de quartier. Pour Sanae et les trois autres filles de son âge, la petite pièce connexe à la salle où avait eu lieu l'activité s'avérait être un bon compromis pour les parents et les jeunes. Ainsi, le recrutement s'est fait de façon individuelle, en respectant les droits, les temps libres et les responsabilités des participants.

Des entretiens réalisés, neuf (9) ont été retenus et retranscrit entièrement.<sup>67</sup> Parmi ceux-ci, nous avons sélectionné un nombre restreint de situations pour que le lecteur puisse ajuster le journal de bord au regard de ces quelques exemples. Ces extraits visent d'abord à voir ce qui a été significatif pour les jeunes de cette expérience d'intervention deux ans après avoir participé au projet. Afin d'arriver à cela, j'ai tenté d'amener les jeunes à parler d'eux-mêmes, de leurs préférences culturelles et bien sûr, de leur perception de l'atelier danse. À travers leurs témoignages, je voulais capter des traces de l'impact de l'intervention.

Nous proposons de présenter les extraits d'entretiens selon le modèle qu'avait pris l'atelier de danse. En suivant la division des groupes qui s'était installée dans l'atelier, nous commencerons d'abord par présenter le groupe de filles plus âgées, aussi appelées « les grandes », dont nous avons retenu trois (3) témoignages. Le témoignage de Pamela, une adolescente de 16 ans, sera présenté plus en détails et sera ensuite mis en relation avec celui de deux autres participantes de son âge. L'une d'elle est son amie et voisine, Kat, et l'autre

---

<sup>66</sup> Mentionnons que tous les noms des participants ont été remplacés par des noms fictifs pour maintenir la confidentialité.

<sup>67</sup> Sur les 11 entretiens, 9 ont été retenus et 2 écartés pour les raisons suivantes : 1 entretien était trop évasif et incomplet. La participante a manifesté le désir d'arrêter l'entretien en disant : « ça me tente plus ». Dans

s'appelle Mélissa, et était une des deux adolescentes de Longueuil. Ensuite, nous présenterons le témoignage de Sanae, aujourd'hui âgée de 12 ans. Avec trois autres filles, elle faisait partie du groupe des plus jeunes, aussi appelé « les petites ». Toutes ces filles habitent au sein de ce grand ensemble de logements et certaines d'entre elles fréquentent la même école. Dernièrement, nous présenterons le discours de Brandon, qui a aussi accepté de nous parler de son expérience. Malgré le fait qu'il était le seul garçon, son discours rappelle certaines hypothèses dans la littérature au sujet du renforcement des comportements de genre dans les activités de danse. De plus, nous trouvons pertinent d'avoir un indice des intérêts des garçons dans ce genre d'activité, d'où l'importance de le mentionner.

1.1) *L'atelier de danse selon Pamela, 16 ans, Kat et Mélissa*

Pamela, (14 ans lors de sa participation) habite toujours avec sa mère à l'endroit où avait eu lieu l'activité de danse. Adolescente dynamique, elle a plusieurs amies qui lui sont aussi voisines, passe « pas mal de temps avec ses amies » et était bien connue de l'intervenante qui travaillait sur place en tant qu'adolescente impliquée et « meneuse » de groupe. Pamela dit qu'elle aime danser, qu'elle aime la musique hip-hop et la mode. Elle suit ses artistes préférés à la télé ou sur *youtube*.

Au temps de l'atelier de danse, c'est la chanteuse populaire *Beyoncé* qui règne au sommet des palmarès musicaux et Pamela adopte le même style que la chanteuse. Sa tenue vestimentaire et son comportement ressemblent à ceux d'une adolescente très « branchée » et sûre d'elle-même : *skinny* jean, t-shirt serré, veste à capuchon de couleur vive, boucles d'oreilles démesurées, baskets assorties à la tenue, cellulaire et mp3 à portée de main en tout temps. L'intervenante avait proposé à Pamela d'être « l'assistante de l'atelier » lorsqu'elle a lancé l'idée du projet.

---

l'autre cas, la participante a voulu participer à l'entretien, mais n'avait assisté qu'aux deux premiers ateliers.



En arrivant au thème de l'atelier de danse pendant l'entretien, Pamela pense que la danse est *cool* et qu'elle est, en quelque sorte, naturelle chez elle :

« [...] c'est *cool*, on bouge beaucoup, et puis euh...il y a des chansons que j'aime beaucoup, pis j'arrête pas de danser mais j'sais pas c'est qui qui m'a appris. Je dansais chez moi, quand y avait des musiques qui passaient à la télé ou maintenant à l'ordi...Ouais, j'aime beaucoup ça...mais j'me rappelle pas depuis quand je fais ça. Au début, j'étais énervée parce que j'aime ça danser. Pis même... j'voulais apprendre et danser. »

En arrivant à l'atelier, elle connaissait déjà les autres. Les raisons qui ont motivé son choix de participer à l'activité étaient de bouger, de participer à un spectacle et d'être avec ses amies :

« Moi j'ai choisi parce que ça allait être *cool*, comme on bougeait beaucoup et pis j'voulais faire un spectacle pour la première fois et puis euh...j'ai trouvé ça *cool* que je participerai, alors j'ai décidé que j'pouvais y aller. Ma mère a dit : «Ok, c'est correct mais est-ce qu'il y a un spectacle? » Et j'ai dit : « oui ». Pis je connaissais les autres dans le cours [...] ».

« Ben au début, j'ai juste été devant là, j'savais pas quoi faire là...mais après j'ai aimé ça pis Kat m'a dit que c'était bon là, alors j'ai continué pis elle m'a copié. Je répétais, répétais, répétais pour mieux montrer les mouvements...devant la glace là. J'ai trouvé euh...Kat très gentille et elle bouge bien et des fois elle m'aide et elle dit que je suis astucieuse, et Rosa aussi, je la trouve très gentille, elle danse bien, elle est belle aussi, et Aliah je la trouve un peu sévère parce que quand je sautais à la corde à danser elle me disait : « C'est pas ton tour » mais des fois elle danse bien aussi, elle sait faire la « *split* », mais Kat... dans le cours elle niait plus que quand on était dehors. »

Une fois que Pamela a pris l'initiative de danser devant les autres, ses amies l'ont encouragée à montrer des enchaînements de mouvements. De son côté, elle reconnaît les qualités de ses amies, qu'il s'agisse de prouesses techniques, d'atouts de beauté ou de leur attitude à son égard. Même s'ils s'inscrivent dans des registres différents, elle reconnaît les

---

Nous avons choisi d'écarter cet entretien parce que sa participation au projet était minimale.

amies qui soutiennent ses choix. À travers son discours, on comprend qu'elle n'aime pas se faire imposer des restrictions par les autres filles, même si elle-même ne suit pas toujours les règles.

Quand je lui demande de me décrire l'atelier comme si je ne savais pas ce dont il s'agissait, Pamela ne comprend pas où je veux en venir - et me dévisage - étant donné que j'étais présente à l'atelier. Cette tentative ne s'avérant pas fructueuse, je lui demande comment elle raconterait l'événement à une amie qui ne sait pas c'est quoi. Elle hésite un peu et puis se lance :

« Premièrement il faut se réchauffer et deuxièmement on essaie de faire des pas avec des amis et on pratique la danse avec des amis avant de faire le spectacle. J'aimais ça quand on dansait tout le monde ensemble. [*Pourquoi?*] Ben...euh...parce que c'était l'fun de bouger tout le monde ensemble. »

Mélissa et Kat, l'une d'origine sud-américaine et l'autre d'origine haïtienne, faisaient partie du groupe des « grandes » lors de l'atelier. Mélissa est l'adolescente qui habite Longueuil. Elle était venue à l'atelier de danse avec son amie qui connaissait l'intervenante, donc elle n'avait pas de lien direct avec le groupe. Kat quant à elle, était une amie du voisinage à Pamela et habite toujours dans le grand ensemble de logements. Mélissa dit qu'elle a eu envie de participer à l'atelier parce que sa mère l'a encouragé :

« ben euh... avant j'aimais ça et euh c'est ça...ben c'est ma mère aussi qui m'a proposé de prendre la danse, parce qu'elle voulait que je m'inscris à la danse parce que euh...elle voulait que ce je faisais du spectacle pis c'est ça...parce que j'en faisais pas à l'autre place. »

Elle continue en rapportant que ce qu'elle a le plus aimé de l'atelier était l'apprentissage des danses : « Ben, quand on apprenait des danses et les petits exercices parce que ça améliorait la danse que je faisais... ». Pourtant, elle dit que ce qu'elle aimait le moins était la répétition qui devenait longue par moments : « Quand on ratait toujours, ben c'était fatigant... parce qu'il y avait toujours un petit problème pis c'est ça...il fallait toujours

recommencer. » Ainsi, « devenir meilleur » semble être important pour Mélissa. Quant au côté social, elle l'aborde brièvement. Peu volubile et assez timide, Mélissa explique qu'elle a appris à connaître les autres au fur et à mesure de l'avancement de l'atelier :

« [...] parce que j'étais nouvelle, j'connaisais personne...ben...euh...juste Val là, mais après quand le cours est passé, passé, passé tout ça là, j'ai commencé à les connaître pis tout, là j'ai demandé « comment-tu t'appelles? », « oh tasse-toi un peu, c'est là ta place », c'est ça, pis après ils m'ont dit son nom, pis là j'ai commencé à les connaître ».

L'atelier a servi de plateforme de rencontre et la danse a servi de sujet de discussion avec les autres pour Mélissa. C'est dire que même si cette jeune fille s'est joint à l'atelier encouragée par sa mère, ce dernier lui a aussi offert l'occasion de socialiser avec d'autres jeunes.

Dans un autre son de cloche, Kat ne se « rappelle plus » des raisons pour lesquelles elle a voulu participer à l'atelier parce que « ça fait longtemps ». Il semble que, contrairement à Mélissa, il n'y avait pas de raison précise pour motiver sa participation. Par contre, une fois la question reformulée, la jeune fille rapporte :

« [...] j'ai déjà dansé des fois, ben pas comme... ben je dansais juste comme ça, dans les fêtes là... avec euh... mes amies, mes cousines... mais pas classique là, comme le ballet là. Ben c'est ça...quand j'entends de la musique là... exemple. Pis ben... dans les mariages, je danse toutes sortes de musique mais pas classique là. Pis ben... j'voulais savoir comment ça se passe, et euh...voir si j'suis capable ou pas, ou si j'suis bonne »

Kat ne se rappelait plus vraiment du déroulement de l'atelier de danse et montrait des signes d'impatience. En insistant un peu, elle a fini par dire que ce qu'elle retient de tout ça sont : « Les moments qu'on a pratiqué ensemble, qu'on dansait... tout ça. Ben ...quand tu sortes ton talent, pis des fois il faut danser en solo, pis il faut inventer une affaire. Parler, humour, danser, comme ça...c'est bien ». Un peu plus loin, elle reprenait ces thèmes en disant que c'était : « agréable...des fois on peut jouer un peu, après on peut parler pis après

on danse... pis après on fait une danse...pis euh...j'pense que c'est tout ». Elle rajoute : « [...] mais, j'aime mieux apprendre des nouvelles choses, parce que pratiquer...ben...c'est parce qu'on sait déjà quoi faire, mais comme apprendre... il faut apprendre des nouvelles choses, pis ça j'aime beaucoup ça, j'apprends des choses, je peux apprendre aussi à ma sœur. » Ainsi, plus que la danse en soi, c'est le côté « nouveau », ludique et social que Kat a apprécié. En suivant cet ordre, les mots parler, rigoler et danser résument bien les priorités de la jeune fille durant l'atelier.

*1.2) L'atelier, ou plutôt le spectacle, vu par les « petites » : Sanae, Paula, Mariam et Diane*

Dans le groupe des plus jeunes, nous avons d'abord retenu le cas de Sanae. D'origine algérienne, elle avait 10 ans au moment de l'atelier. Au début de l'activité, elle se plaçait souvent en arrière du groupe et semblait timide. Présente à tous les ateliers, cette participante suivait les consignes du professeur, de l'assistante et des autres en silence. Deux ans plus tard, au moment de la rencontre, son style a bien changé! Frisant l'adolescence, c'est une jeune fille dégourdie que je rencontre et qui accepte volontiers de me parler de son expérience comme participante à « la danse ». Lorsqu'elle tente de se rappeler l'atelier de danse, c'est surtout de l'expérience en général dont elle parle :

« Ben c'est mon amie qui m'a appris des « *moves* » et comme des musiques pour que je danse dans des musiques, et j'connais ma danse par moi-même parce que je dansais devant les mariages et tout ça... Je sais pas comment on appelle ça... c'est juste ceux qui habitent en Algérie qui connaît cette danse là...et au Liban. Mais j'ai honte des fois - je suis gênée des fois - je sais pas comment on appelle ça...Parce que j'aimais pas ça danser devant le monde parce que je connaissais pas plein de « *moves* », mais là quand j'ai fait la danse, j'ai appris plein de « *moves* » et là j'aime danser sur scène. J'ai très aimé ça. J'aimerais en refaire. »

Lorsque l'entretien se resserre autour de l'atelier de danse, je demande à Sanae les raisons pour lesquelles elle a voulu participer à l'atelier :

« Ben c'est parce que j'avais voulu savoir comment ça se passe, et...euh...voir si je suis gênée ou pas, ou si j'suis bonne et ça m'intéressait de danser, mais je savais pas qu'on allait danser devant un public, mais j'étais quand même excitée, mais ...très stressée. Parce que je savais pas que eux (*les autres dans le groupe*) ils savaient danser pis là euh... j'ai vu que ils savaient danser et je me suis dit qu'ils dansaient très bien. Des fois, Diane elle aime pas danser devant les gens, mais là elle aime ça - c'est pas parce qu'elle n'aimait pas ça - mais elle était gênée et là elle est plus gênée. Mais c'est parce que la danse c'est génial, tu vas apprendre à danser et tu vas plus connaître des « *moves* » et...tu seras un peu plus populaire. C'est parce qu'avant, j'étais plus gênée pis euh... j'ai aimé danser parce que j'apprenais plus de choses de danse...pis euh...c'est ça, c'est tout. »

Dans le groupe des « petites », les filles ont le même âge que Sanae et toutes trois habitent au sein de ce grand ensemble de logements du centre-ville. La première des participantes est d'origine sud-américaine et s'appelle Paula. La deuxième, d'origine marocaine s'appelle Mariam. Lors de l'entretien cette participante nous a informé qu'au temps de l'atelier, elle venait d'emménager avec sa famille à cet endroit et qu'elle ne connaissait pas d'autres jeunes de son âge. La troisième, d'origine haïtienne, s'appelle Diane. Même si elles sont toutes âgées de 12 ans, Sanae et Mariam sont en première secondaire, alors que Paula et Diane sont en sixième année. De façon générale, les jeunes qui formaient ce groupe de « petites » étaient enthousiastes à l'idée de parler de l'activité. Ayant fixé les rendez-vous au fil d'un après-midi dans la petite salle connexe au local où avait eu lieu l'activité, les filles arrivaient, interrompant les entretiens, pour me dire qu'elles étaient là pour « les questions sur la danse ». Les descriptions de ces préadolescentes sur elles-mêmes sont assez courtes et incluent deux types d'informations, d'abord leurs préférences – ce qu'elles aiment ou pas – et ensuite, une description de leur milieu de vie.

Quand est arrivé le temps de parler de l'atelier, les trois jeunes participantes ont parlé du spectacle. Ceci m'a servi d'indicateur pour comprendre que ce qui a été significatif pour elles était vraiment le spectacle. Toutefois, je voulais mettre le doigt, et arriver à distinguer, ce qui avait été spécial dans l'événement que représentait le spectacle. Cette opération de distinction s'est avérée difficile à réaliser. Par exemple, Paula se souvient du sentiment de fierté que lui a apporté le spectacle. Elle dit : « [...] Ben à la fin du spectacle, j'me sentais

fière...ben c'est ça, j'me sentais fière pis j'me disais que j'étais chanceuse d'être dans la danse parce que j'voulais vraiment participer pis être dans la danse... pis c'est ça. »

Dans le même sens, Mariam a confié qu'elle ne se rappelait plus de l'atelier, seulement du spectacle : « Humm... rien. Juste euh... le spectacle. J'avais honte. (*Pourquoi?*) Parce que les personnes trouvent ça honteux de se montrer en public. Ils disent comme : « j'suis pas belle, j'suis pas capable ». Mais c'est pas vrai. Maintenant, j'ai plus honte.» Comme les deux autres, Diane a fait référence à l'attention reçue juste après le spectacle. Pour elle, cette expérience évoque un imaginaire collectif relié au vedettariat américain :

« Euh...j'étais un petit peu gênée mais après ça je me suis rattrapée parce que tout le monde me demandait des autographes. Après le spectacle j'me sentais plus vedette... Ben...j'ai dit à tout le monde que j'avais fait un spectacle, pis là ils disent : « AH ouais... » Je dis ça à des personnes qui ne le savait pas, ou des personnes dans ma classe, là...je l'ai dit comme ça que j'ai fait un spectacle là... Ben qu'ils le savaient pas là...les personnes du deuxième cycle là. »

### 1.3) *L'atelier de danse vu par Brandon, 12 ans*

Le troisième cas est donc celui de Brandon qui a participé à l'atelier de danse. Comme Sanae et les filles, il a 12 ans aujourd'hui, donc en avait 10 au moment de l'atelier. Il était le seul garçon à s'être présenté au début de l'atelier. Par la suite, s'étaient rajoutés à lui des copains qui habitaient le voisinage, mais ont abandonné l'activité au bout de quelques séances. Fidèle au poste, le jeune a continué d'assister aux ateliers sans pour autant accepter de suivre les consignes émises par le professeur ou l'intervenante. Dans mes notes personnelles, je me rappelle avoir écrit : « pour le garçon c'est un va-et-vient constant, il est là au début, puis disparaît du local pendant un moment et puis revient lorsqu'il y a de la musique, fait semblant de ne pas regarder les filles mais les regarde du coin de l'œil, avec un ballon à la main. Malgré son air désintéressé, il ne décolle pas de l'atelier. » Lorsque les interactions entre le groupe plus âgé de filles et de garçons se sont intensifiées - soit à partir

du moment où celles-ci ont commencé à « prendre des pauses » pour aller faire un tour sur les terrains de basket-ball et vice-versa - le jeune garçon se tenait à proximité de ces groupes de « plus grands ». Bien connu des filles qui suivaient l'atelier, tant par leur étonnement face à son talent de danseur que par les réprimandes dont il était l'objet, il semblait néanmoins admis « comme observateur » dans le groupe des plus grands.

