

REVUE FRANÇAISE  
DE  
PÉDAGOGIE

## Revue française de pédagogie

Recherches en éducation

170 | janvier-mars 2010  
Varia

---

# Entrer dans la danse : divergence des « systèmes de pertinence » entre enfants, parents et enseignants

*Join the dance: Differences of “relevance systems” between children, parents and teachers*

*Entrar en el baile: divergencia de los “sistemas de pertinencia” entre niños, padres y profesores*

*Mit Tanzen anfangen: Diskrepanz zwischen „Relevanzsystemen“ bei Kindern, Eltern und Lehrern*

**Samuel Julhe et Stéphanie Mirouse**

---



### Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/rfp/1486>

DOI : 10.4000/rfp.1486

ISSN : 2105-2913

### Éditeur

ENS Éditions

### Édition imprimée

Date de publication : 1 mars 2010

Pagination : 31-41

ISBN : 978-2-7342-1186-0

ISSN : 0556-7807

### Référence électronique

Samuel Julhe et Stéphanie Mirouse, « Entrer dans la danse : divergence des « systèmes de pertinence » entre enfants, parents et enseignants », *Revue française de pédagogie* [En ligne], 170 | janvier-mars 2010, mis en ligne le 01 mars 2014, consulté le 01 mai 2019. URL : <http://journals.openedition.org/rfp/1486> ; DOI : 10.4000/rfp.1486

---

# Entrer dans la danse : divergence des « systèmes de pertinence » entre enfants, parents et enseignants

*Samuel Julhe et Stéphanie Mirouse*

---

*L'image de la « jeune ballerine » ou du « petit rat de l'Opéra » est très largement évoquée dans l'ensemble des travaux portant sur les danseurs. Cependant peu d'entre eux se sont spécifiquement intéressés aux premières années d'apprentissage de la danse. Cet article rend compte d'un travail ethnographique de longue durée auprès de deux groupes de jeunes danseuses débutantes, âgées de 4 à 11 ans. L'article se propose plus particulièrement de recourir aux conceptualisations d'Alfred Schütz afin d'aborder le sens qu'enfants, parents et enseignants donnent à la pratique de la danse. En particulier, la notion de « système de pertinence » et ses corrélats permettent de mieux appréhender les espaces de tension et de négociation qui peuvent résulter des différences de conception entre ces acteurs.*

---

**Descripteurs (TESE) :** sociologie de l'éducation, relation adulte-enfant, éducation des loisirs, éducation physique.

## INTRODUCTION

À travers l'image stéréotypée de la « jeune ballerine » ou du « petit rat de l'Opéra », de nombreux travaux consacrés aux danseurs, notamment professionnels, insistent sur la période de l'enfance et sur l'importance des premières années de pratique pour décrire la force de dispositions sociales construites précocement à travers un engagement « corps et âme » (Perreault, 1988 ; Sorignet, 2001 ; Valentin, 2005). Ces recherches ont un grand intérêt pour comprendre la construction des carrières propres au monde de la danse (1). Toutefois les discours recueillis auprès de danseurs qui ont « réussi » sont par définition des reconstructions *a posteriori*, qui nous en

apprennent finalement assez peu sur ce qui se déroule réellement durant les premières années de formation. Force est de constater que les travaux portant spécifiquement sur des enfants pratiquant la danse sont rares, hormis lorsque cette activité se déroule dans un cadre scolaire (Bruneau, 1993 ; Lord, 1998 ; Lacince, 2000 ; Leijen, Lam, Simons *et al.*, 2008). Le travail particulièrement éclairant réalisé par Faure (2000) sur les modalités d'apprentissage des techniques de danse ne fait pas exception, dans la mesure où la grande majorité de ses observations porte sur de jeunes danseuses, collégiennes ou lycéennes, voire plus âgées, ayant déjà plusieurs années de pratique derrière elles ou étant inscrites dans des filières d'excellence.

Partant de ce constat, la recherche dont nous présentons les résultats (2) s'intéresse à la période d'initiation à la danse classique ou contemporaine de jeunes filles âgées de 4 à 11 ans et pratiquant la danse dans deux structures associatives (cf. l'encadré ci-dessous et en annexe). Le questionnement général se situe au croisement d'une sociologie de la socialisation (3) (Darmon, 2006) et d'une sociologie de l'enfance (4) (Sirota, 2006). Plus précisément, cet article aborde la manière dont se différencie le rapport à l'activité entre enfants, parents et enseignants. En effet on peut faire l'hypothèse que ces trois types d'acteurs n'entretiennent pas un rapport strictement identique à la danse, à ce qu'elle signifie, à ce qui doit être enseigné, aux perspectives qu'elle offre pour l'avenir, etc., conduisant à des usages différenciés des cours de danse. Pour établir cette analyse, qui adopte résolument un point de vue compréhensif, nous proposons de recourir aux travaux d'Alfred Schütz (1899-1959), dont les conceptualisations des formes de connaissance et leur confrontation à des objets empiriques ne semblent pas encore avoir été pleinement exploitées (Schrecker, 2009). Celles-ci permettent notamment de penser la manière dont se constituent les « systèmes de pertinence » individuels, définis comme l'ensemble des « éléments de la structure ontologique du monde pré-donné et du stock de connaissances [...] *pertinents* pour l'individu, lorsqu'il définit par la pensée, par l'action, émotionnellement, sa situation, afin d'y établir sa voie, et d'y faire face » (Schütz, 2007, p. 123). Autrement dit, on cherche ici à savoir ce qui structure le *sens* que les individus (enfants, parents, enseignants) donnent à un objet du monde social, ici faire de la danse quand on est enfant. Trois éléments sont pris en compte : les motifs qui orientent l'action, avec une distinction entre « motifs parce que » (« *because motives* ») et « motifs en vue de » (« *in order to motives* ») ; les modes de connaissances construits vis-à-vis de l'objet considéré, polarisés autour de « savoirs vagues » (« *knowledge about* ») et de « savoirs directs » (« *knowledge by acquaintance* » (5)) ; enfin les références aux personnes qui entourent l'individu, classées en quatre groupes (les « semblables », les « contemporains », les « prédécesseurs » et les « successeurs »).

Abordant tour à tour le point de vue des enfants, des parents et des enseignants, l'analyse montre notamment que les enfants se réfèrent avant tout à des aspects techniques immédiatement perceptibles, qui peuvent être rapportés aux dimensions les plus médiatisées de la pratique, tandis que les adultes sont davantage tournés vers une finalité d'ouverture

culturelle envisagée sur le long terme. Cette différenciation dans la définition et les usages de l'activité permet de repérer des systèmes de pertinence en partie divergents, qui ouvrent des espaces de négociation, voire de tension et de résistance, lors des interactions entre enfants et enseignants ou encore entre enseignants et parents. En définitive, ce travail vise à rendre compte de la construction et de la modification progressive du rapport à une activité lors des premiers temps d'initiation, approche qui dépasse le seul cadre de la danse et qui pourrait être étendue à d'autres pratiques sociales, ainsi qu'à l'ensemble du processus de socialisation.

