

Sylvia Faure, Anne Sophie Gosselin  
G.R.S./UMR 5040, Université de Lyon ; Doctorante\*

## Apprendre par corps : le concept à l'épreuve de l'enquête empirique

### Exemple des jeunes danseurs des favelas

« *Nous apprenons par corps. L'ordre social s'inscrit dans les corps à travers cette confrontation permanente, plus ou moins dramatique, mais qui fait toujours une grande place à l'affectivité et, plus précisément, aux transactions affectives avec l'environnement social* »<sup>1</sup>.

Un des principaux enjeux scientifiques de la sociologie est de comprendre les processus et les conditions de formation et de transformation des individus<sup>2</sup>. Ce qui conduit à réfléchir indissociablement aux modalités concrètes de la socialisation qui s'opèrent dans des configurations sociales et historiques, aux propriétés de ces dernières, à la « nature » des rapports sociaux à partir desquels les individus incorporent/intériorisent les « produits » matériels et symboliques du monde social. Initié avec Marcel Mauss, et théorisé plus spécifiquement par Pierre Bourdieu, l'*habitus* en tant qu'ensemble de manières

d'agir et de penser régulières (car incorporées) s'est imposé comme un principe explicatif majeur de la formation des individus. La sociologie dispose cependant d'autres notions, comme les typifications issues de l'intériorisation d'autrui significatifs<sup>3</sup> ou, dans les approches interactionnistes, les « routines » (de par les processus de routinisation des rôles sociaux). Dans ces orientations, le corps fait référence, qu'il soit le dépositaire des actions sociales et/ou le moyen par lequel chacun agit et pense dans le monde, avec les autres.

Notre contribution sera fondée sur des données empiriques issues de recherches sur la danse dans des contextes sociaux et nationaux différents<sup>4</sup>. Nous nous concentrerons toutefois sur une école de danse au Brésil qui recrute des enfants issus des favelas. Bien que constituant un cadre de socialisation puissant, l'apprentissage de la danse entre en tensions, parfois en concurrence, avec les autres espaces sociaux (famille, quartier, école). Il en découle des conditions d'incorpo-

---

\* Doctorante sous la direction de Jacques Defrance et co-direction de Sylvia Faure, Laboratoire Sport et Culture, Paris X Nanterre. Intitulée « la danse à l'école des pauvres », la thèse se base sur un travail ethnographique à EDISCA (École de Danse et d'Intégration Sociale pour l'Enfant et l'Adolescent), ONG brésilienne qui accueille des jeunes des favelas de Fortaleza et leur enseigne les danses classique et contemporaine. Cette base empirique permet de questionner l'articulation entre les processus de socialisation et d'incorporation dans les logiques de prise en charge des populations dites pauvres.

<sup>1</sup> Pierre Bourdieu, *Méditations pascaliennes*, Paris, Seuil, 1997, p. 168-169.

<sup>2</sup> Muriel Darmon, *La Socialisation*, Paris, Armand Colin, collection 128, 2006.

---

<sup>3</sup> Peter Berger, Thomas Luckmann, *La Construction sociale de la réalité*, Paris, Méridiens Klincksieck, 1992.

<sup>4</sup> Sylvia Faure, *Apprendre par corps*, Paris, La Dispute, 2000. *Corps, savoir et pouvoir. Sociologie historique du champ chorégraphique*, Lyon, PUL, 2001. Sylvia Faure et Marie-Carmen Garcia, *Culture hip-hop, jeunes des cités et politiques publiques*, Paris, La Dispute, 2005. Anne-Sophie Gosselin, *La danse à l'école des pauvres. Une socialisation par l'apprentissage d'un art corporel. L'exemple d'une école de danse et ONG dans les favelas de Fortaleza, Brésil*, thèse de doctorat en cours de réalisation, Université Paris X Nanterre.

ration nuancées et contextualisées des principes inculqués dans les écoles de danse. Nous questionnerons donc les effets de la confrontation<sup>1</sup> entre des logiques d'incorporation différentes. L'incorporation n'apparaîtra pas comme un processus constitutif d'une socialisation totale, mais comme un processus complexe non constitutif d'un état de corps (d'un hexis corporel unifié) mais d'états corporels contextualisés. Un détour par les travaux sur la mémoire, éclairés par les analyses de Maurice Halbwachs<sup>2</sup>, renforce cette hypothèse. Ce dernier souligne en effet que ce n'est qu'à certaines conditions que les souvenirs se conservent, ces conditions relevant de procédures d'objectivation (scripturale, visuelle, langagière...) dans une situation particulière. La mémoire n'a ainsi pas de lieu unique (le cerveau), elle n'est pas non plus un « état ». Ces considérations interrogent aussi la théorie de l'habitus qui présuppose un lieu « en propre »<sup>3</sup> du dépôt des expériences passées, qui est aussi une motricité<sup>4</sup> constitutive d'une « intelligence du corps » unifiée où la défaillance fait exception, induisant un habitus en crise ou clivé.