J'ai dû insister un peu afin de convaincre Brandon à témoigner de son expérience. Hésitant à l'idée de parler à quelqu'un, il m'a posé plus de questions que les filles avant de se décider à accepter de me rencontrer. Ses questions portaient sur le contenu de l'entretien ainsi que sur sa portée : il voulait savoir de quel genre de questions il s'agissait et qu'est-ce qu'il devait dire. Aussi, il voulait savoir s'il allait éventuellement passer à la télé, à la radio ou sur *youtube*. Lorsque je lui ai dit que non - ou plutôt que les chances étaient très minces - il semblait déçu et ne voyait pas en quoi me rencontrer pourrait lui être utile.<sup>68</sup> Sachant qu'il aimait se faire prier avant de faire quelque chose dans l'atelier, j'ai joué le jeu : je lui ai dit qu'il allait m'aider à mieux comprendre comment les jeunes pensent et que ça pourrait m'aider à améliorer ma pratique dans de futurs ateliers de danse. Convaincu, il a accepté de me rencontrer pour me donner son opinion.

En s'approchant du thème de l'atelier de danse, les souvenirs du jeune garçon étaient un peu flous. Il a tout de même tenté de raconter comment il en est venu à participer :

« Hum... quand on m'a dit pour la danse, ben j'étais content...parce que y a des gens qui sont allés, pis je les connaissais pas pis après là j'les ai plus mieux connus. [Comme?] Ben comme, Kenny, je ne le connaissais pas extra bien, pis Rosie, pis Pamela, ben j'la connaissais un peu et pis... c'est tout. Pis euh...parce que j'aime ça bouger...pis la danse... ça bouge. [...] Pis euh...ben c'est ...il y avait une fête chez ma marraine, et là c'était ma fête, ben là ça fait quand même longtemps, j'avais peut-être 6

ans, pis là j'aimais ça danser, pis là j'ai arrêté, pis là j'suis venu ici. Parce que ... moi je vois, je regarde beaucoup d'affaires comme « *Stars* », des affaires comme ça...comme Hollywood, j'me croyais comme ça... »

En approfondissant le sujet, Brandon m'informe qu'il pratiquait ses mouvements à la maison ou encore à l'extérieur du local de danse. Ici, le témoignage du jeune homme offre au lecteur une brèche d'information sur ce qui se passait sur les terrains de basket-ball, un accès auquel nous n'avions pas droit étant donné notre mandat informel de rester dans le local pour aider en cas de besoin :

« Ben moi, j'me pratiquais à la maison, pis ben comme... Quand le cours était fini, ben là moi, Diane et Pamela, on était dehors, pis là après on a dit à tout le monde : « vous allez voir comment on avait dansé » pis après là on a commencé à danser, pis après là - parce que ça faisait un peu longtemps - y avait 2-3 pas qu'on avait oublié, mais Max il a essayé de nous copier. (*rires*) Lui y apprend vite - ben parce que j'ai été chez lui en roller, ben parce que quand on a fait la pratique là, avant le spectacle, y était là, là il nous regardait là. J'ai été chez lui, pis après là il commençait à dire « on va faire comment comme quand vous dansez » là après nous deux on a commencé à danser. Ben là, parce que comme là, Max y voulait *tellement* savoir...après là...quand j'ai dit à Max : « tu vas voir l'année prochaine ça va sûrement recommencer, pis là il a dit : « pour de vrai? », après là, il était tellement content, après là, il a dit « c'est sûr là, j'vais être là ».

Max était un des jeunes garçons qui avait participé à l'atelier pour quelques séances. Brandon me parle de son ami en disant :

« Ben, euh...ça fait longtemps qu'on se connaît...c'est comme, on jouait avant au soccer, pis là y est venu au cours, pis là ça y tentait plus, pis ben ça a pas changé très très beaucoup...parce que lui y est très fort, pis moi aussi j'suis très fort, pis comme euh...j'aime ça jouer avec lui parce que c'est comme s'il est de ma taille (*en référence au soccer*) ».

---

<sup>68</sup> J'ai eu droit à un « ben, à quoi ça sert d'abord? » comme réponse avant de le convaincre que son témoignage était important.



Brandon ne semblait pas dérangé par le fait que son ami ne veuille plus participer à l'atelier, il en profitait pour lui montrer des enchainements de mouvements seul ou avec les filles.

## 2) Faits saillants des entretiens :

### 2.1) *Le spectacle, un moment marquant pour les participants*

En continuant sur le sujet et toujours à la recherche de ce qui a été significatif pour les participants, Pamela raconte que le spectacle a été le moment le plus marquant pour elle.

« Dans tout, ben...c'est le spectacle que j'ai aimé. Ben des fois, j'étais un peu gênée. Bien parce que tout le monde m'a dit: « Oh t'as bien dansé là » et j'aimais ça et après là on est allé au McDo là, à cause de mon spectacle...Ben comme...ça a pas rapport, mais c'est comme je reçois une médaille ou un trophée. »

La participante parle du spectacle en termes de « avant » et « après » et semble avoir plus d'assurance après le spectacle. Un exemple de cela est qu'après sa participation, Pamela continue à s'améliorer chez elle et montre des mouvements à son frère et sa sœur.

« C'était un peu différent après le spectacle, j'ai appris à danser beaucoup... c'est comme ça que je m'améliore chez moi. J' pratique chez moi devant la glace, comme le miroir là, et j'aime beaucoup ça parce que j'ai appris plein de « *moves* » et là je continue. Des fois, je le montre ça à ma sœur et mon frère là...mais des fois ils aimaient pas ça... »

La validation de ses efforts par ses amis et sa famille juste après le spectacle lui a donné un sentiment de fierté, faisant du spectacle l'événement le plus significatif de toute l'expérience de participation. D'après son témoignage, on comprend que l'événement du spectacle est à prendre au sens large. En ce sens, il ne se limite pas au plan stricte de la danse ou de l'esthétique artistique. Le spectacle était une façon d'exposer le produit final de ses efforts à autrui, les mettant à l'épreuve du regard de l'autre. Son travail a été apprécié

par ces groupes, lui donnant une certaine forme d'assurance. Une des répercussions de cet événement est que Pamela continue à se pratiquer à la maison et continue de s'ouvrir à autrui, montrant parfois ses réalisations à son « public », constitué de son frère et de sa sœur. Sans pouvoir affirmer que cet événement ponctuel a pu augmenter la confiance en soi de Pamela, il demeure quand même une valeur ajoutée dans les réalisations de cette jeune fille en période de construction identitaire.

Pour Kat et Mélissa aussi, le spectacle semblait représenter un événement marquant : elles s'en souvenaient déjà bien plus que l'atelier et elles semblaient plus enthousiastes à l'idée d'en parler, même s'il était difficile de les amener à détailler leurs idées. Par exemple, Kat m'en a même parlé dès le début de l'entrevue, me demandant si on allait parler du spectacle et si j'étais là pour en organiser un autre. Elle dit que le spectacle est ce qu'elle a « le plus aimé » parce que son entourage est venu l'encourager et a été impressionné par sa performance. Elle explique : « Ils m'ont dit qu'ils ont aimé la danse et la personne qu'ils aimaient le plus c'était moi. [...] Et là, même la mère de Christopher, ben j'la connaissais depuis longtemps, elle m'a dit que je l'avais vraiment surprise, pis elle s'attendait pas à ça de moi. Et là, j'ai dit : « merci ». J'étais contente. [...] On est allé manger au restaurant pis après on est allé chez mon oncle et ma tante. »

J'ai essayé d'amener Kat à parler de son expérience comme participante dans le spectacle, ce à quoi elle a répondu : « Ben... j'me vois moi, en train de danser devant plein de publics. Sinon dans la télé ou dans les livres. J'aime les films qui ont de la danse, c'est juste eux que je regarde moi... Des danses là, ... un peu plus hip-hop, pas du ballet là... » Pour Kat, le spectacle amène tout l'imaginaire du vedettariat sur son passage et permet à l'adolescente de s'y projeter à l'intérieur. Plus loin, elle communique que ce qu'elle a préféré était « [...] quand on fait la danse, et on se pratiquait tout le monde, tout ça... je peux l'apprendre à ma sœur ».

Pour Mélissa, le spectacle a aussi été un élément marquant, mais dans un autre sens. Plutôt abordé comme une épreuve, elle a rapporté que le spectacle a été éprouvant pour elle, mais qu'elle est contente de l'avoir fait. Elle a ajouté que maintenant que c'était passé, elle en referait d'autres parce qu'elle « n'a plus honte » mais prend la peine de spécifier qu'elle en referait seulement en groupe :

« Danser en le spectacle parce que j'étais trop gênée...je paniquais, j'avais pas le faire toute seule. Je trouvais que c'était difficile parce que pour moi, c'est la première fois que je fais un spectacle. Pis on travaillait beaucoup pis j'étais essoufflée. J'étais gênée, mais en même temps...là, j'avais pas regarder le public, j'étais genre... paralysée genre...dedans de moi. Mon cœur battait, battait, battait, rapide (elle fait des gestes qui imitent un cœur qui bat sur sa poitrine)...vraiment. Ben, j'ai commencé à ...Resq, resp, resss, ré, comment on dit ? (*Respirer?*) Ouais, c'est ça... et là c'était fini enfin!»

Après le spectacle, elle se sentait soulagée et fière d'elle :

« J'sais pas... surprise, j'avais honte, mais maintenant j'ai plus honte. Je pourrai refaire...parce que...j'commençais, j'étais fière de moi. (*Pourquoi?*) Ben... parce que après que j'ai fait ma danse, pis euh... tout le monde me disait : « t'es vraiment bonne ». (*c'était qui ces gens là?*) Ben ... ma meilleure amie, et...euh...quelques d'autres amies...genre euh...ben plein de filles, j'sais pas...plein de garçons...euh non, pas de garçons, juste des filles, trois filles. »

Dans son discours, Sanae parle d'un « avant spectacle » où elle se dit plutôt timide et d'un « après spectacle » où elle dit aimer danser.

« Parce que euh... quand le spectacle venait, j'étais excitée pis j'étais contente et des fois j'avais hâte un p'tit peu et des fois j'avais pas hâte. [*Pourquoi?*] Ben...c'était ma première fois, le spectacle. Des fois, je pratiquais chez moi ou chez mes amies, mais sauf que comme j'étais avec une partenaire, c'était un peu difficile de pratiquer. J'ai pratiqué avec une de mes amies...pis j'ai invité mes amies qui pouvaient pas venir au spectacle chez moi pour leur montrer. J'étais contente, j'étais excitée, pis j'aimais ça pis j'étais un p'tit peu gênée...au début. J'étais gênée, j'avais pas regarder les personnes parce que je savais que j'allais être comme nerveuse, béton genre, comme paralysée genre...dedans moi. J'étais contente après la danse, pis là j'aimais danser, pis là j'aime danser. »

« Parce que tu vas danser sur scène pis comme, il va avoir des gens qui vont te connaître un peu plus, parce que tous mes amis aiment la danse. [*Ils te l'ont dit?*] Unh-hun (signe approbatif de la tête). C'est eux qui dansent devant moi et tout ça maintenant. Avant c'est eux - quand je faisais la danse - qui venaient danser devant moi pis là après je leur dis quoi faire. Et là, je danse devant eux. Et là, j'avais plein d'amis, même maintenant j'ai plein d'amis. Ben on est plus amis qu'avant... on se dit plus de choses qu'avant. Pis maintenant on est encore amis. »

En tentant de savoir qui sont tous ces « gens » dont elle parle, je lui demande de m'en parler. Elle se rappelle aisément de tous les membres de son entourage qui sont venus l'encourager au spectacle malgré le fait qu'il y a deux ans d'écart entre l'atelier de danse et la passation de l'entretien.

« Toutes les amies de ma mère, et ma mère et ma meilleure amie. Ils ont aimé ça, ils m'ont dit : « on savait pas que tu savais danser comme ça » là. Parce que moi je montre jamais à ma famille comment je danse là. C'était la première fois. Parce que quand j'avais dit à mes parents que je voulais venir à la danse, ma mère euh... elle a rien dit. Mon père a dit : « pourquoi tu veux faire de la danse ? » j'ai dit « parce que j'aime danser » et là il a dit ok, et ma mère a dit oui, alors je pouvais venir. Pis après, on est allé manger au restaurant pis moi... j'ai mangé tout ce que j'aimais. »

Le discours de Sanae nous présente les effets de l'activité et ce qui a été significatif pour elle : elle se dit moins timide qu'avant, elle rapporte qu'elle est devenue un peu plus « populaire » parce que ses amis viennent lui montrer ce qu'ils savent faire et que maintenant « elle aime danser ». Plus que la danse, l'atelier a permis à Sanae d'apprendre quelque chose de nouveau et actuel. En apprenant une gestuelle convoitée par ses amies, Sanae a réussi à se mettre dans une position dominante : ses amies viennent lui montrer des mouvements afin d'avoir son consentement. Son discours nous informe donc sur une autre facette sociale de cette activité. En plus de servir de point de rencontre, l'atelier a offert à cette participante l'occasion de briller à l'extérieur du cadre de l'activité, auprès de ses amies du voisinage. Dans le même sens, l'étonnement de sa famille face à sa performance, semble lui avoir apporté un certain sentiment de fierté. Ces informations montrent l'importance que prend le groupe de pairs et la famille dans la construction identitaire du

jeune : Sanae se rappelle aisément de la reconnaissance que lui a apporté sa participation au spectacle par ces mêmes groupes et en particulier par sa famille. Les compliments de sa famille au spectacle et le fait que ses amis viennent maintenant lui montrer des figures de danse lui donnent un sentiment de fierté qui a laissé une trace à long terme.

Dans le même sens, Pamela, Mélissa et Kat parlent d'un sentiment de fierté qui accompagne l'après-spectacle, ce qui nous amène à considérer le spectacle plutôt comme un processus ayant un « avant » et un « après ». Pour Pamela et Mélissa, c'était une occasion pour se dépasser et être encouragé immédiatement par les personnes de leur entourage. Pour sa part, Kat n'a pas parlé de « l'avant » spectacle, mais comme les deux autres, a parlé du sentiment de fierté qui accompagne celui-ci et d'être admiré par des personnes significatives dans leurs entourages. Dans le cas de Kat, il s'agissait de montrer des mouvements à sa grande sœur et de se projeter dans un imaginaire de vedette. Dans celui de Pamela, le spectacle l'a encouragée à s'améliorer à la maison en montrant des mouvements à son « public », constitué de son petit frère et de sa petite sœur. Dans le cas de Mélissa, le spectacle lui a permis de vaincre sa timidité. Dans deux cas sur trois, la participation au spectacle a engendré des nouveaux comportements à l'extérieur du cadre de l'activité, suggérant que l'intervention peut avoir des conséquences dans les vies des participantes.

## 2.2) *Danser en groupe*

Sanae a informé qu'elle préfère danser avec les autres que toute seule parce que le groupe « camoufle » ses éventuelles erreurs : « Ben parce que quand je fais des erreurs, ben c'est parce que... les autres, ben y regardent pas juste moi, quand je fais des erreurs c'est pas tout le monde qui va le voir. Pis quand je danse euh...ensemble...ben c'est plus agréable. » La présence du groupe lors du spectacle paraît être un élément rassurant pour Paula et l'action de bouger en groupe rend les choses « agréables ».

Quant à Mariam, elle fait référence au groupe en disant que son moment préféré était :

« Quand on commençait à danser en équipe. J'apprenais des nouveaux pas. J'aimais ça. Quand je danse toute seule, hum...j'ai pas d'idées. J'aime apprendre des nouvelles danses. Je connais moins le hip-hop, mais avec les autres, ils me montraient les mouvements. Ils m'ont montré des mouvements simples et m'ont dit de les mettre ensemble. J'aimais ça »

En troisième, Diane raconte :

« Mais, j'aimais mieux danser avec les autres. Ben parce que c'était vraiment *cool*, pis que si c'était autrement, ben on sait pas comment ce serait mais, que c'est vraiment *cool*, pis qu'il y a des spectacles, pis que c'est vraiment agréable, pis là, t'es pas gêné quand tu le fais. Ben...un peu, mais après non, pis que je me suis amusée pis qu'on a dansé pis invité le monde à venir voir ça... le spectacle. »

Ainsi, faire partie d'un groupe est rassurant pour Sanae parce que ses erreurs seront moins visibles dans la masse. Le groupe permet aussi un transfert de connaissances pour Mariam, parce que les autres membres lui ont appris des mouvements alors qu'elle n'en connaissait pas beaucoup. Finalement, partager un projet commun avec d'autres jeunes et faire partie du groupe rime avec le terme *cool* pour Diane, suggérant qu'elle fait partie d'une ambiance branchée et décontractée. Les rencontres avec d'autres jeunes, bouger ensemble, se montrer des mouvements, et faire partie d'un ensemble sont des éléments qui ont laissé des traces chez ces participantes.