Les résultats de ce travail proviennent d'une enquête réalisée auprès de deux structures d'éducation chorégraphique. Pour chacun des deux terrains, l'objectif était de combiner données d'observation et recueil d'entretiens semi-directifs. Une centaine d'heures d'observation ont été réalisées, complétées par des entretiens avec les deux enseignantes et dix parents (cf. en annexe). Lors des observations, nous avons cherché à saisir un vaste ensemble d'éléments saillants, portant aussi bien sur les aspects sexués que sur la sociabilité, la description des autres pratiques de loisirs, ou encore l'affirmation de goûts et de dégoûts. Les deux structures sont implantées dans une grande agglomération française. Elles sont exclusivement ouvertes à un public amateur, aucun objectif de professionnalisation ou de préparation à d'éventuels concours n'étant développé.

L'« Académie de danse (6) » est une école de danse associative implantée en centre-ville depuis 27 ans. La structure est propriétaire de ses studios et compte 5 professeurs pour 110 élèves réguliers. Les styles de danse proposés sont le classique, le jazz, le hip-hop et le moderne. Chacune de ces techniques est déclinée en différents niveaux, allant de la petite enfance à l'âge adulte. Les séances d'observation ont été effectuées dans un cours hebdomadaire d'initiation à la danse classique où sont inscrites huit filles, âgées de 4 à 6 ans, débutantes dans l'activité. L'enseignante, Astrid Coenne, âgée d'une trentaine d'années, est principalement employée comme danseuse dans une compagnie professionnelle. Au moment de l'observation, elle réalise ses premières expériences d'enseignement et y voit à la fois une manière de « s'ouvrir de nouvelles perspectives » en cas de reconversion et surtout une façon de « faire goûter la danse aux petites ».

« Mouvements dansés » est une structure associative créée en 2006 par Fleur Holzer, une ancienne danseuse professionnelle reconvertie à l'enseignement. Âgée d'une quarantaine d'années, elle est à la fois directrice artistique et unique enseignante de la structure. Elle propose depuis plus de dix ans des cours de danse contemporaine à un public âgé de 4 à 25 ans et compte une cinquantaine d'élèves réguliers, répartis en différents ateliers

et dont elle cherche à développer la « créativité ». L'association n'est pas propriétaire des locaux et loue des studios dans le centre-ville. Il s'agit de l'une des très rares structures de l'agglomération à proposer des cours de danse contemporaine à des enfants. Les observations ont été réalisées en situation de « stage », c'est-à-dire lors de périodes de pratique intensive organisées à l'occasion des vacances scolaires. S'y rencontrent des élèves prenant déjà des cours hebdomadaires dans l'association, mais aussi de jeunes danseuses plus occasionnelles qui viennent s'essayer à la danse. Ce public, exclusivement féminin, est très hétérogène en termes d'âge (de 4 à 11 ans). Pendant ces stages, hormis le contemporain qui est prépondérant, plusieurs autres styles de danse sont proposés (classique, hip-hop, danse indienne).

L'emplacement géographique de ces deux structures permet de comprendre les caractéristiques sociales du public observé. Comme le rappelle Michèle Métoudi (1987) : « Un cours de danse classique, ouvert aux enfants dans une MJC de banlieue défavorisée, contraste sans doute fortement avec un cours, tout aussi classique, tout aussi ouvert aux enfants, donné en école privée dans un quartier chic de Paris. » Dans notre cas, les zones de recrutement des élèves se limitent à l'hypercentre de l'agglomération. La population enfantine observée provient ainsi très majoritairement de catégories sociales favorisées, à la fois sur le plan économique et culturel. La plupart des parents exercent un métier de cadre ou de profession libérale. Ces enfants cumulent par ailleurs un ensemble d'activités fortement connues socialement : danse, piano, violon, équitation, chant, etc. De même, toutes les jeunes filles observées sont en bonne réussite scolaire, lisent beaucoup, fréquentent assidûment les salles de spectacle et les musées (cf. en annexe).

## DES ENFANTS À LA RECHERCHE DE LA « VRAIE DANSE »

Malgré le très jeune âge des petites danseuses au moment d'entrer dans la pratique (cinq ou six ans, voire quatre ans pour certaines), ces enfants ne débutsent pas l'activité *ex abrupto*, en étant dépourvues d'images sur le monde de la danse. Elles entretiennent déjà avec lui une certaine familiarité, qui peut constituer le motif subjectif de l'entrée dans l'activité. À un premier niveau, on fait ici référence au rôle joué par toute une série de films ou d'ouvrages qui assurent la médiatisation de la danse auprès des jeunes enfants (7) et qui s'intègrent plus largement dans un univers de consommation dit de « petites princesses », constituant actuellement un axe éditorial parti-

culièrement développé (Monnot, 2009 ; Glévarec, 2010). Les entretiens avec les parents indiquent fréquemment le rôle déclencheur joué par ces différents médias :

« Pour l'anecdote, Sophie a commencé la danse [à 4 ans et demi] en voyant *Barbie Casse-noisette*. Elle a décidé qu'elle voulait danser comme Casse-noisette. [...] Après, elle m'a tannée pendant six mois pour que je l'inscrive au cours de danse. Donc, au bout de six mois, je craque et je l'ai inscrite » [mère de Sophie, 10 ans, CM2, père ingénieur, mère responsable d'études marketing].

« Elle avait très envie de faire de la danse, parce qu'elle avait plein de Barbie danseuses [...] On allait dans un vidéo-club et on avait un abonnement pour enfant, donc on a loué tout ce qui existait, qui était à peu près de son âge [...] : les DVD *Barbie Lac des cygnes*, *Barbie Casse-noisette*. [...] On a découvert par hasard, parce que moi je connaissais pas. Ça lui a plu, donc après on a acheté » [mère d'Amy, 6 ans, CP, père cadre dans un CHU, mère professeure de lettres].

Les séances d'observations montrent à quel point ces références sont profondément ancrées dans l'esprit des jeunes débutantes et comment elles sont mobilisées dans la relation établie avec l'enseignante ou encore avec les parents :

Amandine explique à l'enseignante qu'elle a un gros livre de danse à la maison « avec que des barres », et que sa mère lui « lit tous les soirs, parce que sinon elle dit que je vais pas savoir faire » [cours d'Astrid, septembre].

Astrid profite de la fin du cours pour montrer au groupe quelques pages du « livre de danse » apporté par Marguerite. Elle montre notamment des photos d'une représentation du *Lac des cygnes*. Plusieurs filles commentent alors : « Mais oui, *Le Lac des cygnes* c'est de la danse. Il y a Barbie dedans ! » [cours d'Astrid, octobre].

À un second niveau, la pré-connaissance de la danse peut également être rattachée à des relations avec des camarades d'école, elles-mêmes pratiquantes et dont les discours peuvent, par mimétisme, entraîner d'autres enfants dans l'activité :

« Lise a commencé la danse à cinq ans, en grande section de maternelle, en milieu d'année. [...] Elle voulait avoir une activité comme les copines de l'école qui faisaient de la danse à un autre endroit, qui lui parlaient de la danse. Ça a commencé comme ça » [père de Lise, 9 ans, CM1, père cadre informaticien, mère responsable commercial].