### Brefs retours théoriques

En 1936, Marcel Mauss avait écrit un article développant un programme de recherche sur les « techniques du corps »<sup>5</sup>. Variant selon les sociétés, ces techniques sont apprises le plus généralement lors d'une éducation diffuse, par inculcation

<sup>1</sup> Notion que nous empruntons à Daniel Thin, voir notamment, *Quartiers populaires. L'école et les familles*, Lyon, PUL, 1998 (réédition en 2007).

<sup>2</sup> Maurice Halbwachs, *Les Cadres sociaux de la mémoire*, Albin Michel, 1994, p. VIII.

<sup>3</sup> Michel de Certeau, *L'Invention du quotidien. Arts de faire*, Paris, Gallimard Folio-essais, 1990, p. 92-93 et suivantes.

<sup>4</sup> François Héran, « La seconde nature de l'habitus. Tradition philosophique et sens commun dans le langage sociologique », *Revue française de sociologie*, volume XXVIII, 1987.

<sup>5</sup> Marcel Mauss, « Les techniques du corps », *Sociologie et anthropologie*, Paris, PUF, 1950, 1<sup>ère</sup> version en 1936 (voir plus loin).

d'habitudes productrices d'un « habitus » ; l'habitus n'est cependant pas, dit-il, une « mémoire mystérieuse » ni à une « âme », mais relève de la « raison pratique » collective et individuelle. Chez Pierre Bourdieu, l'ambition théorique vise à comprendre non pas des « techniques » mais les logiques d'action incorporées, et les conditions sociales (partagées par un groupe d'individu ayant des propriétés sociales proches) engendrant des dispositions (individualisées) d'agir, de pensée, de percevoir. Ces conditions faites corps, font « système » orientant le champ des conduites physiques et mentales probables pour chaque individu et engendrant un « sens pratique » c'est-à-dire des capacités à agir, à improviser des actions, des pensées, des mots (etc.) en adéquation avec un champ social.

Les conditions de l'« apprendre par corps » dans la théorie de l'habitus de Pierre Bourdieu s'expliquent par des modalités de socialisation implicites se passant de toutes explicitations. Le social « parle directement » au corps par inculcation de valeurs, de manières de faire et d'être reproduites par les uns et les autres, en dehors de toute objectivation. La médiation langagière n'a que peu d'importance, sinon celle d'inculquer des mots d'ordre peu explicatifs : « tiens-toi droit », etc. L'incorporation échappe ainsi aux discours, et se situe principalement en deçà de la conscience, sans se réduire à un apprentissage par essais et erreurs. Loïc Wacquant reprend les propositions bourdieusiennes et décrit l'incorporation des savoir-faire de la boxe comme une communication silencieuse entre entraîneurs et boxeurs, par laquelle une compréhension corporelle se fait avant toute compréhension visuelle et mentale<sup>6</sup>.

Le corps socialisé est un corps individualisé. Il renseigne sur la position sociale des individus et leur relation au

<sup>6</sup> Loïc Wacquant, *Corps et âme. Carnets ethnographiques d'un apprenti boxeur*, Marseille, Agone, coéditeurs, Commeau et Nadeau Editeurs, 2000.

monde. Aussi, s'efforçant de ne pas produire une représentation atomiste des agents sociaux, qui seraient soumis aux lois structurelles, et sans en faire pour autant des sujets conscients, agissant en "pleine connaissance de cause"<sup>1</sup>, la théorie de l'habitus de Pierre Bourdieu explique que le lien entre les structures sociales et les individus est ce principe fondamental qu'est l'incorporation constitutive de propensions à agir et régissant les conduites motrices mais aussi psychiques, mentales, perceptives des individus. Ces propensions ne se révèlent cependant qu'en situation et sont transformées en retour par les expériences sociales nouvelles<sup>2</sup> bien qu'une des lois des comportements sociaux soit la stabilité, c'est-à-dire la propension à reproduire les contextes et les pratiques sociales déjà expérimentées.