En peu plus loin, Brandon fait allusion au « solo » qu'il a dansé dans la chorégraphie des filles. Comme il était le seul à avoir eu un solo - donc occuper le centre de la scène devant le public - j'ai tenté de l'amener à comparer la danse « individuelle » avec la danse de « groupe ». Le jeune est resté silencieux un moment, puis m'a dit qu'il ne comprenait pas la question. Je l'ai reformulée, en demandant s'il avait préféré danser seul ou avec les autres. Il a réfléchi un instant, puis s'est lancé :

« J'aime les deux... parce que... j'ai quand même aimé plus en groupe...parce que, y en a comme, parce que avant j'les connaissais pas pis là, j'avais quand même de la difficulté, après là, comme j'étais comme presque tout seul...pis quand t'es dans le spectacle , il y avait comme Diane et Sanae, pis là, après ça à un moment donné, j'savais pas où aller, pis là Diane a dit « va là » pis là après là, j'ai dit « oh, c'est vrai », pis après là j'ai commencé à faire le pas...pis... si j'la connaissais pas, j'aurai pas su. »

Encore une fois, le discours de Brandon offre au lecteur une information clef : le jeune décrit ce qui s'est passé durant la chorégraphie sur scène deux ans après l'événement. En parlant de traces, il fait ressortir un exemple d'entraide et c'est cela qui lui fait préférer le groupe au détriment du solo. Par ailleurs, il mentionne qu'aucun membre de sa famille n'a assisté au spectacle : « Euh...mon frère y est pas venu parce que... euh il devait aller travailler, mon autre frère aussi, ma mère elle va à l'église...donc j'suis venu tout seul. »

Brandon continue en parlant des filles de l'atelier, sous-tendant qu'il les connaît mieux maintenant :

« Ben quand j'les vois j'leur dis : « allo » pis euh... parce que Sanae elle, elle est très tranquille, pis dans le cours, elle était très tranquille, pis Kat ben elle, elle rit beaucoup, c'est comme ça, elle rit facilement, comme toujours, pis euh...j'sais pas... »

Finalement, lorsque je lui demande s'il répéterait l'expérience, il répond :

« Mmmouais... mais si c'était ici, oui...mais si c'était pas ici...j'sais pas. Mmmm...j'sais pas...j'ai pas mes amis. »

Ainsi, il semble que pour Brandon, il y a une forme d'association au groupe et d'entraide avec celui-ci, de même que la chance de recevoir de l'attention par ses pairs.

### 3) Conclusion

En interviewant les jeunes sur une expérience qui avait eu lieu deux ans auparavant, l'exercice de remémoration s'avérait parfois exigeant, d'où les hésitations et les réponses

évasives de la part des répondants. Dans le respect de notre entente éthique, je ne voulais pas forcer les participants à répondre. Par contre, j'ai quand même essayé de reformuler certaines questions afin de m'assurer que leur décision de ne pas répondre provenait vraiment d'eux-mêmes et non d'une grille d'entretien mal construite.

Un autre fait que j'ai noté était l'usage, pour certains, de termes tirés de l'anglais ou d'un langage qui s'apparente à celui de la culture hip-hop comme « *cool* » et « *moves* ». Ici, nous proposons que l'importation d'un terme vers un autre lieu a pour conséquence d'apporter, en même temps, tout l'imaginaire qui lui correspond. Ainsi, l'usage de ces termes par les jeunes permet d'accéder à un univers de sens qui s'apparente au hip-hop, changeant la nature du territoire investi. Ainsi, le spectacle était « comme Hollywood » pour Brandon, changeant la nature du lieu investi, et l'action de donner des autographes pour Diane a changé la nature de son statut momentanément. Le lieu où se donnait l'atelier et le spectacle représente en même temps d'autres lieux urbains.

Les jeunes interviewées, tant dans le groupe des « grandes » que dans celui des « petites », ont parlé du spectacle comme étant un point important de toute l'expérience. Certaines participantes m'ont parlé du spectacle avant même qu'on n'aborde le thème de la danse. J'ai noté cette récurrence chez quatre des participantes, soit la moitié des jeunes interviewés. En cherchant ce qui, dans le spectacle, avait été important pour les jeunes, les mots « danser sur scène » et « danser devant les gens » sont revenus à plusieurs reprises. Ainsi, se donner en spectacle, devant un public constitué principalement d'amis, de voisins et de famille semblait être une sorte de mise à l'épreuve pour les participants, lorsqu'ils en parlaient de façon individuelle.

En posant notre regard sur ce que la danse est capable de produire, l'engagement de Kat dans le spectacle lui a permis de se mettre en lumière sur scène, de s'imaginer comme une vedette le temps d'une soirée et de montrer des choses à sa grande sœur. Quant à Paula, elle se sentait fière, alors que Mariam dit ne plus avoir « honte » de se montrer en public et



Diane se sent plus « vedette » à cause de l'attention qu'elle a reçue. La reconnaissance immédiate par des groupes de pairs valorisés ont validé les efforts des jeunes, nous laissant supposer qu'ils ont créé un sentiment de fierté chez les participants. Les discours nous indiquent que plus que de faire de la danse en soi, le fait de faire quelque chose de nouveau et de le montrer en public amène une reconnaissance collective aux jeunes.

Du côté de l'atelier, les jeunes ont surtout rapporté qu'ils aimaient bouger et être ensemble. Le côté ludique, exemplifié par les mots « cool », « fun », « agréable », « jouer » et « parler » faisaient partie intégrante du discours des jeunes. Pour faire le parallèle, dans six des huit entretiens, l'éducation physique revenait comme matière préférée à l'école. Les raisons qui expliquaient cela pour les jeunes : « bouger », au sens d'être en mouvement, et « jouer avec d'autres », au sens d'être en groupe. Inter-reliés dans la préparation de l'objectif final, qui était le spectacle, danser en groupe s'est avéré être un élément sécurisant.

Les « amis » est aussi un élément qui ressort des discours des participants. Plus que d'être amusant, Brandon dit qu'il ne sait pas s'il participera à nouveau si l'activité se donnait ailleurs parce qu'il serait pas avec ses amis, Sanae apprécie que ses amies lui demandent conseil sur leurs danses et Pamela a été encouragée par ses amies à faire des chorégraphies, « toutes ensembles ». Si on ne peut pas parler d'amitié à proprement dire, on peut parler de rencontres, d'entraide et de familiarité. Parler, bouger ensemble, jouer avec les autres, se faire dire : « t'es bonne » par les autres, se faire dire : « tasse-toi, c'est là ta place », ces différentes formes de sociabilité sont des exemples qui montrent que l'atelier a fait plus que d'enseigner de la danse aux jeunes, mais a aussi servi de point de rencontre à ces derniers. Bien que chaque jeune aie sa propre définition de la danse, elles font référence soit à une danse qui est « sociale », lors de célébrations ou encore au fait de se mouvoir sur un rythme. Autrement dit, danser veut dire « être ensemble » ou « bouger sur une musique » pour les jeunes, ramenant la danse à son sens le plus large et moins à son sens esthétique. À travers les entretiens des jeunes, on comprend qu'en plus d'avoir participé à une danse

vraiment « sociale », la présence du groupe est perçue comme sécurisante et amusante pour les jeunes à l'occasion du spectacle.

## Chapitre 7 : Résistance et créativité

Dans le chapitre cinq, nous nous attardions principalement à des comportements non-verbaux repérables par observation au sein de l'atelier de danse. Nous cherchions à comprendre comment chaque individu, resitué socialement, incorporait la logique et l'organisation de l'espace d'intervention, tant sur le plan des relations avec le professeur que dans l'atteinte des objectifs de l'atelier. Dans ce chapitre, nous proposons de revenir sur deux des trois questions posées au chapitre quatre à la lumière du journal de bord. La troisième question, plutôt ouverte à la discussion, sera abordée dans la conclusion. Donc, la première question que nous avons posée était: « Jusqu'à quel point les jeunes emploient les produits imposés par l'ordre dominant dans leur façon de participer? Est-ce possible de parler de résistance, et si tel est le cas, sous quelle forme ? ».

### 1) Participer sans participer

Comme observateur, on a l'impression que les jeunes font ce qui leur plaît et qu'ils sont en train de passer à côté de l'objectif de « danser ». Les intervenants et le professeur acceptent ces « entorses » au déroulement prévu de l'atelier, mais il demeure que cela complique la tâche pour l'organisation générale du spectacle. Cette manière de « participer sans participer » est constante tout au long du projet. Les jeunes ne font que ce qu'ils ont envie de faire et pour le reste, s'opposent par leurs actions : ils quittent la salle, s'assoient dans les coins ou parlent avec les autres participants. Ils vacillent entre ce qui est prescrit et ce qui ne l'est pas, atteignant l'objectif final, mais pas en suivant les indications du professeur.

### 1.1) *S'exprimer verbalement*

Une façon dont les jeunes ont pris leur place face aux instructions prescrites ou aux moyens techniques qu'ils jugeaient inadéquats était par la prise de parole. Tantôt indirectes, tantôt directes, nous avons observé certaines dynamiques verbales dans l'atelier qui se sont intensifiées au fil de l'activité et à l'approche du spectacle. Un exemple de prise de position « indirecte » était lorsque les jeunes discutaient entre eux des problèmes présents dans l'atelier comme le manque d'espace, la difficulté de danser avec les plus jeunes ou encore le manque de ressources techniques pour faire jouer leur musique et mp3. Exprimées sous forme de plaintes, de « *ça marche pas !* », les opinions des jeunes ont permis d'identifier ce qui ne correspondait pas à leurs intérêts ou qui nuisait, selon leur perception, à l'atelier. Néanmoins, en identifiant ce qui les « empêchait » de faire ce qu'ils voulaient, les conversations ont dérivé à ce qu'ils voulaient faire tout en initiant des échanges sur leurs goûts musicaux, téléphones cellulaires, chanteurs et émissions de télévision.

Une autre façon pour les jeunes de s'exprimer était de parler directement au professeur. Nous avons observé que les participants avaient recours au professeur pour son pouvoir d'autorité, pour son savoir expérientiel et quelques fois comme confident. Dans le premier cas, les jeunes allaient voir le professeur ou l'intervenante de manière individuelle pour « dénoncer » les participants qui dérangent les autres. La plupart du temps, ces « accusations » étaient dirigées envers Brandon et ses copains : « Brandon arrête pas de lancer le ballon sur nous, il fait exprès » ou encore envers quelques filles, qui faisaient beaucoup de bruit en discutant : « [...] elle arrête pas de parler ». Les jeunes avaient aussi recours au savoir expérientiel du professeur en allant la voir individuellement et souvent en dernier recours lorsqu'elles ne comprenaient pas un enchaînement de mouvements chorégraphié et déjà expliqué par leurs camarades. Cette action est ressortie dans un extrait d'entretien d'une des plus jeunes participantes qui disait préférer « copier les mouvements du prof, parce qu'avec les amies je pratique pas beaucoup ».

Toujours de manière individuelle, nous avons observé que certaines des plus jeunes participantes ont confié leur enthousiasme au professeur à l'approche du spectacle. Ces manifestations s'exprimaient par des « j'ai hâte au spectacle », « Jessica et moi, on a pratiqué ensemble », « ma sœur et ses amies vont venir me voir », ou encore « hier, j'ai montré à ma mère », « j'ai vu ça à la télé ». Les échanges avec le professeur dépassaient le cadre de la danse : les jeunes parlaient de leurs chanteurs préférés, de leurs amis, de leurs cousins, de ce qu'ils avaient fait dans la journée. Certaines disaient qu'elles trouvaient ça « plate » que les autres dérangent « tout le temps » parce qu'elles ne pouvaient pas « se pratiquer ». Cette « ouverture » des jeunes au professeur s'est surtout manifestée vers la fin de l'atelier, ce qui concordait avec le moment où les participantes avaient pris la direction de l'atelier.

Les non-dits et les actes de silence ont eux aussi servi d'indicateurs de prise de position face au cadre prescrit. Par exemple, lorsque l'assistante n'a pas trouvé son compte dans l'atelier parce que les jeunes avaient choisi d'apprendre la chorégraphie des deux filles de Longueuil à la place de la sienne, elle ne s'est pas présentée à la séance suivante de l'atelier de danse. En constatant son absence, le professeur a demandé pourquoi elle n'était pas là et les autres filles ont choisi de maintenir le silence. Certaines ont détourné le regard, d'autres ont fait mine de ne pas savoir ce dont elle parlait. Cette action silencieuse, indiquant que les participantes ne voulaient pas se mêler du problème, était un acte significatif à nos yeux parce qu'il s'agissait d'un acte de complicité envers l'assistante et de résistance face à la décision du professeur d'avoir misé sur les compétences des deux filles de Longueuil par rapport à celles de son assistante « officielle ». Pour sa part, en brillant par son absence, l'assistante a détourné les stratégies de l'enseignante, usant de sa « micro-liberté », pour manifester son désaccord face à la tournure que prenait l'atelier. Ce même comportement silencieux a été observé chez Brandon lorsqu'il ne voulait pas adhérer aux règles : il restait muet, fixait le professeur dans les yeux et continuait à faire ce qu'il avait envie de faire, ne s'engageant à rien. Jusqu'à la fin, il refusait de dire s'il allait participer au spectacle ou non.

Quand il s'ennuyait ou ne voulait pas participer, il sortait jouer dehors sans dire s'il revenait ou pas.

### 1.2) *Proposer des alternatives par le mouvement*

Dans un moment d'attente, l'assistante a remplacé la musique du professeur par la sienne et a commencé à danser toute seule. Les autres jeunes présents l'ont d'abord regardée du coin de l'œil avant de se mettre eux-mêmes en mouvement dans un coin en tentant de la copier. La musique, qui ressemblait à du hip-hop et qui faisait partie des musiques « à la mode », était familière aux jeunes et a attiré d'autres jeunes qui passaient dehors. (Nous nous permettons d'avancer cela parce que nous avons remarqué que les jeunes chantaient les paroles de la chanson). Tranquillement, j'ai remarqué que l'assistante et les jeunes s'approprièrent l'espace de la salle pour pratiquer. Contrairement à la musique du professeur, celle choisie par les jeunes relevait de leurs propres univers musicaux et jouait à un volume plus élevé.<sup>69</sup>

De même, lorsque les garçons ont été envoyés dans un coin du local parce qu'ils refusaient de suivre le cours du professeur mais aussi parce qu'ils refusaient de quitter le local nous avons observé qu'ils ont commencé à exécuter un « *battle* » de *breakdance*. Brandon et ses deux amis avaient eu la directive du professeur de rester « *là-bas* » et de faire « quelque chose » par eux-mêmes. C'est à ce moment qu'à pris forme leur compétition de *breakdance*, suggérant que les jeunes savent imposer leur façon de bouger. Les mouvements exécutés étaient majoritairement au sol et exigeaient une certaine force physique. Sur un modèle d'affrontement propre au *breakdance*, Brandon s'avavançait vers ses camarades avant d'exécuter une figure et reculait de quelques pas lorsqu'il avait terminé. Les autres faisaient pareil : ils se montraient des éléments en face à face en position d'affrontement, contrairement aux filles qui se montraient des mouvements côte à côte.

---

<sup>69</sup> Le genre de volume qui « dérange » les oreilles « adultes ».

À mesure que le spectacle arrivait, je constatais que les jeunes commençaient à soulever des problèmes existant dans l'atelier. Il s'agissait surtout de choses qui freinaient la réalisation des danses pour le spectacle, ce que j'interprète maintenant comme une forme de responsabilisation vis-à-vis du spectacle. Par exemple, les grandes pensaient que les plus jeunes ne pouvaient pas danser avec elles parce qu'elles étaient « trop petites ». Elles ont suggéré de diviser le groupe en deux; d'un côté les grandes, de l'autre les petites. Ensuite, c'est l'assistante du professeur (l'adolescente qui habite dans l'ensemble de logements) qui a proposé d'aider les petites dans leur chorégraphie. Elle a conservé ce qui avait déjà été appris par le groupe et y a rajouté une introduction qu'elle a chorégraphiée. Elle a aussi chorégraphié les danses des plus grandes en s'inspirant de vidéos clips musicaux et de mouvements à la mode, pratiqués avec ses amies.

Au final, les adolescentes n'ont pas adhéré complètement à ce qui leur était proposé mais n'ont pas pour autant abandonné l'activité. Les critiques étaient une première étape d'une forme de responsabilisation envers l'objectif final et de positionnement collectif. Je me permets d'avancer cela parce que les adolescentes se sont organisées en parallèle au plan établi et ont proposé des alternatives. Mais encore, ces alternatives ont été mises en place parce que le professeur a accepté de se mettre en position d'élève lorsque les jeunes ont voulu s'appropriier l'espace et faire leurs danses. Le professeur les a laissés faire en suivant les consignes de « souplesse » de l'intervenante et reprenait son rôle lorsque le besoin se manifestait. Toutefois, deux semaines avant la représentation, les chorégraphies n'avançaient que très lentement et le spectacle approchait vite. Le professeur, l'intervenante et moi, au rang des « professionnels », étions un peu inquiètes. Pourtant, les « pros » avaient tort...

