

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

LE COURS DE DANSE, CONTEXTE PRIVILÉGIÉ DE LA TRANSMISSION DES  
VALEURS SOCIALES DE LA CULTURE HIP-HOP

MÉMOIRE

PRÉSENTÉ

COMME EXIGENCE PARTIELLE

DE LA MAÎTRISE EN DANSE

PAR

LÉA VILLALBA

JUIN 2020

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL  
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.10-2015). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

## REMERCIEMENTS

Je souhaite premièrement apporter toute ma reconnaissance à ma famille pour avoir inconditionnellement cru en moi. Je la remercie également pour son soutien, qui a permis de réaliser ce projet de recherche.

Ensuite, je remercie chaleureusement ma directrice de recherche, Marie Beaulieu, qui a su m'épauler et entretenir ma motivation tout au long de ce travail de recherche. J'adresse mes remerciements à la secrétaire de direction Chantal Lantin, qui a toujours eu un *bon petit mot* de réconfort lors de mes nombreux dépôts. Enfin, je remercie grandement Marie-Ève Bernard et Lynx de m'avoir accordé leur confiance et d'avoir participé à ma recherche.

J'exprime également ma gratitude à mes ami(e)s qui m'ont offert de précieux moments de détente dans ce contexte de solitude rédactionnelle. Je tiens aussi à glisser un petit mot à ma collègue de maîtrise Alice, avec qui j'ai passé toutes les étapes et vécu toutes les émotions liées à la maîtrise. Merci aussi à mon amour, mon homme, qui a toujours su me redonner confiance et m'encourager dans ce long processus. Et pour finir, je remercie mes correcteurs, Annick Essoh, Jean-Sébastien Bourré et mon amie Margaux, qui m'ont accompagné dans la dernière ligne de production de ce mémoire, pour le travail de relecture et de finition.

Enfin, un infini merci à tous ceux que j'oublie et qui m'ont permis d'avancer, coûte que coûte.

## TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES .....	vii
RÉSUMÉ .....	viii
INTRODUCTION .....	1
CHAPITRE I PERSPECTIVE HISTORIQUE ET PROBLÉMATISATION .....	4
1.1 Mise en contexte .....	5
1.1.1 Bref historique du hip-hop : de la rue new-yorkaise à la scène internationale.....	5
1.1.2 Le hip-hop : une culture à part entière.....	18
1.1.3 Les valeurs de la culture hip-hop.....	24
1.1.4 Les danses de la culture hip-hop.....	29
1.1.5 La culture hip-hop au Québec.....	37
1.2 Bilan des connaissances des valeurs de la culture hip-hop.....	47
1.3 Transmettre les valeurs d'une culture de rue dans un format normatif tel que la classe de danse .....	48
1.4 Questions et objectifs de recherche .....	52
CHAPITRE II REVUE DE LITTÉRATURE ET CADRE CONCEPTUEL .....	55
2.1 Transmission d'une culture .....	55
2.1.1 Dans un contexte d'apprentissage scolaire.....	56
2.1.2 Dans un contexte d'apprentissage artistique.....	57
2.2 Le cas des danses de la culture hip-hop.....	58
2.3 Cadre conceptuel .....	61
2.3.1 L'approche culturaliste .....	61
2.3.2 L'approche d'apprentissage par l'observation.....	64

CHAPITRE III MÉTHODOLOGIE .....	68
3.1 Approche méthodologique et posture paradigmatique .....	68
3.2 Démarche méthodologique .....	69
3.3 Participants .....	70
3.4 Étapes de la collecte.....	71
3.5 Outils de recherche détaillés .....	72
3.6 Déroulement de la collecte .....	78
CHAPITRE IV PRÉSENTATION DES RÉSULTATS .....	79
4.1 Catégorisation .....	79
4.2 Les similitudes .....	80
4.2.1 Le corps.....	80
4.2.2 La place de la culture hip-hop dans le cours de danse .....	92
4.3 Les différences.....	98
4.3.1 L'individu.....	98
4.3.2 L'autonomie .....	101
4.3.3 L'expérience personnelle.....	103
4.3.4 La communauté.....	105
4.3.5 L'importance de transmettre la culture hip-hop.....	107
CHAPITRE V DISCUSSION.....	111
5.1 Les valeurs .....	111
5.1.1 Le respect .....	112
5.1.2 Le lien d'appartenance .....	113
5.1.3 L'épanouissement personnel et le dépassement de soi .....	114
5.2 Les stratégies pédagogiques favorisant la transmission .....	117
5.2.1 Le <i>freestyle</i> .....	117
5.2.2 Le <i>cypher</i> .....	120
5.2.3 La démarche individuelle .....	121
5.2.4 La démarche collective .....	123
5.3 Le cas particulier de la transmission : d'outil pédagogique à valeur.....	127
5.3.1 La transmission chez Lynx et MEB.....	128

5.3.2 La libre pédagogie de la transmission.....	130
5.4 La transmission des valeurs sociales des danses de la culture hip-hop au prisme des stratégies communicationnelles.....	131
5.4.1 Rappel des stratégies communicationnelles.....	132
5.4.2 Les stratégies de reconnaissance et de confirmation.....	133
5.4.3 Le concept d'approbation et de reconnaissance.....	135
5.4.4 Les stratégies de réparation.....	136
CONCLUSION.....	142
ANNEXE A LEXIQUE DES DANSES HIP-HOP .....	145
ANNEXE B GRILLE D'ENTRETIEN SEMI-STRUCTURÉ.....	148
ANNEXE C GRILLE D'OBSERVATION PARTICIPANTE.....	150
ANNEXE D BIOGRAPHIE SPICEY ET PAX.....	151
ANNEXE E CERTIFICAT ÉTHIQUE.....	152
ANNEXE F DONNÉS DE RECHERCHE.....	153
BIBLIOGRAPHIE .....	164

## LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

MEB : Marie-Ève Bernard

Mouv. : mouvement

## RÉSUMÉ

La culture hip-hop s'est implantée au Québec dans les années 80 et a formé une communauté qui est encore très active aujourd'hui, notamment dans la métropole de Montréal. Les cinq éléments de la culture (graffiti, rap, *MCing*, danse *breakdance* et *DJing*) se caractérisent par des valeurs sociales telles que le respect, le sentiment d'appartenance, la promotion de la paix, la recherche de connaissances... Ces différents éléments de la culture hip-hop se retrouvent dans divers événements, mais aussi dans des pratiques plus normées, telles que des cours de danse. Après notre premier cours de danse où nous avons découvert la notion de *freestyle*, nous avons voulu approfondir nos connaissances sur ce type d'activités, et ce, en faisant cette recherche. Il s'agissait de comprendre comment se dégagent les dimensions culturelles du hip-hop, notamment à travers ses valeurs sociales. Nous avons alors suivi deux professeures, Marie-Ève Bernard (MEB) et Lynx, qui transmettent par leur enseignement des pas et des chorégraphies issus des danses de la culture hip-hop, mais qui focalisent surtout leur intervention sur la culture hip-hop en tant que telle. Notre recherche est de nature qualitative et s'intéresse plus particulièrement au langage utilisé pour transmettre les valeurs sociales de la culture hip-hop dans le contexte d'un cours de danse. Nous nous sommes donc appuyés sur les discours et les interactions verbales des professeures durant 15 heures de cours pendant l'observation participante, leurs réponses durant l'entretien semi-dirigé ainsi que les notes prises dans notre cahier de chercheur. Nous avons de ce fait pu observer, au cours de cette recherche, différentes stratégies de communication utilisées dans ces classes pour transmettre la culture hip-hop à un public adolescent. Ces stratégies théorisées par Marc et Picard (2015) témoignent ici d'une transmission palpable.

Mots clés : danse hip-hop, *freestyle*, culture hip-hop, valeurs, interaction, transmission, stratégies de communication, enseignement, sous-culture, hip-hop, danse, apprentissage, mentor, communication, discours, transmission verbale, danses hip-hop, valeurs sociales.

## INTRODUCTION

C'est après un premier cours de hip-hop à Montréal que nous avons commencé à nous questionner sur la transmission des valeurs de la culture hip-hop. Ce qui nous a intrigués dans ce cours est qu'il n'y avait pas de chorégraphie à apprendre et l'improvisation, alors appelée *freestyle*, y occupait une place prépondérante. Cela a été pour nous une découverte importante, car nous avons le sentiment, dès notre premier cours, d'intégrer la communauté du hip-hop et de pratiquer la danse hip-hop sans aucune technique apprise. Cela a suscité notre curiosité pour comprendre les capacités intégratrices de la danse hip-hop, pouvoir expliquer comment cette dernière suscite un sentiment d'appartenance chez ses apprenants.

De plus, le cours de danse hip-hop était accessible à différents profils de danseurs, à savoir danseurs professionnels ou amateurs, débutants ou confirmés. Le seul impératif qui semblait s'imposer à ces danseurs variés était celui du respect de l'histoire et des valeurs de cette danse, ce qui leur assurait d'intégrer leur communauté. Nous nous sommes dès lors interrogés sur la nature de ces valeurs et leur transmission.

### **Intérêts de recherche<sup>1</sup>**

Baignée dans la musique depuis toujours, c'est l'amour des sonorités et des rythmes qui m'a amenée à danser dès mon plus jeune âge. Après plus de dix ans de pratique, j'ai arrêté de danser afin de me consacrer pleinement à des études supérieures, en

---

<sup>1</sup> Cette section est écrite au « je », car elle témoigne d'une expérience personnelle. Le « nous » d'usage sera repris dans la suite du texte.

sociologie. Après l'obtention de mon baccalauréat, j'ai souhaité renouer avec la danse, et plus généralement avec l'art, dont j'avais fini par ressentir un manque dans mon quotidien, notamment ses caractéristiques de communauté et de partage. C'est la raison pour laquelle j'ai entrepris, après l'obtention de mon diplôme précédemment mentionné, des études universitaires en arts du spectacle, à Toulouse, en France, et plus tard en danse à Montréal, à l'Université du Québec à Montréal (UQAM).

Parallèlement, j'ai ressenti également le besoin de perfectionner ma technique de danse, à la fois en danse contemporaine et en ballet, et ce, en suivant les cours du baccalauréat en danse, mais également en m'inscrivant à des cours de hip-hop, à l'extérieur de l'université.

Mon envie de découvrir le hip-hop s'expliquait aussi par le fait que j'ai toujours porté un vif intérêt pour la pulsion rythmique constante et régulière, l'harmonie corporelle avec la musique, le contraste entre les sons et les silences soudains, la puissance, la fluidité et les arrêts nets, caractéristiques que je pensais retrouver dans la danse hip-hop. De plus, j'ai toujours eu une fascination pour la virtuosité des danseurs hip-hop, qui est née lorsque j'ai commencé dans mon enfance à visionner des clips vidéos liés à cette danse.

C'est durant mon premier cours de hip-hop à Montréal, mis en place par le collectif *Intelligent Mvt*<sup>2</sup>, que le questionnement de cette recherche a émergé. En effet, j'avais été intriguée à l'époque par le fait qu'il n'y avait pas, dans le cours de danse hip-hop, de chorégraphie à apprendre, contrairement à ce que j'avais connu jusqu'alors. Ainsi, ce cours de danse se structurait avec tout d'abord un long discours sur la culture hip-hop, puis une méditation sur la paix, sur le dépassement de soi et sur l'entraide. Cela s'appuyait ensuite sur un échauffement commun basé sur la force physique et quelques pas de base, puis, pour finir, par de l'improvisation, nommée *freestyle*, où la liberté

---

<sup>2</sup> <http://www.100lux.ca/intelligent-mvt>

corporelle et la musicalité étaient les seules consignes. À aucun moment le professeur ne mentionnait l'acquisition d'une « technique » à proprement parler ; son intervention portait surtout sur le fait de s'exprimer à travers le mouvement. Cela a bousculé mes attentes et les images que j'avais de la danse hip-hop.

N'ayant finalement jamais eu un niveau technique reconnu par un diplôme en France (examen d'aptitude technique (EAT), diplôme d'études chorégraphiques (DEC), diplôme national d'orientation professionnelle de danse (DNOP) ou diplôme d'État (DE) de professeur de danse), être accueillie aussi chaleureusement dans ces cours et pouvoir improviser en faisant partie de la communauté hip-hop m'a donné confiance en la danse et en sa capacité d'intégration. Non seulement le cours était accessible à des personnes d'horizons divers, mais aussi à des apprenants de niveaux variés, à savoir danseurs professionnels ou amateurs de la musique hip-hop, des personnes issues des domaines de pratiques corporelles, ou pratiquant d'autres types de danse, voire des non-danseurs. Ainsi, tout le monde pouvait assister à ces séances.

Toutefois, en prêtant attention au discours des professeures, j'ai observé qu'il existait, derrière la simplicité apparente de cette pédagogie de la danse facilitant l'intégration de chaque nouvel apprenant, l'exigence du respect de l'histoire et des valeurs associées à cette danse pour intégrer sa communauté. Je me suis alors interrogée sur la nature de ces valeurs et de leur transmission durant le cours.

Ainsi, ma découverte de cette façon d'apprendre et cette inclusion m'ont incitée à observer le phénomène du hip-hop comme sujet de recherche. En m'appuyant sur ma formation de sociologue et ma propre pratique en tant que danseuse, je me suis questionnée sur ce phénomène, nouveau pour moi.

## CHAPITRE I

### PERSPECTIVE HISTORIQUE ET PROBLÉMATISATION

Nous présenterons ci-après la genèse du hip-hop, allant de son émergence dans les rues new-yorkaises à son arrivée à la télévision. Puis, nous aborderons l'aspect culturel du hip-hop par son ancrage dans le contexte de la rue et l'importance de sa transmission entre pairs. Il sera question aussi d'identifier quelles sont les valeurs sociales de la culture hip-hop et de les définir. L'analyse se concentrera par la suite sur notre domaine de recherche, à savoir les danses de la culture hip-hop. Il sera par conséquent question ici de proposer un historique non exhaustif des danses de la culture hip-hop, mais dont la teneur permettra de faire ressortir les caractéristiques et les valeurs sous-jacentes.

Pour finir, nous mettrons en évidence les différents aspects du mouvement hip-hop au Québec, allant de son émergence dans les années 80 aux apports intellectuels récents. Notre réflexion portera plus spécifiquement sur le rap et la danse dans le mouvement hip-hop, afin de dépeindre au mieux la situation actuelle du hip-hop au Québec, et surtout à Montréal, ville de notre terrain de recherche.

## 1.1 Mise en contexte

### 1.1.1 Bref historique du hip-hop : de la rue new-yorkaise à la scène internationale

#### *1.1.1.1 L'origine du hip-hop et ses cinq piliers artistiques*

Notre réflexion dans cette sous-partie s'est enrichie du travail historique de Hugues Bazin et de son ouvrage *La culture hip-hop* (1995), que nous synthétiserons dans cette section. Bien que chercheur en sciences sociales il ne soit affilié à aucun institut de recherche, Hugues Bazin a été, en tant que chercheur indépendant, l'un des premiers à s'intéresser scientifiquement à écrire et à décrire dans les années 1980-1990 le phénomène hip-hop et ses différentes expressions. Pour Bazin, le hip-hop est un mouvement provenant de la rue, une culture à part entière qui a des particularités expressives, à la fois corporelles, graphiques, parlées et musicales. Pour cette étude, le chercheur s'est appuyé sur des écrits scientifiques, des revues et des spécialistes du milieu. Il a aussi rassemblé une discographie significative et parlante du hip-hop de l'époque<sup>3</sup>, avec pour objectif de montrer toute sa richesse.

Si l'on remonte aux origines du mouvement hip-hop, c'est dans les années 1970 qu'il prend naissance dans le Bronx, au cœur de New York, et ce, dans un contexte socio-économique difficile. En effet, dans les années 1960, on assiste à la délocalisation de nombreuses entreprises, qui quittent alors les quartiers ouvriers de Brooklyn, Harlem ou encore du Bronx, pour s'installer en banlieue. En pleine période de ségrégation raciale, les ouvriers blancs suivent le mouvement des entreprises et partent habiter près des usines pour continuer à travailler. Pour les ouvriers noirs et hispaniques qui sont restés dans ces quartiers, cela signifie de longues périodes de chômage et le début de la dégradation de leurs conditions de vie. En plus d'être délaissés par l'État, ces quartiers connaissent le développement de nombreux fléaux comme l'instabilité sociale,

---

<sup>3</sup> <http://recherche-action.fr/hugues-bazin/presentation-de-lauteur/>

le banditisme urbain ou encore le trafic de drogue, avec notamment l'arrivée du crack. Des groupes identitaires se forment alors et luttent, de façon pacifiste ou révolutionnaire, contre les inégalités<sup>4</sup>. C'est en réaction aux dégradations des conditions de vie que le mouvement hip-hop émerge, dans le but implicite de changer le futur de ces communautés délaissées. Ainsi, Bazin résume cette situation en écrivant que « c'est dans la décomposition sociale [...] que naît le hip-hop » (Bazin, 1995, p. 24).

La revendication se manifeste notamment à travers l'art, par exemple, avec les Last Poets, actifs dans le Bronx, que Taddei-Lawson (2005) considère comme les derniers survivants des conteurs africains et premiers paroliers de la nouvelle musique noire américaine. Parallèlement, la musique soul et funk envahit les quartiers. C'est dans cette ambiance bouillante que commencent à se former les premiers Disc-jockeys (DJ), qui s'inscrivent selon Tessier (2008) dans la lignée des *sounds systems* jamaïcains. Les *sounds systems* désignent les soirées de rue organisées par des individus ayant un revenu modeste et n'ayant donc pas les moyens de s'offrir l'accès aux soirées organisées dans les clubs ou dans les salles de spectacles. Ils sont à l'origine apparus dans les années 1940 en Jamaïque<sup>5</sup>. Reggae, musique traditionnelle africaine, jazz... les DJ mixent toutes sortes de styles. Certains font des expériences en ajoutant, par-dessus la musique, des paroles percutantes qui racontent la vie urbaine au quotidien. C'est ainsi que naît le rap.