A contrario, Bernard Lahire a insisté sur les dissonances entre dispositions et contextes (ou situations) montrant que l'action présente n'est pas toujours le produit d'un passé incorporé agissant « "comme un seul homme" » à chaque moment de notre action comme si ce que l'on était aujourd'hui résultait d'une synthèse de tout ce qui a été vécu antérieurement<sup>3</sup>. La pluralité des scènes de socialisation et des logiques d'action qui y sont associées, constitue donc non une mais différentes gammes des dispositions incorporées. Autrement dit, les conduites (mêmes régulières) se peuvent s'expliquer totalement par une « formule génératrice » ou une « loi » intérieure acquise définitivement<sup>4</sup>. Ce serait donc mal maîtriser la théorie des dispositions plurielles que de rechercher dans le passé des individus l'expérience fondatrice ou significative permettant d'expliquer la conduite présente. Il s'agit au contraire, par

une reconstitution fine du parcours biographique dans des espaces sociaux différents, d'en saisir les matrices de socialisation et d'appréhender les répertoires de dispositions des individus socialisés, en vue d'observer comment le présent peut être éclairé (mais pas totalement expliqué) par les conditions et modes de réactualisation et d'inhibition de ces dispositions incorporées<sup>5</sup>.

### **Les modes d'incorporation dans des pratiques de danse**

Nos travaux ont montré que l'apprendre par corps ne s'apparente pas strictement à une incorporation pré-langagière entre des corps réduits à des lieux de déposition de schèmes d'action et de pensée, que le concept d'incorporation co-construit avec des schèmes de pensée phénoménologiques reconstruit l'opposition classique entre corps et raison, faisant du corps un outil (certes, performant et savant) de l'action et des comportements psychiques, et que cette dichotomie finit par naturaliser un corps socialisé dont on ne sait comment il apprend et comment il réactualise le passé des individus. L'enquête empirique apporte plusieurs nuances, sur notamment les produits de la co-association dans la même durée et dans le même cycle de vie des individus, d'espaces de socialisation différenciés (l'école de danse classique, la favela, l'école); elle amène à étudier finement les modalités d'incorporation et leurs modes d'actualisation selon la nature des rapports sociaux dans lesquels s'inscrivent les pratiques sociales des individus.

#### *Espaces sociaux et temporels de l'incorporation*

Les usages du temps et des espaces sont des éléments déterminants des processus d'incorporation. Chaque activité sociale est calibrée dans un temps et un

---

<sup>1</sup> Pierre Bourdieu, *Raisons pratiques. Sur la théorie de l'action*, Seuil, 1994, cf. p. 45.

<sup>2</sup> Lire notamment l'entretien de Pierre Bourdieu par Roger Chartier, dans l'émission « Les chemins de la connaissance », France Culture, 1988.

<sup>3</sup> Bernard Lahire, *L'homme Pluriel. Les ressorts de l'action*, Paris, Nathan, 1998, p. 54.

<sup>4</sup> *Ibid.*, p. 55.

<sup>5</sup> *Ibid.*, p. 60.

espace spécifiques<sup>1</sup>, mais que se passe-t-il quand les processus d'incorporation se situent dans des temporalités et des espaces sociaux dissonants<sup>2</sup>? Sur nos terrains d'enquête, les élèves suivent des séances de danse différentes (un cours et un atelier chorégraphique, ou pour les danseurs hip-hop des cours avec un professeur et des séances entre-soi de pratique de la danse), l'école de danse est par ailleurs plus ou moins en concurrence avec les autres espaces de socialisation de ces élèves. C'est particulièrement visible avec les jeunes danseurs des favelas. Ainsi, toute la logique de socialisation du danseur ne se situe pas seulement dans le cadre du cours de danse : ce qui participe de l'incorporation du « métier de danseur » se déroule aussi en dehors des leçons. Cet aspect est essentiel pour comprendre l'expérience de l'école de danse observée au Brésil.

Fortaleza, comme toutes les grandes agglomérations urbaines Brésiliennes offre au regard un paysage social et urbain marqué par les inégalités. Un tiers de la population (soit environ 833 000 habitants) habite les 600 favelas de la ville. Face à cette situation, un groupe de danseurs professionnels<sup>3</sup> de la ville décide de créer en 1991 une école de danse réservée à un public d'enfants et d'adolescents issus de ces favelas. L'école leur propose de suivre une formation en danse classique (quasi quotidienne) qui est dite « complémentaire » du cursus scolaire (dans le collège public de leur quartier) et qui mènera les « meilleurs » d'entre eux à « vivre de la danse » en tant que danseurs, chorégraphes ou professeurs de danse. Recrutés dès l'enfance, les élèves restent entre quatre et dix ans au sein de l'école dont l'objectif est de leur apprendre « à bien danser et surtout à vivre mieux »<sup>4</sup>.