Au courant de la dernière semaine, les jeunes ont accompli le travail de tout un été. En les interrogeant, j'ai compris qu'elles avaient répété leurs danses pendant toute la semaine qui précédait le spectacle et qu'elles étaient fin prêtes pour le lendemain. On pouvait compter

dans le travail accompli par les participantes: des chorégraphies, un ordre de présentation des danses, des consignes musicales pour le technicien et des costumes ou une « tenue vestimentaire » pour leur présentation.

J'ai observé que les jeunes se sont organisés collectivement en parallèle au plan de départ pour l'atelier. Un des moyens employés pour s'imposer a été *via* le corps et cela s'est traduit dans le choix des mouvements et des gestuelles relevant de leurs univers culturels. Les enchaînements étaient inspirés de vidéo-clips de leurs chanteurs préférés vus à la télé ou sur *youtube* et d'émissions télévisées comme « *America's best dance crew* » . L'assistante et ses amies, qui avaient des goûts musicaux assez homogènes, ont récupéré des extraits à gauche et à droite pour en faire une « nouvelle » chorégraphie à leur image, rappelant la notion de « bricolage » chez Lévi-Strauss (1960).

### 1.3) *S'imposer dans l'espace*

En plus de la parole et du mouvement, nous avons observé que les jeunes « participaient sans participer » par leur manière d'utiliser l'espace. Nous avons repéré des indices suggérant que l'espace d'intervention est un espace normalisé qui contribue aux dynamiques de pouvoir entre les participants et le professeur, ainsi qu'entre les groupes de jeunes. Côté professeur et jeunes, les relations de pouvoir se sont estompées car le professeur a accepté d'entretenir une relation plus égalitaire avec les jeunes. Elle s'est mise en position « d'élève » à l'arrière de la classe pour apprendre les mouvements de l'assistante et n'est venue en aide que lorsque c'était demandé.

Côté jeunes, c'est par la place qu'ils occupaient dans le local que nous avons repéré des dynamiques de pouvoir entre eux. Lorsque les groupes ont été divisés : les grandes étaient d'un côté, les petites de l'autre et les garçons dans un coin. Les grandes ont tout de suite choisi de positionner leur espace de pratique près du système de son. En plus d'avoir un accès direct au système, elles pouvaient contrôler le choix des musiques et le volume des



chansons. Ainsi, il est arrivé que les grandes et parmi elles, l'assistante refusent de « changer la musique » pour permettre aux autres de faire jouer la leur. Sous l'excuse de faire jouer la musique des autres « après » (où « l'après » n'arrivait jamais) elles gardaient le monopole musical durant la séance. Cette relation de pouvoir s'est aussi imposée face aux filles de « l'extérieur » : les deux grandes filles de Longueuil, qui faisaient partie du groupe des grandes, n'avaient pas accès au système de son (mentionnons à cet effet que nous n'avons entendu la musique des filles de Longueuil qu'à deux reprises, et c'était au début de l'activité, quand le professeur menait encore l'atelier). De même, les musiques des danses des petites au spectacle résultaient du choix de l'assistante et de ses amies. L'usage du système était informellement réservé à ces dernières.

Quant à l'espace de pratique des petites, il se trouvait près de la porte d'entrée, loin du système de son et partagé par les garçons. Ayant moins d'espace disponible et étant plus nombreuses que les grandes, elles ne réussissaient pas à s'organiser seules. Celles qui voulaient danser finissaient par imiter les grandes dans l'espace qui leur était réservé, les autres sortaient du local ou jouaient avec les garçons. Le bruit et les va-et-vient, qui dérangaient les grandes, ont contribué à alterner l'espace de pratique entre les deux groupes. Lorsque les grandes commençaient à se lasser de répéter la même chose, elles sortaient prendre une « pause » en socialisant avec les adolescents sur les terrains de basket, hors de la vue du professeur et de l'intervenante. Elles laissaient les petites dans le local avec le professeur, qui reprenait le relais. Contrairement aux grandes qui ne montraient pas d'intérêt envers les danses des petites lorsqu'elles étaient en pause, les petites demeuraient dans le local, ou faisaient de petits allers-retours, en regardant les grandes, jouant autour, les imitant et faisant du bruit.

Dans le cas de Brandon, on a remarqué qu'il faisait souvent des allers-retours, mais gardait toujours un œil sur ce qui se faisait dans l'atelier. Lorsqu'il s'ennuyait, il se mettait à jouer au ballon à l'intérieur du local et à l'extérieur près de la porte, mais il ne s'en allait pas. Il niaissait, se faisait réprimander par le professeur, l'intervenante, l'assistante et ses

camarades d'atelier, mais ne quittait pas les lieux. Pourtant, Brandon ne s'est pas plié au choix musical de l'assistante pour son solo; il avait choisi une musique à l'extérieur de l'atelier, avait préparé sa chorégraphie à la maison et l'a présentée au groupe à la toute fin de l'atelier. Il n'a pas suivi les directives du professeur, ni de l'assistante dans ses choix.

L'observation participante et les entretiens ont mis en lumière une forme de résistance de la part des jeunes à ce qui était prescrit par le professeur dans l'atelier. À prime abord, on remarque que les jeunes ne participent qu'à ce qu'ils veulent faire. Lorsqu'ils ne veulent pas participer, ils se manifestent par leurs actions, soit en quittant la salle, en s'assoiant par terre, en jouant et/ou en parlant avec leurs amis. Ces actions, qui constituent des « entorses » aux règles, manifestent une forme de résistance au pouvoir dominant. Par contre, on remarque que cette résistance n'a pas abouti à un abandon de la part des jeunes ou à l'échec de l'activité. L'observation suggère que la résistance au pouvoir dominant était une première étape d'un processus créatif : après avoir « résisté » à ce qui ne leur plaisait pas, les jeunes ont proposé des alternatives par le biais de leurs actions. Ils ont commencé à faire leurs propres danses en parallèle à celles du professeur, à mettre leurs propres musiques dans la salle et à prendre de plus en plus de place pour danser dans le local. De notre perspective d'observateur, on voit que les jeunes ont récupéré les éléments dominants de l'atelier (la danse), y ont fait le tri (gardé ce qu'ils aiment, écarté ce qu'ils n'aiment pas) et ont « utilisé » cela pour se positionner et proposer des alternatives par la danse.

## 2) La sociabilité juvénile

La deuxième question que nous avons posé s'intéresse aux stratégies d'invitation, de paraître et de pouvoir entre les jeunes dans l'atelier et se pose ainsi : Jusqu'à quel point peut-on voir des formes de sociabilité amicale contrairement à une performance individuelle dans ces pratiques de danse (danser « avec » les autres ou « devant » les autres)?

### 2.1) *Un groupe s'il-vous-plaît!*

Lorsque je débarque à la première séance d'atelier, je constate que la population ciblée à prime abord (les adolescents), n'est pas celle qui est présente. Ce sont des plus jeunes, en quasi-totalité des filles, qui sont là. L'atelier prend du temps à commencer pour plusieurs raisons dont principalement des problèmes techniques reliés à la musique et une part de timidité venant des jeunes. Les enfants attendent, tournent en rond, s'impatientent et puis s'en vont. Je remarque que ces derniers s'influencent beaucoup : quand un enfant se décide de quitter, il y a une réaction en chaîne et les autres suivent rapidement. Dans la plupart des cas, ils manifestent leur désengagement en quittant l'atelier pour aller jouer dehors. Dans les autres cas, les jeunes jouent dans les coins de la salle avec des ballons ou gravitent autour des participants. L'atelier n'arrive pas à débiter et les jeunes quittent. Il ne reste que les deux filles de Longueuil, l'intervenante, le professeur et moi.

La présence d'un groupe est nécessaire pour que l'atelier débute. Lors des premières séances auxquelles j'ai assisté, il arrivait que l'atelier ne débute qu'avec le professeur, deux intervenantes, deux adolescentes venues de Longueuil et moi. En d'autres mots, la population visée dans le projet était complètement absente. Par la suite, les jeunes arrivaient à leur rythme, entre amis, par petits groupes de 2 ou 3 filles. Elles ont été mises au courant de l'atelier soit par l'intervenante pendant la semaine, soit par des amies, soit encore par hasard, en voyant de l'action dans la salle qui est vitrée et située à proximité des terrains de basket-ball. L'intervenante les accroche et les invite à se joindre à la danse, mais les filles s'en tiennent à observer l'atelier. Par la suite, les « spectatrices » les plus dégourdis embarquent dans l'activité par elles-mêmes et les autres se laissent entraîner par leurs amis. C'est donc le démarrage qui prend du temps. Ce phénomène s'écourtera de semaine en semaine et la timidité des jeunes s'estompera au fur et à mesure. Un choix de participation se confirme au cours des séances à l'approche du spectacle: ceux qui participent sont de plus en plus présents tandis que ceux qui ont choisi de ne pas s'impliquer ne viennent plus. Qu'il s'agisse de regarder les autres ou d'entrer dans la danse - ou encore de regarder

d'abord et de se joindre au groupe ensuite - la présence d'un groupe demeure une condition pour débiter l'activité.

## 2.2) *Un point de rencontre*

Au cours des séances, j'ai accordé une certaine attention aux dynamiques dans le groupe. La tenue de l'activité dans un lieu « de passage » a offert une grande visibilité à l'atelier de danse. J'ai constaté à plusieurs reprises que les jeunes passaient beaucoup de temps à parler, socialiser, « niaiser » et rigoler entre eux ou avec des jeunes qui passaient devant le local ou qui jouaient dehors. Il y avait toujours une personne qui en connaissait une dans l'atelier et les échanges étaient réciproques de part et d'autre : les jeunes de l'extérieur étaient attirés par la musique et le mouvement dans le local et ceux de l'atelier sortaient accueillir leurs amis lorsqu'ils les voyaient, d'où les notes de mon journal de bord qui indiquaient que « ça dérangeait » le déroulement de l'atelier. Plus l'activité passait, plus les séances se terminaient « sans se terminer » dans la soirée et les jeunes discutaient dans le local avec de la musique en fond sonore en exécutant quelques mouvements de pratique ou de vidéo-clips à la mode. Filles et garçons (venus des terrains de baskets) traînaient dans le local sous la présence discrète de l'intervenante.

De par sa visibilité et sa tenue hebdomadaire, nous avons observé que l'atelier de danse a servi de plateforme de rencontre pour les jeunes. Le fait de danser ensemble, de dépendre des autres pour apprendre des mouvements et d'aider les autres à les apprendre, a permis des interactions et a laissé place à une certaine familiarité entre les participants. Sans pouvoir parler d'amitié à proprement dire, l'entraide exigée à l'apprentissage des pièces et à l'organisation de « leur » spectacle (ordre des danses, entrées, sorties de scène, costumes) a amené les jeunes à participer à un travail collectif. En ce sens, on a remarqué que l'atelier a servi de plateforme de rencontre et la danse a servi à « déclencher » des discussions. Ceci a été confirmé dans l'entretien réalisé avec Mélissa, qui habite Longueuil, et Sanae, qui habitait sur place depuis peu, les deux ne connaissant « personne » en arrivant à l'atelier.

Les premières interactions qu'elles ont eues avec les autres étaient au sujet de la danse. Par la suite, elles ont rapporté avoir connu les autres et être devenues « amies » avec elles.

### 2.3) *Se donner en spectacle*

Tout au long de l'atelier, le comportement de Brandon était difficile à cerner. Le jeune n'en faisait qu'à sa tête et pourtant, certains indices laissaient voir qu'il était intéressé à l'activité. Par exemple, il connaissait toujours les chorégraphies des filles même s'il ne les pratiquait qu'à moitié et en moyenne, une fois sur trois. Son discours nous a offert une information clef à laquelle nous n'avions pas droit étant donné que notre terrain d'observation se limitait au local de danse et à ses environs : Brandon a raconté comment, avec quelques unes des filles de l'atelier habitant le voisinage, il a montré aux autres « sa » danse et que son ami Max essayait de les copier. Via l'entretien de Brandon, on comprend qu'avec Diane et Pamela, ils se sont donnés en spectacle à leurs voisins au sens propre et figuré. Cette action évoque une façon directe de se mettre dans le regard d'autrui. De même, à la fin d'une des dernières séances, Brandon s'est mis à danser dans le local, devant les filles et devant les adolescents. En retour, il s'est mérité des compliments et l'admiration de ses camarades.

Une autre façon plus subtile mais tout aussi efficace de se faire remarquer par autrui, a été observée dans les relations entre les grandes filles et les gars du terrain de basket. Bien qu'ils ne participaient pas à l'activité, ils rappliquaient au local lorsque la nuit tombait dehors et je constatais leur rapprochement graduel vers l'espace de danse même à l'intérieur du local. De même, les grandes filles prenaient des « pauses » de plus en plus souvent sur les terrains de basket. Au début, lorsque quelques curieux se collaient le nez dans la vitre ou s'appuyaient dans le cadre de porte, les filles semblaient très absorbées par leur danse et ignoraient les garçons. Par contre, elles dansaient avec beaucoup plus de déhanchement, d'énergie et d'attitude, empruntant des expressions faciales et gestuelles semblables à celles de leurs chanteuses préférées. Je notais un jeu de simulacre très

« sérieux » de la part des filles. Aux dernières séances, lorsque les garçons étaient carrément à l'aise dans le local, on pouvait en compter un pour chaque « grande » fille (donc 6) et les deux activités danser et parler se mêlaient à l'intérieur du local. L'atelier se terminait avec des jeunes conversant à haut débit, rigolant en groupes, accompagnés d'un fond sonore de musique. Dans son extrait d'entretien informel réalisé deux ans plus tard, Kat, assez active dans le groupe, résume l'atelier en suivant cet ordre : « parler, humour et danser » En effet, son témoignage concorde avec nos observations sur les priorités des jeunes pendant l'atelier : d'abord parler, ensuite rire et après...danser! Son témoignage va de pair avec nos observations; de notre perspective, danser « devant » les autres rejoint l'action de paraître, de se montrer, et peut être identifiée comme une forme de sociabilité amicale.

#### 2.4) *Bouger « ensemble », danser « ensemble »*

Plus tôt, nous avons souligné l'importance de la présence d'un groupe pour que l'activité démarre. Ici, nous nous penchons sur l'importance du groupe dans l'action. Les jeunes ont surtout rapporté dans leurs entretiens qu'ils aimaient bouger et être ensemble. Le côté ludique, exemplifié par les mots « cool », « fun », « agréable », « jouer » et « parler » faisaient partie intégrante du discours des jeunes. En parallèle, dans six des neuf entretiens, l'éducation physique revenait comme matière préférée à l'école. Les raisons qui expliquaient cela pour les jeunes : « bouger », au sens d'être en mouvement, et « jouer avec d'autres », au sens d'être en groupe. Inter-reliés dans la préparation du spectacle, danser en groupe s'est avéré être un élément sécurisant. Par exemple, Sanae a informé qu'elle préfère danser avec les autres que toute seule parce que le groupe camoufle ses éventuelles erreurs: Quant à Mariam, elle fait référence au groupe en disant que son moment préféré était quand elle dansait en « équipe » parce que seule, elle n'a « pas d'idées ».

Et encore, Brandon, seul à avoir eu un solo dans le groupe, a rapporté avoir aimé danser tout seul, mais préféré danser avec le groupe. Même deux ans plus tard, le jeune se

rappelait d'informations clefs auxquelles je n'avais pas accès comme observateur. Brandon a raconté ce qui s'est passé sur scène durant la danse au spectacle et comment les filles l'ont aidé quand il ne savait pas « où aller ». Le jeune a même mentionné : « si j'la connaissais pas, j'aurais pas su. »

En dansant avec les autres, le ludique et le contact avec autrui prime dans les entretiens. Les « amis » est un élément qui est ressorti fortement des discours des participants même s'ils n'ont, pour la plupart, aucun contact maintenant. Si on ne peut pas parler d'amitié à proprement dire, on peut parler d'entraide et de familiarité. Parler avec les autres, bouger ensemble, se faire dire : « t'es bonne » par les camarades, se faire dire : « tasse-toi, c'est là ta place », sont ressortis des entretiens et ont été observées comme étant différentes formes de sociabilité entre les jeunes qui manifestent un sens de partage, d'entraide et de reconnaissance qui passent à la fois par le corps et par l'esprit.

### 2.3) *Les dynamiques de pouvoir*

Autre phénomène observé dans les dynamiques de groupe était la présence d'un chef. Alors que j'ai vu les jeunes détourner le pouvoir du premier « chef » - entendu comme le professeur – en s'organisant en parallèle à ce qui était prescrit, j'ai remarqué que l'assistante a immédiatement pris la place du professeur. Ce processus s'est d'abord manifesté lorsqu'elle a commencé à exécuter des mouvements qu'elle aimait faire dans l'atelier (et en réaction à ce qui était proposé par le professeur). Après son « absence » injustifiée, elle est revenue à l'atelier avec un extrait chorégraphique qu'elle s'est mise à exécuter avec son amie. Les autres participantes l'ont suivie. Ensuite, avec ses amies, elle a décidé que les petites ne pouvaient pas danser avec les grandes. Après en avoir parlé au professeur, les groupes ont été divisés entre petites et grandes, et la première chorégraphie (des filles de Longueuil) a été reléguée aux plus jeunes.