À la fin des années 1960, insatisfaits de leur rôle de DJ, des Jamaïcains décident de modifier la musique de certains disques par diverses manipulations, tels des ralentissements et des effets sonores. Ils se permettent également des commentaires et interpellent la foule venue assister à leur performance (*Ibid.*). C'est lors de grandes soirées organisées dans ces quartiers qu'un nouveau personnage de la culture hip-hop

---

<sup>4</sup> <http://www.nunsuko.com/histoire-hip-hop-culture.html>

<sup>5</sup> [https://fr.wikipedia.org/wiki/Sound\\_system](https://fr.wikipedia.org/wiki/Sound_system)

fait son entrée, à savoir le MC, que l'on traduit souvent par maître de cérémonie. Il s'agit d'un animateur qui met de l'ambiance lors de ces rassemblements.

Au même moment s'apprennent de nouvelles façons de peindre, directement sur les murs de la ville, que l'on appelle tags, graffitis ou encore fresques stylisées (Bazin, 1995). Elles servent elles aussi à s'exprimer dans la vie urbaine en laissant des messages ou une signature.

Enfin, une nouvelle forme de danse apparaît et se donne en spectacle dans la rue. On l'appelle le *breakdance* (*Ibid.*). Ce sont des performances nouvelles où priment la virtuosité et la puissance physique du danseur (Taddei-Lawson, 2005).

Toutes ces formes d'art sont porteuses de messages d'espoir et d'affirmation. Elles veulent montrer au monde une vision différente du quotidien, s'éloigner de la misère et prouver qu'il y a de la créativité dans les ghettos.

Toutefois, au cœur du Bronx, les luttes entre gangs pour le territoire continuent et attisent toujours la violence. Dans ce climat hostile, Afrika Bambaataa, un personnage important, sort du lot et donne un nouveau tournant à cette culture alors émergente. Après le meurtre de son meilleur ami par des policiers en 1975, Afrika Bambaataa quitte son gang, épuisé de considérer ses conditions de vie comme un destin tragique déjà tracé. Il commence alors à être DJ et veut maîtriser parfaitement cet art pour se sortir de la misère quotidienne. Il considère la créativité comme une base de vie saine et un socle de codes moraux, permettant d'éloigner la violence. Pour lui, pratiquer le *breakdance* ou réaliser un graffiti ne tue personne. Pour concrétiser cette idée, Afrika Bambaataa crée une organisation, la Zulu Nation. Il souhaite inciter « les jeunes à utiliser créativement l'énergie qu'ils mettent dans la violence, la drogue, le racisme »

(*Ibid.*, p. 187), et ce, en développant leurs aptitudes dans l'art du Disc-jockey (DJ), de la danse, du rap, du MC et du graffiti.

Ce nouveau groupe offre la possibilité d'ériger en règle les valeurs d'un mouvement, le hip-hop. Il s'agit de vingt règles fondamentales relatives à la solidarité et au respect, inspirées des droits de l'Homme. Cette organisation donne à chacun la possibilité de se reconnaître dans la culture hip-hop. Un credo au sens fort réunit ses membres sous une même devise : *peace, love, unity and havin' fun* (paix, amour, unité et s'amuser). Selon Lubrano (2018), cette maxime invite les membres de la communauté à faire preuve d'ouverture d'esprit (connaissance, sagesse, compréhension), de respect envers ceux qui les respectent, à ne jamais être l'agresseur ou l'opresseur et à être en paix avec eux-mêmes. Ces valeurs positives fondent le mouvement et renvoient à la tolérance, à l'inclusion, à la non-violence et à l'épanouissement personnel. Toute forme de discrimination est écartée et toutes les nationalités sont bienvenues dans ce mouvement.

Par conséquent, la priorité pour l'artiste est d'abord de détourner la violence à travers des défis artistiques (Bazin, 1995). Plus tard, selon Stevens (2008), Afrika Bambaataa constitue des collectifs en s'unissant à des DJ, *breakdancers*, MC, rappeurs et graffeurs, qui, ensemble, nomment ce mouvement en 1982 « hip-hop ». Lubrano (2018), de son côté, explique que l'attitude positive du hip-hop se résume dans son acronyme (HIP HOP) : ***Healthy, Independent, People, Helping, Other, People***. Il est possible de constater à travers les lignes qui ont précédé que s'exprimer par l'art et véhiculer des valeurs positives constituent historiquement l'émergence du hip-hop, et contribuera à en faire, comme on le verra plus bas, une culture à part entière.

Ici, nous avons montré comment la Zulu Nation, groupe à l'origine du hip-hop, a instauré des valeurs culturelles, parmi lesquelles la possibilité pour chaque pratiquant, quelles que soient ses origines ethniques ou culturelles, de se reconnaître dans cette communauté de pratique et dans cette culture. Cette possibilité de reconnaissance opère dès lors comme une dynamique inclusive, et donc comme un mécanisme

d'appartenance. D'où le fait que l'inclusion constitue une des valeurs reconnues par cette culture. Par ailleurs, au-delà de ces valeurs partagées ou collectives, le hip-hop prône des valeurs individuelles comme l'épanouissement personnel, ou les défis et les expressions artistiques individuels.

*1.1.1.2 Le graffiti : première forme d'art à s'exposer au public (Stevens, 2008)<sup>6</sup>*

Dans son mémoire *Breaking à Montréal : ethnographie d'une danse de rue hip-hop*, Stevens (2008) retrace la genèse de la culture hip-hop ainsi que son expansion dans les différents milieux, à savoir des galeries de New York en passant par les écrans de télévision, puis à travers le monde. Nous utiliserons donc principalement cette source pour montrer l'avènement du hip-hop sur le plan international.

La première expression artistique du hip-hop à avoir émergé et à devenir populaire a été le graffiti, également apparu à New York. Dès 1973, le graffiti est utilisé comme décor scénique par la chorégraphe post-moderne Twyla Tharp pour la pièce *Deuce Coupe* du *Joffrey Ballet*. À la fin des années 1970, Martha Cooper, jeune photographe, travaille pour le *New York Post* et prend des photos de la ville durant son temps libre. Comme le monde du graffiti l'intéresse beaucoup, elle prend alors des clichés de cet art et développe peu à peu des relations amicales avec certains artistes. Parallèlement, Henry Chalfant, photographe new-yorkais, se rapproche des artistes graffeurs et de la communauté hip-hop (notamment les DJ, les *breakdancers*), pour qui il décide d'ouvrir

---

<sup>6</sup> Ici, nous utiliserons le mémoire de Stevens (2008) durant toute la section, car elle a elle-même synthétisé ce moment clé dans la culture hip-hop en s'appuyant de sur de nombreux auteurs. Nous pensons donc qu'il est pertinent de synthétiser ses propos dans l'esprit de faire ressortir les valeurs qui y sont associées.

un studio dans le Greenwich Village. Dans cet espace souterrain et quasiment secret, Henry Chalfant expose ses photographies de graffitis. Peu à peu, l'espace devient un véritable lieu de découverte et fait office de documentation et d'inspiration pour plusieurs nouveaux graffeurs qui cherchent à développer leur propre style. En 1980, Chalfant expose finalement pour la première fois ses photographies au grand public, à la O.K. Harris Gallery de SoHo (*Ibid.*).

À la même époque, la journaliste Martha Cooper est appelée à filmer une dispute de jeunes dans le métro. Elle y découvre des jeunes, mais surtout des danseurs. Il s'agit en fait d'un groupe d'enfants, âgés d'environ 10 ans, qui dansent pour obtenir le tee-shirt de l'autre. La scène laisse Cooper perplexe. Elle invite alors une professeure du département « performance studies » de l'Université de New York à se pencher sur le sujet afin de pouvoir relater ce qu'elle a vu. Ensemble, elles contactent Sally Banes, écrivaine et historienne de la danse. Pendant un an, Banes et Cooper cherchent les protagonistes de l'événement, en vain.

Pendant cette période, Cooper et Chalfant se rencontrent et échangent au sujet des graffeurs. Cooper demande alors à Chalfant si ses amis *breakdancers* seraient prêts à faire une démonstration au Bronx Folklore Conference, où elle voulait parler de sa « découverte ». Crazy Legs, danseur de New York en tête du Rock Steady Crew (et futur danseur dans le film à succès *Flashdance* (1983)) accepte. Une autre fenêtre de visibilité pour le hip-hop s'ouvre alors.

En 1981, Chalfant expose de nouveau ses photographies. Inspiré par la jeune et virile expressivité du *breakdance*, il décide d'inviter à nouveau le Rock Steady Crew pour danser durant son exposition. Il invite aussi des DJ afin d'avoir un fond sonore.

Autour de cette soirée, intitulée *Graffiti Rock*, toutes les expressions artistiques de rue sont réunies, sans pour autant être reliées à un même courant, car c'est seulement plus tard qu'on utilisera le terme « hip-hop » :

The show, set for May 3, 1981, included slides of Chalfant's photos of graffiti on subway cars, music by MCs Fab 5 Freddy and Rammellzee and DJ Mighty Mike. With the performing breaking, all four elements of the culture were present. They called the show Graffiti Rock, as the term hip-hop was not yet common. (Stevens, 2008, p. 69-77)

Nous avons montré ici que le premier élément de la culture hip-hop à gagner en visibilité publique est le graffiti, qui apparaît aussi dans les rues de New York dès le début des années 1980, puis ce sera autour de la danse hip-hop.

### *1.1.1.3 Les crews de danse se distinguent*

Henry Chalfant crée, avec Tony Silver (1935-2008), réalisateur de cinéma, un documentaire sur l'art du graffiti, *Style Wars* (1983), et expose, la même année, une série de photographies de danses de rue pour le festival *Lincoln Center Out of Doors*. Dès lors naît une histoire entre le mouvement hip-hop et Henry Chalfant. Il invite aussi deux *crews* durant son exposition. En face à face et de manière dansée, ils doivent « s'affronter ». On assiste alors à un *battle* qui se forme devant un public de spectateurs extérieurs au public habituel, à savoir les pairs de la rue.

Plus la visibilité de la danse augmente, plus le nombre de disciples s'accroît. Et la formation de *crews* dansant dans la rue pour récolter un peu d'argent dans leur chapeau posé à terre augmente. Les expériences se multiplient pour les *breakdancers*, entre

scène intimiste et grand public : « From spectacular to intimate, breakers performed on stages such as the fortieth anniversary gala of City Center, the experimental performance stage at the Kitchen in SoHo, and community stages such as bar mitzvahs » (Stevens, 2008, p. 72).

En 1981, Malcolm McLaren (1946-2006), promoteur de musique punk anglaise, engage le Rock Steady Crew et Afrika Bambaataa, créateur du mouvement hip-hop comme déjà mentionné, pour faire l'ouverture du concert du groupe britannique Bow Wow Wow. Ceci offrira la possibilité au Rock Steady Crew de se produire régulièrement dans les soirées hip-hop du Négril, un club intime de reggae dans East Village.

La visibilité montante du *crew* attire l'attention et c'est à ce moment-là que Ruza Blue repère le groupe et devient leur manager. Surnommée Kool Lady Blue, elle possède une boîte de nuit populaire dans les années 1980, *The Roxy*, qu'elle érige comme un lieu de danse dédié à toutes les communautés ethniques et où sont diffusés de nombreux styles de musique, telle que la musique funk, soul, disco et rock<sup>7</sup>. Kool Lady Blue veut faire danser le Rock Steady Crew. À ces fins, elle engage Rosanne Hoare et Julie Fraad, deux chorégraphes professionnelles de danse jazz, afin qu'elles développent des routines, autrement dit des chorégraphies, pour le *crew*. Il est possible ici d'observer déjà un premier tournant dans le mouvement hip-hop puisqu'on passe d'une danse spontanée à une danse chorégraphiée. Des concours de danse sont organisés dans son club, sans que cela ne préoccupe les pouvoirs publics (Faure, 2004), ce qui laisse le champ libre aux *breakdancers* de s'affronter pour des sommes d'argent et d'obtenir une certaine reconnaissance. Le Rock Steady Crew participe ensuite à de nombreux films et publicités et deviendra un des premiers *crews* connus internationalement (Stevens, 2008). Ainsi s'amorce une nouvelle ère pour le hip-hop, celle de la commercialisation.

---

<sup>7</sup> [https://en.wikipedia.org/wiki/Roxy\\_NYC](https://en.wikipedia.org/wiki/Roxy_NYC)

Nous venons d'indiquer que le *battle*, un des éléments constitutifs de la culture hip-hop qui se réalise dans la rue, s'est fait devant un public de spectateurs différents de celui habituel. De ce fait, le *battle* implique pour le danseur d'exécuter une performance devant un public qui lui est étranger, il est donc soumis à un jugement extérieur à son environnement de pratique. Nous avons aussi présenté un moment clé dans l'histoire de la culture hip-hop, à savoir son passage vers une pratique adoptant des normes institutionnelles, comme la chorégraphie, le recours à des chorégraphes professionnels, les routines. Ainsi, ce tournant fait passer les danses hip-hop, danses à la marge se pratiquant de façon spontanée dans la rue, à une danse chorégraphiée, à l'instar des danses reconnues comme la danse classique ou le *modern jazz*, qui se pratiquent et s'apprennent dans une salle de classe, et ce, en respectant la norme d'une pratique chorégraphiée.

#### *1.1.1.4 Commercialisation de la musique hip-hop et explosion du clip vidéo*

La vague hip-hop s'étend progressivement avec les médias de masse, qui exploitent les facettes les plus commercialisables du hip-hop. Deux phases peuvent être identifiées dans ce processus de développement du hip-hop ; premièrement, la volonté de développer des réseaux autonomes pour se faire reconnaître face au manque de représentation du mouvement hip-hop aussi bien sur le « petit » écran que sur le « grand » écran. Deuxièmement, après un certain engouement du public, ces réseaux autonomes sont repris et utilisés par les médias de masse pour partager le mouvement hip-hop au plus grand nombre, et ce, à travers chaque aspect artistique qui le compose (Bazin, 1995), en commençant par le rap.

Ce sont donc les réseaux autonomes, créés par les rappeurs eux-mêmes, qui facilitent, dans un premier temps, la visibilité de la culture hip-hop, notamment sa musique.

La diffusion passe alors dans un premier temps par l'autoproduction. Il s'agit, pour les artistes, d'acquérir de nouvelles connaissances en rouages commerciaux, en droits juridiques sur l'art ou encore en marketing. Avec de tels acquis se créent des marques et des médias indépendants. La radio sera le premier média à diffuser le hip-hop puis progressivement, des magazines consacrés au hip-hop se développent comme *Down with this*, *Get Busy*. C'est grâce au développement de ces circuits autonomes que la diffusion plus massive du mouvement hip-hop se réalise.

Alejandro Sepulveda (2016), dans sa thèse intitulée *Life stories of a Montreal hip-hop group : culture, community and critical pedagogy*, apporte des précisions importantes concernant la musique hip-hop. Bien qu'il soit difficile de connaître avec précision les racines profondes de ce mouvement, Sepulveda (*Ibid.*), à l'instar de Bazin (1995), les situe autour des années 1970, dans le Bronx. En outre, il explique que la musique hip-hop a toujours été, dès son invention, un véhicule pour passer des messages. Elle connaît une expansion à travers les États-Unis dans les années 1980 et se diversifie dans les années 1990, où naissent le rap commercial, le rap *underground* et le *gangsta rap*. C'est à ce moment-là que le rap devient une affaire de rivalité qui mènera jusqu'à la mort de deux de ses membres, comme l'explique l'auteur :

It became a nationwide phenomenon when rivalries emerged out of East and West coast Hip-Hop traditions. This culminated in the assassinations of rap rivals Tupac Shakur and Christopher Wallace, each representing a different coast. (Sepulveda, 2016, p. 5)

Les travaux de Sepulveda (2016) mettent également en lumière l'importance de la notion de *battling* dans toutes les sphères de la culture hip-hop. Chacun doit s'exprimer et montrer la maîtrise qu'il a de son art (graffiti, *MCing*, rap, danse ou *DJing*) devant les autres. Il s'agit de s'affirmer, non pas par la force, mais par l'art, tout en gardant cette idée d'être meilleur que les autres, en se dépassant soi-même d'abord.

L'auteur explique aussi que c'est grâce à cet aspect compétitif que la créativité du hip-hop a pu sans cesse évoluer. Chacun veut aller plus loin pour se surpasser, mais aussi pour dépasser l'autre. Cela contribue chaque fois à faire monter le niveau technique d'un cran. Il s'agit d'être le plus en possession de son art, mais aussi d'être toujours plus créatif : « In Hip-Hop battles, artists compete by trying to outshine each other in front of the crowd. This element of competition has caused Hip-Hop skills to evolve through creative expression » (Sepulveda, 2016, p. 5).

À partir des années 1980, c'est au cinéma que le hip-hop gagne en visibilité. Dans ces années-là, une nouvelle vague du cinéma indépendant noir américain voit le jour. Ces films décrivent minutieusement la vie quotidienne de leurs populations et sont donc naturellement imprégnés des courants musicaux qui s'y rattachent. C'est alors une porte idéale pour que le hip-hop s'immisce puisqu'il fait partie intégrante de la vie quotidienne des populations noires américaines. Le film *Break Street* (1984), qui met en scène le *breakdance* et le langage populaire des quartiers, est même présenté au Festival de Cannes en 1984. Les apparitions dans des films par conséquent se multiplient (Stevens, 2008), tandis que les clips vidéo extirpent de la rue et des clubs des styles chorégraphiques qui n'ont jamais encore été vus (Taddei-Lawson, 2005).

La publicité fait ensuite appel à la vivacité du rap, à la puissance du *breakdance*, et ouvre les portes du monde au mouvement hip-hop. Les grandes filiales comme Burger King, Pepsi-Cola, ou certaines marques de vêtements, utilisent le visuel attrayant (par le look hip-hop) et le message rassembleur de la culture hip-hop pour promouvoir leurs produits et créer ainsi une visibilité plus grande pour ce mouvement qui devient, finalement peu à peu, une mode (Stevens, 2008).