« Au départ c'était beaucoup de copinage. Retrouver les copines. Il y avait déjà un trio créé à l'école. [...] Elle avait une de ses copines qui disait : "Je fais de la danse", donc elle s'est dit pourquoi pas moi... » [père de Sarah, 10 ans, CM2, père conseiller en GRH, mère chargée de communication].

Dans ces deux types de situation, l'entrée dans l'activité prend sens pour l'enfant à partir d'une même

catégorie de motifs, qualifiés de « motifs parce que ». L'action, définie comme une « conduite motivée en termes de projet préconçu » (Schütz, 1994, p. 103), y est référée aux expériences passées, incorporées à la « réserve de connaissances » (Schütz, 2007, p. 73-77). De plus, dans les deux cas, le savoir sur l'activité dont disposent les enfants prend la forme d'un « savoir vague », imprécis et partiel, mais suffisant pour se forger un point de vue sur l'objet et orienter l'action « jusqu'à l'apparition de la contre-évidence » (Schütz, 2008, p. 206). Concrètement, ce savoir tourne principalement autour de la danse classique et se cristallise de deux manières distinctes : à travers l'usage d'objets et d'accessoires, relativement fétichisés, tels la barre, les pointes, le justaucorps ; par l'intermédiaire de figures et de formes corporelles emblématiques, comme les grands jetés, les pirouettes, les bras en couronne. Lors des toutes premières séances d'initiation, les attentes sont nombreuses sur ces points :

Première séance : avant même l'entrée de l'enseignante dans le studio, les filles déjà présentes s'approchent des barres pour les regarder et les toucher. Elles esquissent des semblants de grands jetés ou mettent maladroitement les bras en couronne en montant sur les demi-pointes [cours d'Astrid, septembre].

Troisième séance : Olivia demande : « Quand est-ce qu'on va faire des barres ? » Astrid répond que le « travail à la barre » débutera autour de la période de Noël. De façon unanime dans le groupe, l'annonce est accueillie avec beaucoup de déception et de protestations [cours d'Astrid, septembre].

Pour les jeunes débutantes, ce savoir et ces attentes sont des « allant de soi » (« *taken for granted* »), difficiles à remettre en question, qui constituent ce qu'elles nomment elles-mêmes la « vraie danse ». Elles ne manquent d'ailleurs jamais de relever les décalages qui peuvent apparaître entre leur définition de la pratique et ce que propose l'enseignante :

Le cours de danse contemporaine a débuté depuis 25 minutes. Les filles sont amenées à manipuler des cousins pour ensuite retrouver cette « qualité de contact et de mouvement » dans une improvisation tournant autour de l'idée de « moelleux ». Marine, 6 ans, qui fait ici son premier stage, demande : « C'est quand la danse ? » L'enseignante, troublée, répond avec une légère gêne : « C'est déjà de la danse... Tu sais, c'est bizarre la danse contemporaine » [cours de Fleur, octobre].

Lors du cours de hip-hop, les enfants sont amenés à apprendre « le robot » (série de mouvements saccadés visant à imiter un déplacement mécanique). Émilie, 4 ans, sort du groupe pour aller s'agripper et se suspendre aux barres qui longent le mur du studio. Pensant que per-

sonne ne l'entend, elle s'exclame : « Moi, je veux faire de la vraie danse ! » [cours de Fleur, octobre].

Faire de la « vraie danse », c'est également pour les débutantes adopter une attitude corporelle conforme à ce qu'elles attendent de l'activité :

Lors des exercices d'étirement qui débutent le cours, Olivia exagère très nettement les ports de bras. Après coup, elle indique : « Quand je l'ai fait, je me serais cru une vraie danseuse. » Elle surenchérit afin de capter l'attention de l'enseignante : « Hein, je l'ai fait comme si j'étais une vraie danseuse » [cours d'Astrid, septembre].

Dans ce cadre, on retrouve bien l'idée selon laquelle « toute action se réfère par son être projeté à des pré-expériences organisées dans ce que l'on peut appeler le « stock de connaissances », réellement disponible, qui est donc la sédimentation des actes préalablement expérimentés avec leurs généralisations, formalisations et idéalizations » (Schütz, 1994, p. 103), projection qui « comme toute autre anticipation comporte ses horizons vides qui ne seront remplis que par la matérialisation de l'événement anticipé » (Schütz, 2007, p. 72). Nous verrons par la suite comment les enseignantes sont amenées à déconstruire ces « savoirs vagues » pour établir chez l'enfant un « savoir direct » de l'activité, c'est-à-dire une activité vécue, et surtout étendre l'« horizon interne » des jeunes pratiquantes (8). Finalement, lors des premiers temps d'initiation, ces jeunes danseuses entretiennent moins un rapport technique à l'activité qu'une forme de projection dans un imaginaire largement partagé par une grande partie de leur groupe de pairs, que l'on subdivisera en semblables (« *consociates* »), individus avec qui nous partageons le même environnement lors de la situation de référence, autrement dit ici d'autres enfants pratiquant la danse, et contemporains, qui ne sont pas directement présents lors de la situation de référence, c'est-à-dire ici l'ensemble des enfants ne pratiquant pas la danse, avec lesquels le partage d'expérience ne peut être qu'indirect (Schütz, 2009 ; Noschis & Caprona, 2008, p. 253-257).

## DES PARENTS AUX MOTIFS DIVERSIFIÉS

Aux yeux des parents, la danse apparaît de prime abord comme un désir « bien naturel » propre à « toutes les petites filles », ce qui correspond à la description de l'imaginaire de la « princesse » décrit précédemment. Il s'agit plus particulièrement pour eux d'insister sur le plaisir pris par l'enfant à effectuer l'activité :

« La danse, c'est à la fois le plaisir de pratiquer une activité sportive et aussi artistique. C'est le fait d'associer les deux qui me plaît. Je trouve ça très joli, je trouve que c'est féminin. C'est cliché, mais j'ai un peu l'impression que toutes les petites filles ont envie d'en faire » [mère d'Amy, 6 ans, CP, père cadre dans un CHU, mère professeure de lettres].

« Nous, on l'a inscrite dans cette activité plus comme à un moment de plaisir... Dans mon esprit, il n'y avait pas l'idée de faire quelque chose d'assez rigide. Je voulais qu'elle fasse un peu de danse, qu'elle ait une activité tranquille [...], que ce soit plutôt un moment de plaisir [...], un lieu où elle puisse s'éveiller, quelque chose d'agréable » [mère d'Inès, 10 ans, CM2, père artiste chanteur, mère psychologue clinicienne].