<sup>1</sup> C'est ce processus qu'analyse Norbert Elias, dans son essai : *Du temps*, Paris, Fayard, 1996 (1<sup>ère</sup> édition en 1984).

<sup>2</sup> Daniel Thin, *Quartiers populaires...*, *op. cit.*

<sup>3</sup> Le groupe était mené par Dora Andrade, chorégraphe et ancienne danseuse étoile Brésilienne.

<sup>4</sup> Slogan affiché dans le hall d'entrée de l'école.

Ces élèves ne passent donc pas tout leur temps dans l'école de danse bien que cette socialisation par la danse prenne un sens particulièrement fort pour ces enfants et leurs familles. A un niveau que l'on pourrait qualifier de micro-temporel, l'articulation des socialisations familiale et institutionnelle est diachronique puisque lors d'une journée ou d'une semaine ordinaire, les socialisations se succèdent. L'emploi du temps est organisé de manière à distinguer le temps passé avec la famille, à l'école publique et le temps passé dans l'école de danse. Une journée typique serait organisée de la manière suivante : le matin à l'école publique et l'après-midi à l'école de danse (de deux à cinq fois par semaine selon le statut de l'élève danseur) ou inversement. Le soir et le week-end, le jeune est avec sa famille et/ou ses amis. L'articulation entre les temps et lieux de socialisation est aussi synchronique, les élèves fréquentant à la fois l'institution et leur quartier d'origine, ceci pendant de nombreuses années. Durant toute la période qui va de leur entrée à l'école de danse (de 7 à 9 ans) jusqu'à leur sortie (de 15 à 19 ans), les enfants sont soumis aux deux instances de socialisation, traversent ces différents espaces et se plient aux logiques de l'un ou de l'autre selon l'endroit et les personnes avec qui ils sont. Il s'agit alors pour le sociologue de faire apparaître les divergences. Ainsi, chez elle, Verônica se montre généralement « agitée », elle chante, parle à voix haute, crie, en somme adopte une attitude démonstrative, alors qu'à l'école de danse, elle va respecter l'interdiction de crier, chuchoter avec ses amies, rire sous cape, finalement se transformer en l'image d'une enfant sage et réservée que lui imposent les règles de l'école de danse. Que se passe-t-il lorsqu'un élève crie dans l'école de danse ? Il y a sanction. Celle-ci peut prendre la forme de l'éducateur qui reprend l'élève en haussant le ton ou bien d'une convocation chez la directrice pour mauvais comportement. D'autre part, que se passe-t-il lorsque Verônica comme d'autres élèves

que nous avons suivis dans leur famille se montrent réservés et silencieux ? Le comportement est alors perçu comme un peu étrange par rapport aux frères et sœurs, par rapport aux relations de voisinage, mais en même temps cette différence est gage de distinction sociale pour la famille qui a un enfant « pris » à l'école de danse. En revanche, au sein de l'école du quartier (primaire ou collège), ces élèves sont plutôt désavoués par leurs pairs, et font l'objet de nombreuses moqueries dans la classe. C'est ce dont nous avons été témoin lors d'un devoir dans la classe de lycée public de Wesley, 17 ans, élève de l'école de danse depuis cinq ans. Ils sont ainsi rangés parmi une catégorie négative, vus un peu comme les « intellos » des adonassants étudiés par Françoise de Singly quelque peu en marge des normes que s'imposent le groupe de pairs<sup>1</sup>. Pendant le devoir, ses voisins discutent à voix haute et Wesley finit par leur demander de parler moins fort. Les deux élèves se retournent vers lui en riant et s'exclament « *Oh ! toi, le petit élève parfait !* ». L'anecdote nous montre une fois encore des différences de comportements mais aussi l'impact des règles assimilées dans l'école de danse et qui continuent d'affecter le comportement des élèves en dehors de ses murs. En ce sens, les modalités de la socialisation « disciplinaire » de l'école de danse qui ancre profondément le comportement des élèves se trouvent en concurrence avec d'autres logiques de comportement relatives à des modes de socialisations différents.