L'assistante a pris la direction du groupe jusqu'au terme du projet. Elle était reconnue par les autres pour ses compétences en danse, son style vestimentaire et son autorité. Au final, elle a participé au projet comme danseuse, chorégraphe et coordinatrice. Par elle-même, elle s'est engagée plus qu'il n'en avait été question au départ. Vers la fin du projet, il y avait la présence d'un simili « public » dans l'atelier. Il était composé des intervenants, des adolescents qui jouaient au basket-ball, d'enfants et d'amis. Ils ne regardaient pas l'atelier attentivement, mais gravitaient autour de la salle et prenaient de plus en plus de place à mesure que l'atelier tirait à sa fin. C'est à ce moment-là qu'il y avait le plus de fébrilité dans l'air à mes yeux. J'ai pu retracer quelques rappels de son *leadership* dans son entretien lorsqu'elle fait référence à son expérience de l'atelier : « ben au début, j'ai juste été devant là, j'savais pas quoi faire là...mais après j'ai aimé ça pis Kat m'a dit que c'était bon là, alors j'ai continué pis elle m'a copié. Je répétais, répétais, répétais pour mieux montrer les mouvements...devant la glace là. (à la maison) » Cette action de l'assistante montre qu'elle s'est réappropriée harmonieusement le pouvoir d'autorité du professeur pour faire ce qu'elle voulait et par extension diriger le groupe dans un sens intéressant qui rejoint leurs intérêts, mais elle s'est aussi imposée comme la meneuse du groupe. Talentueuse et respectée par les autres (au point de menacer celles qui dérangeaient de faire des *push-up* devant tout le monde), on y repérait là aussi, une forme de sociabilité amicale sous un rapport de domination.

En terminant, l'atelier a contribué à attirer les passants et a servi de point de rencontre aux jeunes. Au fur à mesure des séances, je voyais les jeunes parler ensemble près de la porte du local avant le début de l'atelier ou encore traîner sur les terrains de baskets pendant l'atelier, suggérant que l'espace de danse était à la fois un point de rencontre et un l'espace ludique. Lors des entretiens, les jeunes m'ont informé que grâce à l'atelier, ils ont connu plus de monde et sont devenus « amis » avec les autres. Même si leur définition de « amis » correspond à saluer ou « dire allo » à ceux qu'ils croisent au passage, il demeure que dans leur perception, ils se sont fait des amis. Leur preuve : ils sont encore amis sur *facebook*. De



notre côté, on s'entend pour dire que l'atelier a servi de plateforme de rencontre et de socialisation.

À cet effet, on constate que les jeunes ont navigué aisément entre danser devant les autres et danser avec les autres, réalisant à chaque fois une «double» performance. Qu'il s'agisse du *battle de breakdance* entre Brandon et ses copains, ou des grandes filles se déhanchant devant les adolescents en faisant mine de les ignorer, en encore de Brandon et de ses amies montrant «leur» danse aux amis de l'extérieur, on comprend que danser devant les autres se fait aussi avec les autres. Même si dans ces cas, le paraître prédomine sur la présence du groupe, il n'aurait pas été possible sans ce dernier. Vice-versa, danser avec les autres, c'est aussi danser sous le regard d'autrui. Ainsi, il serait plus exact d'aborder ces deux aspects, non pas comme un choix entre l'un ou l'autre, ou encore selon une série où l'un viendrait avant l'autre, mais plutôt comme une réunion entre les deux, où la danse implique à la fois de danser devant et avec les autres lorsque pratiquée en groupe. Considérées sous cet angle, les formes de sociabilité juvéniles passent par la reconnaissance des pairs sur les aptitudes de danse des participants.

Face à l'objectif final du spectacle, les jeunes s'entraidaient en se montrant les mouvements, en les répétant ensemble et en se les expliquant verbalement. On y voyait une mobilisation collective en vue de la représentation publique et cette dernière était de plus en plus marquée à l'approche du spectacle.<sup>70</sup> Cela c'est confirmé du côté des entretiens : « bouger ensemble », « être ensemble », « jouer ensemble », « danser tout l'monde ensemble » , « se montrer des « *moves* », étaient des termes qui revenaient sans cesse. Bien que l'expérience kinesthésique (ou le « senti ») soit difficile à mettre en mots, je comprends par les entretiens des jeunes qu'il y a aussi eu une forme de sociabilité par le corps *via* le partage d'informations et l'entraide.

---

<sup>70</sup> La majorité des participants ont rapporté que c'était leur premier spectacle.

## **Chapitre 8 : Mettre le pied dans la danse «artistique»**

Grâce aux éléments tirés des entretiens et de l'observation, on peut maintenant tenter de répondre à notre questionnement de départ, qui était de comprendre le ou les sens de la danse comme outil d'intervention social auprès de jeunes amateurs amenés à vivre des inégalités sociales. Les éléments formulés sont également mis en lien avec la revue de littérature effectuée antérieurement.

### **1) Littérature multidisciplinaire : des regards juxtaposés mais sans rapport apparent entre eux**

La revue de littérature nous renseigne sur plusieurs rôles et positions, qui sans être contradictoires, demeurent confinés à leur champ de recherche spécifique. Ainsi, si la danse comme objet de recherche bénéficie d'un regard multidisciplinaire, il n'est pas pour autant interdisciplinaire et présente au lecteur un champ de recherche épars sans chevauchement. Un retour aux constats tirés de la revue de littérature rappelle deux courants principaux s'intéressant à la danse, soit étudier une culture à travers son système de mouvements ou bien s'intéresser à la forme et à la structure de la danse en tant qu'art dans les pays de culture occidentale. (Kurath : 1972, Merriam : 1972, Kaeppler : 1978, Grau : 1993, Thomas : 1993). Ces deux courants – que l'on pourrait qualifier dans le premier cas d'anthropologique et dans le second d'humaniste – séparent, en quelque sorte, la danse dite « de bal » ou « populaire » à la danse « de scène » ou encore, « de représentation ».

Dans le premier cas, le courant anthropologique tend à faire de toutes les danses son objet de recherche dans le dessein de comprendre une culture par son système de mouvements. Dans cette perspective, la danse sert d'instrument de socialisation en contribuant à construire le sens de la communauté, instaurant un certain contrôle social, jouant un rôle dans l'éducation, transmettant des règles et des tabous tout en constituant un exutoire pour les jeunes. Pour certains auteurs, la danse est une sorte d'institution marieuse - régulant la

rencontre entre les sexes - tout en étant un divertissement qui permet de relâcher les tensions. (Blacking et Kealiinohomoku : 1979, Spencer : 1985, Ward : 1993, Bourdieu : 2002). Mais l'approche anthropologique présente aussi des lacunes, dont la principale est l'oubli de l'expérience dansée au détriment de la fonction qu'on accorde à la danse. En cherchant à trop comprendre la danse, à savoir « qu'est-ce qu'elle veut dire » au lieu de chercher à savoir « ce qu'elle est », ce courant a tendance à adopter un regard fonctionnaliste envers la danse et à la réduire, en quelque sorte, à un moyen. (Ward : 1993) La danse n'est plus abordée dans sa globalité, mais plutôt de façon partielle et est mise au service d'une compréhension plus large d'une culture donnée. Cette dernière ne devient importante qu'en référence à ce qu'elle est capable de produire et les finalités priment sur le processus.

Dans le deuxième cas, le courant humaniste s'intéresse à la forme et à la structure de la danse en tant qu'art dans les pays de culture occidentale. Ce courant contribue à renforcer et maintenir la distinction entre les danses de représentation et les danses de bal sur le plan de la culture, comprise comme la « culture légitime » au sens bourdieusien. (Bourdieu : 1979, Bellavance et Fournier : 1992, Bernier : 2000) Ici, la danse de représentation est le produit d'une création artistique, exige une connaissance de la discipline, une maîtrise du corps et prend place sur scène, rejoignant les catégories de l'art. Par opposition, les danses de bal, qui prennent habituellement place dans des fêtes et impliquent la réunion d'un groupe de participants sur un rythme commun, sont reléguées au champ du divertissement.

Cette catégorisation hiérarchique rejoint les catégories de l'art en général, qualifiées par les termes « d'art savant » par rapport à ceux de l'art « populaire ». Pourtant, par rapport aux autres domaines de l'art savant, tels que la poésie, la sculpture, la peinture et la musique, la danse se classe au dernier rang à cause de ses caractéristiques difficiles à mettre par écrit. En effet, la danse échappe aux supports matériels traditionnels, comme l'écrit dans la littérature ou la toile dans la peinture. L'absence de l'écriture dans la danse est perçue comme un manque, comparant l'écriture chorégraphique à la partition en musique.

(Aprill : 2006, Kant : 1998, Kealiinohomoku : 1998) Au sein du grand champ de la danse, les danses de bal sont définies par la négative par rapport aux danses de représentation (pas de magie, pas de dimension religieuse, pas de spectateurs), laissant voir que les danses populaires sont victimes d'une double exclusion. (Aprill : 2006, Schott-Billman :2001, Burt : 1997, Decoret : 1999).

Certains chercheurs, qui adoptent des approches plus individuelles, remarquent que l'expérience kinesthésique propre à la danse est négligée tant dans le courant anthropologique que dans le courant humaniste. Du coup, l'approche somatique tente de mettre l'expérience corporelle dansée au centre de l'analyse en s'intéressant au « sujet dansant » entendu comme le danseur. Plutôt individualiste, cette approche reconnaît qu'il est difficile de mettre en mots l'expérience dansée justement parce qu'elle implique l'engagement total du corps. Une hypothèse, suggérée par Guilcher (1963), en est que le mouvement de la danse entraîne l'acteur et le spectateur au-delà de la performance brute, dans l'univers sensible de la création artistique et qu'une partie majeure de l'acte de création se déploie dans l'ombre de la performance. C'est la spécificité de ce rapport au corps, qui échappe à la métrique et qui renvoie à une certaine intériorité, qui est difficile à mettre en mots. (Aprill : 2006, Ward : 1993).

Au même moment, certains auteurs remarquent que le dispositif des danses populaires permet au danseur, à travers la musique et le geste partagé en groupe, de faire l'expérience de l'altérité en le mettant en relation avec les autres. À cet effet, Kant (1998) constate que le rapprochement entre musique et danse devient presque indissociable, au point où elles sont désignées par les mêmes termes, comme dans le cas de la valse, du tango, du rock, de la salsa et du hip-hop. Danser en fête, en bal, en discothèque, ne « s'apprend » pas, mais se « reçoit » des autres membres directement par corps et par cœur, laissant place à un apprentissage par imitation. Ce modèle informel d'apprentissage implique une fluidité dans les échanges entre les membres parce que chacun est à la fois élève et professeur. (Schott-Billman : 2001, Guilcher : 1963, Guilbert : 2000, Hampartzoumian : 2004, Fensham :

1996) Cette « circularité des échanges » met en lumière deux niveaux d'altérité : l'un horizontal et l'autre vertical. Celui de « l'autre » dans un rapport horizontal, suggère des relations de dépendance entre les membres où le participant échange des effets de miroir, de partage, de communication avec les autres et celui de « l'Autre » dans un rapport vertical, où le participant récupère et réactualise les produits de la culture héritée de façon à employer l'ancien en lui remettant du nouveau.

Plusieurs traits sont présentement accordés aux jeunes – d'être « passif » à « acteur » – dans leur consommation de « culture ». Parfois conçu comme un « consommateur passif » des divers facteurs opérant sur lui, un caractère arrêté semble inhérent aux jeunes, comme s'il y avait des stades à passer pour « devenir créatif » et qu'entre-temps il ne s'agit que de « consommer » unilatéralement différents types de culture. (Bellavance et Valex : 2004, Donnat : 2000, Bellefleur : 2000, Santerre : 2000) Pour sa part, Galland remarque que la sociabilité amicale est de première importance à l'âge adolescent, ce qui peut constituer un indice de réponse à leur attitude « passive » en consommation culturelle. Il voit dans la culture jeune : « un univers où le groupe de pairs a pris une importance considérable, et une place relativement autonome par rapport au monde des adultes, dans la détermination des goûts et des activités de loisirs. » (1996: 37) Les sorties et le temps libre sont déterminants dans les cultures juvéniles parce qu'ils offrent, à travers la consommation culturelle, l'occasion de créer, refléter ou renforcer des formes de sociabilité amicales. (Provonost, 1996)

D'autres chercheurs, qui portent leurs intérêts sur l'étude des sous-cultures, voient les jeunes comme des acteurs créatifs et pensent qu'ils ont leurs propres façons de se positionner face à la culture des adultes et face à l'idéologie dominante (Faure : 2004, Hebdige : 1979, de Certeau : 1980, Bordes : 2005, George : 2000, Banes : 1994). Pour Hebdige (1979), les membres font preuve de créativité en réinvestissant d'un nouveau sens les produits de l'ordre dominant mis à leur disposition et l'expriment par le biais du style. Pour Bordes (2005), la créativité des jeunes se manifeste dans leurs actions pour « prendre

leur place » dans la société. Par exemple, des jeunes rappers d'un arrondissement parisien n'ont pas hésité à bloquer la circulation d'une grande artère, sachant que le maire ne se déplaçait qu'en cas de crise, afin de dialoguer directement avec lui. Pour Banes (1994), les membres de la culture hip-hop connaissent les enjeux politiques, économiques et sociaux par la pratique du rap. Ils critiquent, dénoncent et en détournent le sens avec habileté, tout en s'inscrivant avec adresse dans les savoirs de la langue. Les dominés réagissent donc à l'imposition culturelle par l'alternative, la dérision et/ou la provocation volontairement affichée.

Sans oublier la situation de domination, il est sans doute plus exact de considérer la culture populaire comme un ensemble de « manières de faire avec » cette domination, plutôt que comme un mode de résistance systématique à la domination. (Hebdige :1979, Grignon et Passeron :1989, de Certeau : 1980) Par ces « manières de faire avec », les consommateurs, qui produisent peu matériellement mais qui sont très ingénieux à tirer profit de leur environnement, inscrivent un autre sens que celui qui était projeté dans les produits standardisés. Autrement dit, les cultures populaires ne font pas preuve de « création » - au sens d'invention -, mais sont plutôt le résultat d'un bricolage créatif à partir d'éléments prédéterminés. (Lévi-Strauss : 1962, de Certeau : 1980) Ce processus de « bricolage », qui donne un nouveau sens à cet agencement créatif, rejoint ce que de Certeau (1980) appelle la « créativité de l'ordinaire » au sujet des cultures populaires.

Sur le plan théorique de l'intervention, certains auteurs mettent en garde d'avoir une posture méfiante envers les « nouvelles » formes d'intervention qui, mises au goût du jour, maintiennent les mêmes objectifs que les anciennes. (Bourgeault : 2003) Tant que les objectifs restent pensés par des « experts » à partir d'un effort de théorisation et de généralisation, les dispositifs d'intervention peuvent être pensés comme des mécanismes de contrôle, de normalisation ou de moralisation parce qu'ils effacent les spécificités individuelles au détriment de groupes ou « clientèles » cibles (Bourgeault : 2003, Faure: 2004, Fensham: 1996). Par conséquent, sur le terrain, on ne reconnaît pas vraiment à

« l'utilisateur » la capacité de définir les problèmes auxquels il fait face et encore moins leurs causes, ni de définir ses besoins ou de proposer de proposer des voies d'action pour résoudre les problèmes relevés. Tout cela est fait au nom de la personne ciblée, qui n'existe plus comme individu unique mais comme appartenant à un groupe ciblé par une intervention.

De récentes études de terrain sur l'intervention en danse en milieu scolaire font voir que des pratiques sexuées se dessinent dans les milieux scolaires et que ces pratiques sont renforcées par les professeurs de danse (Faure et Garcia :2003). Également, les auteurs constatent que les garçons « braquent » les règlements établis dans les cours de danse et que cela est toléré par les professeurs. Par ailleurs, le milieu communautaire semble être un bon compromis grâce à son cadre plus permissif (Bordes: 2005). Il impose une certaine structure tout en laissant place à l'imprévu, à la créativité et à « l'inventivité » des procédures quotidiennes (Faure et Garcia: 2003). Le point de différenciation entre l'école et le milieu communautaire semble être que dans le premier cas, l'intervention est le résultat d'un travail d'abstraction pensé par des « experts » pour un groupe cible, prenant la forme d'un modèle appliqué sur les participants, alors que dans le deuxième cas, l'intervention se construit avec les participants dans une relation d'échange.