La conception de l'individu qui entre en jeu ici est celle d'un sujet qu'il s'agirait de laisser s'exprimer librement, la technique n'étant finalement qu'un outil au service d'une « capacité créatrice » et d'une « nature intérieure ». La danse est présentée comme une manière pour l'enfant de développer des qualités corporelles et de s'épanouir à l'intérieur d'un univers qui lui est propre. Au-delà de cet aspect, les entretiens et les échanges informels effectués avec les parents nous renseignent plus en détail sur les systèmes de pertinence parentaux, et notamment sur les motifs présidant à l'inscription de leur fille dans un cours de danse. L'activité apparaît comme l'une des pièces d'un dispositif éducatif visant à favoriser un style de vie qualifié d'« ouvert sur le monde ». Bien que diversifiés, ces motifs renvoient précisément aux catégories schütziennes distinguant « motifs parce que » et « motifs en vue de » (voir Schütz, 2007, p. 73-77). Lorsque des parents évoquent des « motifs parce que », ils donnent sens à la pratique de leur fille au regard de leur propre « réserve d'expérience ». L'inscription de l'enfant en danse peut ainsi relever d'une tentative de transmission d'un héritage culturel familial, plus particulièrement maternel. Entre autres exemples, citons la mère de Marguerite qui dispose d'un savoir direct sur l'activité, ayant pratiqué la danse classique pendant quinze ans. Inscrire sa fille en danse est pour elle une manière de lui faire goûter aux plaisirs qu'elle dit avoir connus étant enfant :

« J'ai un peu, je pense, orienté ses choix, le fait qu'elle choisisse le classique, parce que j'aimais bien. [...] Moi ça m'a redressée physiquement [...] le classique a une rigueur sur le port, le maintien, qui est bien... Et puis la souplesse... » [mère de Marguerite, 5 ans et demi, maternelle, père directeur commercial, mère responsable commercial].

Cette volonté de transmission s'objective également à travers le don de ses anciens « chaussons de pointe », alors que sa fille n'est pas encore en âge de

les porter. Plusieurs ouvrages volumineux sur la danse lui ayant appartenu orment également la bibliothèque de sa fille (cf. *supra*). Marguerite est explicitement investie d'une injonction à « bien » pratiquer, à se conformer aux codes, à la discipline et à la rigueur attendue en danse classique et ainsi à devenir une « vraie danseuse ». Cela se perçoit dans son comportement lors des séances observées. Il diffère nettement de celui des autres petites filles : elle se montre beaucoup plus calme, attentive et appliquée que ses camarades, elle est aussi la seule à venir systématiquement coiffée d'un chignon ou vêtue d'un justaucorps blanc. Dans d'autres cas, l'inscription dans la pratique de la danse apparaît comme une tentative d'acquisition d'un capital manquant ou tout du moins perçu comme faisant défaut. L'exemple de la mère de Tania, une infirmière faisant partie des parents les moins socialement favorisés de notre échantillon, est particulièrement éclairant sur ce point. Pour elle, l'intérêt de la danse, dont elle n'a qu'un savoir vague, se conçoit avant tout à travers sa dimension d'éducation corporelle. En conduisant sa fille vers cette activité, elle indique faire en quelque sorte double emploi : d'une part, elle renoue avec l'esthétique populaire du « patinage artistique », activité qu'elle apprécie particulièrement et qu'elle regrette de ne pas avoir pu pratiquer étant enfant ; d'autre part, elle cherche à épargner à sa fille les problèmes de surpoids et les complexes physiques qui la touchent. Elle indique :

« Moi j'ai toujours eu des problèmes de poids et je voulais pas que ma fille en ait. [...] Je me suis dit : "Nous allons faire de la prévention." [...] Donc voilà, j'ai dit : "Si elle commence à faire du sport tôt elle aura les muscles élancés et tout ça, elle n'aura pas les soucis que moi j'ai" » [mère de Tania, 10 ans, CM2, mère infirmière].

Dans cette situation, la danse apparaît essentiellement comme une pratique « sportive » visant aussi bien la dépense énergétique que la formation du corps, l'objectif étant d'offrir à l'enfant une chance de ne pas reproduire ce qui est considéré comme un « manque » ou un « défaut » dans le parcours biographique parental. Dans les deux cas qui viennent d'être décrits, la pratique enfantine de la danse est rattachée à un passé incorporé et, dans une bien moindre mesure, à une dimension prospective définie par des horizons d'attente clairement délimités. De plus, les enfants sont ici inscrits dans une temporalité et un rapport inter-générationnel qui les situent entre les prédécesseurs que constituent les parents et les successeurs qu'ils sont en capacité de devenir.

Une tout autre mise en forme des discours parentaux correspond aux « motifs en vue de ». Le sens de l'action y est donné en rapport à l'avenir, vis-à-vis d'un projet ou d'un but (Schütz, 2007). Pour nombre de parents, la pratique de la danse est interprétée comme une manière pour leur fille d'acquérir un capital corporel qui pourra être valorisé par la suite :

« À l'école, quand il y a des jeux de groupe où c'est le premier qui termine... Et ben, ça commence à faire des petits clans, des groupes qui s'entendent plus : "Ouais, c'est de ta faute si on a perdu, tu cours pas assez vite", etc. Et Lise, c'est vrai qu'elle était pas très dégourdie. [...] Et je lui expliquais à Lise : "Par le sport, la danse, tout ça, par la suite, quand tu vas rentrer au collège, tu seras beaucoup plus respectée que si tu restes la petite fille qui reste dans son coin". La danse, c'est vrai que ça l'aide, ça la pousse. Et je suis persuadé que ça l'aidera par la suite. C'est un élément qui permet un peu de s'affirmer » [père de Lise, 9 ans, CM1, père cadre en informatique, mère responsable commercial].

« La danse ça représentait pour moi une petite fille, vraiment. La vraie danseuse. Et aussi pour le maintien. Le maintien du corps. Pour une future femme je trouve que c'est important. Donc... Ça sera important pour elle. [...] Je me dis que j'essaierais de l'initier à la danse de salon, mais elle a le temps. Une dizaine d'années quoi. [...] J'aimerais bien qu'elle aille voir ailleurs, vers le rock ou la salsa. J'aimerais l'amener à ça. Je me dis, si tu sais danser un bon rock, heu... tu vas en appâter des gars [rires] » [mère d'Inès, 10 ans, CM2, père artiste intermittent du spectacle, mère psychologue clinicienne].

Il s'agit également de cultiver une forme de capital social. Sur les deux terrains observés, l'inscription en danse permet à un noyau de jeunes filles de prolonger et de maintenir leur sociabilité scolaire, dans le sens où plusieurs camarades de classe pratiquent la danse ensemble (cf. *supra*). Dans le cours de danse contemporaine, on compte un trio et un duo de filles venant d'une même classe, tandis que dans le cours de danse classique cinq des huit filles viennent de la même école. Par ailleurs, au fil de l'année, les filles d'un même groupe s'invitent mutuellement pour des goûters, des anniversaires, voire pour dormir les unes chez les autres, telles Sarah et Sophie qui se disent « meilleures amies ». La constitution ou le renforcement d'un tel réseau amical contribue à maintenir l'engagement dans l'activité. Par ailleurs, les parents valorisent et favorisent cette sociabilité enfantine, qui leur permet d'entretenir leur propre réseau de sociabilité et d'entraide. Par exemple, certains parents profitent du temps de la séance pour discuter ou échanger conseils et services :

La maman de Tania indique au père de Lise qu'elle a un souci pour samedi car elle est occupée toute la journée. Elle lui demande s'il peut venir chercher sa fille chez la grand-mère de Tania pour l'amener à la danse. Il est

d'accord. On note qu'il sait déjà où habite la grand-mère et qu'il connaît également son numéro de téléphone [dans les vestiaires, avant le cours de Fleur, décembre].

