

ACTIVITÉS ARTISTIQUES ET STÉRÉOTYPES DE GENRE : UNE INVITATION À LA RÉFLEXIVITÉ

Programmer les activités artistiques permet-il en soit d'interroger les stéréotypes de genre et de viser l'égalité filles-garçons? Les travaux de recherche de **Magali Sizorn**, enseignante-chercheuse en anthropo-sociologie à Rouen, nous invitent à réfléchir à cette idée fortement véhiculée chez les professeurs d'EPS.

Comme l'écrit Betty Lefèvre, l'enseignement de la danse contemporaine peut être le lieu privilégié de la « réflexivité du genre ». Les créations chorégraphiques contemporaines, en jouant des conventions et des qualités traditionnellement attribuées aux hommes et aux femmes, contribuent à diffuser d'autres modèles du masculin et du féminin. Reste que le travail des corps est le fruit d'une socialisation voire de normalisations notamment genrées que l'enthousiasme et l'intérêt que nous –enseignant-e-s– pouvons porter aux activités de création, comme espaces d'interrogation ou de contestations des normes, ne peuvent effacer.

Des logiques sociales à l'œuvre

La pratique amateur de la danse, en association notamment, est aujourd'hui largement féminine. C. Mennesson et G. Neyrand, s'intéressant aux pratiques sportives et culturelles extra-scolaires des enfants, ont souligné l'existence de « régimes de genre » qui, situés dans des contextes socio-culturels, contribuent à la fabrique des filles et des garçons. Ils ont notamment constaté qu'en cours de danse contemporaine en milieu urbain et favorisé, se transmettaient des modèles féminins relativement traditionnels (associés à la minceur et à la grâce), combinés à des idéaux d'accomplissement et de réalisation de soi, notamment par l'art.

Malgré une forte propension à porter et incarner des utopies universalistes et égalitaires, et alors que les artistes invitent à « défaire le genre », les mondes de l'art et de la culture n'échappent donc pas aux logiques sociales et à des rapports sociaux hiérarchisés : alors que l'écrasante majorité des élèves des cours de danse sont des filles, seulement 43% des chorégraphes et 16% des directeur-riche-s de centres chorégraphiques nationaux sont des femmes. Dans les écoles supérieures de cirque, l'enseignement reste marqué, dans

les attentes et rapports au risque, par des représentations et pratiques genrées.

Les enjeux d'un enseignement scolaire

Les enjeux d'un enseignement scolaire sont forts : il s'agit, dans l'école républicaine, de s'adresser à tous et toutes et de viser l'égalité dans et par l'enseignement. Cela engage à penser les conditions d'atteinte de cette égalité, et cela ne réside pas uniquement dans la proposition d'un même enseignement pour tous. Dans des classes mixtes, et face aux garçons, on observe chez certaines adolescentes une tendance à marquer leur différence en réinvestissant les signes d'une féminité stéréotypée. En outre, l'universalité supposée des propositions se heurte à des inégalités ou différences de réception et d'appropriation de contenus. Chez mes étudiant-e-s STAPS, les images de « la danseuse », héritées du ballet romantique ou des clips et shows médiatisés, tout comme les pratiques d'enseignement face au miroir, valorisant la reproduction de formes, pèsent fortement sur l'engagement des jeunes femmes en danse. Cela peut expliquer le regard porté sur les filles par les enseignant-e-s –dont je suis parfois–, là où les garçons, réinvestissant leurs compétences sportives, répondent davantage à leurs attentes. Les étudiants ne s'y trompent pas et racontent ainsi comment ils ont choisi la danse au CAPEPS : « On m'a dit au début que la danse pourrait être facile pour un garçon » ou encore « la danse, pour les garçons, c'est plus jouable ». D'où un sentiment d'injustice chez certaines étudiantes danseuses face aux critères d'appréciation et de notation de leurs prestations. Pour les garçons, comme le montre Natacha Estivie dans sa thèse, les difficultés en danse (plus qu'en cirque) sont davantage à mettre en lien avec un coût identitaire, notamment dans « l'acceptation d'une mise en jeu de corps qu'ils considèrent comme féminins ». Dans son livre, Pierre-Emmanuel Sorrignet, consacre un chapitre à l'entrée