## 2) La socialisation par le corps

Que retenir maintenant des éléments tirés de cette recherche en lien avec la littérature? Premièrement, par rapport aux « deux grands courants » qui s'intéressent à la danse, on remarque que les participants se situent entre les deux. Les jeunes rapportent à la fois n'avoir « jamais » fait de la danse, mais également « aimer », «avoir beaucoup dansé », « danser tout le temps » dans des fêtes, des mariages et/ou à la maison. Alors que, la représentation mentale de la danse qui prime est celle du ballet classique pour les filles et de la danse à la télévision (*America's best dance crew*) pour le garçon, tous ont rapporté

danser dans des fêtes culturelles, avec leurs amis et leurs familles. D'ailleurs, c'est la raison principale qui les a poussés à participer à l'atelier. Les deux regards sur la danse - l'un artistique, l'autre social - sont distincts chez les participants. Le premier correspond à la « danse artistique » avec un grand D, à une technique perfectionnée, à une représentation devant autrui sur scène et au stéréotype trop vieux et trop présent du tutu et des pointes, alors que le deuxième correspond au divertissement, à l'action de lâcher prise et à avoir du « *fun* ». Ils rapportent n'avoir jamais fait de danse, au sens artistique, mais dansent tout le temps, en référence au divertissement. Lorsque les jeunes se remémoraient les occasions passées où ils avaient dansé, je ne pouvais m'empêcher de remarquer des sourires se dessiner sur leurs visages et d'attraper au vol quelques anecdotes familiales ou amicales. Par contre, à l'exception de deux participantes qui ont mentionné leurs danses traditionnelles (*dabkeh*, *compa*)<sup>71</sup>, obtenir plus de détails au sujet de ce type de danses s'est avéré impossible. Quand les jeunes parlent de la danse par rapport à leur expérience personnelle, c'est le souvenir du ludique qui prime, alors que lorsqu'ils parlent de la danse en général, ils font référence à la danse « artistique ». Après le spectacle, trois participantes ont communiqué que maintenant, elles pouvaient dire qu'elles avaient fait de la danse parce qu'elles avaient dansé dans un spectacle sur scène.

Le thème de la sociabilité est récurrent dans le terrain d'observation et dans les entretiens. Il se dispute la première place avec le thème du ludique, ressortant à la question « raconte-moi l'atelier » posée aux jeunes. La socialisation est aussi très présente dans le courant anthropologique ce qui nous pousse à conclure que le terrain et la littérature convergent sur ce point. En effet, l'atelier et le projet commun du spectacle ont servi « d'excuse » - ou de moyen - pour créer des interactions entre les jeunes; parler, se montrer des mouvements, pratiquer, décider de la musique, de la tenue vestimentaire étaient des actions interactives

---

<sup>71</sup> Le *Dabkeh* est une danse originaire du Liban qui s'est propagée dans le Moyen-Orient. C'est une danse de groupe en ligne pratiquée lors des mariages, banquets ou autres fêtes traditionnelles. Le *Compa* Haïtien est un rythme musical qui correspond aussi à la danse qui l'accompagne. Il est un dérivé du meringue Haïtien, ancienne danse nationale d'Haïti.



nécessaires à l'atteinte de l'objectif final. Le temps passé ensemble s'est intensifié et a même débordé du cadre de l'atelier à l'approche du spectacle.

Cependant, le terrain apporte deux spécificités au regard anthropologique. Premièrement, la socialisation entre les jeunes s'est faite par le biais du corps, voire plus que par l'esprit. « Bouger ensemble », « danser ensemble » dans un projet commun a permis de connaître et de reconnaître les autres à partir d'autres registres que ceux habituellement employés et reconnus à l'école ou en milieu sportif : « elle danse bien », « elle fait la split », « j'savais pas qu'elles dansaient comme ça », revient à donner la chance aux participants de briller sous d'autres feux que l'intellect ou la performance *via* le corps. Deuxièmement, le type de sociabilité entre les jeunes peut se qualifier comme éphémère et ponctuel, alors qu'il n'y a aucune spécification à ce sujet dans la littérature. Deux ans plus tard, les jeunes qui habitent le même ensemble de logements rapportent se dire « allo » au passage, mais n'entretiennent pas de relations d'amitié avec les autres participants. Par contre, ils maintiennent le discours affirmant qu'ils se sont fait des amis dans l'atelier, et que « maintenant ils connaissent plus de personnes qu'avant ». On peut donc parler de camaraderie, d'agrandissement du réseau de connaissances, de renforcement de l'amitié pour celles qui étaient déjà amies, ou encore d'amourettes estivales. Le terrain met en lumière plusieurs formes de sociabilité, mais tout ce pan d'information est oblitéré dans la littérature à l'exception de Bourdieu (2002), qui décrivait le petit bal de campagne comme une sorte « d'institution marieuse ». Sans oublier qu'une des fonctions de la danse est la régulation entre les sexes, il semble plus exact de considérer les conclusions de Bourdieu comme hâtives, parce que l'intensité des interactions n'a pas fait, à notre connaissance, l'objet d'une analyse approfondie. Par contre, on ne peut infirmer l'essence de son idée parce qu'à la fin de l'atelier, on pouvait compter un garçon pour une fille adolescente dans le local de danse. Les garçons avaient simplement atterri dans le local de danse et délaissé les terrains de basket. Ce comportement s'est intensifié au fil des séances.

En ce qui à trait à l'expérience corporelle difficile à mettre en mots les jeunes répondent à plusieurs reprises qu'ils ont aimé « bouger tout le monde ensemble », « quand ils dansaient avec les autres », « pratiquer avec les autres », « quand on (ils) faisaient la danse », mais ne réussissent pas à détailler ou approfondir leurs propos, rejoignant cette conclusion soutenue dans la littérature. En conséquence, les participants parlent des sentiments qu'ils ont vécus au spectacle : « au début, j'étais un peu nerveuse, mais après non », « mon cœur battait battait battait vite, pis j'voulais pas y aller », « j'étais excitée, mais un p'tit peu nerveuse ». Ici encore, on peut faire le pont avec les arguments de certains auteurs qui soutiennent que le mouvement de la danse entraîne le danseur au-delà de la performance brute, dans l'univers sensible de la création artistique. C'est dire qu'une majeure partie de l'acte dansé ne réside pas tellement dans ce que le spectateur voit, mais aussi dans ce que le danseur vit.

De retour à l'expérience dansée, j'ai constaté que les participants chantaient et dansaient en même temps sur les musiques qu'ils avaient choisies. Les jeunes écoutaient du hip-hop et dansaient du hip-hop, écoutaient *Beyoncé* et dansaient comme *Beyoncé*, confirmant l'importance et si notre petit échantillon peut le permettre l'homogénéité des univers culturels musicaux chez les jeunes. Le terrain permet aussi d'ajouter un troisième élément à la littérature sur les danses populaires, qui serait le style correspondant au type de musique et à la danse chez les adolescentes, alors que cela ne s'appliquait pas aux plus jeunes. L'homogénéité des goûts musicaux et le style vestimentaire qui accompagnent la danse sont mentionnés dans l'analyse des cultures juvéniles alors que la danse ne l'est pas. À l'inverse, la littérature sur la danse populaire traite rapidement du choix des musiques employées et du le style qui l'accompagne. Cela rappelle étrangement des perspectives d'études parallèles, sans chevauchement entre elles.

L'observation, les entretiens et la littérature convergent sur les modalités d'apprentissage des danses populaires. Tous s'entendent sur le fait que les danses populaires s'apprennent de manière informelle, par imitation, ou encore se « reçoivent » des autres contrairement à

un apprentissage technique et codifié. Toutefois, les entretiens diffèrent de l'observation et de la littérature sur le rôle de « professeur ». S'il est écrit et observé qu'au sein des danses populaires chacun est à la fois élève et professeur, du côté des jeunes, cette deuxième facette n'est pas ressortie à l'exception de l'assistante.

Les plus jeunes copiaient les plus grandes pour apprendre les mouvements et les grandes se montraient les mouvements côte à côte, entre elles. L'échange de connaissances, par le biais du corps, laissait voir une fluidité entre les rôles de « professeur » et « d'élève » entre les participantes : dès qu'une fille avait maîtrisé une séquence de mouvements, elle le montrait volontiers à une autre et lorsqu'elle n'arrivait plus à le faire, retournait voir celle qui lui l'avait appris au départ. Pourtant, à la question « comment avez-vous fait les danses », elles ont répondu « juste comme ça là », « elles m'ont montré des moves, pis je l'ai fait », « j'ai juste copié les autres », et n'ont pas mentionné avoir montré des mouvements ou aider les autres à apprendre des mouvements. À part l'assistante de l'atelier, à qui le professeur avait attribué un rôle « officiel » d'assistante, le rôle de « professeur » semblait obliéré auprès des participantes, alors que j'ai observé ce phénomène tout au long de l'atelier.

Toujours concernant les modalités d'apprentissage, on peut s'accorder pour dire que le terrain confirme, comme le soutient Schott-Billman (2001), une « ouverture à l'altérité » sur le plan horizontal, grâce aux échanges entre les participants. Par contre, sur le plan vertical entendu comme la culture héritée, il conviendrait de spécifier de quelle culture il s'agit. Les informations émergées du terrain suggèrent que les jeunes s'inspiraient de ce qu'ils voyaient à la télévision ou sur *youtube* pour préparer leurs danses, rejoignant l'idéologie de la culture hip-hop médiatisée. Les entretiens ont précisé que la culture héritée correspondait plutôt à la culture hip-hop médiatisée à la télévision, sur Internet et dans les magazines en circulation quand les jeunes ont dit se sentir « comme à Las Vegas », « comme une vedette », « ben... plus populaire », se transposant dans un imaginaire de vedettariat.

Concernant la « créativité populaire », l'observation répond à la littérature, et les entretiens, plutôt timides, convergent aussi dans ce sens. Nous avons observé que les jeunes avaient détourné le pouvoir dominant avec adresse en proposant des alternatives, mettant en exergue les conclusions de Certeau (1980) au sujet des tactiques de résistance et de détournement du pouvoir par les cultures dominées. Une première manière de se positionner par rapport à ce qui était prescrit par le professeur était l'expression verbale ou silencieuse : soit que les participants discutaient entre eux, soit directement avec l'intervenante ou encore s'exprimaient par leur silence. Une deuxième façon de « faire avec » le pouvoir dominant était dans la gestuelle des jeunes. En mettant sa musique et en exécutant sa danse, l'assistante proposait une autre façon de faire en réaction à ce que le professeur avait prévu pour le groupe et a entraîné les autres avec elle. Ce détournement des règles via le mouvement et le corps est venu en réponse à une gestuelle qui ne correspondait pas aux intérêts du groupe. S'ajoute à ces deux actions une troisième, repérable dans la manière dont les jeunes utilisaient l'espace : les entrées et sorties du local, la place occupée à l'intérieur du local ainsi que dans leurs danses, se sont révélées être des indices de prise de position qui ont permis aux jeunes de s'opposer, de proposer et de s'imposer collectivement à travers l'action. Ces déplacements consistent en de « micro-libertés » qui gênent le fonctionnement de l'activité tel que prévu par le pouvoir dominant. Si cela a été observé, les jeunes n'en n'ont pas parlé dans les entretiens, à l'exception de l'assistante, qui a mentionné avoir été là, (au centre de la pièce) et fait ce qu'elle savait faire. Ceci confirme, à nos yeux, les conclusions de Certeau quant à la « géographie de l'oublié » lorsqu'il s'agit de parler de la créativité des cultures populaires.

En ce qui à trait à la question de l'intervention pensée pour ou avec les participants, les éléments recueillis à partir du terrain permettent de suggérer une intervention « en construction » avec les participants. On remarque que le professeur a cédé sa place aux jeunes et s'est mise dans le rôle d'élève et ce, jusqu'au point de se mettre en arrière de la salle pour apprendre les danses et de laisser les jeunes s'organiser entre eux. Le professeur

a accepté que les choses ne se déroulent pas comme prévu tant que l'objectif – de danser au spectacle – soit atteint. En conséquence, plus les jeunes maîtrisaient leur espace d'autonomie et plus l'atelier avançait, plus ils parlaient et confiaient leur enthousiasme au professeur à l'approche du spectacle.

Notre terrain de recherche et les études sur l'intervention par la danse en milieu scolaire concordent sur trois points. D'abord, le « braconnage » des règles par les garçons, ensuite, la présence de pratiques sexuées dans l'atelier, et dernièrement, la formation d'un espace de pratique « ensemble-séparé » suivant l'idée de Goffman. En plus de manifester une présence irrégulière à l'atelier de danse, « les » (et par la suite « le ») garçons, n'ont jamais suivi le déroulement de l'atelier de la même façon que les filles. À aucun moment, le garçon n'a suivi le professeur ou le groupe. Toutes règles, « ententes », conseils, réprimandes, « marchandage », leur passaient par-dessus la tête et jamais n'ont-ils été expulsés de l'atelier, parce que le professeur voulait faire participer tout le monde et avoir des garçons dans l'atelier hip-hop. Aussi, les garçons et les filles ne pratiquaient pas ensemble même s'ils étaient dans la même pièce, en même temps. Les filles avaient leur espace et lorsqu'il était seul, Brandon n'en avait pas. Toutefois, lorsque le professeur l'a envoyé dans un coin avec ses amis – et donné la liberté de faire ce qu'ils veulent « sans-déranger-les-autres », – ils ont commencé à exécuter une compétition de *breakdance* face à face, exemplifiant un patron de confrontation et tentant de dépasser le niveau de l'autre. Après avoir attiré l'attention des filles et atteint l'apogée de leurs figures, ils ont abandonné leur *battle* et l'événement ne s'est jamais reproduit par la suite. Il en reste que l'espace de danse n'a jamais été partagé par les filles et garçons.

En fin de compte, le garçon a eu un *solo* au spectacle et les filles se sont accommodées à la longueur de sa performance pour ensuite prendre le relais en groupe. Le garçon a bénéficié d'un espace « individuel » au sein d'un espace « collectif », alors que les filles n'ont pas eu ce privilège et ont contribué à renforcer ce moment, en mettant le garçon en valeur devant le public. Le comportement de Brandon et son rôle au spectacle vont à la rencontre des

conclusions de certains auteurs sur le « braconnage » des garçons dans les activités de danse. Cette organisation informelle rappelle les stéréotypes de la masculinité et de la féminité socialement construits, auxquels on attribue une légitimité basée sur la dichotomie biologique des sexes.

Du côté de la sociabilité, qui est ressortie massivement des entretiens, les constats fondés sur le terrain vont dans le sens des arguments de Galland (2001) lorsqu'il voit dans les pratiques juvéniles « la recherche de rencontres » peut importe l'activité ou le lieu. Rapportées et observées, les rencontres entre jeunes l'ont presque emporté sur la danse. J'irais même jusqu'à dire que l'atelier a servi de point de rencontre avant tout. Les mots « amis », « ensemble », « fun », « cool », « moves », « tout le monde ensemble » ont servi de codes pour exemplifier le côté ludique et social qui a plu aux jeunes. Les entretiens ont spécifié que la mise en relation avec les autres prenait différentes significations selon les participants. Ainsi, faire partie d'un groupe est rassurant pour Sanae parce que ses erreurs seront moins visibles dans la masse. Pour Mariam, le groupe lui permet d'apprendre parce qu'elle ne connaissait pas beaucoup de mouvements « hip-hop ». Partager un projet commun avec d'autres jeunes et faire partie du groupe rime avec le terme *cool* pour Diane, suggérant qu'elle fait partie d'une ambiance branchée et décontractée. Pour Brandon, « être avec ses amis » est très important (au point où il ne sait pas s'il referait l'activité si ses « amis » ne sont pas là ) et laisse entendre qu'en tant que garçon, se sent tout seul à danser. Les autres lui donnent l'occasion de participer à quelque chose qu'il aime faire en groupe.

Par conséquent, on peut voir que le terrain a permis de voir au-delà de la question de départ. Les actions et langage des participants donne accès à tout un espace de réflexion sur le rapport à la danse, où la socialisation par le corps semble assez centrale. Par exemple, certains jeunes affirmaient ne pas avoir fait de danse alors qu'ils en faisaient, mettant en lumière l'écart entre « ce qui est dit » et « ce qui est fait ». Ainsi, les participants rencontrés ont un double discours, qui se réfère à la fois au registre « artistique » et au registre « social », et qui se repère à la fois dans leurs actions et dans leurs paroles. Sans

nécessairement avoir fait des «cours» de danse, le fait d'avoir dansé dans un spectacle, sur scène, et devant un public, les a amenés à franchir mentalement le pas du domaine «artistique», notamment en disant : «maintenant (après le spectacle), je connais des moves», «là (en référence à après le spectacle) je dis que je fais de la danse», «je montre des moves à mes amis et ma petite sœur», «je continue de me pratiquer à la maison pour m'améliorer».

## **Conclusion: le corps dansant, de l'écrit au silence**

La polysémie de la danse, ajoutée à une expérience principalement corporelle, lui donne la particularité d'être un outil de travail multidimensionnel où chacun y trouve un sens individuel et un sens collectif. Ainsi, lorsqu'une participante soutient qu'elle n'a jamais fait de la « danse », mais qu'elle « danse » tout le temps et qu'elle aime ça parce que c'est le « *fun* », on constate que sa perception vacille entre la danse « en général », s'apparentant au registre de l'art, son rapport personnel avec la danse, s'attachant au registre « social » et le rapport kinesthésique vécu pendant l'activité. De la même manière, le fait de bouger ensemble, en suivant une gestuelle commune, permet l'union des corps dansants dans un événement collectif. Cela implique le participant à deux niveaux : il a un rapport individuel et un rapport de groupe à la danse.