Dans le cadre des « motifs en vue de », il serait également possible de considérer le cas de parents envisageant la professionnalisation de l'enfant dans le monde de la danse, même en termes hypothétiques et d'horizon lointain. Néanmoins rappelons que les deux terrains observés sont des structures amateurs, au sens où il n'y a pas d'ambition liée à la professionnalisation des élèves ou au passage des concours d'entrée du Conservatoire de danse ou de l'Opéra de Paris. Ce type de perspective n'a donc pas été rencontré parmi les parents interviewés.

Sur le plan analytique, contrairement aux « motifs parce que », où les enfants étaient placés dans un rapport inter-générationnel, les « motifs en vue de » les positionnent davantage dans un rapport intra-générationnel. Les parents concernés tendent ainsi à distinguer le groupe des semblables, qui rassemble les pratiquants de la danse dans une sorte d'entre-soi et le reste des contemporains, n'ayant pas accès aux bénéfices de ce type de pratique. Dans ce cadre, la danse est également envisagée du point de vue de son horizon externe, c'est-à-dire mise en relation avec d'autres activités de loisirs relativement légitimes, comme la pratique instrumentale (piano, violon, etc.), l'équitation, les arts plastiques, etc. (cf. en annexe). Bien entendu, ces deux types de motifs ne sont pas exclusifs l'un de l'autre et doivent être considérés comme des formes idéal-typiques. De façon générale, quels que soient les cas rencontrés, l'inscription en danse procède d'une injonction parentale au travail de soi sur soi. On retrouve chez ces parents l'idée développée par François de Singly (1993, 2006) selon laquelle l'éducation dans les classes sociales favorisées vise actuellement à donner à l'enfant un maximum d'« atouts », où la seule injonction est de chercher à devenir « soi-même » en développant des goûts ou des talents qui lui seraient inhérents. Il s'agit en quelque sorte de proposer à l'enfant l'éventail d'activités le plus large possible, en lui laissant le soin d'y piocher et de faire ses choix en fonction de sa personnalité.

## **DES ENSEIGNANTS EN RECHERCHE DE COMPROMIS**

Avant toute chose, rappelons que les deux professeurs de danse observées sont professionnelles. Même si elles ne se placent pas sur un registre pure-

ment « commercial » où il s'agirait de satisfaire à tout prix une « clientèle » (Le Dantec, 1998), ces enseignantes sont en grande partie tenues par des enjeux économiques qui leur imposent d'avoir un maximum d'élèves et de les fidéliser afin de pérenniser leur situation. Elles ne peuvent donc pleinement user de l'arme d'imposition de la définition légitime de la pratique, qui peut conduire à exclure les élèves non conformes aux canons de la discipline. Leur système de pertinence et le sens qu'elles donnent à la pratique enfantine sont à ce titre le fruit d'un compromis, périodiquement renégocié, entre les attentes parentales, celles des jeunes danseuses et leur propre rapport à l'activité. Les enseignantes doivent parfois transiger avec des parents, notamment ceux disposant d'un savoir direct sur l'activité, d'autant plus s'ils sont marqués par une représentation de la danse érigée en modèle de discipline et de rigueur. De légers conflits d'expertise surviennent lorsque ce qu'ils perçoivent de l'enseignement n'entre pas ou plus en adéquation avec leurs expériences et leurs attentes. Cela peut conduire à des remises en question, voire des remises en cause, soit auprès des autres parents, soit directement auprès des enseignantes ou des responsables de la structure :

La grand-mère de Coralie, qui a assisté à l'ensemble du cours, paraît consternée de ce qu'elle a vu. Le groupe était aujourd'hui particulièrement dissipé. Dans les vestiaires, devant les autres parents et les filles, elle fait des commentaires à voix haute sur le manque de discipline. Elle cherche le regard et l'attention des autres adultes, sans grand succès [cours d'Astrid, novembre].

[La semaine suivante,] c'est au tour de la mère de Coralie d'évoquer les problèmes de discipline, auprès de la directrice et de l'enseignante. Elle indique : « La semaine dernière elles ont dansé que cinq minutes, le reste c'est de la police. [...] Il faudrait que les parents disent à leur enfant de se tenir sage, moi à chaque fois je le fais avant le cours ». Sur ce, la maman de Marguerite passe et acquiesce, péremptoire : « Faut tenir ses enfants, il faut éduquer les enfants, c'est le rôle des parents ». La directrice récusé l'ensemble du propos en expliquant qu'il est normal que les filles jouent entre les exercices et précise : « La danse, c'est aussi un lieu où il faut exprimer sa personnalité, on n'est pas des gardes-chiourmes ». À bout d'arguments elle ajoute que les parents ne doivent pas assister au cours, « mais vous serez surpris à la fin de l'année quand il y aura le spectacle de tout ce qu'elles auront appris » [cours d'Astrid, décembre].

Bien entendu, l'atteinte à la légitimité de l'enseignante ne porte jamais sur les aspects les plus techniques ou sur le contenu enseigné, mais plutôt sur la méthode, voire sur la « mauvaise éducation » que

donneraient les autres parents. Vis-à-vis des enfants, les enseignantes peuvent difficilement rejeter en bloc leur image de la « vraie danse » et sont plutôt amenées à les prendre en considération. En effet, lorsque l'exercice proposé n'entre pas en adéquation avec leur imaginaire, les débutantes n'ont pas l'impression de « danser » et peuvent rapidement se désintéresser de l'exercice. Les enseignantes mettent en place un double processus de déconstruction et de reconstruction des savoirs vagues dont disposent les jeunes filles à leur entrée dans l'activité. Les images erronées doivent être déconstruites avec délicatesse, notamment lorsque cela met en jeu la rudesse du traitement que la danse fait subir au corps :

Lors d'une pause entre deux exercices, Amy [6 ans] annonce fièrement à Astrid que « dans les chaussons il faut du bois au bout, pour avoir moins mal aux pieds. » L'enseignante retient un sourire, se penche vers l'enfant pour lui saisir le pied et lui montrer la manière dont les pointes viennent l'enserrer. Elle lui explique que le bois est là pour supporter son poids et que l'élément permettant d'avoir moins mal serait plutôt une pièce de cuir, « comme un coussin » [cours d'Astrid, septembre].

Les enseignantes s'appuient également sur le contenu de ces savoirs vagues, par exemple en mêlant ce qui est présenté comme du « travail » et des phases plus ludiques où le mouvement se débride et correspond davantage à l'image que les élèves ont de la « vraie danse ». En cours de danse classique, Astrid procède de la sorte lorsqu'elle argumente : « Quand vous ferez bien cet exercice, vous pourrez le faire à la barre » ou plus encore lorsqu'elle prend appui sur l'imaginaire des enfants :

Au début du cours, les filles sont appelées à former un arc de cercle devant Astrid, Laura dit qu'elle « veut faire Cendrillon ». Par la suite, lorsqu'un exercice technique passe mal, l'enseignante revient sur cet échange et précise : « Tu vas apprendre à danser et après tu pourras jouer Cendrillon » [cours d'Astrid, novembre].