C'est surtout une esthétique de la culture hip-hop que les médias transmettent. Créer une « culture jeune » est ce qui compte pour eux, afin de rassembler cette population et la pousser à consommer. En 1981, le premier programme télévisé de clip vidéo *Night Flight* est lancé, puis plus tard la chaîne *MTV* diffusera toute la journée un grand

nombre de clips vidéo de hip-hop. C'est ainsi au cœur de ces programmes que se diffuse aussi la danse hip-hop, ce qui contribue à susciter un intérêt grandissant chez les jeunes. Il est désormais possible de visionner des clips vidéo avec les derniers mouvements « à la mode » et de les apprendre en même temps dans son salon. Dans les années qui suivent, on assiste à des représentations publiques de la danse hip-hop, notamment devant le président Reagan puis pour la fermeture des Jeux olympiques (Stevens, 2008). L'exposition du hip-hop par les médias, et du *breakdance* plus précisément, produit une popularisation croissante du mouvement. De plus en plus de cours de danse hip-hop s'ouvrent partout aux États-Unis, car les gens veulent apprendre à danser « comme à la télévision ».

Cependant, des failles font aussi leur apparition dans ce système de visibilité de la danse hip-hop. Premièrement, une confusion dans les noms. Plusieurs fois, on nomme « *breakdance* » ce qui n'en est pas, volontairement ou pas (Stevens, 2008) : « Additionally, with the explosion in popularity of the dance, novices taking up the dance along with much of the media were confusing breaking with the electric boogie » (*Ibid.*, p. 76).

Une deuxième difficulté se rapporte à la massification de la visibilité et des chances données aux danseurs. Certains danseurs se font offrir de réelles opportunités comme la possibilité de se produire, dans des films, dans d'importantes publicités ou encore dans des clips vidéo de renom. Cela leur permet de sortir de la misère. Cependant, le public consomme à toute vitesse. L'engouement pour une nouveauté est intense, jusqu'à trouver un intérêt plus fort dans un autre produit, une autre activité, rapidement après. Certains danseurs quittent violemment le monde du grand écran pour se retrouver, finalement, de nouveau à la rue, avec pour seul horizon la pauvreté et le crime (Stevens, 2008). C'est pourquoi Bazin (1995) écrit que « la médiatisation des premiers élans du hip-hop serait à l'origine d'espoirs déçus qui expliqueraient la plongée dans la délinquance de certains de ses membres » (p. 94).

Cette médiatisation de masse projette un aspect plus négatif et nuit au mouvement hip-hop en montrant non pas l'essence et les valeurs de la culture, mais seulement une esthétique et un aspect commercial. Cela pousse certains artistes ou personnalités de ce milieu comme Katrina Hazzard-Donald à se questionner sur la possible perversion engendrée par de tels systèmes : « Breaking's introduction at the general public by the mass media in April 1981 surely marked the beginning of its decline » (Hazzard-Donald dans Stevens, 2008, p. 76). La peur de perdre les valeurs sociales de la culture hip-hop gagne les membres du mouvement, car le hip-hop est devenu « commercial » (Bazin, 1995).

Cette sous-partie a permis de bien mettre en évidence l'importance du *battle* dans la pratique de la danse hip-hop. Il a pour fonction de permettre au danseur de montrer qu'il maîtrise son art, de s'affirmer par l'art, de constituer un lieu de compétition artistique, et par-là, d'offrir le moyen au danseur de se dépasser artistiquement, physiquement et techniquement. Le *battle* est, pour finir, le lieu de créativité initié par cet aspect compétitif.

Un autre élément que nous venons de voir est le passage d'une culture à la marge à celle d'une culture de masse, à savoir d'une culture de la rue à une culture médiatisée, et donc à sa généralisation par la diffusion médiatique vers le grand public. La danse hip-hop ne s'apprend et ne se pratique plus seulement dans la rue. Elle se pratique dans les médias, notamment à la télévision et dans les clips vidéo, ce qui permet d'apprendre et pratiquer chez soi, sans avoir à se rendre dans la rue pour apprendre avec des pairs.

Or, la danse hip-hop étant par essence une danse de rue, ce passage implique donc d'un côté la remise en cause de son caractère marginal, et de l'autre, ses origines en tant qu'art de la rue. Ce qui, dès lors, affecte sa genèse. La généralisation de la pratique de la danse hip-hop en fait une pratique de danse comme une autre, il ne s'agit plus uniquement d'un art de rue, ou d'un art à la marge.

### 1.1.2 Le hip-hop : une culture à part entière

Nous nous pencherons ici de façon détaillée sur la notion de culture afin de comprendre en quoi elle constitue une notion centrale du hip-hop. Bazin (1995) trace une trame historique du hip-hop, qu'il dessine aussi en tant que culture à part entière et à laquelle il associe la « prise de conscience d'une histoire collective » (p. 274). Nous mettrons en lumière dans un premier temps son ancrage dans le contexte de la rue, qui contribue à en faire un mouvement. Puis, nous développerons sur le terme même de culture et l'ancrage social du hip-hop en tant que tel.

#### *1.1.2.1 Un mouvement culturel de la rue*

Composé de plusieurs arts, tels que le graffiti, le rap, le *MCing* et la danse, le hip-hop, dès ses débuts, évolue dans diverses directions. Cependant, la notion qui demeure centrale, et qui délimite ses frontières, est celle de « mouvement culturel ». Bazin (1995) explique que la notion de mouvement culturel se comprend dans sa double acceptation, à savoir celle d'une dynamique et celle d'une appartenance, qui se définirait en quatre dimensions.

La première est celle de la communauté d'esprit. Elle se réfère à une manière d'être et de penser, de voir et de percevoir (« philosophie ou état d'esprit »). La deuxième est l'école de la vie, autrement dit ce mouvement s'inscrit dans une histoire, une transmission d'un savoir-faire et d'un savoir-être, et d'une aide à la production (aussi appelée « École »). La troisième dimension concerne l'institution de certaines règles et principes plus contraignants qui implique dès lors la constitution d'une éthique autour de valeurs fondamentales (la Zulu Nation). Et pour finir, il existe la dimension de

regroupement de pratiques artistiques validées par un label (les Arts du hip-hop). On parle d'un « mouvement », car il inclut un caractère philosophique, un état d'esprit que doivent partager les membres de ce mouvement, une école de la vie, qui se fait principalement dans la rue, le respect de certaines normes autour de valeurs fondamentales et, enfin, l'adhésion et le développement de pratiques créatives et artistiques.

Les valeurs fondamentales dont parle Bazin (1995) sont celles de la tolérance et de l'inclusion et sous-entendent notamment des attitudes de non-violence. En ce qui concerne les pratiques artistiques du mouvement, elles sont au nombre de cinq au départ : rap, graffiti, *DJing*, *MCing* et *breakdance*.

De plus, le hip-hop est considéré comme un mouvement parce qu'il constitue une lutte pour l'égalité et serait par conséquent héritier d'autres luttes. Effectivement, la lutte pour l'égalité des droits est ravivée par le mouvement hip-hop. Ainsi, les idées de Malcom X ressurgissent en 1980 en même temps que l'émergence d'une nouvelle culture des ghettos (*Ibid.*).

Bazin (1995) définit le hip-hop comme une « école de la rue », une « école de la vie » qui « offre un formidable lieu de formation unissant l'énergie de la rue pour répondre aux exigences de rigueur nécessaire à la qualité des expressions artistiques » (p. 39). La rue est l'endroit où se crée, où cohabite et où se développe l'individu en tant qu'artiste et membre du mouvement hip-hop.

Certains lieux entrent en relation ou se complètent, d'autres se distancent. Il en est de même pour les adhérents au mouvement qui habitent la rue. Les différentes façons d'occuper les lieux et leur utilisation font en sorte que l'on peut distinguer les différents membres du mouvement hip-hop. Cependant, pour Bazin (1995), la séparation n'est pas d'ordre social, mais d'ordre spatial. L'auteur décrit, par exemple, le « galérien », qui est celui qui reste en position statique, proche des porches et des cages d'escaliers. Il se

déplace seulement dans des territoires connus et développe ainsi une grande visibilité auprès des autres.

Les membres du hip-hop font preuve d'une extrême mobilité. Ils habitent la rue et les quartiers. Ce continuel déplacement peut s'expliquer, dans un premier temps, par les exigences de la pratique de leur art. Pour étendre son influence dans toute la ville, le graffeur doit la parcourir. Même constat pour ce qui est du rappeur ou du DJ qui se doit de graver son nom au sein de toute la communauté, et donc de participer au plus d'événements possibles. Enfin, pour le danseur, il s'agit d'apprendre davantage d'autrui, mais aussi de pouvoir montrer ses mouvements, toujours plus impressionnants, au plus grand nombre.

Bien qu'elle traverse des trajectoires collectives, cette exploration est d'abord individuelle (*Ibid.*). Le groupe est indispensable pour le « galérien » alors que les « Old Timers », considérés comme des pionniers, appellent à une responsabilité personnelle : « Être l'auteur de sa propre vie est le premier défi du hip-hop » (*Op. cit.*, p. 40). Devenir soi-même, s'affirmer par l'art en se servant de la rue est l'idée première du hip-hop : « Le hip-hop « *absorbe* » l'espace de la ville, qui se « *dilate* » pour devenir un univers social, culturel et symbolique, c'est-à-dire un espace porteur d'un sens affirmé et même revendiqué. [...] La rue symbolise un « terrain d'aventures » (*Op. cit.*).

Le hip-hop en tant que mouvement culturel implique une appartenance relative, entre autres, à une communauté d'esprit, se référant à une manière d'être et de penser, de voir et de percevoir. Cela implique aussi une transmission, l'institution de règles et principes, autrement dit de normes de conduites et de valeurs, ainsi qu'une codification des pratiques, renvoyant à des normes de pratique. On observe ainsi un processus d'adoption des modes de fonctionnement plus formel, normatif et institutionnel.

Nous avons montré dans les sous-parties précédentes que le hip-hop avait à l'origine un ancrage social dans le contexte de la rue. Ici, nous avons montré comment cet

ancrage va au-delà de la rue puisqu'il s'agit d'un ancrage dans l'espace urbain à travers la mobilité dans différents lieux de pratique; cette mobilité est liée aux exigences de la pratique de chacun des arts. C'est la ville dans son ensemble, et non plus seulement la rue, qui devient un véritable lieu de diffusion, d'expression et de pratique. Ainsi, le hip-hop est une culture qui s'inscrit dans une dynamique spatiale, relative à l'occupation de l'espace ainsi qu'au déplacement de ses membres dans l'espace urbain, tant individuellement que collectivement.

#### *1.1.2.2 Une culture et sa transmission*

La notion de culture diffère selon les disciplines et les époques. Si au XXe siècle, il s'agit de l'expression intellectuelle d'une communauté, en anthropologie, on la définit comme l'expression de la vie sociale que produit cette société, tandis qu'en sociologie, elle renvoie à un système organisé qui change dans le temps (Beaulieu, 2016).

Elle peut aussi être définie comme une « connaissance des modalités par lesquelles des sociétés données accordent une certaine valeur à des œuvres symboliques que certains agents « créent » et que d'autres « goûtent » ou rejettent » (*Ibid.*). Cette définition se rapproche davantage de l'entendement que l'on peut avoir du mouvement hip-hop, à savoir qu'il s'agit d'accorder une valeur à des pensées symboliques.

Autrement dit, la culture se vit à partir d'un récit collectif, qui oriente l'individu vers le monde, éclaire et obscurcit ce monde de façon sélective (*Op. cit.*). Ce récit concerne l'identité personnelle ou collective. Il doit être éclairé pour mieux se comprendre et mieux comprendre l'autre, car l'Homme reflète la culture. (*Op. cit.*). En outre, selon Beaulieu (*Op. cit.*), la culture englobe toute la création collective et l'art est une sous-division de la culture. Ainsi, l'œuvre d'art devient partie intégrante de la culture. Et on a vu que les arts sont le fondement même de la culture hip-hop.

Le hip-hop est un mouvement porteur de messages et veut réunir la population, tant que cette dernière respecte les valeurs du mouvement. Le rassemblement des membres du hip-hop et le développement de ce mouvement se font par la transmission entre pairs, le plus souvent dans la rue, lieu phare et central. Les pionniers apprennent aux nouveaux qui cherchent à s'améliorer, à créer leur propre style pour atteindre la maîtrise de leur art (Bazin, 1995). On peut alors rattacher ces actions à la notion de transmission, étudiée par Berliner (2010). Transmettre est le processus de « faire passer quelque chose » pour contribuer à la persistance de cette chose. C'est donc tout à fait ce qui se passe entre les membres du mouvement. Berliner (2010) se réfère à Marcel Mauss (cité dans Berliner, 2010) lorsque ce dernier fait un lien direct entre tradition et transmission en affirmant qu'il n'y a ni technique ni transmission sans la tradition. C'est en cela que l'homme se distingue avant tout des animaux, à savoir par la transmission de ses techniques et très probablement par leur transmission orale (*Ibid.*).

La transmission est une qualité humaine qui évolue. Elle n'est pas figée et diffère selon les époques, les acteurs impliqués et les différents phénomènes vécus. La transmission est selon Berliner (2010) un produit des aléas de l'histoire, qui ne s'opère jamais de la même manière, il considère de plus que les phénomènes de passation sont « hétérogènes et créateurs ». Il s'agit donc d'un mécanisme complexe qui relie les individus entre eux et qui rend possible « la perpétuation du culturel » (Beaulieu, 2016). Il est dès lors possible de considérer que lorsqu'il y a transmission, il y a culture.

Comme le hip-hop se transmet, oralement entre pairs, il est par conséquent une culture. La transmission d'une culture renvoie aussi à la notion de patrimoine, que l'on définit comme « ce que nous héritons de nos ancêtres ». Comme on l'a déjà mentionné, la transmission s'effectue des pionniers aux nouveaux venus dans le mouvement hip-hop. On concède que de telles transmissions se font encore de nos jours et continuent à exister pour que cette façon de penser et de vivre perdure.

Il existe deux types de patrimoines : d'un côté, le patrimoine matériel (archéologique, mobilier, architectural et paysager), et de l'autre, le patrimoine immatériel (expressions culturelles, connaissances et savoir-faire particuliers) (*Ibid.*). Dans le contexte du hip-hop, cette transmission est d'abord orale et permet la constitution d'un patrimoine immatériel, par l'apport de chacun dans le développement des cinq arts du hip-hop. Ensuite, avec l'institutionnalisation et la commercialisation du mouvement hip-hop, du patrimoine a été produit pour les membres du mouvement, mais aussi pour le grand public afin qu'il puisse s'identifier à son tour. Le patrimoine devient alors une trace du passé, qui construit l'identité d'un peuple (*Op. cit.*) :

Le hip-hop participe à la recréation de normes, de valeurs, à la production de modèles de fonctionnement réglant le rapport des groupes avec leur environnement. Mais il crée aussi, comme toute culture, un pouvoir d'intervention en définissant un champ d'action possible. Ces dimensions de la culture hip-hop ont été assimilées progressivement par le biais des expressions artistiques. (Bazin, 1995, p. 29)

Le hip-hop est donc un mouvement, dans lequel chaque individu peut décider de s'inscrire, s'il suit les règles et respecte les valeurs. Il se crée ce que Bazin (1995) appelle un état d'esprit propre au hip-hop, fondé sur des principes fondamentaux, dans une interaction continue entre expression artistique et mode de vie. Quelle que soit l'expression artistique choisie, elle s'apprend entre pairs, dans la rue et se transmet de génération en génération, créant ainsi au fil des années un véritable patrimoine du mouvement hip-hop. C'est en ce sens-là que l'on peut définir le hip-hop comme une culture à part entière.

Nous avons montré dans ces paragraphes le processus de transmission de la culture en tant que perpétuation du culturel, et mentionné que dans le contexte du hip-hop, il s'agit d'abord d'une transmission orale, à l'origine entre pairs, notamment entre pionniers et nouveaux venus dans le mouvement. Cependant, avec sa généralisation, sa

médiatisation et son institutionnalisation, cette transmission se fait à une plus large échelle et moins de pairs à pairs, et de génération en génération.

### 1.1.3 Les valeurs de la culture hip-hop

#### 1.1.3.1 *La culture hip-hop et l'art*

Dans la suite de ce chapitre, nous aurons recours au livre de Milady Lubrano, *Les danses de la culture hip-hop*, publié en 2018. Cet ouvrage constitue une ressource récente nécessaire qui a un lien direct avec notre sujet. Nous l'utiliserons ici pour retracer l'historique des danses hip-hop afin de connaître les caractéristiques du terrain de recherche, mais aussi pour définir les valeurs sociales que l'auteure soulève. Nous nous appuierons aussi sur d'autres sources pour mieux expliquer les valeurs sociales, car cela est peu étayé dans son ouvrage. Il sera ensuite possible de mettre en lumière celles que nous conserverons pour être mobilisées dans la suite de l'analyse. Lubrano apportera également des éclaircissements quant aux termes *freestyle* et *cypher*, faisant partie du lexique de la danse hip-hop (annexe A).

Milady Lubrano est professeure de danses hip-hop dites « *old school* » et cofondatrice de l'association O Lieu Danse, en France. Après plus de 15 ans dans le milieu et 4 ans de formation à l'enseignement des danses de la culture hip-hop, Milady, de son surnom de *b-girl* (danseuse spécialisée en *breakdance*), décide de mettre ses connaissances de membre de la communauté hip-hop au service de la transmission de la culture hip-hop au sein de son ouvrage.

Dès le départ, Lubrano (2018) explique que « le hip-hop est une culture qui se sert des arts à des fins sociales : il incite à s'exprimer par l'art de la rue pour s'affranchir de celle-ci » (p. 19). Ainsi donc, art, culture et valeurs sont indissociables dans ce mouvement venu de la rue qui a permis l'émancipation de ses membres : « La culture est née pour unifier les membres autour des arts de la rue. En manque de repères, ces

jeunes se sont tournés vers l'art au lieu de sombrer dans la drogue ou la violence » (*Ibid.*, p. 42).

Au départ considéré comme un moyen de s'échapper au quotidien et de faire la fête, peu à peu, le hip-hop est devenu un véritable transmetteur de messages et a revêtu des valeurs sociales particulières :

La culture hip-hop est ainsi, d'abord et avant tout un passe-temps qui se traduit par des fêtes organisées en *Block Parties*. Celles-ci servaient de bouffée d'air frais aux habitants des ghettos et de points de rencontre pour briser les méfiances de l'autre. Elle s'est ensuite chargée de valeurs qui vont émaner de ces arts. Il s'agit de ces valeurs auxquelles les jeunes peuvent facilement s'identifier (*Op. cit.*, p. 43).