d'hommes en danse intitulé « la danse, c'est pour les filles ou pour les pédés ». Cette inquiétude relative au trouble de l'ordre sexué et hétérosexuel par la danse explique sans doute pourquoi tant d'étudiants MEEF proposent encore si fréquemment de travailler pour leur mémoire sur « enseigner la danse quand on est un homme ». Ils témoignent sans doute par là-même de leurs propres interrogations : peur des réactions de leurs élèves garçons, regards de leurs collègues femmes, sentiments d'incompétence (essentialisés, incorporés) et persistance d'une spécificité sexuée, quand bien même la danse contemporaine aurait contribué dès les années 1970 et 1980 à « masculiniser le féminin et féminiser le masculin » et à renouveler la gestuelle et les mises en scène de corps d'hommes. Si l'injonction à une certaine virilité constitue encore un des obstacles à l'engagement des élèves garçons, ces obstacles effraient les enseignant-e-s qui s'arrangent néanmoins assez bien de ces injonctions paradoxales. Ils-elles surinvestissent peut-être la question de la difficulté de l'engagement des garçons et, par ailleurs, trouvent dans leur manière de pratiquer ce qu'ils attendent (engagement moteur, physicalité, jeux avec les valeurs du masculin et du féminin...), là où ils constatent que les filles restent « plus sages », « plus scolaires », qu'elles prennent moins l'espace.

Alors que faire aujourd'hui ?

Une proposition pourrait être de veiller à ne pas s'appuyer sur le supposé déjà là (la sensibilité, le joli des unes, l'attrait pour la prise de risque, la performance et l'occupation de l'espace des autres) qui ne ferait que renforcer une dissymétrie devenant inégalité dans le fait de doubler ce que Françoise Héritier appelle la « valence différentielle des sexes », c'est-à-dire une construction hiérarchique qui place le féminin sous le masculin. Cela peut passer par un travail à partir de contraintes imposées à tous : investir le fort, le faible, le lourd, le léger, le

« Une proposition pourrait être de veiller à ne pas s'appuyer sur le supposé déjà là (la sensibilité, le joli des unes, l'attrait pour la prise de risque, la performance et l'occupation de l'espace des autres). »

grand, le petit et ne pas laisser aux garçons le « privilège » de la prise de risque, de la performance et du jeu avec les stéréotypes. Personnellement, j'ai repensé mes contenus d'enseignement en danse pour travailler sur et à partir de la réception des œuvres. Je travaille avec mes étudiant-e-s sur leurs goûts pour la danse et sur leurs attachements (comment « goûtent-ils-elles » la danse ? Quelles relations entre la danse et eux-elles ?). Cela amène à interroger la manière dont les danses (pratiquées, regardées) marquent leurs corporéités. Par ce travail réflexif, il s'agit d'inviter à ouvrir les possibles, à entrer dans le jeu, y compris ludique, qu'offrent les activités de création. Pour les élèves, vivre les activités artistiques et recevoir des œuvres implique de faire l'apprentissage de conventions et de cultures corporelles, de s'expérimenter autrement et d'apprendre à apprécier des mises en jeu de soi et de l'autre sur une large palette. Les enjeux de la prise en compte par les enseignant-e-s de l'« éducation buissonnière » chorégraphique, pour reprendre l'expression d'Anne Barrère, sont éducatifs. Ils sont aussi politiques. Outre le développement de l'esprit critique des élèves par la connaissance et l'analyse d'esthétiques multiples, il s'agit aussi de repenser l'activité de l'enseignant-e, à partir des médiations et des prises qu'ont les activités que nous nommons cirque, danse, art avec nous et les élèves et de celles qu'ont les élèves avec les activités artistiques. ♦ MS