Dans cette institution brésilienne, sont transmis aux élèves non seulement des savoir-faire techniques mais aussi une approche spécifique de leur corps et de l'hygiène ; une morale dominante (appartenant aux classes supérieures de la ville) leur est ainsi inculquée par l'apprentissage de gestes de danse qui va de paire avec la transmission de notions de propreté et de performance. Il est par exemple exigé que

tous les élèves se lavent les mains avant de prendre un repas (la consigne est placardée sur le mur de la cantine). De même, les filles ne peuvent avoir accès à la cantine qu'à la condition d'avoir les cheveux attachés en chignon et d'être en uniforme. Ces règles imposent donc aux petites danseuses lorsqu'elles entrent dans l'école d'aller directement dans les toilettes pour se préparer. Lieu d'un rite de passage obligatoire entre l'extérieur et l'intérieur, les toilettes représentent un endroit fort et significatif pour mettre en lumière des liens de socialisation sexuée entre les élèves qui permettent aux plus anciennes d'aider les plus jeunes à s'approprier un rapport au corps particulier. Les toilettes sont le lieu où les élèves « changent de peau » ; elles peuvent y prendre une douche (chose qu'elles ne peuvent pas toujours faire dans la maison familiale) et revêtir l'uniforme de danse avant d'aller en cours en échangeant conseils ou commentaires de beauté. Elles entrent ensuite dans la salle de danse où les regards se tournent vers le grand miroir. Rafaela raconte qu'elle resta figée devant ce miroir le jour où, admise à l'école, elle entra pour la première fois dans la salle de danse. Elle avait sept ans et « *se voyait tout entière dans la glace pour la première fois de sa vie.* » Les notions de propreté, d'ordre, de discipline présentes dans l'éducation des élèves sous forme de règles et de valeurs sont aussi ancrées dans les lieux et l'architecture de l'école construite comme un grand espace ouvert, clair et imposant.

Tout dans la favela semble s'opposer à l'école de danse. Situées majoritairement à la périphérie de la ville, ce sont des espaces où l'informel marque aussi bien l'organisation sociale que la structure urbaine (habitats enchevêtrés et en perpétuel (re)construction). La dynamique informelle est à la base même de l'apparition des favelas qui sont initialement des occupations illégales de terrain vagues. Ainsi, contrairement à la rigidité des règles imposées qui « régimentent » et ordonnent la socialisation au sein de

---

<sup>1</sup> Françoise de Singly, *Les Adonassants*, Paris, Armand Colin, 2006, p ; 357-358.

l'école de danse, la famille et la favela sont des espaces de plus grande liberté pour les enfants. Dans la favela, les rapports entre les individus font apparaître un type de socialisation qui valorise la débrouillardise (selon le fameux principe du « jeitinho<sup>1</sup> » Brésilien). Dans la vie quotidienne des quartiers pauvres, les enfants et plus encore les adolescents sont plutôt « laissés à eux-mêmes » dans un système d'autonomie où l'expérience et l'apprentissage autodidacte priment sur une logique d'enseignement. Le vécu de cette « liberté » (particulièrement en terme de temps) oscille pour les adolescents entre indépendance et abandon, ce qui est sans doute une des raisons du poids de la socialisation entre pairs. L'importance des gangues et l'adhésion des enfants de plus en plus jeunes au trafics de drogue sont précisément expliquées par ce système de débrouillardise. Pourtant l'autonomie est relative puisque les enfants sont finalement pris en charge par la communauté. Ainsi, la voisine, la tante ou la cousine peuvent tout à fait réprimander et corriger un enfant qui est au milieu de la rue, peu important leurs liens de parenté. La vie des enfants dans la favela est ainsi régie par des processus de socialisation clairement différenciés de ceux de l'école de danse.

### *Des corps pluriels*

En revanche, dans l'école de danse, les élèves ont à apprendre à s'observer, à travailler leur corps pour acquérir des positions codifiées à partir de modalités "pratiques et pré-réflexives" d'incorporation (faire et refaire les mouvements jusqu'à ce qu'ils soient corrects, imiter le mouvement montré par le professeur, « inventer » de nouveaux mouvements dans des exercices d'improvisation...) qui s'articulent à des formes de réflexivité