L'objet de recherche réunissait un espace-temps partagé entre intervenant et jeune, un cadre flexible et une activité collective avec un objectif à atteindre, tout le monde « ensemble ». En croisant ces axes, on en arrive à repenser la danse dans l'intervention. L'observation sur le terrain a montré que pendant l'intervention, les jeunes se sont organisés collectivement en parallèle à ce qui était prescrit par le professeur. Ces formes de détournement du pouvoir dominant, qu'on a observé à travers l'appropriation des ressources techniques, l'appropriation de l'espace de danse et par la transformation de la gestuelle du professeur, montrent que les jeunes s'organisent à partir des éléments disponibles pour leur attribuer un nouveau sens. Cela confirme les propos de Hebdige (1979) et Certeau (1980) lorsqu'ils soutiennent que les sous cultures emploient les produits de l'ordre dominant pour se créer un espace d'autonomie en les ré-investissant d'un nouveau sens. Sans oublier la situation de domination, on considère cette réappropriation comme un ensemble de « manières de faire avec » la domination, plutôt que comme un mode de résistance systématique à la domination (Hebdige :1979, Grignon et Passeron :1989, de Certeau : 1980) En effet, la résistance s'est produite face à certains éléments proposés à l'intérieur du cadre plus que par rapport au cadre lui-même. C'est-à-dire que les participants ont maintenu ce qu'ils



aimaient et en ont écarté le reste au lieu de délaisser complètement l'activité. L'espace d'autonomie s'est donc manifesté en inscrivant un autre sens que celui qui était projeté initialement par le professeur dans l'atelier de danse et cela s'est manifesté via le corps et les actions des participants plus que par la parole.

Mais encore, cette « manière de faire » avec la domination a été tolérée grâce au cadre plus communautaire. Ce cadre plus permissif nous a permis d'assister à un exemple d'intervention construit « avec » les participants. En réaction à ce qui était prescrit, Pamela et ses amies ont récupéré des extraits à gauche et à droite pour en faire une « nouvelle » chorégraphie à leur image, rappelant la notion de « bricolage » chez Lévi-Strauss (1960) qui suggère que les sous cultures emploient les ressources qui leur sont accessibles pour créer un nouvel élément artistique. Acceptant cela, le professeur a permis aux jeunes de participer à l'atelier en tant que « décideurs », validant les arguments des auteurs Cameron (1997), Bordes (2005) et Faure et Garcia (2003) qui voient dans la danse des jeunes, une façon de « prendre sa place » comme acteur social. C'est donc dire, que le participant qui « perturbe » les règles d'usage d'une intervention prescrite n'est pas un sujet en marge de la société, mais est un sujet qui refuse d'agir en « corps à louer », en proposant sa propre façon de bouger.

En revenant sur quelques détails, le lieu de pratique est un élément clef de ce projet de recherche : il a permis de « déraciner » tous les acteurs présents de leurs contextes d'apprentissage habituels. Situé dans une salle polyvalente, l'espace de danse était « neutre » de par ses multiples identités. Ni le professeur, ni les participants ne pouvaient en prendre possession pour y imposer « ses » règles. De plus, il était situé dans un lieu passant qui, avec l'arrivée de nouveaux participants, la présence de « spectateurs » aléatoires et la proximité des terrains de baskets, créait une dynamique de « carrefour » dans l'atelier. Les entrées et sorties additionnées à une musique branchée en ont fait un point de rencontre pour les jeunes du voisinage. Les témoignages des participants ont mis en lumière l'aspect ludique de l'atelier et l'importance de se faire des amis, deux sujets peu abordés dans la

littérature en danse, mais très caractéristiques des cultures juvéniles (Galland : 1996, 2001, Provonost : 1996, Bernier : 2002).

Le lieu de pratique, situé en milieu communautaire, a aussi joué sur la finalité du projet : par exemple, la représentation publique était facultative tout au long du processus d'intervention, le premier objectif étant d'offrir une activité ludique aux filles pendant l'été et de créer des liens de sociabilité entre les jeunes du voisinage. Ainsi, le mariage entre le milieu communautaire et l'intervention ont contribué à rendre la danse plus « flexible » au sens où il y avait une ouverture face aux finalités possibles de l'atelier et moins d'emphase était accordée aux résultats « tangibles ». Cela va de pair avec les arguments qui soutiennent que le communautaire impose une certaine structure, tout en laissant place à l'imprévu, à la créativité et à « l'inventivité » des procédures quotidiennes (Bourgeault : 2003, Faure et Garcia: 2003, Bordes : 2005). En prenant du recul par rapport à l'atelier en soi, le cadre communautaire, en tolérant une résistance a offert un espace de créativité aux jeunes. De cette façon, l'objectif de l'intervention a misé sur le « moyen » plus que sur le produit final de l'atelier.

Du point de vue des participants, on retient la présence d'un sentiment d'engagement dans l'activité, en particulier à l'approche de la représentation publique. Cet engagement débordait du cadre de l'atelier. La majorité a rapporté en avoir parlé avec des amis de l'extérieur ou leur famille (mère, tante, amis du voisinage, de l'école). Aussi, plusieurs ont rapporté avoir pratiqué seul à la maison ou devant des personnes de confiance (mère, frères, sœurs, meilleurs amis, cousins). D'autres encore, ont dit avoir pratiqué en-dehors des heures d'atelier avec d'autres participants et avoir visionné des vidéos en lien avec la danse. De plus, les participants se sont organisés en dehors de l'atelier pour le choix des costumes et pour des répétitions supplémentaires.

La représentation publique, quant à elle, a été le moment le plus marquant dans la mémoire des participants. Caractérisée par la scène, la noirceur et les éclairages, le « spectacle »

constituait un lieu qui forçait la danse à être « à sa hauteur » parce qu'il représentait la frontière entre le « social » et l'artistique. Le désir de bien faire, de présenter son travail à autrui, d'être une « vedette » le temps d'une soirée, en a fait une sorte de rite de passage chez les participants, les transportant dans un imaginaire envié du monde télévisé et de la danse professionnelle. Une des plus jeunes participante, plutôt timide, a affirmé : « Là, (*en référence à après le spectacle*) je dis que je fais de la danse ». Bien que chaque participant ait vécu la situation différemment, ils parlent du spectacle en termes « d'avant » et « maintenant ». Cela indique une marque positive dans les trajectoires de vie des participants et confirme – partiellement - le discours optimiste de l'intervention par les arts. Outre cela, le « spectacle » a servi à faire reconnaître les efforts des participants par des groupes significatifs dans leur entourage. En cela, l'atelier de danse a offert aux participants l'occasion de briller sous d'autres feux que ceux qui sont habituellement valorisés à l'école ou dans le groupe de pairs, assurant un sentiment de valorisation de soi et surtout, celui « d'être capable ».

Comme abordé précédemment, le thème de la sociabilité est récurrent dans le terrain d'observation et dans les entretiens et est souvent lié avec le thème du ludique. La socialisation est aussi très présente dans la littérature anthropologique, ce qui nous pousse à conclure que le terrain et la littérature convergent sur ce point. Du point de vue du chercheur, au final, l'atelier et le projet commun de la représentation publique ont servi « d'excuse » - ou de moyen - pour créer des interactions entre les jeunes : parler, se montrer des mouvements, pratiquer, décider de la musique, de la tenue vestimentaire étaient des actions et échanges nécessaires à l'atteinte de l'objectif final. Cependant, le terrain apporte deux spécificités au regard anthropologique. Premièrement, la socialisation entre les jeunes s'est faite par le biais du corps, voire plus que par l'esprit. « Bouger ensemble », « danser ensemble » dans un projet commun a permis de connaître et de reconnaître les autres à partir d'autres registres que la parole: « elle danse bien », « elle fait la *split* », « j'savais pas qu'elles dansaient comme ça », revient à donner la chance aux participants de briller sous d'autres feux que l'intellect ou la performance sportive. Deuxièmement, le terrain met en

lumière plusieurs formes de sociabilité, alors qu'il n'y a aucune spécification à ce sujet dans la littérature. Deux ans plus tard, les jeunes qui habitent le même ensemble de logements rapportent se dire « allo » au passage, mais n'entretiennent pas de relations d'amitié avec les autres participants. Par contre, ils maintiennent un discours affirmant qu'ils se sont fait des amis dans l'atelier, et que « maintenant ils connaissent plus de personnes qu'avant ». On peut donc parler de camaraderie, d'agrandissement du réseau de connaissances, de renforcement de l'amitié pour celles qui étaient déjà amies, ou encore d'amourettes estivales. Ces dernières ne faisaient pas partie de la recherche, mais on ne peut ignorer qu'à la fin de l'atelier, on pouvait compter un garçon pour une fille adolescente dans le local de danse alors qu'au début, ils étaient complètement absents. Le terrain met en lumière plusieurs formes de sociabilité, mais tout ce pan d'information est oblitéré dans la littérature à l'exception de Bourdieu (2002), qui décrivait sans trop de détails, le petit bal de campagne comme une sorte « d'institution marieuse ».

L'observation, les entretiens et la littérature convergent sur les modalités d'apprentissage des danses populaires. Tous s'entendent sur le fait que les danses populaires s'apprennent de manière informelle, par imitation, ou encore se « reçoivent » des autres en comparaison à un apprentissage technique et codifié. Les plus jeunes copiaient les plus grandes pour apprendre les mouvements et les grandes se montraient les mouvements côte à côte, entre elles. L'échange de connaissances, par le biais du corps, laissait voir une fluidité entre les rôles de « professeur » et « d'élève » chez les participantes : dès qu'une fille avait maîtrisé une séquence de mouvements, elle le montrait volontiers à une autre et lorsqu'elle n'arrivait plus à le faire, retournait voir celle qui lui l'avait appris au départ. Le terrain confirme, comme le soutient Schott-Billman (2001), une « ouverture à l'altérité » sur le plan horizontal. La fluidité dans ce jeu de rôles, mise en lien avec le goût de l'apprentissage qui est ressorti dans les entretiens des participants, encourage à repenser la question de l'apprentissage à la lumière de l'intervention, c'est-à-dire dans une relation plus égalitaire. Par contre, le terrain informe les propos de Schott-Billman quant à l'ouverture à autrui sur le plan vertical, entendu comme la culture héritée. L'auteur sous-entend que la culture

héritée serait la culture légitime « artistique » mais ici, les informations du terrain suggèrent que les jeunes s'inspiraient de ce qu'ils voyaient à la télévision ou sur *youtube* pour préparer leurs danses, rejoignant l'idéologie de la culture hip-hop médiatisée comme culture « légitime ». Les entretiens ont renforcé l'idée que la culture héritée correspondait plutôt à la culture hip-hop médiatisée à la télévision et sur Internet quand les jeunes ont dit se sentir « comme à Las Vegas », « comme une vedette », « ben... plus populaire », se transposant dans l'imaginaire du vedettariat américain.

Finalement, cette recherche exploratoire ne peut se terminer sans souligner les regards pointus de Ward (1998), qui s'oppose à l'approche fonctionnaliste de la danse, et de Certeau (1980) sur l'invisibilité de la créativité populaire. Dans le premier cas, il est très facile de tomber dans le piège et d'analyser la danse en termes de ce qu'elle est capable de produire. Il a été difficile pour les participants de parler de leur expérience kinesthésique et pour le chercheur de la retraduire en mots. Dans les entretiens, cette partie finissait par prendre la forme d'une auto-évaluation sur la performance exécutée, laissant complètement à l'écart l'expérience corporelle dansée. Par conséquent, on s'en est tenu à analyser les actions à travers le journal de bord en se concentrant sur les actions des participants comme indices de prise de position. Dans le deuxième cas, l'invisibilité de la créativité populaire suggérée par Certeau était vraiment...invisible! À aucun moment, les jeunes n'ont réalisé qu'ils avaient contourné des règles, imposé leur gestuelle et leur musique et qu'ils s'étaient organisés collectivement face au professeur. Vice-versa, le professeur ne leur a reconnu aucune forme de créativité, ayant déjà « accepté » de les laisser faire ce qu'ils voulaient. Pour sa part, l'intervenante était contente d'avoir atteint son objectif, qui était de faire participer les jeunes à la représentation publique. Si on retient que le terrain permet de voir au-delà de la littérature, la littérature permet aussi de voir ce qui, à l'œil nu, nous semble invisible. Somme toute, après le spectacle, l'intervenante et le professeur ont félicité les participants d'avoir bien dansé.

## Bibliographie

ADSHEAD-LANSDALE, J. et J. LAYSON (1994) : *Dance history, an introduction*. London, Routledge.

APPRILL, C. (2006) : *Sociologie des danses de couple, Une pratique entre résurgence et folklorisation*, Paris, L'Harmattan, musiques et champ social.

AQUATIAS, S (1997) : « Jeunes de banlieue, entre communauté et société. Une approche socio-anthropologique du lien social », *Socio-Anthropologie*, no.2, (45-62)

BANES, S.(1994) : *Writing dancing in the Age of Postmodernism*, Middleton, Wesleyan University Press.

BAUDELLOT, C. et R. ESTABLET (2000) : *Avoir 30 ans en 1968 et en 1998*, Paris, Le Seuil.

BEAUCHAMP, H. (1998) : *Le théâtre adolescent*, Montréal, Les éditions Logiques.

BELLAVANCE, G. (2000) : *Démocratisation de la culture ou démocratie culturelle? Deux logiques d'action publique*, Québec, Presses de l'Université Laval.

BELLAVANCE, G. et M. FOURNIER (1992) : « Rattrapage et virages : dynamismes culturels et interventions étatiques dans le champ de production des biens culturels », in Daigle, G. et Rocher, G. (dirs.) *Le Québec en jeu. Comprendre les grands défis*. Montréal, Presses de l'Université de Montréal, (10-43).

BELLAVANCE, G. et M.VALEX et al. (2004) : « Le goût des autres : Une analyse des répertoires culturels de nouvelles élites omnivores », in Fridman, V. et Ollivier, M. (dir.), « Goûts, pratiques culturelles et inégalités sociales : branchées et exclus », *Sociologie et sociétés*, 36(1) : 3-11.

BELLEFLEUR, M. (2000) : « Loisir et démocratie culturelle », in G. Bellavance (dir.), *Démocratisation de la culture ou démocratie culturelle? Deux logiques d'action publique*, Québec, Presses de l'Université Laval, (65-81).

BERGONZI, L. et J. SMITH (1996): *Effects of Arts Education on Participation in Arts*, Research Divison Report 36, National Endowment for the Arts, Santa Ana, Seven Locks Press.

BERNIER, L. (2000) : « Les effets structurants des interventions publiques en matière d'art et de culture », in Bellavance, G. (dir.), *Démocratisation de la culture ou démocratie culturelle? Deux logiques d'action publique*, Québec, Presses de l'Université Laval, (84-93).

BERNIER, L. (2002) : « La transmission culturelle et la rencontre des jeunes avec l'art », in Baillargeon, J-P (dir.), *Transmission de la culture, petites sociétés, mondialisation*, Québec, Les Presses de l'université Laval, (123-133).

BLACKING, J. et J.W. KEALIINOHOMOKU (1979) : *The performing arts : music and dance*, The Hague, Mouton.

BOILY, C et Al. (2000) : « Les jeunes et la culture revue de la littérature et synthèse critique », Ministère de la culture et des communications. Direction de l'action stratégique, de la recherche et de la statistique.

BOILY, C., DUVAL, L. et M. GAUTHIER (2004) : « Les pratiques culturelles des jeunes de 15 à 35 ans en 1999 », Ministère de la Culture et des Communications, publications officielles.

BORDES, V. (2005) : *Prendre place dans la cité : jeunes et politiques municipales*, Paris, L'harmattan.

BORDES, V. (2005) : « Être rappeur et devenir acteur de la société, ou comment prendre sa place en s'inscrivant dans une pratique juvénile », Texte présenté dans le cadre du colloque "Adolescence, entre défiance et confiance", centre des archives du monde du travail de Roubaix les 5, 6 et 7 avril 2005.

BORDES, V. et A.VULBEAU (2004) : *L'alternative jeunesse*, Paris, Éditions de l'atelier.

BOURDIEU, P. (1987) : *Choses dites*, Paris, Éditions Minuit.

BOURDIEU, P. (2002) : *Le bal des célibataires : crise de société paysanne en Béarn*, Paris, Seuil.

BOURDIEU, P. (1979) : *La Distinction. Critique sociale du jugement*, Paris, Éditions de Minuit.

BOURGEAULT, G. (2003) : L'intervention sociale comme entreprise de normalisation et de moralisation : peut-il en être autrement ? À quelles conditions ? » *Nouvelles pratiques sociales*, 16 (2), disponible en ligne : <http://id.erudit.org/iderudit/009845ar>

BRAUNSTEIN, F. et J-F. PÉPIN (1999) : *La place du corps dans la culture occidentale*, Paris, Presses universitaires de France.



BURT, R. (1998) : *Alien bodies : representations of modernity, « race » and nation in early modern dance*, New York, Routledge.

CAMERON, R. (1997) : «Singing in My Own Voice, Teachers' Journey Toward Self-Knowledge», dans *Dancers and Communities : writings about dancing as a community art*, in Poynor, J. et J. Simmonds (dirs.) Walsh Bay, Australian Dance Council, 182-200.

CASE, S-E; BRETT, P. et S.L. FOSTER (1995) : « *Cruising the Performative : interventions into the representation of ethnicity, nationality and sexuality* », Bloomington, Indiana University Press.

CELLARIUS, H. (1847) : *La danse des salons*, Paris, J.Hetzel Éditeur.

CLOVER, D.E. (2006) : « Out of the Dark Room : Participatory Photography as a Critical, Imaginative, and Public Aesthetic Practice of Transformative Education » in *Journal of Transformative Education*, 4(3) : 275 -290.

COHEN, S. (1972): "Breaking out, smashing up and the social context of aspiration" in Riven, B. (ed) *Youth at the Beginning of the Seventies*, London, Martin Robertson Press

CORBIN, A. (1995) : *L'avènement des loisirs, 1850-1960*, Paris, Aubier.