Cette mise en tension entre la représentation initiale de la danse et la manière dont elle est retravaillée par l'enseignante est d'une grande importance pour la poursuite dans l'activité, dans la mesure où un décalage trop important peut conduire à la déprise, voire à l'arrêt de l'activité. Maintenir la juste distance entre imaginaire et réalité de l'enseignement permet, d'une part, le passage des savoirs vagues aux savoirs directs, fondés sur un vécu corporel ; d'autre part, l'élargissement de l'horizon interne et donc des points de vue que l'enfant peut avoir sur la danse. Cet élargissement passe de manière simple par des anticipations d'expériences qui touchent par exemple la présentation de soi auprès des proches

(« La semaine prochaine, c'est portes ouvertes, vos parents vont pouvoir venir vous voir pendant le cours ») ; l'apprentissage de techniques nouvelles, fortement valorisées (« Dans quelques temps, après les vacances, on pourra faire de la barre ») ; la préparation de spectacles (« Au mois de juin, c'est le gala de fin d'année »). Ces horizons constituent tout simplement des projets, des objectifs à plus ou moins brève échéance, emboîtés les uns dans les autres, pour lesquels les jeunes filles éprouvent de l'envie, envie qui les pousse à s'investir. Au final, cela peut aller jusqu'à l'expression, par l'enfant lui-même, d'un avenir potentiel dans la danse, par exemple en indiquant son souhait d'entrer au conservatoire national de région :

« Le choix du collège pour l'année prochaine, c'est la grosse discussion du moment. [...] Elle se voit au conservatoire, faire de la danse tous les jours, parce qu'elle veut en faire de plus en plus. [...] Bon, pour l'instant au niveau de l'école ça se passe bien, au niveau de la danse, très bien aussi. Donc... à voir. On n'écarte pas l'option » [mère de Sophie, 10 ans, CM2, père ingénieur, mère responsable d'étude marketing].

On touche ici aux phases de construction d'une vocation. Par ailleurs, l'élargissement de l'horizon interne par les enseignantes se réalise par la mise en relation de l'enfant avec des prédécesseurs propres au monde de la danse. C'est par exemple le cas lorsqu'elles donnent à voir une vidéo présentant « le Bolchoï, une très grande compagnie », lorsqu'elles racontent brièvement le parcours d'interprètes ou de chorégraphes renommés, lorsqu'elles invitent les jeunes élèves à assister à un spectacle ou, mieux encore, à une lecture démonstration (9). Ce sont là autant de moyens permettant la projection dans un avenir potentiel et la poursuite du déplacement de l'horizon interne, dans le sens où « mon expérience de ces horizons me convainc que chaque monde potentiellement à ma portée, une fois atteint, sera entouré d'horizons nouveaux, et ainsi de suite. » (Schütz, 2009, p. 100).

Enfin les enseignantes sont toujours à la recherche d'une sorte de compromis entre ce qu'elles perçoivent comme une pratique « authentique » (une certaine rigueur technique, l'acquisition de formes de corps, l'élaboration d'un processus de création, etc.) et le fait de proposer quelque chose qui soit « adapté » aux enfants, aussi bien à leurs désirs qu'à leurs capacités motrices. Cette tension est d'autant plus forte chez les deux enseignantes observées qu'elles ont elles-mêmes eu de longs parcours d'interprètes professionnelles. Pour elles, la priorité n'est en aucun cas la progression technique ou le repérage

de talents potentiels qu'il s'agirait d'aider à éclore et développer. Sachant bien que le type de structure dans lequel elles évoluent et le public auquel elles sont confrontées ne leur permettent pas d'entrer dans une logique d'expertise et d'élitisme, elles trouvent un compromis autour de l'idée d'ouverture culturelle et artistique, de formation d'un goût pour le monde de la danse. Pour Fleur (10), il s'agit de développer la « créativité » ou « l'inventivité », en pré-supposant « qu'elles [les] retrouveront partout » et que cela a une forme d'utilité sociale dans « la vie de tous les jours ». Elle précise :

« Pour moi c'est plus une découverte, un jeu, qu'une progression technique. [...] Je veux faire une sorte de laboratoire de recherche. [...] Le fait de faire des progrès techniques ou pas, ce n'est pas très grave si on n'en fait pas. Mais par contre, le fait de communiquer avec les autres, de s'ouvrir à autre chose... Elles vont avoir de nouveaux univers, de nouvelles manières de réfléchir peut-être... Ça ouvre. [...] Le but c'est de les ouvrir à plein de choses différentes » [Fleur, 39 ans, professeure de danse contemporaine].

Pendant ses stages, elle souhaite faire découvrir plusieurs styles de danse, de manière à ce que les élèves identifient les différentes techniques, qu'elles prennent conscience de la variété des styles, et trouvent ce qui peut « leur correspondre ». Elle se situe ainsi dans un espace entre « découverte culturelle », « travail technique » et « amusement ». Pour Astrid (11), il ne s'agit pas de former de « futures étoiles », mais de faire en sorte que les petites filles s'amuse, prennent plaisir à venir, tout « en apprenant quelque chose » :

« L'enseignement, c'est juste un petit plus par rapport au travail dans la compagnie... au moins pour l'instant [...] Les filles d'ici, je sais qu'elles n'iront pas dans un grand ballet, mais c'est pas grave... L'important c'est qu'elles goûtent à la danse, qu'elles se fassent plaisir, mais quand même, je tiens à ce que ce soit juste au niveau des positions, des postures » [Astrid, 29 ans, professeure de danse classique].

Elle tente d'allier la recherche d'une rigueur technique, l'acquisition de « formes de corps », en proposant quelque chose qui soit adapté aux enfants, aussi bien à leurs désirs qu'à leurs capacités motrices, mais encore répondant aux attentes des parents. On retrouve ici tout le paradoxe que décrit Pascale Garnier (2004, 2006) au sujet des pratiques sportives enfantines, qui oscillent toujours entre activité spécifique, distincte de celle des adultes, et activité adaptée, propédeutique, devant conduire à la forme adulte.

## CONCLUSION

Cet article s'est attaché à mettre en évidence les différences de structuration des systèmes de pertinence des enfants, parents et enseignants vis-à-vis du sens qu'ils donnent à la pratique enfantine de la danse. S'observe ainsi la façon dont les enseignantes doivent en quelque sorte négocier entre leurs propres conceptions de la pratique et les attentes, souvent contradictoires, des enfants dont elles ont la charge et de leurs parents. Or, dans le cadre d'une pratique professionnelle de l'enseignement, décrypter ces attentes, généralement fondées sur des savoirs partiels et imprécis, parvenir à les satisfaire au mieux ou à les déconstruire s'avère indispensable pour capter et conserver un public de plus en plus exigeant. Pour les enseignants, quels qu'ils soient, effectuer un retour réflexif sur leurs conceptions de l'activité, ainsi que sur celles de leur public, peut s'avérer très utile, notamment dans le cadre du développement d'une didactique cherchant à favoriser l'autonomie et la responsabilisation de l'apprenant (Tousignant & Brunelle, 1993). En effet cette recherche de références partagées et d'une forme de compréhension mutuelle entre interactants, que Schütz nomme « relation de syntonie », est au fond de tout processus de transmission (Schütz, 2006).