Pour Lubrano (2018), la culture hip-hop est constituée de nombreuses valeurs, omniprésentes dans la vie quotidienne du membre de la culture hip-hop. Elles ont émané de la *Zulu Nation*. Parmi celles-ci, cinq résument l'ensemble, à savoir *respect* (respect), *peace* (paix), *unity* (unité), *knowledge* (connaissance), *having fun* (s'amuser), tandis que trois autres sont d'ordre universel, soit *respect*, *peace* et *unity* (*Op. cit.*).

Nous avons ici montré en quoi les valeurs sont indissociables dans le hip-hop de la culture et de l'art, et ce, parce que le hip-hop est en soi le véhicule d'un message portant sur des valeurs sociales pouvant toucher un public plus large et se reconnaissant dans ces valeurs.

### 1.1.3.2 Définir le terme « valeur » par la sociologie

D'après l'encyclopédie en ligne Universalis<sup>8</sup>, les valeurs font partie du vocabulaire de la sociologie et désignent des idéaux ou principes régulateurs des meilleures fins humaines, susceptibles d'avoir la priorité sur toute autre considération<sup>9</sup>. Originellement, le mot valeur renvoyait à un sujet individuel, par exemple « la valeur d'un homme au combat ». Ultérieurement, il est devenu un terme applicable à une « collectivité humaine ». Selon la tradition allemande de la philosophie des valeurs, la valeur est attachée à une culture où elle désigne ce qui, dans cette culture, reçoit une signification particulière. On peut donc définir les valeurs comme de grands principes moraux qui servent de points de repère aux individus qui appartiennent à une culture dans la conduite de leurs vies sociales. Des règles de comportement social en découlent afin de ne pas être sanctionnées par autrui.

Ainsi, les valeurs constituent de grands principes moraux servant de points de repère aux individus pour délimiter leur communauté du monde extérieur. Or, comme indiqué dans le chapitre précédent, le hip-hop étant une culture à part entière, il revêt par conséquent des valeurs le délimitant du monde extérieur et des autres cultures. Il est dès lors nécessaire d'identifier ces règles constitutives du hip-hop et définir ses limites, afin de les rendre explicites.

Nous avons abordé dans cette sous-partie que dans son entendement, la notion de valeur avait une acceptation double. D'un côté, elle renvoie aux valeurs propres à un sujet individuel, et de l'autre à une culture, à savoir des valeurs dans lesquelles des individus appartenant à une même culture se reconnaissent et les utilisent comme références. Autrement, ce sont ces valeurs communes et partagées qui participent à la constitution de la culture, de sa communauté et de son lien d'appartenance.

---

<sup>8</sup> <https://www.universalis.fr>

<sup>9</sup> <https://www.universalis.fr/encyclopedie/valeurs-sociologie/>

### 1.1.3.3 Les valeurs sociales de la culture hip-hop

Nous venons de voir que les valeurs peuvent renvoyer à un sujet ou à une communauté. Dans le premier cas, il s'agira de valeurs individuelles et dans le second, de valeurs sociales ou collectives.

Lubrano (2018) définit le respect comme « un sentiment de considération envers quelqu'un qui porte à le traiter avec des égards particuliers » (p.73). Le respect est très important dans la culture hip-hop, notamment envers les pionniers de l'élaboration de la culture, ceux qui la transmettent comme de véritables maîtres, ce que nous aborderons ultérieurement. Le respect se comprend aussi comme le sentiment de vénération envers ce qui est considéré comme sacré (*Ibid.*, 2018), comme notamment le respect envers l'origine ethnique de chaque membre et sa propre culture.

Au sens plus large, on peut parler de tolérance, un respect de la différence, en réponse au racisme vécu par les pionniers du mouvement :

À son origine, le respect était souvent une arme contre le racisme. Ce terme s'adresse alors à la dignité (du latin *dignitas*, fait d'être digne, de mériter) de la personne qui suppose la reconnaissance, pour chacun, du droit et de la possibilité de donner à son existence un sens humain et un sens religieux. Le respect se décline donc sous le mode de l'antiracisme. Ainsi, il y a une dimension du hip-hop qui, sans nier les différences, refuse tout jugement de valeur en plaçant lesdites valeurs sur un plan égalitaire. À ce titre, le hip-hop se veut multiethnique et apparaît comme un instrument de lutte contre les intolérances et les extrémistes (*Op. cit.*, p. 74)

Il ressort de cette définition la valeur sociale du respect de la différence. Cette valeur sociale s'applique tant aux origines sociales que géographiques de la personne.

Lubrano (2018) parle aussi de l'unité comme valeur de la culture hip-hop. Elle fait alors référence à la mémoire collective. Il s'agit ici d'une forme de partage afin de se sentir plus fort ensemble et de pouvoir parler la même langue : « L'unité est une valeur essentielle pour avancer et faire entendre nos messages si chers à notre mouvement » (*Op. cit.*, p. 90). Au sein de cette notion, on décèle la valeur sociale de la recherche de connaissance. Le membre de la culture hip-hop se doit de connaître l'histoire de cette culture, de s'intéresser aux personnes qui ont créé ce mouvement et de comprendre les enjeux d'aujourd'hui. L'unité se définit comme le commun et constitue ce qui est identique à plusieurs personnes (*Op. cit.*).

Enfin, la troisième valeur évoquée par l'auteure est celle de la paix, en réponse aux fléaux et à la misère qui régnaient dans les ghettos. Elle explique que ce combat n'est toujours pas terminé et que c'est pour cette raison que le hip-hop continue de prôner fièrement cette paix : « La culture hip-hop s'est battue et se bat encore pour le maintien de la paix dans les ghettos en incitant à l'apaisement et au dépôt des armes entre gangs qui se battent pour des territoires » (*Op. cit.*, p. 91). Cette valeur est si importante qu'elle a fait l'objet d'une déclaration :

Au niveau international, une déclaration de paix de la culture hip-hop a été présentée à l'ONU (Organisation des Nations Unies) le 16 mai 2001. Elle a été signée par diverses organisations du monde de cette culture aux États-Unis comme Temple of Hip-hop, par des organisations internationales comme l'UNESCO et par 300 militants de la culture notamment des pionniers comme Afrika Bambaataa ou DJ Kool Herc. Cette déclaration vise à affirmer que la culture hip-hop est constituée de valeurs positives. (*Op. cit.*, p. 91)

Avec cette déclaration, la culture hip-hop revendique une incitation positive envers les jeunes et cherche à les éloigner de la violence : « Elle veut aider les nouvelles générations à sortir de cette violence encore une fois, grâce aux arts de la rue, pour un

monde de paix » (*Op. cit.*, p. 91). Ainsi donc, c'est le fait de prôner la paix qui devient une véritable valeur sociale de la culture hip-hop.

À côté de ces valeurs sociales, la culture hip-hop à l'instar d'autres formes artistiques, inculque des valeurs plus individuelles comme le courage, la détermination, le perfectionnisme (*Op. cit.*).

Nous venons de voir que les valeurs peuvent être individuelles et renvoyer à un sujet ou collectives et correspondre à une communauté. Parmi les valeurs sociales, on compte le respect qui joue un rôle important. En effet, le respect, la recherche de connaissance et la valorisation de la paix.

#### 1.1.4 Les danses de la culture hip-hop

Le terme « hip-hoppeur » pour définir quelqu'un qui danse le hip-hop est utilisé, mais n'existe pas. De même, parler du « hip-hop » comme d'une seule danse serait extrêmement réducteur. « Je fais du hip-hop » pour dire « je danse » induit la question « quelle danse ? » (*Op. cit.*, p. 147).

Ces propos de Lubrano (2018) indiquent que le « hip-hop » ne se résume pas une seule danse. Ce sont des danses au pluriel. C'est la raison pour laquelle, elle considère que les formules « danses hip-hop » ou « danses du hip-hop » seraient plus exactes. En effet, l'auteure explique que le terme « hip-hop » désigne une culture, une culture composée de différentes pratiques artistiques, dont l'expression corporelle. Il ne faut donc pas confondre les termes : « les danses sont l'art que nous pratiquons, le hip-hop est la culture que nous vivons » (*Op. cit.*, p. 22).

Toutefois, précisons qu'à certains moments de l'analyse dans ce mémoire à des fins de comparaison avec d'autres genres de danse comme la danse contemporaine ou le ballet, notamment par rapport au processus d'institutionnalisation, nous privilégierons le terme générique de la danse hip-hop plutôt que celui des danses hip-hop, renvoyant à leur pluralité.

Pour ce qui de la présentation de ces danses hip-hop, nous définirons dans ce chapitre ces danses afin de les comprendre et d'avoir un œil plus aiguisé pour être prête à les observer sur le terrain. Nous nous intéresserons tout d'abord aux origines du lieu où se passe la danse, à savoir le *cypher*. Par la suite, nous décrirons les premières danses de la culture hip-hop et leurs évolutions.

#### *1.1.4.1 Différentes danses, un cypher*

Dans les ghettos des années 70, les rassemblements se multiplient pour échapper au quotidien et faire la fête. Dans les quartiers américains, les *Block Parties* – inspirés des *Sound Systems* jamaïcains – sont plus nombreux et accueillent peu à peu le mouvement hip-hop avec ses *DJ*, ses *MC*, ses rappeurs et ses *b-boys*.

Dans un climat où les guerres de territoires subsistent, ce sont les *battles*<sup>10</sup> qui ont remplacé la violence. Ainsi, les danseurs peuvent s'exprimer durant ces fêtes, tout en mettant en jeu leur territoire. Pour ces combats pacifiques, c'est en cercle que l'on se réunit, devant sa communauté. C'est pourquoi Lubrano (2018) écrit que les guerres de territoire ont fait naître les « *battles* » et que les rassemblements ont pris la forme des

---

<sup>10</sup> Événements de danse où deux danseurs ou groupes de danseurs s'affrontent sur une même musique (100lux, 2020).

fêtes de quartiers américains dans lesquels les danseurs s'expriment à l'intérieur des *cyphers*.

Lubrano (2018) définit le *cypher* (ou cercle) comme un « espace d'expression dans lequel le membre partage son art avec le public qui forme ses contours » (*Op. cit.*, p. 130). Il s'agit de se rassembler et de se retrouver :

Le cercle en danses hip-hop, à l'image des *ring shout*, est un moment de partage, au cours duquel tous (public, danseurs, amateurs...) peuvent intervenir comme ils le souhaitent soit en se rendant au milieu du cercle pour danser, soit en restant au sein du cercle et en participant à l'ambiance (*Op. cit.*, p. 113).

Elle explique aussi que le cercle possède différentes symboliques, liées à la culture hip-hop elle-même. Tout d'abord, il est une représentation de l'unicité et incarne les valeurs mêmes de la culture (respect, unité, paix). Il symbolise aussi la recherche artistique perpétuelle et devient alors symbole de créativité, véritable défi dans le mouvement hip-hop.

Ici, nous avons introduit le *cypher*, qui constitue l'espace de pratique d'origine de la danse hip-hop. Le *cypher* est un cercle délimité par le public du danseur. Il est le lieu d'expression artistique de celui-ci, mais aussi de partage avec son public.

Comme mentionné au début du chapitre, on ne parle pas de la danse hip-hop, mais bien des danses de la culture hip-hop, renvoyant aux dimensions multiples et singulières souvent attribuées à la notion de culture. La culture est unicité parce qu'elle est commune à toutes les sociétés humaines, mais plurielle, car c'est par elle que les sociétés humaines se différencient. Ainsi, il existe plusieurs danses, mais aussi différentes « sous-danses », catégories et origines de chacune de ses danses. C'est la raison pour laquelle Lubrano (2018) incite à penser chaque danse comme une composante de l'ensemble plus vaste des danses de la culture hip-hop.

#### 1.1.4.2 La définition des danses de la culture hip-hop

Les danses de la culture hip-hop sont inspirées de l'histoire des danses aux États-Unis. Elles découlent d'inspirations diverses comme le jazz, le charleston, les claquettes, la comédie musicale et le *rock'n'roll*. On ne peut pas résumer les danses de la culture hip-hop en un ensemble de figures. Comme l'explique Lubrano (2018), « les danses hip-hop ne se basent pas sur des mouvements dansés, mais la base des mouvements dansés a une tout autre inspiration » (p. 113).

Outre les origines dans la danse, on y retrouve aussi des inspirations allant du rituel de combat de rue au mime de la vie quotidienne (*Op. cit.*, 2018). Il est dès lors possible d'observer un véritable mélange entre des danses déjà codifiées et des nouveautés caractéristiques du mouvement hip-hop lui-même : « Ces danses récupèrent les styles à partir des codes qu'elles ont établis. En d'autres termes, il s'agit d'allers-retours entre la volonté de renouvellement et le rappel des origines sociales » (*Op. cit.*, p. 113).

Quand on parle des origines sociales du hip-hop, on pense encore une fois à la misère et à la rue. Basé sur le rituel du conflit, c'est un véritable dialogue qui s'établit entre les danseurs et l'assemblée. Il est ainsi possible de comprendre ici que le public joue un grand rôle, celui d'encourager la motivation du danseur durant sa performance. Cela lui permettra de ce fait d'aller plus loin, d'évoluer dans sa danse et de se dépasser (*Op. cit.*).

Si le hip-hop trouve son origine dans l'histoire des danses aux États-Unis, il s'inspire également du rituel de combat, du quotidien et de son univers social. Ainsi, le hip-hop transpose la vie quotidienne, auprès d'un public qui joue un rôle fondamental, celui de stimulant au cours de la prestation du danseur.

#### 1.1.4.3 Présentation des danses dites « old school »

Quand on parle des danses « old school », on parle du *locking*, du *popping* et du *b-boying*. Les danses dites « debout », aussi appelées *Funk Style*, incluent le *locking* et le *popping*. Le *b-boying*, lui, se pratique au sol. Nous évoquerons rapidement leurs origines et leurs caractéristiques esthétiques afin de pouvoir les reconnaître sur le terrain de recherche.

C'est Don Campbell et son groupe The Lockers qui sont à l'origine du *locking* (ou *campbellocking*). Cette danse a été créée à la fin des années 1960, en Californie, par pur hasard d'après Lubrano (2018). À l'université, Don Campbell essaye de reproduire les danses populaires du moment comme le *Funky chicken* et crée ainsi des nouveaux pas de danse, les *locks*, à savoir des « verrouilllements » rapides des articulations pour adopter des poses précises. Certains considèrent le *locking* comme une danse de club et comme la plus ancienne danse du mouvement hip-hop, même si ce n'est pas la première à l'intégrer. Le *locking* a sa propre histoire avant d'intégrer celle des danses de la culture hip-hop.

Pour ce qui est de l'esthétisme, c'est une danse qui joue sur les arrêts nets au milieu d'un mouvement rapide et qui intègre beaucoup de pauses dans une position précise. Le *locking* se danse avec le bassin et les mains pointés principalement. C'est une danse expressive, énergique et acrobatique, qui respire la joie de vivre. Pour Lubrano (2018), c'est aussi une danse d'attitudes corporelles et de jeux de regard. On reconnaît aussi le *locking* par le style vestimentaire ample et les couleurs « *flashy* » portées par les danseurs. Dans les pas de base, on peut citer le *bus stop*, le *skeeter rabbit* ou encore le *pointing* et la musique souvent associée à cette danse est le funk.

Le *popping* est le terme générique pour définir la danse qui mélange les techniques du *pop*, du *boogaloo* et des *waves* (Lubrano, 2018). C'est la danse qui emploie la technique

du « *pop* » qui est une contraction musculaire suivie d'un relâchement très rapide (et en rythme). Cela donne une danse saccadée. La danse *The Robot* est considérée comme l'ancêtre du *popping* même si la technique du « *roboting* » n'inclut pas de décontraction musculaire. Avec ces origines diverses et ses techniques précises, le *popping* est difficile à maîtriser, car cela requiert, selon Lubrano (2018), « une compréhension des isolations, une connaissance parfaite du corps et un bon sens du rythme et des contretemps » (p. 120).

En ce qui concerne les particularités vestimentaires, le *popper* est « classe ». À l'origine, il est souvent habillé d'un costume trois-pièces assez large et de petites chaussures style *Hush puppies* (*Op. cit.*). Parmi les pas de base, on peut nommer, par exemple, le *walk-out* ou le *old man*.

Reflète de la culture afro-américaine et latino de la fin des années 1960, le *b-boying* est considéré comme la première danse du mouvement hip-hop. C'est la danse la plus codifiée de la culture, tant par ces bases techniques que par ses attitudes.

Lubrano (2018) résume cette danse en trois éléments. Le premier élément se nomme le *top rock*. Il s'agit de jeux de pieds que fait le danseur, debout, pour préparer la descente au sol. Il peut aussi servir de transition entre le debout et le sol durant la danse.

Une fois accroupis au sol, les danseurs peuvent effectuer des *footwork* (mouvements de pieds), soit un deuxième élément, ainsi que des mouvements acrobatiques (*power moves*). Il s'agit de créer une mobilité vive dans les pieds en s'appuyant sur ses mains. Dans la complexité, on peut ajouter des mouvements de genoux, de jambes et d'autres parties du corps.

À partir des mouvements de base, comme le *six steps*, *four steps*, *three steps*, ou encore *two steps*, les *b-boys* et *b-girls* créent de nouveaux mouvements et de nouvelles

variantes. De plus, le danseur peut ajouter des mouvements externes au *b-boying* pour se démarquer par son originalité :

Ces pas servent à donner la tonalité du passage (agressif, moqueur...) du *b-boy* ou de la *b-girl*. Une grande liberté leur est offerte, car en plus des mouvements, ils peuvent rajouter des attitudes et d'autres mouvements n'appartenant pas forcément au *b-boying*. Ainsi, le style du *b-boy* sera mis en avant (*Op. cit.*, p. 123).