liées à des modes d'objectivation du corps (notamment par l'usage ou non du miroir) : les mises à distance du corps sont aussi suscitées par des corrections directes sur le corps, en voyant l'erreur sur un autre, ou en suivant les explication « savantes » du professeur (qui parfois se sert de notions d'anatomie). Ce travail du corps est aussi l'apprentissage d'une auto-évaluation, d'un travail de remise en question de soi et d'un autocontrôle. Au fur et à mesure des années et des heures de cours, des exercices et des corrections, les élèves sculptent leur corps en l'adaptant aux nécessités du métier de danseur. Les corps deviennent plus souples, plus forts, disciplinés comme le dirait Foucault. Pour autant, ces conditions strictes d'incorporation d'une « discipline corporelle » ne constituent pas un habitus homogène, transférable à toutes conditions aux autres domaines de la vie sociale et familiale de ces élèves. Les élèves incorporent l'importance de la « dissociation » des habitudes les plus fortes. Le temps relativement long de cet enseignement permet effectivement d'ancrer les valeurs et codes associés à la danse classique : discipline, travail sur soi, recherche de la perfection, valorisation de l'effort (valeurs sur lesquelles l'école communique beaucoup dans les journaux de la ville et dans ses publicités en direction des financeurs locaux et étrangers). Les conditions de leur appropriation dépendent aussi des processus d'identification/différenciation aux pairs et aux professeurs, ou à des « modèles » (admiration pour tel danseur ou danseuse). Ainsi, il est commun de noter la présence de jeunes élèves aux portes de la salle de danse qui observent avec fascination le cours de danse classique du corps de ballet, « l'élite de l'école de danse ». En les regardant, ils rêvent un jour d'être sélectionnés parmi les « meilleurs élèves » pour monter sur scène et présenter les spectacles du répertoire. Le lendemain, en attendant le début de leur cours de danse, ils s'amuse à reproduire les mouvements et les exercices qu'ils ont observés la veille et

---

<sup>1</sup> « Jeitinho (littéralement le « petit truc », pas exactement le système D français), ce art de la débrouillardise et de la combine » F.Laplantine, *Le Social et le sensible, Introduction à une anthropologie modale*, Téraèdre, 2005. p22

vont parfois jusqu'à répéter les mots exacts du professeur en se corrigeant les uns les autres. Cette dimension d'identification implique aussi une relation d'affectivité entre professeur et élèves. Le cours de danse des plus jeunes (7 à 9 ans) commencent systématiquement par un rituel de tendresse. A l'arrivée du professeur, les élèves accourent dans ses bras et celui-ci répond par des câlins et des mots affectueux. Mais ces relations électives entrent en concurrence avec les relations familiales qui impliquent d'autres manières de faire, d'être ensemble. Ces élèves ont à expérimenter la loyauté et à manifester les comportements (différents) par lesquels elle se manifeste soit à l'école de danse, soit à la maison, ou entre amis dans le quartier.

Ainsi, dans le cadre des processus d'incorporation d'une technique de danse, s'acquièrent de nouvelles dispositions qui viennent enrichir l'habitus assimilé lors de la socialisation primaire et qui peuvent le remettre en question ou bien l'enrichir, le complexifier. Des sociologues du sport comme Jacques Defrance<sup>1</sup> ont montré qu'une pratique sportive régulière peut modifier durablement les dispositions corporelles issues de la socialisation familiale. Mais faut-il parler de modification, de transformation, ou d'une socialisation de renforcement<sup>2</sup> ? Formés depuis différentes modalités de socialisation, les danseurs issus de la favela apprennent implicitement à se conformer aux contextes de vie, en tentant de demeurer loyaux dans tous les cas : envers les pairs du quartier et envers ceux de l'école. Il en ressort des expressions du corps différenciés. Pour peu qu'on prenne le temps de considérer l'élève sous tous ses visages, on comprend alors qu'il est au coeur d'une articulation complexe de multiples processus de socialisation. La confrontation de logiques socialisatrices relatives à des matrices de socialisation hétéronomes est riche de complexités et de

possibilités, du moins à l'âge de l'adolescence. Cette confrontation fait naître des hexis corporels un peu comme un acteur théâtral mettrait en scène différents rôles et les corps qui en sont les dépositaires<sup>3</sup>.

Le vêtement est un des signes distinctifs de chacun de ces espaces et le rapport au corps est en partie lié au vêtement. A l'école de danse, l'uniforme est obligatoire : collant et tunique ainsi que le chignon sont obligatoires. En revêtant cette tenue proche du corps, on pourrait dire que les élèves s'habillent de l'image du danseur, qu'ils entrent dans la peau du personnage. Au moment de sortir, les élèves changent de tenue pour revêtir l'uniforme de l'école publique : pantalon et chemise marqués du logo de la ville. La coiffure change, la volonté de s'individualiser passe par le traitement de son corps. Le chignon est défait pour laisser les cheveux détachés et les jeunes filles se maquillent – chose qui est interdite au sein de l'école de danse. Finalement, en rentrant chez eux à la fin de la journée, les élèves se changent à nouveau pour adopter des vêtements dans lesquels ils se sentent à l'aise (et où ils peuvent exprimer leur goût). Le week-end, ce changement vestimentaire est particulièrement significatif. Dans la favela, plus une jeune fille porte des vêtements courts plus elle sera perçue comme jolie, plus elle se sentira mise en valeur. Les jeunes filles vont donc revendiquer leur beauté en se dénudant le plus possible. Mini-short et brassière sont de mise. Alors que le lundi matin, avant de partir pour aller prendre leur cours de danse, elles choisiront un pantalon au dessous du genou selon les règles instaurées par l'école de danse et mettront sans doute le tee-shirt imprimé du logo de l'institution. Dès lors, leur comportement, leur langage, leur manière d'être ou de se montrer portera la marque de l'institution et non plus celle de la favela. Comme si la tenue de danse représentait un corset

---

<sup>1</sup> Jacques Defrance, *Sociologie du sport*, La Découverte, « Repères », Paris, 1997.