Plus largement, nous avons cherché à montrer empiriquement le caractère toujours fécond et heuristique de l'approche schützéenne de la connaissance et de l'action. La pertinence et l'intérêt de cette conceptualisation pour l'analyse des processus de socialisation apparaissent réels et significatifs. En effet le programme d'une sociologie de la socialisation, principalement fondé sur une mise en perspective des caractéristiques sociales des familles et des propriétés sociales des contextes d'interactions (pris comme matrices génératrices de représentations et de comportements, voir Darmon, 2006 ; Court, 2008), ne peut faire l'économie du sens que les acteurs don-

nent à leurs actions, sans se priver d'éléments essentiels à la compréhension. Comme cela a pu être montré, enseigner une activité telle que la danse, c'est bien évidemment conduire à l'expérimentation d'un savoir direct, à l'acquisition de dispositions corporelles, par la transmission de techniques et de « formes de corps », mais c'est également ouvrir les jeunes pratiquantes à des horizons (internes et externes) qui leur étaient jusque-là invisibles, ou plutôt « apprésentés » pour reprendre la terminologie husserlienne. C'est aussi les inscrire dans tout un rapport au monde et aux autres, en les distinguant du reste de leurs contemporains et en les situant dans un domaine spécifique du monde social, sur une ligne séparant prédécesseurs et successeurs. C'est en cela qu'il est possible de poursuivre avec toujours plus de finesse une sociologie de la socialisation soucieuse de descendre encore davantage dans les plis les plus singuliers et les plus individualisés du social (Lahire, 1998). Cette perspective peut permettre d'observer au plus près ce qui est « sélectionné » parmi le flot d'informations parvenant à l'individu, mais aussi la manière dont certains éléments peuvent être « déformés » ou « hybridés » à partir des dispositions déjà incorporées (la réserve d'expérience décrite par Schütz) et des effets des multiples instances de socialisation dans lesquels il se trouve. En effet tout processus de socialisation, aussi contrôlé soit-il, est toujours sujet à des appropriations variées, difficilement prévisibles *a priori*. En somme, il s'agit d'aller toujours plus avant dans la compréhension du degré de plasticité des dispositions sociales construites durant l'enfance.

Samuel Julhe

samuel.julhe@numericable.fr  
Sports, organisations, identités,  
université Paul-Sabatier-Toulouse 3

Stéphanie Mirouse

Sports, organisations, identités,  
université Paul-Sabatier-Toulouse 3

## NOTES

- (1) Cette appellation générique recouvre dans les faits un ensemble de styles techniques, de modalités de pratique et de publics fortement différenciés qui font de la danse un espace social à part entière (Métoudi, 1987). Évoquer « la danse », et non pas un type particulier de pratique parmi d'autres, est donc toujours un abus de langage, dont nous ferons cependant usage afin d'éviter d'alourdir le propos.
- (2) La présente recherche s'intègre dans le cadre d'un contrat établi avec le ministère de la Culture et de la Communication, portant sur le « rôle des loisirs culturels et sportifs dans la socialisation enfantine ». Que tous les partenaires de ce projet soient chaleureusement remerciés, plus particulièrement Christine Mennesson et Gérard Neyrand qui en ont été les initiateurs et les directeurs.

- (3) Parmi un très vaste ensemble d'approches, nous faisons avant tout référence aux travaux développés au sein du groupe de recherche sur la socialisation de l'université Lumière-Lyon 2, avec des auteurs tels que Martine Court, Muriel Darmon, Christine Detrez, Sylvia Faure et Bernard Lahire.
- (4) Dans ce domaine de recherche désormais clairement identifié, on peut par exemple citer parmi les auteurs francophones : Julie Delalande, Cléopâtre Montandon, Patrick Rayou ou encore Régine Sirota.
- (5) Schütz emprunte cette distinction à William James (1842-1910). Certains traducteurs de l'œuvre jamesienne utilisent plutôt les termes de « connaissance sur » (« *knowledge about* ») et

- « connaissance par contact » ou « par familiarité » (« *knowledge by acquaintance* »). Nous avons ici employé la terminologie usuelle aux traductions des travaux d'Alfred Schütz, en mentionnant néanmoins les locutions anglaises.
- (6) Tous les noms de structure, les noms de famille et les prénoms utilisés dans le texte sont des pseudonymes.
- (7) Peuvent être cités, parmi bien d'autres, des films reprenant les thèmes de ballets classiques, comme : *Barbie Le Lac des cygnes*, *Barbie Le bal des 12 princesses*, *Barbie Casse-noisette*, *Mes premiers pas de danseuse-étoile*, *Dora danse*, etc. Il existe également des livres documentaires variés comme *La danse classique*, *Une année de danse*, *Je danse avec Angelina Ballerina*, *Copain de la danse*, *Dancez les filles*, etc.
- (8) La phénoménologie husserlienne distingue horizons externe et interne. Pour le dire vite, le premier correspond à l'arrière-plan sur lequel un objet se détache, tandis que le second renvoie à l'objet lui-même et à la totalité des perceptions qu'il est possible d'en avoir. Ces deux types d'horizon forment donc un ensemble de « potentialités esquissées » (Husserl, 1994, p. 90).
- (9) Une lecture démonstration se définit comme la présentation d'extraits d'un spectacle par les danseurs d'une compagnie, précédée ou suivie par une discussion du public avec le (ou la) chorégraphe et les interprètes.
- (10) Fleur, âgée de 39 ans lors de l'enquête, a débuté la danse à l'âge de 7 ans. Elle intègre un conservatoire régional de danse et obtient un baccalauréat « option danse ». Elle est ensuite acceptée à l'école du Ballet de Maurice Béjart à Lausanne et débute une carrière de danseuse professionnelle auprès de différents chorégraphes. Depuis plus de douze ans, elle s'est progressivement reconvertie à l'enseignement. Pour cela, elle a créé sa propre structure d'enseignement mais donne également des cours au conservatoire régional, ainsi que dans une autre école de renom.
- (11) Astrid, âgée de 29 ans lors de l'enquête, a débuté la danse à l'âge de 7 ans à l'Académie de Ballet du Brabant (Belgique). Suite à ses études, elle intègre le Ballet royal des Flandres où elle danse jusqu'à l'âge de 26 ans. Elle entame ensuite une carrière d'interprète professionnelle en danse contemporaine. Parallèlement, elle donne des cours de danse classique dans la structure qui accueille les répétitions de sa compagnie.