Enfin, les danseurs peuvent aussi faire des *freezes*, à savoir le troisième élément. Il est question ici de mettre l'accent sur un moment fort de la musique par une pause stylisée. C'est une figure figée, souvent en lien avec l'arrêt de la musique qui permet parfois de provoquer le danseur d'en face : « les *freezes* étaient souvent utilisés soit à la fin d'une série de combinaisons soit pour se moquer ou humilier l'adversaire » (*Op. cit.*, p. 123). Parmi les *freezes* les plus populaires, on peut citer le *chair freeze* et le *baby freeze*. Le *b-boying* se danse sur la musique hip-hop, mais aussi sur plusieurs styles de musique.

Comme nous l'avons indiqué plus haut, les danses ont intégré de manière progressive la culture hip-hop, dans un premier temps le *b-boying* puis peu à peu les *Funk Styles*, c'est-à-dire le *popping* et le *locking*.

Cependant, la naissance de ces danses est très difficile à dater précisément (*Op. cit.*). De plus, leur origine géographique est différente. La culture hip-hop et le *b-boying* viennent de la côte est des États-Unis, alors que les danses *Funk Styles* proviennent de la côte ouest. Leur rapprochement dans les années 80 reste aujourd'hui encore flou (*Op. cit.*). On s'accorde cependant pour dire qu'elles font désormais partie intégrante de la culture hip-hop, car elles en partagent les valeurs et intègrent toutes dans leur caractéristique l'importance du style et du *freestyle*.

#### 1.1.4.4 L'importance du style et du freestyle

La sous-partie précédente illustre comment chaque danse a sa particularité de mouvements, de looks et d'attitudes. Cependant, il ne s'agit pas dans les danses de la culture hip-hop de reproduire une chorégraphie faite de mouvements, mais bien d'interagir de façon spontanée sur la musique. « Le propre des mouvements dansés hip-hop est de suivre son instinct et surtout d'être en osmose avec la musique » (*Op. cit.*, p. 127). On obtient alors un rendu unique pour chaque danseur et pour chaque moment dansé.

Parallèlement au travail qu'il faut effectuer sur l'apprentissage des pas de base, le danseur doit aussi travailler son style. Le style, lui, s'avère « beaucoup plus long à acquérir et la technique est à parfaire tout au long de sa vie de danseur » (*Op. cit.*, p. 127).

Le danseur, quel que soit sa danse, ne reproduit pas à la lettre un pas de base lorsqu'il est dans le « *cypher* ». Avec une maîtrise des pas de base, il est capable d'amener le mouvement vers une création sans limites. Le danseur vit le mouvement : « La technique est le langage commun, le style est le langage individuel » (*Op. cit.*, p. 165).

La technique du *freestyle* fait partie intégrante des danses de la culture hip-hop. Celle-ci constitue « la preuve de la maîtrise des mouvements dansés et de la technique dans n'importe quelle situation, même dans celles qui peuvent engendrer un stress : représentation devant un public nombreux, *battles*, cercles... » (*Op. cit.*, p. 135).

Selon Lubrano (*Op. cit.*), étymologiquement, le *freestyle* consiste à montrer chacun un style différent, un style qui lui est propre. Il faut donc travailler ce style, grâce notamment aux attitudes, qu'il faut combiner avec les mouvements de base cités plus

haut et la technique choisie. Il est indispensable de maîtriser de nombreux éléments pour faire un bon *freestyle* pendant un passage dans un *cypher* ou un *battle* :

Contrairement aux idées reçues, la technique du *freestyle* ne consiste pas à arriver sans avoir préparé les grandes lignes du contenu de son passage ni sans avoir, au préalable, maîtrisé les éléments nommés ci-dessus (style, attitude, mouvement de danse, technique). C'est ainsi que l'on reconnaît dans le milieu un bon *freestyler* (*Op. cit.*, p. 135).

Cette sous-partie a été consacrée au *freestyle* qui permet de montrer la maîtrise de mouvements dansés, mais aussi la singularité et l'originalité de chaque danseur. C'est notamment au cours d'une *battle* ou d'un *cypher* que ces éléments s'expriment. On a vu ici l'importance du style et du *freestyle* dans les danses du hip-hop et comment ils rendent chaque danseur unique. Toutefois, cela implique un travail continu, notamment avec les pairs. Nous nous pencherons ci-après sur cette transmission, sa mise en œuvre et ses éléments constitutifs dans le contexte d'une culture comme celle du hip-hop.

#### 1.1.5 La culture hip-hop au Québec

Pour mieux connaître notre terrain de recherche montréalais, nous avons consulté la littérature relative à l'histoire du hip-hop au Québec. Cela a contribué à dresser un portrait, non exhaustif, du mouvement hip-hop québécois dont « la place n'est plus à faire dans le paysage culturel québécois » (Laabidi, 2010, p. 16). Nous nous sommes notamment appuyés sur l'expertise du collectif LeBlanc (2007), sur les travaux de LeBlanc, Bourdreault-Fournier et Djerrahian (2007), de Laabidi (2010), de Sarkar et Allen (2007) ainsi que ceux de Tessier (2008). De plus, les écrits de Stevens (2008) et Simard (2014) ont été utilisés pour ce qui est des danses de la culture hip-hop au

Québec. Ces auteurs nous aideront à voir plus clair sur les pratiques artistiques de la culture hip-hop au Québec, notamment le rap et la danse. Nous n'avons cependant pas trouvé suffisamment d'information sur la naissance et le développement du graffiti et du *DJing* dans le paysage québécois. C'est la raison pour laquelle nous n'aborderons pas ces pratiques.

#### *1.1.5.1 Émergence de la culture hip-hop au Québec*

Apparue dans les années 1980, la culture hip-hop investit peu à peu les villes et notamment Montréal, qui devient la « capitale québécoise du hip-hop » (LeBlanc, Bourdreault-Fournier, Djerrahian, 2007) grâce à l'accès aux chaînes de radio et de télévision américaine qui y sont captées. Toutefois, ce sont surtout les échanges culturels, à travers les réseaux migratoires, qui ont permis son développement : « Ayant des amis et/ou de la famille aux États-Unis, des Jamaïcains et des Haïtiens établis à Montréal se rendaient régulièrement à New York pour copier sur cassettes la musique et les vidéo-clips des groupes » (LeBlanc *et al.*, 2007, p. 12).

Ces populations se déplacent entre New York et Montréal et font circuler les cassettes audio dans les différents quartiers. À cette époque, on compte déjà des *b-boys*, des *b-girls*, des rappeurs, des graffeurs et des DJ à Montréal. Ils sont la première génération de la culture hip-hop au Québec (LeBlanc *et al.*, 2007). D'après LeBlanc *et al.* (2007), cette première génération considère le hip-hop comme un moyen de s'emparer d'un espace social et culturel, au sein de la société dans laquelle elle vit. Il s'agit de faire partie d'une communauté (le hip-hop) au sein d'une plus grande communauté (le Québec). C'est une façon de pouvoir s'identifier à un groupe, une façon de penser une culture. Nous percevons ici la concordance avec la valeur sociale d'unité de la culture hip-hop évoquée plus haut.

Le hip-hop québécois a été étudié par Sepulveda (2016). Ce dernier a voulu comprendre comment il est devenu un socle de changement social. L'auteur voit dans le hip-hop canadien, et plus précisément le hip-hop montréalais, une particularité dans son multiculturalisme et son multilinguisme : « La communauté hip-hop de Montréal est un espace particulier qui reflète des identités multiculturelles et hybrides complexes » (Sepulveda, 2016, p. 4). Il s'agit là, comme on l'a vu précédemment, d'une des caractéristiques essentielles de la culture hip-hop, à savoir les valeurs sociales d'inclusion et de respect.

Dès les années 90, le hip-hop ouvre une nouvelle voie au Québec et devient un moyen d'inclusion pour les jeunes en difficulté, notamment au sein de centres jeunesse et communautaires à Montréal, comme Park Extension Youth Organization (PEYO), Centre St-Damase et Maison des jeunes de Côte-des-Neiges. Cette mise en place se fait dans le but d'aider les jeunes en situation de précarité ou même de marginalisation (LeBlanc *et al.*, 2007). Ils peuvent alors apprendre les différents arts du hip-hop à travers des ateliers, des *workshops* où ils peuvent s'exprimer librement. À cette même période, on connaît une multiplication des événements hip-hop au centre-ville comme des concours, des spectacles, des lancements de disques et même des festivals hip-hop (*Ibid.*).

LeBlanc *et al.* (2007) constatent que les quartiers dans lesquels elles ont étudié la présence de la culture hip-hop contiennent un grand nombre de citoyens de minorités visibles, à savoir des Noirs et des populations provenant du Proche et Moyen-Orient. Elles font alors le constat que ces populations vivent dans des conditions de vie plus précaires et rapprochent leur condition à leur attrait pour le hip-hop, qui leur permettrait donc d'affirmer leur identité au sein de la société québécoise, car le hip-hop offre la possibilité aux jeunes de diverses origines ethniques et culturelles d'afficher leur appartenance.

C'est parce que des Jamaïcains et des Haïtiens se rendent régulièrement à New York que le hip-hop arrive à Montréal. La jeunesse issue des minorités et de l'immigration se reconnaît alors dans cette culture, car elle traite dans son message des conditions de vie correspondant à cette jeunesse issue de l'immigration et des minorités. Ce qui, dès lors, facilite son appropriation à Montréal, s'adaptant toutefois au contexte montréalais et québécois.

Ainsi, à son arrivée au Québec dans les années 90, c'est la valeur inclusive du hip-hop qui est mise de l'avant, à savoir qu'il est perçu comme un moyen d'inclusion pour les jeunes en difficulté. Bien que la valeur inclusive contribue à son appropriation, cette dernière sera toutefois adaptée à la situation.

#### *1.1.5.2 Le rap québécois : une identité métissée*

Pour comprendre le rap au Québec, nous nous sommes surtout appuyés sur les textes de LeBlanc, Bourdreault-Fournier, Djerrahian (2007) et de Sarkar (2008). Le rap est la pratique pour laquelle nous avons trouvé le plus d'informations. Il sera alors possible de constater dans quelle mesure le métissage est une des valeurs de cet art, et dès lors de mieux appréhender la notion d'identité qui en découle.

Les auteurs parlent d'hybridité, cependant ce terme se confond souvent avec d'autres expressions comme métissage, mixité ou hybridation. Or, pour parler d'une réalité qui inclut une appartenance multiple à des groupes identitaires et culturels, on parlera davantage, selon Nouss (2003), de métissage. Le métissage est alors défini comme un processus permettant une « multi appartenance », une « troisième voie entre fusion et différenciation » (*Ibid.*).

Le rap montréalais, à ses débuts, est surtout anglophone, car il est très influencé par le rap américain. L'influence française s'est faite dans un deuxième temps avec des artistes comme MC Solaar (rappeur français) et IAM (groupe français), qui ont marqué l'imaginaire et qui ont incité les artistes montréalais à rapper en français et moins en anglais.

Les deux influences, française et américaine, sont visibles et coexistent, notamment à Montréal. Si le rap américain influence par sa proximité géographique et par sa forte représentation dans les médias de masse, le rap français, quant à lui, interpelle en raison du partage d'une langue commune. Cette combinaison reflète « des réalités politiques, économiques et culturelles propres au Québec » (LeBlanc *et al.*, 2007, p. 14) et fait apparaître un contenu multiculturel et multiethnique.

Sarkar (2008) évoque aussi cet héritage multiple par l'utilisation d'un langage particulier créé au sein du hip-hop québécois, qui mêle des mots anglais, des expressions québécoises et des expressions françaises. Ce nouveau langage hybride devient alors une véritable « stratégie d'affirmation identitaire pour toute une génération » (Sarkar, 2008, p. 27). De là émergent des groupes pluriethniques prônant un métissage linguistique.

Le mélange et l'hybridation de langues et de cultures caractérisent le hip-hop québécois et fondent ses valeurs premières, qui sont l'inclusion, la tolérance et le respect, et ce, parce que le rap permet à tout groupe ethnique de s'intégrer au Québec par le biais de la culture du hip-hop : « Différents groupes ethniques et culturels se sont approprié le rap et l'emploient comme un mode d'expression de leurs réalités quotidiennes, le transformant ainsi en un référent identitaire » (LeBlanc *et al.*, 2007, p. 9).

LeBlanc *et al.* (2007) expliquent qu'à travers le rap, chaque communauté trouve sa place. Ils citent l'exemple de Muzion, groupe de rap d'origine haïtienne qui, par des phrases comme « y-as-tu des Haïtiens dans la salle ? », « le hip-hop est pour toutes les

« races » ou « on est tous des Québécois », combine son identité québécoise à ses origines. Pour ses membres, il est important d'intégrer dans leurs textes des mots et expressions créoles, avec pour objectif qu'ils servent de message d'inclusion et de compréhension de l'autre. Ces propos entrent en résonance avec ceux de Sarkar et Allen (2007) : « The ability to swim fluidly in this mixture of linguistic and ethnic-cultural currents has become a self-declared criterion for membership in this emerging community » (*Ibid.*, p. 124).

Dans le hip-hop québécois, c'est le français qui est le plus utilisé, mais la plupart des morceaux musicaux sont teintés de mots créoles ou anglais, selon les origines des artistes. Cette diversité apparaît comme un privilège et devient même une part de l'identité ainsi qu'un aspect de discours revendicatif :

In Quebec, hip-hop, a privileged literary-artistic and political medium for this generation, not only reflects its multilingual, multiethnic base, but also constitutes an active and dynamic site for the development of an oppositional community that encourages the formation of new, hybrid identities for youth. (*Op. cit.*, p. 117)

Tous les rappeurs interrogés mélangent les langues dans les paroles de leurs chansons, mais aussi quand ils parlent. Pour eux, cela leur permet d'être près du public, de pouvoir ainsi leur plaire. Ils font à la fois des références au Québec et à sa langue, mais aussi à leurs origines et créent ainsi un troisième espace commun où ils proclament leur identité métissée.

Les artistes montréalais s'attachent toujours à ce qui se passe dans leur environnement immédiat pour mieux s'adresser à leur public. Sepulveda (2016) a examiné le groupe Nomadic Massive et s'est intéressé à l'histoire personnelle de chacun de ses membres ainsi qu'aux paroles de leurs chansons. De là, le chercheur a identifié plusieurs thématiques récurrentes que sont l'affirmation d'une identité culturelle dans un

contexte multiculturel, l'éducation comme outil de culture, les échanges culturels comme outil de démystification et, enfin, le hip-hop comme langage commun. Les rappers québécois veulent parler du Québec et ne cherchent pas à s'affirmer comme messagers contestataires ou résistants ; le hip-hop est en premier lieu pour eux une force de rassemblement identitaire, destinée à tous :

Ainsi, le rap francophone montréalais traite plutôt de thèmes tels que la vie de quartier, la pauvreté, le racisme, les injustices sociales, les échecs du système scolaire, les industries culturelles québécoises, le stress, le respect de l'environnement, l'amour et ses déceptions (LeBlanc *et al.*, 2007, p. 14).

Le rap québécois se caractérise par sa variété de langues, s'expliquant par les origines variées de ses membres. Cela contribue à bâtir une communauté multiculturelle, multiethnique qui s'intéresse à la fois à sa communauté d'origine, mais aussi au Québec tout en se définissant au sein d'une identité métissée. On a alors un hip-hop rassembleur qui obéit aux valeurs essentielles du mouvement, à savoir l'entraide entre pairs tout en revendiquant des discours sociaux pour constater ou faire avancer leurs combats comme celui de la tolérance de la culture de chacun et de ses origines.

Comme déjà indiqué (p. 39), le hip-hop venu de New York connaîtra au Québec un mécanisme d'adaptation à son contexte particulier. Cela se perçoit dans le rap par son caractère multiculturel, et dans une large mesure dans l'ensemble du hip-hop québécois, qui se veut rassembleur à l'image de certaines valeurs originelles du mouvement.

### 1.1.5.3 Les danses de la culture hip-hop au Québec

En ce qui concerne la danse, nous avons trouvé des définitions sur les termes « *breakdancing* » et « *b-boying* », notamment dans les travaux de Lys Steven (2008). Cette dernière s'est consacrée à définir cette danse lorsqu'elle change de contexte de représentation. Lys Steven a rédigé, après cinq ans d'investigation, son mémoire *Breaking à Montréal : ethnographie d'une danse de rue hip-hop* en 2008. Sa recherche s'inscrit dans le vaste champ des études culturelles, qui inclut notamment des questions de représentation, d'idéologie, d'hégémonie et d'ethnicité.

Elle s'intéresse plus particulièrement aux transformations socioculturelles et esthétiques qui s'opèrent, lorsque le *breaking*, danse de rue hip-hop, est adapté et mis sur scène dans une œuvre de danse contemporaine. Elle se questionne sur le travail de fusion entre la danse contemporaine et le *breaking*, ainsi que sur la différence de perception de ces deux danses. Pour cela, elle explore quatre contextes, à savoir le *cypher*, le *battle* organisé, la mise en vedette *freestyle* et le spectacle de danse contemporaine. Les données empiriques de Steven (2008) proviennent d'une enquête qualitative auprès de deux compagnies de danse montréalaises (Rubberbandance Group et Solid State Breakdance Collective), et ont pour méthode de collecte l'observation participante et l'entrevue.

Le but de sa recherche est, dans un premier temps, de représenter la culture hip-hop avec toutes ses facettes et de contribuer ainsi au développement théorique et scientifique de celle-ci. Elle espère ainsi qu'elle soit bénéfique pour la communauté de *breaking* de Montréal, ou d'ailleurs. L'auteure veut aussi sensibiliser des lecteurs sur le fait que la danse est partout. Clubs, bars à salsa, parcs, centres communautaires... tout le monde danse, quelque part. Cependant, il existe un fossé entre la danse en tant que pratique sociale et la danse en tant qu'activité artistique. Elle critique alors cet aspect

et met en avant l'effet et le poids de l'institution sur la danse en général, et, plus particulièrement ici, dans le monde du hip-hop.

Elle en arrive à la conclusion que, lors d'un changement de contexte d'une danse, il y a toujours des compromis à faire. La transition ne peut pas s'effectuer sans transformations. La danse change dans sa définition même. Produire du *breaking* dans un contexte de danse contemporaine la valide au cœur des institutions, mais ne lui donne pas les mêmes caractéristiques esthétiques et artistiques que dans la rue. Sa recherche soulève alors de nombreuses questions relatives à la compréhension que les institutions de danse ont de la danse hip-hop et sur les effets que cela a sur cette dernière.