<sup>2</sup> Muriel Darmon, *La Socialisation*, op. cit.

---

<sup>3</sup> Erving Goffman, *La mise en scène de la vie quotidienne*, Minit, (1956) 1973.

symbolique incorporé<sup>1</sup>, elles feront question de se tenir droites comme leur professeur le leur répète pendant la leçon de danse classique.

Selon l'espace où elle se situe, selon les vêtements qu'elle porte (plus ou moins imposés par le lieu) et les personnes avec lesquelles elle est en contact, cette même jeune fille va adapter son comportement (corporel mais aussi langagier) et exprimer de cette manière un rapport au corps en cohérence avec l'espace de socialisation dans lequel elle se trouve.

Dans de l'école de danse, l'enseignement de la danse classique est associé à tout un système de « bonnes manières » que les éducateurs se doivent de transmettre aux élèves. Ainsi, l'enseignement des « bonnes manières » est présenté comme faisant partie intégrante du processus éducatif de l'école comme le souligne la directrice.

*« J'ai été très critiquée dans les journaux quand j'ai amené une amie pour enseigner les règles de l'étiquette aux filles avant notre voyage en Italie. Ils disaient que j'en faisais des petites bourgeoises. Maintenant je demande : pourquoi n'ont-elles pas le droit de manger comme les gens, de tenir une fourchette et un couteau comme tout le monde, de se tenir droite sur une chaise, de boire sans faire de bruit ? Pourquoi doivent-elles ressembler à des animaux ? Manger comme des êtres humains n'est-il pas un signe de citoyenneté ? »<sup>2</sup>.*

En lisant ces mots, de nombreuses questions surgissent. Pourquoi la directrice décide-t-elle d'enseigner « les règles de l'étiquette » aux enfants ? En s'exprimant ainsi, elle considère les familles populaires



Devant le collège public, dans la favela, à l'école de danse,

Marcela, 13ans, décembre 2006

<sup>1</sup> L'image fait référence à Georges Vigarello, *Le corps redressé, Histoire d'un pouvoir pédagogique*, Paris, Delarge, 1978.

<sup>2</sup> Citation traduite du portugais et extraite de l'entretien pour le Premio Claudia en 1996 avec Dora Andrade directrice et fondatrice d'EDISCA. [http://premioclaudia.abril.com.br/1996\\_doraa.shtml](http://premioclaudia.abril.com.br/1996_doraa.shtml)

de ces élèves comme des familles moins citoyennes que les autres puisqu'elles ont des pratiques corporelles, notamment de table, éloignées des normes dominantes. Ces mots renvoient à l'analyse de Norbert Elias lorsqu'il cite les traités de civilité du XVIIIème siècle. « *Les fourchettes ont sans doute été inventées après les doigts, mais comme nous ne sommes pas cannibales j'incline à croire qu'il s'agit d'une bonne invention* »<sup>1</sup>. La remarque fait écho aux mots de la directrice qui sous-entendrait que ceux qui n'ont pas acquis les codes et les manières de table dits civilisés ne seraient pas tout à fait des êtres humains. Au contraire, Elias nous montre que les « *normes qu'on exige des rapports humains dans une société civilisée, les tabous et interdictions, la tenue à table, l'usage qu'il faut faire du couteau, de la fourchette, de la cuiller, de la serviette et des autres ustensiles* »<sup>2</sup> ont été l'objet d'une construction historique et sociale imposée par les classes dominantes de la société.

On voit ici que l'incorporation des savoir-faire de la danse implique une transmission de normes de corps dominantes qui, à travers des faits de la vie courante apparemment anodins, expriment tout le regard des représentants (les enseignants de danse) des classes supérieures de Fortaleza sur les familles pauvres des favelas. A cela, Raquel, qui a passé environ 15ans dans l'école de danse, répond en s'indignant du jugement porté sur les enfants grandissant dans la favela.