CORNEVIN, C. (17/11/1996) : « Quand l'uniforme est une cible », *Le Figaro – Quotidien national français*, 16.

CUCHE, D. (1996) : *La notion de culture dans les sciences sociales*, Paris, La Découverte.

DANSEREAU, F., SÉGUIN A-M. et D. LEBLANC (1995) : *La cohabitation interethnique dans l'habitat social au Québec*, Montréal, Société d'Habitation du Québec.

De CERTEAU, M. (1978) : « Une culture très ordinaire », *Esprit*, no.22, (3-26).

De CERTEAU, M. [1990(1980)] : *L'invention du Quotidien, Arts de faire, Tome 1*, Paris, Gallimard.

De MARÉ, R. (1932) : *Revue des Archives Internationales de la danse*, Paris, Éditions du Trianon.

De MUNCK, V. C. et E.J. SOBO (1998) : *Using methods in the field: a practical introduction and casebook*, Walnut Creek, CA, AltaMira Press, (Rowman and Littlefield Publishers Inc.)

De SINGLY, F. (1996) : « L'appropriation de l'héritage culturel », *Lien social et Politiques/ RIAC*, no.35, (53-71)

DE WALT, K. M. et B.R. DE WALT (2002) : *Participant observation: a guide for fieldworkers*, Walnut Creek, CA: AltaMira Press.

DECORET- AHIHA, A. (2005) : « L'exotique, l'ethnique et l'authentique : Regards et discours sur les danses d'ailleurs », *Civilisations, Revue internationale d'anthropologie et de sciences humaines*, 53 : 149-166.

DECORET, A. (1998) : « L'exotisme et la danse. Clés d'une recherche », *L'homme et la société*, no.127-128, janvier-juin, p.159-169.

DONNAT, O. (2000) : « La démocratisation à l'heure des bilans : le cas de la France », in Bellavance, G. (dir.), *Démocratisation de la culture ou démocratie culturelle? Deux logiques d'action publique*, Québec, Presses de l'Université Laval, p.28-43.

DUBET, F. (1996) : « Des jeunesses et des sociologies. Le cas français », *Sociologies et Sociétés*, vol. 28, no.1, (23-35)

DUMONT, F. (1995) : *Raisons Communes*, Montréal, Boréal.

FAURE, S. (2000) : *Apprendre par corps. Socio-anthropologie des techniques de la danse*, Paris, La Dispute.

FAURE, S. (2001) : *Corps, savoir et pouvoir. Sociologie historique du champ chorégraphique*, Lyon, Presses universitaires de Lyon.

FAURE, S. (2004) : « Institutionnalisation de la danse hip-hop et récits autobiographiques des artistes chorégraphes », *Genèses*, no.55, (84-106).

FAURE, S. et M-C. GARCIA (2003), « Les “Braconnages” de la danse Hip-hop dans les collèges de quartiers populaires », dans *Ville-École-Intégration, Enjeux*, vol. 133.

FENSHAM, R. (1996) : « Dance and the Problems of Community » in Poynor, J. et J. Simmonds (dirs.), *Dancers and Communities : writings about dancing as a community art*, Australian Dance Council, Walsh Bay.

FOSTER, S.L. (1995) : *Choreographing history*, Bloomington, Indiana University Press.

FRIEDENBERG, E. (1966) : « Adolescence as a social problem » in Becker H.S., *Social problems : A modern approach*, John Wiley and sons, (35-75).

GALLAND, O. (1996) : « L'entrée dans la vie adulte en France. Bilan et perspectives sociologiques », *Sociologies et Sociétés*, vol.28, no. 1, 37-46.

GALLAND, O. (2001) : « Les représentations de rôles adultes » in Galland, O. et B. Roudet (dirs.), *Les valeurs des jeunes, tendances en France depuis 20 ans*, Collection Débats Jeunesses, Paris, L'Harmattan.

GARDNER, H. (1997) : *Les formes de l'intelligence*, Paris, édition Odile Jacob.

GARON, R et M.COLLIN (2000):« Les pratiques culturelles des québécois et des québécoises en 1999 », Ministère de la culture et des communications, publications officielles, Direction de l'action stratégique, de la recherche et de la statistique.

GEORGE, L. (2000) : « La *downtown dance* a New York », *Danser*, vol.35, 75-94.

GINOT, I. et M. MICHEL (1995) : «La danse au XXe siècle», Paris, Éditions Bordas.

GOLD, R.L. (1958) : « Roles in sociological field observations », *Social Forces*, 36 (217-223).

GRAU, A. (1993) : « John Blacking and the development of dance anthropology in the United Kingdom », *Dance Research Journal, Congress in research in dance*, 25/2, (21-31)

GRIGNON, C. et J-C PASSERON (1989) : *Le Savant et le Populaire*, Paris, Gallimard.

GUILBERT, L. (2000) : *Danser avec le IIIe Reich. Les danseurs modernes sous le nazisme*, Paris, Editions Complexe.

GUILCHER, J.M. (1963) : *La tradition populaire de danse en Basse Bretagne*, Paris, Mouton.

GUILCHER, J-M et Y.GUILCHER (1994) : *L'histoire de la danse, parent pauvre de la recherche*, Cahiers d'ethnomusicologie régionale, Toulouse, Isatis.

GUILCHER, Y. (1998) : *La danse traditionnelle en France : d'une ancienne civilisation paysanne à un loisir revivaliste*, Paris, FAMDT éditions.

HALL, S et T. JEFFERSON, (2006) : *Resistance through Rituals, Youth Subcultures in post-war Britain*, 2e Edition, Routledge.

HALL, S. (1997) : « The spectacle of the 'Other' », in S.Hall (dir.), *Representation: Cultural Representations and Signifying Practices*. London: Sage/Open UP, 223-279

HAMPARTZOUMIAN, S. (2004) : « Socialité corporelle et corporéité sociale », *Sociétés*, 3(85) : 63-70.

HAMPARTZOUMIAN, S. (2004) : *La fête techno, Au plaisir d'être ensemble à la fusion impossible*, Paris, Autrement.

HANNA, J.L. (1979) : « Toward a cross-cultural conceptualization of dance and some correlate considerations », in Blacking, J et J.W.Kealiinohomoku (dirs.), *The performing arts : music and dance*, The Hague, Mouton, (17-45).

HEBDIGE, D. (1979) : *Subculture, the meaning of style*, London, Methuen & Co.

HILL COLLINS, P. (2006) : *From Black Power to Hip Hop: Essays on Racism, Nationalism, and Feminism*, Philadelphia, Temple University Press.

HUYSSSEN, A. (1986) : *After the great divide: modernism, mass culture, postmodernism*, Bloomington, Indiana University Press.

INCHAUSPÉ, P et al. (1997), *Réaffirmer l'école. Rapport du groupe de travail sur la réforme du curriculum*, Québec, Gouvernement du Québec, Ministère de l'éducation.

JACQ-MIOCHE, S. (1998) : *Histoires de corps : à propos de la formation du danseur*, Paris, Cité de la musique.

JOHNSON, A. et R. SACKETT (1998) : « Direct systematic observation of behaviour », in *Handbook of methods in cultural anthropology*, Walnut Creek, AltaMira Press, Bernard (Ed.),(301–331).

KAEPLER, A. L (1978), « Dance in a anthropological perspective », in *Annual review of anthropology*, no.7. Publié en français (1998) : « La danse selon une perspective anthropologique », *Nouvelles de danse*, Paris, no.34-35, (24-46).

KANT, M. (1998) : « Un plaidoyer pour les ‘lower poets’ », in *Histoires de corps, à propos de la formation du danseur*, Cité de la musique, centre de ressources musique et danse, Paris, (185-194).

KAWULICH, B. B. (2005) : « Participant observation as a data collection method », *Handbook of methods in cultural anthropology*, Walnut Creek, AltaMira Press, Bernard (Ed.).

KEALIINOHOMOKU, J.W. (1998) : « Une anthropologue regarde le ballet classique comme forme de danse ethnique », *Nouvelles de danse*, no.34-35, (47-67).

KLEIN, G. (1998) : « La construction du féminin et du masculin dans la danse des modernes », *Histoires de corps : à propos de la formation du danseur*, Paris, Cité de la Musique, (185-194).

KURATH PROKOSCH, G. (1960) : « Panorama of Dance Ethnology », *Current Anthropologist*, vol.1, no.3, (233-254).

KURATH PROKOSCH, G. (1972) : « Research methods and background of Gertrude Kurath », in Comstock, T. (dir.), *New dimension in dance research : anthropology and dance*. The american indian : the proceeding of the third conference on research in dance, New York, Comittee on research in Dance, (35-43).

Le BRETON, D. (1991) : « Sociologie du corps : perspectives », *Cahiers internationaux de sociologie*, vol.90, (131-143).

LÉVY-BRUHL, L. (1925) : *La Mentalité primitive*, Paris, Alcan: 2e édition.

LÉVY-STRAUSS, C. (1958) : *Analyse Structurale*, Paris, Plon.

LÉVY-STRAUSS, C. (1960) : *La pensée sauvage*, Paris, Plon.

MARSHALL, C. et G.B. ROSSMAN (1995) : *Designing qualitative research*, Thousand Oaks, Sage.

MAUSS, M. (1936) : « Les techniques du corps », *Journal de Psychologie*, XXXII,15 mars – 15 avril, (3-4).

McALL, C. et al. (2001) : *Se libérer du regard : agir sur la pauvreté au centre-ville de Montréal*, Montréal, Éditions St-martin.

MERRIAM, A. P. (1972) : « Anthropology of the dance », in Comstock T. (dir.), *New dimension in dance research : anthropology and dance*. The american indian : the proceeding of the third conference on research in dance, New York, Comittee on research in Dance, (9-27).

MOLINERO, S. (2009) : « Les publics du Rap : enquête sociologique », Paris, l'Harmattan.

PROVONOST, G. (1996) : « Les jeunes, le temps, la culture », *Sociologies et Sociétés*, vol.28, no. 1, (147-158).

PRUDHOMMEAU, G. (1986) : *Histoire de la danse*, Paris, Amphora.

QUIVY, R. et L. VAN CAMPENHOUDT (1988) : *Manuel de recherche en sciences sociales*, Paris, Bordas (Dunod).

ROBINE, N. (2000) : « Représentations collectives et pratiques de lecture chez les jeunes » in Souchard, M., Saint-Jacques, D. et A.Viala, (dirs), *Les jeunes. Pratiques culturelles et engagement collectif*, Québec, Éditions Nota Bene, (58-85)

ROYÉ, É. (2006) : *Le chuchotement de Galilée : permettre aux jeunes difficiles de réussir à l'école*, Québec : École et Comportement.

ROYER, É. (2005) : *Comme un caméléon sur une jupe écossaise : comment enseigner à des jeunes difficiles sans s'épuiser*, Québec : École et Comportement.

SACHS, C. (1938) : *Histoire de la danse*, Paris, Gallimard.

SANTERRE, L. (2000) : « De la démocratisation de la culture à la démocratie culturelle » in Bellavance, G. (dir.), *Démocratisation de la culture ou démocratie culturelle? Deux logiques d'action publique*, Québec, Presses de l'Université Laval, (47-63).

SCHOTT-BILLMAN, F. (2001) : *Le besoin de danser*, Paris, Éditions Odile Jacob.

SHAW, P. (2003) : « What's art got to do with it? : The role of arts in neighbourhood renewal », *Arts Council of England*, nov. (1-20)



SIMMONDS, J. et H. POYNOR (1997) : *Dancers and Communities : a collection of writings about dance as a community art*, Australian Dance Council, Ausdance.

SORIGNET, P-E. (2004) : « Un processus de recrutement sur un marché du travail artistique : le cas de l'audition en danse contemporaine, *Genèses*, no.57, (64-88).

SPENCER, P. (1985) : *Society and the dance : the social anthropology of process and performance*, Cambridge University Press.

STANLEY, P.D. et MILLER, M.M (1993) : « Short-term art therapy with an adolescent male », *The Arts in Psychotherapy*, vol. 20, no.5, (397-402).

STYLO, S. et Motion Live (2006) : « Projet de recherche pour le Nord présentant les talents du hip-hop au Canada », présenté au Conseil des Arts du Canada

SUDRES J.L. et R. FOURASTÉ (1994): *L'adolescent créatif*, Presses universitaires du Mirail, Toulouse.

THOMAS, H. (1993) : *Dance, Gender and Culture*, London, Macmillan Press.

UNSWORTH, J.M. (1990) : « Art and the Drop-Out Student », *School Arts*, vol.90 no.4, (14-15).

UNSWORTH, J.M. (1990) : « The Arts : lifeline to the alienated student », *Momentum*, vol.21, no.2, (45-48).

WARD, A. (1993) : « *Dancing in the Dark : rationalism and the neglect of social dance* », in Thomas, H. (dir.), *Dance, Gender and Culture*, London, Macmillan press, (16-23).

WARD, A. (1997) : « *Dancing around Meaning (and the Meaning around Dance)* », in Thomas, H. (dir.), *Dance in the City*, New York, St-Martin's Press, (3-21)

ZUZANECK, J (1988) : « Démocratisation de la culture ou démocratie culturelle : un débat enterré? », in Girard. A, *Économie et culture. Culture en devenir et volonté publique*, vol II, 4<sup>e</sup> conférence internationale sur l'économie de la culture tenue à Avignon en mai 1986, La Documentation française, Paris, (49 -62).

## **Annexe: Guide d'entretien**

Guide d'entretien pour entrevues individuelles auprès des participants deux ans après l'activité.

### 1. Description :

Les sujets ayant participé à l'activité de l'atelier de danse seront invités à participer à un entretien individuel d'une durée approximative de **45 minutes**, deux ans après l'activité, dans un endroit et à un horaire qui leur convient. Il est dans l'intérêt de la recherche que les participants se sentent à l'aise pour prendre la parole. Ces entretiens visent à confirmer, infirmer ou informer certaines de nos hypothèses qui proviennent en partie de la revue de littérature et de l'observation participante.

Les entretiens sont semi- directifs pour donner un point de départ et mettre en place un cadre de discussion avec le participant deux ans après l'activité. Par la suite, nous entendons laisser un maximum de place au participant, tant dans ses propos que dans la façon de s'exprimer. Les entretiens seront enregistrés par voie audio seulement.

### 2. Cadre général de l'entrevue

#### 2.1) Présentation et échange informel sur l'objet de recherche

Les participants connaissent l'agent de recherche parce que ce dernier avait participé à l'activité, en tant qu'observateur-participant, il y a deux ans. Toutefois, les participants ne connaissent pas l'objet de la recherche. Par conséquent, il est important d'introduire la nature et les objectifs de l'entretien auprès des participants.

Temps alloué : 5-7 min

## 2.2) Déroulement de l'entretien : détails techniques

L'intervieweuse demande l'autorisation de procéder à l'enregistrement de l'entrevue en prenant soin d'aborder la confidentialité de l'entretien et de faire signer le formulaire de consentement.

L'intervieweuse précise les raisons pour lesquelles l'entrevue doit être enregistrée.

Elle explique au participant qu'il est un informateur clef et qu'il est nécessaire de respecter l'authenticité des propos recueillis pour en faire une information fiable.

Elle explique aussi au participant l'importance de se sentir complètement libre de répondre – ou non – à une question ou à un thème abordé.

Elle l'informe qu'il peut demander à ce que certains passages de l'entretien ne soient pas enregistrés ou effacés. Si tel est le cas, l'intervieweuse s'engage à le faire devant le participant.

L'intervieweuse répète que l'entretien est strictement confidentiel et fait signer le formulaire de consentement au participant.

Temps alloué : 5-7 min

## 2.3) Entretien :

But général : *Tracer un portrait longitudinal du parcours des jeunes avant l'activité de danse, pendant l'activité de danse et après l'activité de danse.*

*Thème 1 : Sphère culturelle des jeunes :*

J'aimerais que tu me parles de toi, de ce que tu aimes faire.

Information recherchée :

- lieu de résidence
- organisation familiale (frères, sœurs)
- personnalité
- une journée « normale » à l'école
- activités préférées et leur contraire à l'école
- activités préférées et leur contraire en dehors de l'école
- talents
- préférences culturelles
- perception des préférences culturelles

*Thème 2 : L'activité de danse :*

Peux-tu me raconter l'activité de danse? Tout ce dont tu te souviens.

Information recherchée :

- perception de la danse en général
- perception d'un atelier de danse
- première fois ?
- pourquoi participer?
- déroulement de l'atelier
- relation avec le prof

- relation avec l'intervenante
- relation avec les autres
- danse, gestuelle
- préparation au spectacle
- organisation collective dans l'atelier
- organisation collective à l'extérieur de l'atelier
- après spectacle
- le plus aimé dans toute l'expérience
- le moins aimé dans toute l'expérience
- défis rencontrés
- choses à améliorer

### *Thème 3 : Retour sur les éléments marquants*

Reprendre les éléments marquants cités par les participants et tenter de les approfondir. Par exemple, qu'est-ce que ça veut dire « de se sentir plus vedette ». De qui parle-t-il lorsque le participant dit « tout le monde m'a trouvé bonne »? Savoir ce qui a laissé une trace chez le participant.

Information recherchée :

- perception de la danse
- attentes envers la danse
- perception du spectacle
- attentes envers le spectacle
- relations avec les autres
- souvenirs de l'expérience

### 3. Conclusion et remerciements

Demander au participant s'il a des choses à rajouter. S'il voudrait répéter l'expérience.

Temps alloué : 5-7 min