De son côté, Helen Simard (2014) s'est penchée sur les différences entre le *breakdancing* et le *b-boying*. À ces fins, la chercheuse a réalisé une étude qualitative sur les expériences du *b-boying* à Montréal, qui est différent du *breakdancing* des années 80 et ses représentations commerciales. Pour ce faire, elle réalise des entrevues, s'appuie sur de l'observation participante ainsi que la notation chorégraphique du mouvement Laban. Elle s'inspire de Kathy Charmaz (1939-) pour l'approche de la théorie ancrée et développe un cadre conceptuel qui approfondit les éléments choréologiques, sociologiques et symboliques des deux danses citées plus haut.

En premier lieu, Simard explore les différences structurelles et stylistiques entre les deux danses. Elle compare alors la pratique à Montréal et le *breakdancing* vu dans les films hollywoodiens, par exemple. Elle aborde ensuite des notions plus sociologiques en s'appuyant sur Margaret Mead (1901-1978) et ses concepts de soi-objet et soi-agent. Elle utilise aussi le concept d'habitus chez Pierre Bourdieu (1930-2002) pour démontrer que le *b-boying* est une expression de l'identité qui passe par la danse, et non pas seulement une forme de danse en tant que telle. À la suite de ces résultats, elle a alors introduit le terme de « *self-as-dancing-body* » (soi-dansant) pour expliquer ce

phénomène de l'identité sociale, construite et exprimée par la danse et l'intégration au sein d'une communauté.

Enfin, elle étudie la notion d'authenticité artistique et culturelle au cœur du *b-boying* et démontre que le *breakdancing*, qu'elle considère comme « fausse représentation du *b-boying* », devient un point de repère pour que les *b-boys* et *b-girls* de Montréal évaluent leur propre performance et celles de leur communauté ainsi que l'engagement au sein de la culture hip-hop.

Nous avons vu dans ces paragraphes que l'institutionnalisation des danses hip-hop implique des transformations, en changeant sa définition, puisque ces danses dans un contexte institutionnel obtiennent plus de reconnaissance que dans leur contexte d'origine, la rue. De plus, nous avons vu que les danses hip-hop peuvent être considérées comme une expression de l'identité. Autrement dit, il s'agit du « *self-as-dancing-body* », un phénomène d'identité sociale se construisant et s'exprimant par la danse et l'intégration au sein d'une communauté.

En conclusion, nous avons pu constater dans cette revue de littérature consacrée à la culture hip-hop que les sujets traités en danse hip-hop au Québec se concentraient principalement sur le *b-boying*. Ces deux études nous ont aidés en ce qui concerne l'arrivée du hip-hop au Québec, mais nous ne nous inspirerons pas, car elles se concentrent toutes les deux sur une danse en particulier, à savoir le *b-boying*, aussi appelé le *breaking* selon le contexte. De notre côté, nous ne voulons pas focaliser sur une danse, un style en particulier, mais bien sûr la transmission des valeurs sociales de cette culture. Le style transmis ne sera pas pris en compte.

## 1.2 Bilan des connaissances des valeurs de la culture hip-hop

La consultation de la littérature nous a permis premièrement de mettre en évidence le fait que les valeurs soient indissociables de la culture et de l'art. Le hip-hop est par essence le véhicule d'un message relatif à des valeurs sociales pouvant toucher un public plus large qui s'y reconnaît.

Deuxièmement, cette littérature a été utile pour soulever l'existence de certaines valeurs. Les valeurs sociales sont celles dans lesquelles les membres de la culture hip-hop se reconnaissent, et elles leur servent de références. C'est donc à travers celles-ci qu'ils se sentent appartenir à cette communauté.

Parmi les valeurs collectives, on retrouve la valeur du lien d'appartenance. En effet, nous avons vu qu'elle apparaît dès le début du mouvement hip-hop, et elle est fondamentale parce qu'elle est l'un des piliers sur lesquels repose cette culture. Elle a une fonction d'inclusion dans la mesure où elle permet à chaque pratiquant de se reconnaître individuellement, sans barrières ethniques, et de susciter ainsi chez lui un sentiment d'appartenance. C'est justement cette valeur inclusive du hip-hop qui a participé à son appropriation au Québec, par son discours rassembleur allant au-delà de l'étiquetage ethnique. Il a fait raisonance dans un contexte sociétal multiculturel tel que le Québec.

Une autre valeur sociale est celle du respect. Elle joue un rôle important, car elle renvoie entre autres au respect pour les pionniers. Le respect pour les pionniers a un caractère sacré, et ce, parce que ce sont les pionniers qui, au départ, ont assuré la transmission de la culture hip-hop et de ses valeurs, qui s'opérait oralement. Il faut préciser, comme nous l'avons déjà indiqué, que cette transmission ne se fait désormais plus majoritairement par ces pionniers et dans la rue, mais par les médias ainsi que dans les classes de cours de danse.

Les trois aspects que nous avons abordés qui supportent ces valeurs essentielles du hip-hop et font partie de l'essence de la culture sont le *freestyle*, le *cypher* et la *battle*.

Le *freestyle* se définit comme une pratique qui implique la maîtrise de mouvements dansés qui sont mis en pratique dans un *battle* ou un *cypher*, mais aussi qui permet un espace de liberté.

L'autre élément qui a été traité est le *cypher*, espace de pratique d'origine de la danse hip-hop, lieu d'expression artistique du danseur, mais aussi de partage avec son public et ses pairs, tandis que le *battle*, en tant que forme d'expression, s'exécutait initialement dans la rue, devant d'autres danseurs, sous forme de compétition. Toutefois, comme nous l'avons vu, le hip-hop ayant connu un phénomène de médiatisation, la rue n'est plus le seul espace pour constituer un *battle* ou un *cypher*.

Ayant trait aux valeurs individuelles, le hip-hop prône, entre autres, l'épanouissement personnel, l'expression artistique, mais aussi le courage, la détermination et le perfectionnisme.

### 1.3 Transmettre les valeurs d'une culture de rue dans un format normatif tel que la classe de danse

Ce travail de recherche a pour origine des interrogations sur des observations que nous avons soulevées lors d'une expérience de participation à un cours de danse hip-hop. Ce qui nous a en premier lieu interpellés, c'est le caractère intégrant permettant à des personnes d'horizons divers, de pratiques de danses diverses de se sentir appartenir à cette communauté. En deuxième lieu, nous avons remarqué que derrière la simplicité apparente d'une pédagogie de la danse facilitant l'intégration de chaque nouvel apprenant, il y avait l'exigence du respect de l'histoire et des valeurs de cette danse

pour intégrer sa communauté. Nous nous sommes alors interrogés sur ces valeurs et son mode de transmission durant la classe de cours de danse hip-hop.

Cependant, la consultation de la littérature sur le hip-hop nous a permis de répondre en partie à ces interrogations. En effet, nous connaissons désormais certaines valeurs fondamentales et originelles du hip-hop, mais ne savons pas quelles sont ces valeurs dans le contexte d'un cours de danse et comment elles sont transmises dans ce contexte, plus normatif que la rue. En effet, comme nous l'avons vu, le hip-hop a évolué, il est passé de la rue aux écrans, puis dans les salles de cours de danse.

Il s'agit donc de deux tournants qui ont eu pour effet de déplacer le hip-hop de son ancrage dans la rue et dans l'espace urbain. En effet, le hip-hop a initialement un ancrage social dans le contexte de la rue avec la pratique, entre autres, du *battle*, mais aussi à travers l'extrême mobilité de ses membres dans différents lieux de pratique. Ainsi, au départ, la rue et l'espace urbain constituent le lieu de diffusion, d'expression et de pratique de la danse, inscrivant dès lors le hip-hop dans une dynamique spatiale, d'occupation d'espace urbain ainsi que de déplacement de ses membres, tant individuellement que collectivement.

À l'origine, le hip-hop était donc une pratique nomade dans l'espace urbain, le pratiquant étant en quête d'un nouveau public devant lequel il devait exécuter sa performance, dévoiler son art ou montrer qu'il avait une maîtrise de sa pratique, par exemple, dans un contexte de *cypher*.

En outre, à ses débuts, la culture hip-hop se faisait par transmission orale, entre pionniers et nouveaux venus, puis entre pairs. Or avec le premier tournant, où elle se généralise en passant de la rue aux médias, de la marge à la masse, la transmission du hip-hop devient aussi médiatique. La transmission ne s'opère plus seulement par les pairs. De plus, sa généralisation fait passer le hip-hop d'un art de la marge à un art

*mainstream*, à une pratique de danse comme une autre, ce qui contribue à amorcer son processus d'institutionnalisation.

Ce dernier point constitue justement le deuxième tournant. Il s'agit de son passage vers une pratique adoptant des normes institutionnelles, comme la chorégraphie, le recours à des chorégraphes professionnels, les routines, à l'instar d'autres danses chorégraphiées, qui s'apprennent et se pratiquent dans une salle de classe et bénéficient de reconnaissance institutionnelle comme la danse classique ou le *modern jazz*.

Cette institutionnalisation est également soulevée par des auteurs comme Faure (2004), Taddei-Lawson (2005), Faure et Garc (2007) et Jesu (2017). Ainsi, Faure (2004) écrit, par exemple, qu'en France dans les années 90, période de ce tournant de normalisation et d'institutionnalisation, les danseurs de hip-hop, pour la plupart résidents des quartiers populaires urbains, font l'objet d'un encadrement institutionnel important, avec pour objectif de faire d'eux des « créateurs », dont l'activité artistique mériterait une reconnaissance et des soutiens institutionnels. Il s'agit par là, selon l'auteur, d'amener les groupes informels à se structurer collectivement pour les « sortir de la rue ».

Cette démarche se concrétise par différents projets artistiques, menés par des acteurs institutionnels en partenariat avec des responsables de structures socioculturelles locales. Cela a eu pour effet de conduire certains pratiquants de hip-hop à danser d'abord en amateurs, puis en tant que professionnels, et ce, dans le cadre de compagnies de danse. Par ailleurs, cette démarche nécessitait de les former à la danse contemporaine afin qu'ils se familiarisent avec les logiques du marché chorégraphique, avec le travail d'écriture chorégraphique et qu'ils s'approprient les principes de l'entraînement pédagogique du danseur.

À ces fins, on leur a proposé des stages de formation avec des chorégraphes professionnels, ainsi que des scènes publiques lors de manifestations culturelles

régionales ou nationales. Outre ces formations spécifiques, ce processus d'institutionnalisation a impliqué la mise en place d'une panoplie d'actions de socialisation visant les plus jeunes, comme les cours dans des centres communautaires, des MJC (Maisons des jeunes et de la culture), et les interventions de danseurs confirmés dans les établissements scolaires.

Ce qui rejoint nos propos sur le fait que la danse hip-hop dans un contexte institutionnel obtient plus de reconnaissance par les institutions que dans leur contexte d'origine, dans la rue. Un tel processus fait aussi dire à Faure (*Ibid.*) que dans le contexte français, la danse hip-hop de « rue » s'est par conséquent rapidement institutionnalisée et s'est rapprochée du champ chorégraphique légitimé par les institutions publiques. Ce processus d'institutionnalisation a permis aux premiers pratiquants concernés par ces politiques publiques de connaître une mobilité sociale en devenant danseurs professionnels et/ou chorégraphes, ainsi que formateurs.

Taddei-Lawson (2005) ajoute que ce tournant d'institutionnalisation s'est opéré grâce aux incitations institutionnelles participant au développement de la création chorégraphique. Ce qui a permis, entre autres, l'émergence de nombreux danseurs, chorégraphes et compagnies professionnelles, la multiplication de cours et stages, notamment dans les centres communautaires, les écoles privées et les clubs de gym.

Quant à Faure et Garc (2007), ils confirment qu'effectivement, le mouvement hip-hop apparu en France au cours des années 80 a été rapidement perçu par les institutions comme une base possible pour insérer les jeunes des quartiers populaires. Selon les auteurs, l'intervention des institutions a reposé sur une démarche individualisée visant à transformer les dispositions de ces jeunes en partant des principes « d'autonomie » et « de responsabilité », et ce, par le biais des valeurs véhiculées par le mouvement hip-hop, qui sont opposées à la violence et à la consommation de drogues, et qui entrent donc en résonance avec les projets « socialisateurs » des acteurs éducatifs. Ce qui, pour les auteurs, explique en partie l'intérêt des institutions pour cette pratique.

Cependant, pour Faure et Garc (*Ibid.*), au-delà de ces concordances entre culture hip-hop et normes institutionnelles, c'est surtout le fait que l'entrée de la danse hip-hop dans les institutions socioéducatives met en jeu l'apprentissage de valeurs morales/politiques, autrement dit civiques, rattachées au modèle de la démocratie locale, à savoir citoyenneté, respect des autres et lutte contre le racisme, entre autres. Plus récemment, Jesu (2017) a souligné également ces phénomènes de reconnaissance institutionnelle dont le hip-hop fait l'objet de façon croissante depuis la fin des années 90 en France.

Nous avons aussi observé le même type d'approche instrumentalisée des valeurs du hip-hop au Québec dans les années 90. En effet, nous avons vu que le hip-hop, à travers sa valeur inclusive, était perçu comme un moyen d'inclusion pour les jeunes en difficulté.

Il est donc intéressant dans notre démarche de garder en tête ce passé de la danse hip-hop, tant en France qu'au Québec, car il s'agit d'un premier pas vers l'institutionnalisation d'une pratique de la rue. Cependant, dans notre étude, nous n'irons pas dans ce genre d'institutions, car il ne s'agit pas là de notre objet d'étude. Nous privilégierons le professeur et sa pratique plutôt que l'endroit ou l'institution où il donne ces classes.

#### 1.4 Questions et objectifs de recherche

La culture hip-hop et ses danses ont connu deux grands tournants qui ont eu une influence sur son mode de diffusion et de transmission, mais aussi ses valeurs. En effet, nous avons vu qu'à son origine, le hip-hop se transmettait à partir des pionniers et de pair à pair dans le contexte de la rue. Or, avec sa médiatisation, puis son

institutionnalisation, son apprentissage et la transmission de ses valeurs s'opèrent désormais par les médias dans le premier cas, et dans les classes de cours de danse dans le second. Dans le second cas qui nous intéresse plus spécifiquement ici, le format change dans son essence. Elle devient chorégraphiée, routinisée et s'apprend dans une salle de classe de danse, un lieu, donc, avec des normes.

Bien que la littérature a largement documenté la transmission des valeurs de la culture du hip-hop en tenant compte de ces deux évolutions majeures de la médiatisation et de l'institutionnalisation, comme nous avons pu le constater, cependant, elle ne nous informe pas sur le cas des classes de cours de danse. Et ce, d'autant plus que ces dernières constituent désormais l'un des principaux modes d'apprentissage et de pratique de la danse hip-hop, alors que la rue l'est moins.

En partant de ces observations et en considérant que la transmission dans la classe de cours de danse s'opère oralement, il nous intéressait de mieux comprendre comment s'exerçait la transmission des valeurs de la culture dans un contexte de classe de danse.

Nous avons soulevé par la suite la question de recherche suivante : *par quelles stratégies de communication langagière et discursive les valeurs sociales de la culture hip-hop sont-elles transmises ?* Et les sous-questions qui en découlent sont les suivantes : 1) *Quels sont les échanges de communication langagière observables ?* 2) *Comment ces valeurs sont-elles transmises (fréquence, importance...) ?* 3) *Que véhiculent-elles ?*

À ces fins, nous avons réalisé une étude empirique de type ethnographique en suivant les cours de deux professeures qui donnent des classes à une clientèle adolescente à Montréal. Notre intérêt s'est porté sur les échanges langagiers des professeures en direction de leurs élèves, et ce, parce que selon nos observations, les interactions dans un cours sont principalement verbales et langagières.

Nous avons poursuivi deux objectifs. Le premier était de documenter les pratiques discursives dans un contexte de transmission d'une culture. Notre deuxième objectif était de cerner le lien entre la pratique dans une classe et les valeurs qu'elle sous-tend.

Maintenant que nous avons posé les balises de notre analyse en définissant notre objet de recherche, problématique et objectif de recherche, à savoir les connaissances sur la transmission des valeurs de la danse hip-hop et leur nature dans le contexte d'une classe de cours de danse, nous présenterons quelles méthodes nous comptons mobiliser.

## CHAPITRE II

### REVUE DE LITTÉRATURE ET CADRE CONCEPTUEL

L'ignorance est l'ennemie de la culture hip-hop et de ses danses et l'arme ultime de la culture pour le respect de ses danses est alors la connaissance (Lubrano, 2018, p. 189)

D'après Marie Beaulieu (2017), la revue de littérature amène le chercheur à choisir un ancrage théorique qui permet dès lors la mise en marche du processus analytique, et de mieux comprendre le phénomène pour mieux cibler l'objet de recherche. Après cette recension, nous nous attarderons à expliquer le cadre conceptuel que nous mobiliserons ainsi que les auteurs qui nous serviront de référence pour analyser nos données empiriques.

#### 2.1 Transmission d'une culture

Notre but étant de mieux comprendre comment s'exerce la transmission des valeurs de la culture dans un contexte de classe de danse, nous avons consulté la littérature sur les théories traitant de cet objet de recherche. Nous souhaitons plus particulièrement mobiliser deux mémoires très complémentaires portant sur les échanges langagiers. Le

premier évoque les stratégies communicationnelles utilisées par des enseignants du primaire en vue de favoriser le transfert d'apprentissage. Il s'agit du mémoire d'Audrey Collin, publié en 2017. Le deuxième cherche à comprendre les stratégies d'enseignement et d'apprentissage mobilisées dans un cours de danse classique pour les adultes débutants. C'est un mémoire de Paola Andrea Rodriguez Sterling, publié en 2014. Avec ces deux mémoires, il est possible de dresser un portrait des stratégies d'enseignement utilisées, à l'école et en danse, afin d'avoir des modèles de compréhension sur lesquels nous pourrions nous appuyer dans l'analyse de nos données.