« *Tu penses que [dans la favela] une mère va s'asseoir avec sa fille pour lui apprendre à manger avec une fourchette ? tu rigoles ! Ils ont même pas de fourchettes ! T'as déjà vu une fourchette chez moi ? Non ! Evidemment que les petites ne savent pas se tenir à table. Chez elles, elles mangent par terre. Bien sûr qu'elles ne savent pas ! Bien sûr que c'est manquer de respect de raconter qu'elles ne savent*

*pas !* » (Raquel, ancienne élève, 23 ans, novembre 2006)

Il est clair dans ces propos indignés d'une ancienne élève qu'il existe un conflit entre l'institution et la vie dans la favela et ce conflit se manifeste dans le traitement et l'utilisation de son corps. Aujourd'hui, après toutes ces années passées à l'école de danse où elle s'était habituée à manger avec fourchette et couteau, cette jeune fille n'utilise chez elle que la main ou la cuiller et ne semble pas enseigner à son fils de trois ans l'usage de la fourchette. Au début, elle raconte qu'elle a bien tenté de transmettre à sa famille ce qu'elle apprenait à l'école de danse mais ses frères et soeurs se moquaient en la traitant de « petite bourgeoise ». Raquel a maintenant 24 ans. Née dans une famille de dix-neuf enfants dont huit sont morts de faim, de maladies ou de l'usage de la drogue, elle a grandi dans une des plus grandes favelas de la ville de Fortaleza. Après quinze ans passés à l'école de danse et les innombrables heures de cours ou de répétition, Raquel a façonné son corps et son allure jusqu'à être connue dans tout son quartier comme « la danseuse ». Les nombreux spectacles, les tournées nationales et internationales et les articles dans la presse lui ont assuré une notoriété au-delà des frontières de son quartier. Ainsi, elle s'est vue offrir un poste de professeur de danse dans une école réputée de la ville, école qui accueille majoritairement les jeunes des quartiers favorisés dont les parents peuvent payer une formation chorégraphique en école privée. Raquel gagne donc sa vie malgré le peu d'heures de cours dont elle a la charge. Financièrement, elle aurait peut-être les moyens de sortir de la favela pour s'installer dans un quartier moins excentré, pourtant trop de liens (affectifs, familiaux...) la rattachent à sa favela. Elle a récemment fait le choix (plus ou moins consciemment) de s'installer dans une nouvelle maison (dans la même rue que sa mère) avec son fiancé (au chômage, issu du même quartier) et leur fils de trois ans. Elle affirme qu'elle ne laissera jamais

<sup>1</sup> N. Elias, *La civilisation des moeurs*, Paris, Calmann-Lévy, p. 144.

<sup>2</sup> *Ibid.*, p. 150.

tomber sa famille. Alors, tous les jours, elle traverse la ville pendant plus d'une heure pour se rendre dans les « quartiers riches » et donner des cours de danse aux enfants qui y vivent.

## **Conclusion**

Ces quelques moments d'observation des espaces de « l'apprendre par corps » de la danse classique par des enfants de favela ne donnent à voir ni une conversion de soi totale, ni un conflit identitaire, mais des dispositions corporelles différenciées selon les lieux de vie ; l'application d'une manière d'être (par exemple en matière d'hygiène ou de manière de se nourrir) apprise et ayant sens dans un contexte, constitutive d'habitudes physiques « fortes », peuvent donc co-exister, durant ces temps de l'enfance et de l'adolescence, avec d'autres habitudes à moins que l'une ou l'autre disposition soit l'objet d'une sanction (morale ou physique), d'une moquerie répétée de la part « d'autrui significatifs » (les pairs à l'école, les frères et sœurs, un parent ou des acteurs institutionnels). Etudier les modalités d'incorporation d'un sport ou d'une pratique culturelle et artistique conduit donc à révéler les politiques de corps qui organisent les espaces sociaux dominants et dans lesquels les jeunes des favelas sont amenés à apprendre à objectiver « en pratique » leurs comportements mentaux et physiques afin de ne pas manifester de dispositions dissonantes selon les contextes et les rapports sociaux où ils s'inscrivent quotidiennement. En même temps, ces terrains d'observation rendent compte de modes de socialisation concurrents. Est-ce pour autant que ces comportements ambivalents donnent lieu à une hystérésis des dispositions incorporées ? Nous y voyons plutôt un agencement de logiques d'action différenciées, engageant une connaissance « par corps » des situations sociales, et d'une certaine façon de « sens pratiques » différents issus de dispositions « ouvertes » pouvant faire

l'objet de ré-ajustements voire de ré-apprentissages continus, plutôt que l'activation de régularités dispositionnelles transmises lors de la socialisation primaire qui engendrerait un sens pratique.