## BIBLIOGRAPHIE

- BRUNEAU M. (1993). « L'évaluation des apprentissages en danse : une utopie ? ». *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 19, n° 4, p. 695-713.
- COURT M. (2008). *La socialisation corporelle des enfants : différences entre garçons et filles et variations inter-individuelles. Les exemples du sport et des pratiques d'embellissement du corps*. Thèse de doctorat, sociologie, université Lumière-Lyon 2.
- DARMON M. (2006). *La socialisation*. Paris : Armand Colin.
- FAURE S. (2000). *Apprendre par corps. Socio-anthropologie des techniques de danse*. Paris : La Dispute.
- GARNIER P. (2004). « Des enfants et des sports : différenciation des politiques sportives fédérales ». In Société de sociologie du sport de langue française (dir.), *Dispositions et pratiques sportives*. Paris : L'Harmattan, p. 291-305.
- GARNIER P. (2006). « L'enfant et le sport : classement d'âge et pratiques sportives ». In R. Sirota (dir.), *Éléments pour une sociologie de l'enfance*. PUR : Rennes, p. 205-213.
- GLÉVAREC H. (2010). *La culture de la chambre. Pré-adolescence et culture contemporaine dans l'espace familial*. Paris : La Documentation française.
- HUSSERL E. (1994). *Méditations cartésiennes*. Paris : PUF.
- LACINCE N. (2000). « Danse scolaire, objet de transgression en éducation ». *Corps et culture*, n° 5, p. 91-109.
- LAHIRE B. (1998). *L'homme pluriel. Les ressorts de l'action*. Paris : Nathan.
- LE DANTEC E. (1998). « La "micro-association", un compromis entre travail indépendant et salariat. Le cas des professeurs de danse ». *Travail et emploi*, n° 75, p. 3-17.
- LEIJEN Ä., LAM I., SIMONS P. et al. (2008). « Pedagogical practices of reflection in tertiary dance education ». *European physical education review*, vol. 14, n° 2, p. 223-241.
- LORD M. (1998). « Enseigner la danse à l'école secondaire : lier la théorie et la pratique d'éducation esthétique ». *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 24, n° 3, p. 585-603.
- MÉTOUDI M. (1987). « Danse plurielle dans la société d'aujourd'hui ». *Revue française de pédagogie*, n° 83, p. 63-67.
- MONNOT C. (2009). *Petites filles d'aujourd'hui. L'apprentissage de la féminité*. Paris : Éd. Autrement.
- NOSCHIS K. & CAPRONA D. de (2008). « Postface ». In A. Schütz, *Le chercheur et le quotidien*. Paris : Klincksieck, p. 237-276.
- PERREAULT M. (1988). « La passion et le corps comme objets de la sociologie : la danse comme carrière ». *Sociologie et sociétés*, vol. 20, n° 2, p. 177-186.
- SCHRECKER C. (2009). « Introduction : Alfred Schütz et ses travaux ». In A. Schütz, *Contribution à la sociologie de l'action*. Paris : Hermann, p. 5-48.
- SCHÜTZ A. (1994). « L'importance de Husserl pour les sciences sociales ». *Sociétés*, n° 43, p. 99-107.
- SCHÜTZ A. (2006). « Faire de la musique ensemble. Une étude des rapports sociaux ». *Sociétés*, n° 93, p. 15-28.
- SCHÜTZ A. (2007). *Essais sur le monde ordinaire*. Paris : Éd. du Félin-Kiron, p. 69-111 et p. 113-137.
- SCHÜTZ A. (2008). *Le chercheur et le quotidien*. Paris : Klincksieck, p. 195-216.
- SCHÜTZ A. (2009). *Contribution à la sociologie de l'action*. Paris : Hermann, p. 51-133.
- SINGLY F. de (1993). *Sociologie de la famille contemporaine*. Paris : Armand Colin.
- SINGLY F. de (2006). *Les adonnassants*. Paris : Armand Colin.
- SIROTA R. (2006). *Éléments pour une sociologie de l'enfance*. Rennes : PUR, p. 13-34.
- SORIGNET P.-E. (2001). *Le métier de danseur contemporain*. Thèse de doctorat, sociologie, EHESS, Paris.
- TOUSIGNANT M. & BRUNELLE J. (1993). « Responsabilité des apprenants : analyse d'expériences vécues en danse classique ». *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 19, n° 4, p. 715-727.
- VALENTIN V. (2005). *De fille en aiguille : figures du féminin et façonnage du corps dans la danse classique*. Thèse de doctorat, anthropologie sociale et historique, université Toulouse-le-Mirail-Toulouse 2.

**Annexe. – Caractéristiques de la population observée au moment de l'enquête**

<b>Cours de Fleur de danse contemporaine</b>						
Prénom (anonymat)	Année de naissance	Loisirs connus	Ancienneté en danse	Profession du père	Profession de la mère	Entretien parents
Alice	2000	Danse contemporaine Équitation Piano	4 <sup>e</sup> année	Cadre ingénieur	Chargée d'étude marketing	OUI
Audrey	1998	Danse contemporaine Gymnastique Natation	2 <sup>e</sup> année	Chef d'entreprise PME	Assistante de direction	NON
Émilie	2004	Danse contemporaine	1 <sup>re</sup> année	Enseignant à l'université	Cadre commercial en PME	NON
Inès	1998	Danse contemporaine Équitation Piano	6 <sup>e</sup> année	Artiste intermittent du spectacle	Psychologue	OUI
Lise	1998	Danse contemporaine Badminton Poterie	4 <sup>e</sup> année	Cadre informatique	Responsable commercial	OUI
Louise	2000	Danse contemporaine Danse classique Violon	4 <sup>e</sup> année	Enseignant dans le secondaire	Professeure des écoles	NON
Maeva	2001	Danse contemporaine	1 <sup>re</sup> année	Technicien ; intermittent du spectacle	Danseuse ; intermittente du spectacle	NON
Nathalie	1996	Danse contemporaine Danse hip-hop	1 <sup>re</sup> année	Cadre administratif dans l'administration publique	Cadre administratif dans l'administration publique	NON
Sarah	1998	Danse contemporaine Danse flamenco Gymnastique Piano	6 <sup>e</sup> année	Conseiller en entreprise et GRH	Chargée de communication ; intermittente du spectacle	OUI
Sophie	1998	Danse contemporaine Équitation Piano	5 <sup>e</sup> année	Cadre ingénieur	Chargée d'étude marketing	OUI
Tania	1999	Danse contemporaine	4 <sup>e</sup> année	Non connue	Infirmière	OUI
Tiphaine	1997	Danse contemporaine Violon Flûte	2 <sup>e</sup> année	Non connue	Cadre ingénieur	NON
<b>Cours d'Astrid de danse classique</b>						
Prénom (anonymat)	Année de naissance	Loisirs connus	Ancienneté en danse	Profession du père	Profession de la mère	Entretien parents
Amy	2002	Danse classique Arts plastiques	1 <sup>re</sup> année	Cadre administratif dans un centre hospitalier	Enseignante dans le secondaire	OUI
Anne	2002	Danse classique Piano	1 <sup>re</sup> année	Non connue	Enseignante dans le secondaire	NON
Coralie	2004	Danse classique	1 <sup>re</sup> année	Cadre	Directrice de clientèle en agence de publicité	NON
Laura	2002	Danse classique	1 <sup>re</sup> année	Non connue	Directrice SSII	NON
Maëlle	2002	Danse classique Violon	1 <sup>re</sup> année	Cadre dans une grande entreprise	Chef d'entreprise en PME	OUI
Marguerite	2003	Danse classique	2 <sup>e</sup> année	Directeur logistique dans une grande entreprise	Cadre responsable d'achat dans une grande entreprise	OUI
Olivia	2002	Danse classique Arts plastiques Violon	1 <sup>re</sup> année	Médecin	Médecin	NON
Victoria	2004	Danse classique Baby gym	1 <sup>re</sup> année	Écrivain	Avocate	OUI