### 2.1.1 Dans un contexte d'apprentissage scolaire

Pour commencer sa recherche, Audrey Collin (2017) s'intéresse à trois concepts qui définissent le contexte d'apprentissage. Tout d'abord, elle évoque le concept de transfert d'apprentissage. L'auteure s'appuie sur Rivard et Lauzier (2013), qui le définissent comme suit :

L'on s'entend généralement pour définir le transfert des compétences comme étant l'application en milieu de travail des connaissances et des habiletés acquises dans le cadre d'un programme de formation, et ce, en assurant le maintien dans le temps des connaissances et des habiletés apprises (cité dans Collin, 2017, p. 240).

Ce transfert de connaissances se fait en deux temps, premièrement en mobilisant des concepts puis en les réutilisant. C'est la capacité de celui qui apprend à réutiliser ce qu'il a appris dans un autre contexte que celui de l'apprentissage. Cela permet alors de maintenir des acquis à travers le temps. Or, notre terrain est un contexte d'apprentissage ; en d'autres termes, un professeur a reçu une « formation » en danse

ainsi que, globalement, sur la culture hip-hop, puis il transmet ces informations à son tour.

Plus loin, Collin (2017) évoque l'importance de la communication en s'appuyant sur les travaux de Marc et Picard (2004). Elle écrit que les apprentissages significatifs s'élaborent dans un contexte communicationnel, se constituant d'interactions. Elle complète l'analyse en soulignant l'importance d'une certaine identification à l'enseignant et des attentes relationnelles qui confirment leur bon travail : « on ne peut nier que les élèves s'identifient en partie à leur enseignant, ils attendent même de lui une forme d'approbation et de reconnaissance » (Collin, 2017, p. 27).

Quant à Marc et Picard (cité dans Collin, 2017), ils considèrent que l'identification favorise l'apprentissage et donne l'envie d'étudier. Il serait intéressant de voir si de telles affirmations se confirment dans le contexte de la danse, cependant, il s'agirait d'observer ce phénomène du point de vue de la réception, à savoir celle des élèves, or cela n'est pas le propos de notre étude. Cependant, nous pourrions observer si la professeure utilise des formules suscitant l'identification, encourageant et renforçant le sentiment d'appartenance.

### 2.1.2 Dans un contexte d'apprentissage artistique

Dans son mémoire *Stratégies d'enseignement et d'apprentissage mobilisées à la barre dans un cours de danse classique pour les adultes débutants*, Paola Andrea Rodriguez Sterling (2014) constate qu'il y a peu d'ouvrages sur l'enseignement en tant que tel. Dans son parcours de professeure de ballet, elle a trouvé des informations sur l'histoire du ballet, sur l'alignement des segments corporels, sur le choix de la musique, mais peu de documentation sur la façon de transmettre.

Elle cite également les travaux de Bandura (cité dans Cadopi et Bonnery, 1990 ; Rodriguez Sterling, 2014) sur la théorie par observation (théorie de l'apprentissage social). D'après la théorie cognitiviste, le sujet se construit des représentations de ce qu'il voit (*Ibid.*). Bandura (*Ibid.*) a mis en place quatre processus qui expliquent l'apprentissage par l'observation que nous présenterons plus en détail dans le cadre théorique.

De son côté, Rodriguez Sterling (2014) souligne que les démonstrations, les répétitions ainsi que les explications verbales mises en place par le professeur forment une véritable aide pour l'élève dans son processus d'apprentissage. Nous pourrions voir si ces explications sont présentes dans notre contexte de recherche.

## 2.2 Le cas des danses de la culture hip-hop

La transmission orale de la culture hip-hop a eu pour effet de changer certaines bases techniques en danse : « Un des problèmes des danses de la culture hip-hop est que, bien que cette culture soit née dans la rue, créée par des pionniers de la rue et diffusée surtout par le bouche-à-oreille, les techniques de base des différentes danses ont été parfois modifiées » (Lubrano, 2018, p. 165).

Au départ, chaque professeur a fait un peu comme il le sentait. Mais peu à peu, ils ont cherché à trouver un langage plus universel pour conserver leur culture :

Après des débuts quelque peu chaotiques où chaque professeur de danses hip-hop avait sa notion des bases à enseigner, le langage commun des techniques est devenu plus universel, même s'il reste du travail à fournir pour lisser les pratiques dans le monde. (*Ibid.*)

Comme l'explique Lubrano (*Op. cit.*), il est donc nécessaire d'apprendre auprès des pionniers afin de diffuser comme il se doit les techniques de base et l'histoire de la culture hip-hop, car « les « maîtres » qui enseignent les danses de la culture hip-hop sont essentiels. Il s'agit ici de transmettre un savoir, mais surtout une culture qui est soit étrangère à la personne qui la reçoit, soit fortement éloignée de ses croyances » (*Op. cit.*). En effet, aujourd'hui, beaucoup s'intéressent à la culture hip-hop, sans forcément la connaître et sans pour autant faire partie de minorité ni vivre dans la précarité :

Il existe un point commun entre ces deux publics [les gens épargnés par la précarité et les jeunes se sentant proche du vécu hip-hop sans pour autant l'avoir vécu dans ses débuts] : ils n'ont pas vécu les débuts de la culture de l'intérieur. Il s'agit alors de leur transmettre un héritage culturel et artistique qui va au-delà des mouvements dansés et du simple cours de danse (*Op. cit.*, p. 168).

Il faut donc aller plus loin dans la transmission. Transmettre est le fait de communiquer des connaissances que l'on a déjà reçues soi-même. Dans le cas des danses de la culture hip-hop, cela porte sur la transmission d'une histoire, de pas de base, de valeurs, mais aussi, et surtout, sur l'importance d'une recherche personnelle et le développement intime, propre à chaque individu.

Pour Lubrano (*Op. cit.*), il s'agit d'un développement personnel auquel le membre choisit de se confronter. Il y a donc un investissement plus fort dans la transmission, à la fois chez celui qui donne et chez celui qui reçoit. Le professeur doit être juste, sans donner ses opinions ou imposer son propre style. Il doit livrer du « brut » en quelque sorte (*Op. cit.*). Il faut donc un devoir de connaissance de la part du « maître » :

La connaissance, définie comme l'action, le fait de comprendre, de connaître les propriétés, les caractéristiques, les traits spécifiques de quelque chose implique des enseignants des danses de la culture hip-hop qu'ils se documentent sur l'histoire et sur les enjeux qui sont

actuellement les nôtres. Il s'agit d'être un acteur actif, un gardien de la mémoire des pionniers (*Op. cit.*, p. 173).

En résumé, le professeur doit transmettre les danses par l'apprentissage de la technique, mais aussi tout l'univers des danses de la culture hip-hop à travers son histoire et ses valeurs (*Op. cit.*).

L'auteure parle alors de trois formes de transmission que sont le savoir, incluant l'histoire de la culture et l'être humain lui-même qui doit trouver sa voie, le savoir-faire contenant la technique, en relation avec le savoir-vivre, et le savoir-vivre lui-même, qui inclut la notion globale de respect, mais aussi celle de la rigueur. Ce sont ces notions que le maître doit inculquer à son élève : « La rigueur est chose commune à toutes les danses. Bien que les danses de la culture hip-hop se présentent comme des danses rebelles qui rejettent les acquis des danses dites académiques, elles ont fait naître une forme de rigueur bien à elles » (*Op. cit.*, p. 179). Cette forme de rigueur apparaît, par exemple, dans l'entraînement quotidien du danseur et le partage entre pairs.

Il faut aussi faire attention et parler d'une différence importante entre un cours dans le but de livrer du mouvement et un cours dans lequel on transmet une culture :

En effet, la transmission réside dans une pédagogie qui va au-delà du système production/consommation de mouvement. Celle-ci intègre un ensemble de composantes de la transmission. [...] On attend de cette transmission qu'elle intègre une mémoire collective, une recherche artistique et un développement personnel (*Op. cit.*, p. 184).

Cette sous-partie a donc permis de mettre en évidence les auteurs qui ont développé des outils théoriques que nous mobiliserons, mais aussi permettra d'interroger le savoir expert des spécialistes et des praticiens. Nous avons pu identifier les acteurs que nous devons interroger pour répondre à notre question de recherche, à savoir des

professeurs du milieu hip-hop montréalais. Ils ont été choisis parce qu'ils mettent l'accent sur la créativité personnelle, la liberté de mouvement et l'expression, qui sont des thématiques au cœur de notre réflexion (voir chapitre 4) et de la culture hip-hop.

## 2.3 Cadre conceptuel

### 2.3.1 L'approche culturaliste

C'est notamment avec les réflexions développées dans l'ouvrage *Sociologie des arts et de la culture, un état de la recherche* sous la direction de Sylvia Girel (2006) que nous avons construit notre cadre conceptuel. Dans cet ouvrage collectif, les auteurs s'intéressent aux représentations du corps contemporain en mouvement, dans le sport ou dans l'art, comme un « espace d'affirmation symbolique de l'existence sociale, comme des lieux de mise en mouvement des croyances, d'exposition des imaginaires et de recréation des identités individuelles et collectives » (Girel, 2006, p. 285). Nous avons pu y trouver de nombreuses définitions d'ordre sociologique, comme celle de la culture s'inscrivant dans la lignée de la pensée de Lévi-Strauss :

Nous appelons culture, tout ensemble ethnographique qui, du point de vue de l'enquête, présente, par rapport à d'autres, des écarts significatifs. En fait, le terme de culture est employé pour regrouper un ensemble d'écarts significatifs dont l'expérience prouve que les limites coïncident approximativement (*Ibid.*, p. 13).

À partir des éléments par lesquels nous avons caractérisé la culture hip-hop apparaît une filiation avec cette définition de la culture. Effectivement, Girel (*Op. cit.*) parle d'un ensemble « d'écarts significatifs » qui permet au groupe de s'identifier à la fois par l'appartenance et la non-appartenance à ce groupe. Ainsi, la culture serait donc,

selon Girel (*Op. cit.*), le système de reconnaissance qui permet de marquer une distance et une communauté.

Bruno Péquignot, cité dans Girel (2006), de son côté, rattache directement, dans sa définition, la culture à la pratique artistique :

Introduire le mot culture, c'est donc prendre au sérieux ce que Pierre Bourdieu avec le concept de « champ » ou Howard S. Becker avec celui de « Mondes de l'art » introduisent comme innovation théorique fondamentale : le caractère toujours collectif de l'activité ou des activités artistique(s). (p. 12)

Ainsi, comme mentionnée plus haut (p. 18), la culture hip-hop se définit par le fait même d'être une culture à part entière ayant ses propres valeurs sociales. Pour en faire partie, l'individu se doit de suivre ces valeurs qui imposent ainsi des « limites » et créent un espace commun, une « communauté ».

On retrouve aussi l'idée de transformations dans cet ouvrage. Girel (*Op. cit.*) explique que la culture serait l'ensemble des produits d'une activité volontaire de transformation. On voit par là que les activités que l'individu choisit de pratiquer façonnent sa culture et définissent son appartenance ou non à des sous-groupes. Ainsi, les valeurs sociales de chaque groupe sont une autre des caractéristiques de la culture et permettent cette transformation. On peut y voir ici l'importance de la transmission au sein d'une culture. Le professeur transformera en quelque sorte l'élève en lui inculquant les valeurs sociales d'une culture particulière. Si l'élève y adhère, il fera partie de cette dernière.

En outre, Girel (*Op. cit.*) explique que l'idéologie (culturelle ou non) est la représentation spontanée que les individus ou les groupes produisent sur leurs pratiques, mais aussi sur ce qui les détermine. Louis Althusser, cité dans Girel (2006),

évoque cette notion de pratique et la définit comme « tout processus de transformation d'une matière première donnée déterminée, en un produit déterminé, transformation effectuée par un travail humain déterminé, utilisant des moyens déterminés » (*Op. cit.* p. 17).

Ce n'est ni le résultat (qui peut être une marchandise, une théorie, une science ou une œuvre d'art comme nous le dit l'auteur) ni la matière première qui importe, mais bien le moment du travail de transformation lui-même, c'est-à-dire la pratique. On a alors affaire à une structure spécifique où humains, moyens et méthodes cohabitent et créent cette pratique au sens étroit du terme. Louis Althusser (*Ibid.*) parle de la pratique artistique comme d'une « révolution », car il s'agit d'une transformation de nos modes de perception et, donc, de compréhension et d'action. C'est d'ailleurs, ce moment précis que nous avons analysé à partir de données empiriques, et ce, en observant des cours de danse de la culture hip-hop. Il s'agit d'un moment d'apprentissage et de pratique où la culture elle-même se transmet et transforme les élèves.

Les différents auteurs questionnent l'Homme comme un producteur de culture et parlent d'un « vécu social », c'est-à-dire la reconstruction tant objective que subjective d'une réalité (*Op. cit.*). Cela permet donc de nous orienter vers une définition spécifique de la danse qui, en tant que pratique artistique, n'existe que le temps de sa mise en place et crée un corps en mouvement éphémère. C'est le moment présent qui compte. C'est un événement non reproductible, une expérience qui crée la danse, telle qu'elle est. Laban parle de cet instant en le définissant comme « le monde silencieux de l'acte symbolique » et Merleau Ponty comme « l'être au monde du corps et ses limites » (*Op. cit.*).

Nous venons de voir que la culture dans le contexte du hip-hop peut se comprendre comme un ensemble d'écarts significatifs permettant au groupe de s'identifier à la fois par l'appartenance et la non-appartenance à ce groupe. L'individu doit suivre les valeurs de ce groupe, qui imposent des « limites » en créant un espace commun,

autrement dit une « communauté ». Il s'agit à la fois d'un vécu social, d'une reconstruction objective et subjective d'une réalité. Dans cette perspective, la danse émane d'une expérience.

### 2.3.2 L'approche d'apprentissage par l'observation

#### 2.3.2.1 *Le modèle de Bandura*

Bandura, cité dans Sterling (2014), a mis en place quatre processus qui expliquent l'apprentissage par l'observation.

Le processus d'attention est le moment où le sujet choisit les éléments qui sont importants pour lui. Pendant la démonstration, les indications verbales facilitent la compréhension : « Ces indications permettent au sujet de focaliser son attention sur les éléments pertinents de la tâche » (Rodriguez Sterling, 2014, p. 42). Il est question dans cette étude de mettre en lumière les indicateurs verbaux lors de l'explication de l'exercice puis de les analyser selon le modèle de St-Arnaud.

Le processus de rétention, lui, se traduit de manière symbolique, par des images ou du *verbatim*. Il s'agit de « coder les stimuli » (*Ibid.*). Cela permettrait de constater de l'utilisation d'images ou de symboles lors de l'observation participante.

Le processus de reproduction motrice est la construction d'une représentation qui montre un modèle et donc la possibilité de comprendre l'erreur. Ici, il s'agit d'un apprentissage d'ordre moteur. Cette partie ne sera pas traitée dans notre étude, car elle est relative à la réception, à savoir qu'elle relève du point de vue de l'élève. Or, notre analyse se concentre seulement sur l'émetteur des valeurs à transmettre et non sur la réception.

Enfin, les processus de motivation et de renforcement entrent en jeu et sont au nombre de trois. Le premier est l'effet des résultats de l'action sur le sujet (renforcement direct), le deuxième est le degré d'insatisfaction ou de satisfaction (auto-renforcement) et le dernier est l'effet sur le sujet des résultats de l'action sur le modèle lui-même (renforcement vicariant).

### 2.3.2.2 *Les stratégies communicationnelles*

Collin (2017) s'appuie sur les travaux de Marc et Picard (2015) pour expliquer les stratégies communicationnelles. Ces derniers en identifient quatre. Il y a les stratégies de reconnaissance et de confirmation, qui permettent l'échange en signe de reconnaissance dans l'objectif de confirmer son identité (*Ibid.*). Par ailleurs, il existe aussi les stratégies de prévention et de protection, qui permettent de réduire les risques inhérents aux différents contextes (*Op. cit.*). Les auteurs ont aussi révélé les stratégies de réparation, qui concernent le désir d'annuler « toute atteinte à la personne », puis pour finir, les stratégies d'équilibrage, qui cherchent à « manifester un intérêt compensatoire envers une personne » (*Op. cit.*, p. 30).

La catégorie des stratégies de reconnaissance et de confirmation permet la reconnaissance positive de l'identité de chacun. Collin (2017) met de l'avant le fait de s'informer sur l'élève, par exemple, demander comment il se sent aujourd'hui, le regarder droit dans les yeux ou le récompenser par des paroles ou un geste. Ici, on reconnaît et on confirme l'identité du jeune dans la pratique enseignante. Cela permet un « cadre relationnel positif et ainsi [favorise] le transfert d'apprentissage » (*Ibid.*, p. 121).

La deuxième catégorie est celle des stratégies de prévention et de protection. Elles cherchent à réduire les risques associés à la divergence des contextes. Certains éléments

comme l'ignorance, le lâcher-prise (en changeant d'activité, notamment) sont des exemples de cette catégorie. Les enseignants utilisent ces stratégies afin de prévenir ou de protéger les difficultés comportementales ou pédagogiques. Il s'agit, entre autres, de changer d'exercice pour y revenir à un moment plus opportun, un moment où l'élève fera preuve de plus de concentration. Il y aura alors un meilleur transfert d'apprentissage.

La catégorie de stratégies relatives à la réparation cherche à éviter toute atteinte à la personne. Il s'agit, par exemple, d'utiliser un vocabulaire chaleureux pour s'adresser au groupe (*Op. cit.*). Il est aussi fréquent que l'enseignant établisse un contact avec chaque élève en les mettant tous sur un pied d'égalité : « Cela permet l'établissement d'un cadre relationnel positif pour chaque élève et cette relation contribue à favoriser le transfert d'apprentissage » (*Op. cit.*, p. 122).

Enfin, la catégorie des stratégies d'équilibrage vise la manifestation d'un « intérêt compensatoire » (*Op. cit.*). Il s'agit de mettre en lumière le partage qui existe entre l'élève et l'enseignant. Ici, on peut parler, par exemple, des élèves qui racontent des anecdotes aux enseignants. Cependant, il s'agit ici d'une stratégie du point de vue de l'élève et non de l'enseignant. Cela s'éloigne donc de notre sujet, c'est pourquoi nous ne l'avons pas utilisée.

À ces stratégies communicationnelles, nous avons ajouté le concept d'approbation et de reconnaissance, lui aussi tiré des travaux de Marc et Picard (2004). Il s'agit d'une notion qui renvoie à un mécanisme d'identification de l'élève au professeur, que nous avons mobilisée en tant que stratégie de communication dans notre grille d'observation participante.

Avec ces différentes catégories de stratégies communicationnelles, les acteurs (élèves et enseignants) se rejoignent dans un but commun. Cela permet un réel transfert

d'apprentissage, car « tout apprentissage particulier est surdéterminé par le contexte interactionnel dans lequel il se situe » (Marc et Picard, 2004, p. 77).

Ce sont donc ces cinq stratégies communicationnelles que nous avons identifiées pour l'élaboration de notre grille d'observation participante et dans l'analyse des grilles élaborées auprès de deux professeures

## CHAPITRE III

### MÉTHODOLOGIE

Pour traiter notre sujet de recherche portant sur la culture hip-hop, nous avons réalisé une collecte de données afin de répondre à notre question de recherche. Nous nous sommes consacrés dans le chapitre précédent à l'histoire du hip-hop, dans un premier temps à New York, puis à Montréal, ce qui nous a permis de mettre en lumière l'aspect culturel et sociologique de cet objet de recherche. Nous avons alors montré en quoi le hip-hop se comprenait à travers la notion de groupe de communauté, et ce, en nous appuyant sur des auteurs et des outils sociologiques. Ainsi, il en est de même pour la danse hip-hop.

#### 3.1 Approche méthodologique et posture paradigmatique

Précisons que nous avons fait le choix d'une méthodologie de type qualitative. Le scientifique, s'inscrivant dans une telle perspective, doit dès lors chercher à comprendre la réalité du point de vue de l'acteur, et ce, en décrivant la nature complexe des êtres humains et la manière dont ceux-ci comprennent leur propre expérience dans un contexte social déterminé (Beaulieu, 2017). Par conséquent, notre but est de contextualiser, de décrire et de comprendre cette expérience. De ce fait, il s'agit d'une étude explicative puisqu'elle a pour objectif de montrer le lien entre les propos des

professeures sur le hip-hop, les valeurs qu'elles véhiculent et les méthodes discursives de transmission mises en place.

Ce travail de recherche se situe dans la lignée du paradigme postpositiviste, constructiviste, car il porte, comme le soulignent Paillé et Mucchielli (2016), sur un contexte de recherche particulier que nous souhaitons comprendre. En effet, le postpositivisme vise à interpréter et à comprendre un contexte de recherche particulier, comme ici, le milieu hip-hop à Montréal. Précisons que le paradigme postpositiviste décrit la variété des approches considérées comme des réponses aux limites de la tradition positiviste, qui cherche à s'approcher de la réalité et à connaître la vérité par des méthodes objectives. Or, le postpositivisme, au contraire, postule que la réalité est socialement construite et dépend de notre position dans le monde. Ainsi, réalité et vérité sont relatives à chaque individu. Il existe dès lors une grande part de subjectivité dans la production scientifique des chercheurs. Et cette subjectivité doit être connue et éclairée. Sur le plan épistémologique, le symbole et le langage jouent un rôle important (Beaulieu, 2017).

Green et Stinson (1999) proposent quatre catégories au sein de l'enquête postpositiviste : prédictive, compréhensive, émancipatrice et déconstructrice. Notre recherche appartient à la catégorie compréhensive, car comme mentionnée plus haut, nous cherchons à comprendre un phénomène, et ce, par le biais d'une approche constructiviste, à savoir qui cherche à expliquer le sens de la réalité pour les personnes dans une expérience quotidienne (Beaulieu, 2017).

### 3.2 Démarche méthodologique

Notre travail de terrain repose sur la démarche méthodologique ethnographique. La démarche méthodologique ethnographique est une sous-section de l'anthropologie qui

étudie *in situ* les groupes et les communautés humaines, directement sur le terrain. Elle repose sur le principe de Laplantine (2010) selon lequel la connaissance vient dans son entièreté de l'expérience. Patton (cité dans Gosselin et Le Coguiec, 2006) ajoute que l'ethnographie est une méthode de recherche qui se distingue des autres méthodes telles l'heuristique, la phénoménologie ou l'herméneutique, car elle prend en compte la dimension culturelle.

Effectivement, nous avons vu que le hip-hop est une culture sociale à part entière (Bazin, 1995 ; Stevens, 2008 ; Simard, 2014). Nous nous inscrivons donc dans cette continuité et étudierons le phénomène à travers les membres de cette culture. Par ailleurs, selon Laplantine (2010), l'ethnographe est celui qui doit être capable de vivre en lui la tendance principale de la culture qu'il étudie. Il s'agit ainsi, pour lui, comme l'indique Malinowski (cité dans Laplantine, 2010), de comprendre ce que les acteurs comprennent, de s'intéresser à ce qu'ils sentent et pensent en tant que membres d'une communauté donnée.

### 3.3 Participants

La collecte de données s'est faite auprès de deux professeures afin de pouvoir opérer un travail de comparaison et d'observer les différences et les similitudes. C'est auprès de notre réseau, au sein de la communauté hip-hop, que nous avons recruté nos participants, en nous assurant qu'ils étaient disponibles, prêts à nous intégrer dans leur cours et qu'ils offraient bien des cours de danse hip-hop, incluant du *freestyle*, destinés à un public d'adolescents. Le tout, à Montréal.

Nous allons ci-après décrire brièvement leur parcours. Cependant, nous souhaitons indiquer que les deux premières participantes qui ont été approchées pour l'étude

étaient Alexandra Landé, dont le nom de *b-girl* est Spicey, et Frédérique Dumas, de son nom de *b-girl*, Pax (voir Annexe D). Or, celles-ci n'offraient pas de cours à Montréal au moment où nous souhaitions réaliser notre collecte de données. De plus, elles n'avaient pas pour étudiants des adolescents et ne donnaient que des *workshops*, autrement dit des ateliers, des cours à la carte, occasionnels, et non pas une session en continu. C'est la raison pour laquelle nous avons sollicité deux autres professeures, qui ont également et heureusement accepté notre requête.

Kate Alsterlund a pour nom de *b-girl*, Lynx. Elle est une *b-girl* renommée qui a laissé son empreinte sur la scène canadienne de danse de rue en de nombreux aspects culturels, à savoir dans l'enseignement, les compétitions, les performances, la chorégraphie, l'organisation d'événements, le jury de compétitions, les conférences et le travail avec les jeunes. En tant que professeure depuis 2002, Lynx a été la première à élaborer un cours de technique *b-boy/b-girl* à l'UQAM, au Département de danse. Passionnée, elle continue d'enseigner à des centaines d'étudiants de tous âges et tous niveaux à Montréal et à travers le Canada.

La deuxième participante est Marie-Ève Bernard (MEB). Elle est professeure du Mouvement Conscient et a élaboré un projet nommé FLÖ, dans lequel la danse est un outil de connaissance. Elle considère que son langage est empreint de danses urbaines, du yoga et de certaines danses traditionnelles, et qu'elle aborde la danse avec une approche de conscience du corps et de connaissance de soi. Ses cours sont principalement adressés aux adolescents et aux enfants.

### 3.4 Étapes de la collecte

Ayant traité aux étapes de la collecte de données, nous avons, avant d'aller sur le terrain, fait la demande du certificat éthique, que nous avons d'ailleurs obtenu (voir annexe E).

Pour ne pas influencer le cours donné par les professeures, nous n'avons pas commencé la collecte de données par des entretiens individuels. Nous avons préféré assister aux cours pour faire des observations participantes, tout en prenant des notes, puis progressivement, nous avons rempli la grille d'analyse.

Dans un deuxième temps, nous avons effectué les entretiens individuels, juste après le dernier cours. Enfin, dans la dernière étape, les données récoltées lors de l'observation participante, les notes et les entretiens ont été recoupées, puis analysées.

Par la suite, nous avons opéré une triangulation des données des trois méthodes de collecte que nous avons mobilisées, à savoir l'entretien avec deux professeures de danse de la culture hip-hop, l'observation participante dans leurs cours et, enfin, l'utilisation des notes du chercheur.

### 3.5 Outils de recherche détaillés

Il est important de préciser que nous avons utilisé une grille d'entretien semi-structuré pour poser nos questions (Annexe B). Nous avons commencé par des questions générales pour évoluer au fil de l'entretien vers des questions plus précises. Parmi les questions générales, l'une concernait la façon dont nos professeures définissent la danse du hip-hop. Pour ce qui est des questions précises, elles portaient, par exemple, sur leur perception des valeurs sociales au sein du hip-hop, puis sur leur manière personnelle de transmettre ces valeurs (voir la grille de questions dans l'Annexe B). Nous avons opté pour une observation de l'ensemble des cours de la session, ce qui, dès lors, permettait de laisser la professeure libre de faire sa classe comme elle le fait habituellement, sans que l'administration de notre entretien l'ait influencé auparavant.

Nous avons choisi le modèle d'entretien semi-structuré de Patton (2002), qui définit des questions ou des sujets importants tout en gardant une certaine flexibilité autour du libellé des questions, des questions de vérification et des questions de suivi. Le choix de l'entretien de type qualitatif se justifie par le fait qu'il s'agit, dans notre cas, de recueillir des perceptions, des représentations et des évaluations personnelles. Il faut donc un instrument qui permette l'expression libre du discours. Comme on doit comprendre ce que la personne vit, il est alors nécessaire de la laisser parler. L'entretien de recherche qualitative permet cette liberté tout en orientant les questions et les thèmes centraux. Nous avons ici souhaité étudier un phénomène depuis le point de vue du sujet, et l'entretien de recherche qualitative est l'outil idéal pour accéder à l'expérience des acteurs (Patton, 2002) : « The purpose of qualitative interviewing is to capture how those being interviewed view their world to learn their terminology and judgments, and to capture the complexities of their individual perceptions and experiences » (p. 348).

Nous avons donc utilisé un canevas assez standardisé de questions préparées, mais formulées de façon ouverte afin de laisser à l'interlocuteur la largesse pour répondre à sa façon. De ce fait, les deux répondantes disposaient de toute la liberté pour répondre. De notre côté, nous nous sommes adaptés à la conversation et aux réponses. Toutefois, nous avons fait attention à ce que les points principaux fussent abordés au cours de la conversation. En effet, ce genre d'entretien demande une certaine assurance de l'interviewer qui, parfois investi dans la démarche, peut s'écarter dans leurs réponses aux questions essentielles. Alors que dans l'entretien dirigé, il y a, selon Patton (*Ibid.*), davantage de risques que les réponses soient imposées, car l'interviewer interroge sur des thématiques prédéterminées, auxquelles il laisse la personne répondre.

Le guide d'entretien de Patton (*Op. cit.*) que nous avons utilisé explique quel type de questions poser afin de pouvoir laisser l'interlocuteur explorer les différentes thématiques tout en répondant au sujet principal « The interview guide provides topics or subject areas within which the interviewer is free to explore, probe, and ask questions

that will elucidate and illuminate that particular subject » (*Op. cit.*, p. 343). Patton, par ailleurs, y préconise six types de questions à utiliser dans un entretien qualitatif semi-structuré.

Les questions portent sur les expériences de la personne afin de comprendre son comportement, ses activités : « Questions about what a person does or has done aim to elicit behaviours, experiences, actions, and activities » (*Op. cit.*, p. 348). Le chercheur conseille de choisir les questions sur les opinions et les valeurs de l'individu. Elles permettent d'en comprendre davantage sur le processus interprétatif de la personne interrogée : « Questions aimed at understanding the cognitive and interpretive processes of people ask about opinions, judgments, values » (*Op. cit.*, p. 350). Ces dernières permettent d'en savoir plus sur les intentions, les attentes et les désirs de la personne, par exemple, nous avons demandé : *que penses-tu du milieu hip-hop montréalais ?*

Les questions sur les sentiments donnent une dimension affective à l'entrevue : « Feelings tap the affective dimension of human life » (*Op. cit.*, p. 350). Cela donne des questions telles que : *Que ressens-tu dans un cypher ?*

Les questions sur la connaissance, autrement dit les *knowledge questions*, permettent d'avoir des informations plus factuelles : « Knowledge questions inquire about the respondent's factual information, what the respondent knows » (*Op. cit.*, p. 350). Nous avons, par exemple, posé les questions suivantes : *D'où vient la culture hip-hop ? Qu'est-ce qui encadre l'enseignement de la danse issue de la culture hip-hop à Montréal ?*

Les questions de type sensorielles nous informent sur les ressentis de la personne : « Sensory questions ask about what is seen, heard, touched, tasted, and smelled » (*Op. cit.*, p. 350). Dans notre cas, il ne semble pas qu'elles étaient pertinentes à utiliser, dans

la mesure où notre étude s'intéresse, dans la transmission d'une culture, plus au processus cognitif que sensoriel.

Les questions sur le passé de l'individu, à savoir le *background*, ont été utilisées. Il s'agit d'identifier des caractéristiques propres à l'individu, et ainsi de pouvoir les mettre en lien avec les données observées chez d'autres individus interrogés :

Age, education, occupation, and the like are standard background questions that identify characteristics of the person being interviewed. Answers to these questions help the interviewer locate the respondent in relation to other people. (*Op. cit.*, p. 351)

Nous avons alors posé des questions comme : *quel âge as-tu ? Dans quel milieu familial as-tu grandi ? Quel est ton parcours scolaire, artistique ?*

Pour aller plus loin dans les réponses, nous avons relancé les participantes avec des questions commençant par *quand, qui, quoi, comment, où* : « A probe is a follow-up question used to go deeper into the interviewee's responses » (*Op. cit.*, p. 372). Aussi, nous avons, comme le mentionne Patton (*Op. cit.*), utilisé le non verbal, tel que le hochement de tête léger et les onomatopées « hum, hum », pour inciter la personne à développer la réflexion sur son idée : « The best cue to encourage continued talking is nonverbal-gently nodding your head as positive reinforcement. [...] The verbal corollary of heads nodding is the quiet "uh-huh" » (*Op. cit.*, p. 373).

Pour bien contrôler le déroulement de l'entrevue, il a fallu que nous sachions exactement identifier les thèmes essentiels, que nous posions les bonnes questions afin d'avoir des réponses précises et savoir écouter attentivement. Pendant l'entrevue, la prise de notes nous a apporté plusieurs avantages, tels que le fait d'anticiper les prochaines questions à poser, la focalisation sur nos thématiques et le repérage des moments clés (noter la minute pour les retrouver rapidement sur l'enregistrement).

En outre, avant l'entretien, nous avons cherché à mettre l'interviewé en confiance en indiquant le but et la durée de la rencontre ainsi que nos attentes afin qu'il dispose de sa libre expression, soit assuré de la confidentialité de l'entretien et de ce que cela impliquait. De plus, nous avons posé deux questions préliminaires sur le parcours en danse et l'entrée dans le milieu hip-hop, et ce, toujours dans le but de laisser la personne s'exprimer librement. Les questions générales permettent de ne pas imposer un quelconque sujet dès le départ :

L'ordre des questions a son importance. [...] Commencer l'entrevue par des questions portant sur les expériences et les activités présentes. Ce genre de questions ne prête pas à controverse, n'exige pas d'interprétation et peut se traduire par de simples descriptions. Ensuite, une fois le contexte établi, on peut passer aux opinions, interprétations et sentiments reliés à ces événements (*Op. cit.*, p. 343).

Ensuite, nous avons posé des questions assez générales sur la culture hip-hop. Enfin, nous avons consacré la suite de l'entretien aux thématiques qui nous intéressaient plus particulièrement, à savoir la notion de valeurs (paix, unité, respect, connaissance) et la transmission de celles-ci grâce à un tableau qui se retrouve dans l'Annexe B. La standardisation d'un tel entretien permet alors de faciliter l'analyse des données et les comparaisons entre les sujets, afin de faire émerger des thèmes communs (Patton, 1990).

Pour ce qui est de l'observation participante, elle a contribué à constater du langage utilisé par les professeures, quand ils l'utilisaient et comment. En outre, précisons qu'elle a été effectuée le plus discrètement possible, et ce, en faisant en sorte que notre présence fût la moins dérangeante possible. Nous avons assisté à plusieurs cours de danse de la culture hip-hop avec deux professeures et pris des notes, tout au long de ces cours, sur la communication verbale et langagière traduisant les valeurs sociales. Notre collecte de données s'est faite en cinq cours d'une heure et demie, avec les deux

professeures, soit un total de 10 cours et de 15 heures (voir Annexe C), que nous avons par la suite analysés.

Les cours que nous avons observés sont des cours dédiés à une clientèle adolescente, car nous avons considéré qu'il s'agissait de cours ayant la particularité d'être interactifs. Effectivement, ce type de cours nécessite, d'une part, de motiver constamment les jeunes. D'autre part, les adolescents possèdent une malléabilité d'esprit, car ils sont en pleine construction identitaire, ce qui, dès lors, implique la transmission continue de valeurs sociales, le besoin du côté des professeures d'insister plus spécifiquement dessus. C'est d'ailleurs ce que nous explique Lubrano (2018) :

La culture hip-hop est un repère pour les jeunes qui en manquent. Selon des recherches d'ethnologues, le hip-hop contribuerait à la propre construction de l'identité sociale et ethnique des jeunes. Cette réciprocité est la force unitaire de la culture : il s'agit du lien entre le membre et la culture de la rue (p. 87).

Enfin, le cahier du chercheur a été notre troisième outil de collecte. Il a permis de noter les mots qui étaient moins perceptibles à l'enregistrement à cause du déplacement de la professeure ou du bruit de la musique. Il a été question d'obtenir les mots précis et, donc, de pouvoir constater des stratégies à travers le *verbatim*, sans omettre un seul moment du cours.

La validité de notre recherche s'appuie sur la méthode de triangulation mettant l'accent sur une préoccupation particulière du chercheur ou de la chercheuse, à savoir l'accroissement de la valeur scientifique de son travail par l'emploi de la comparaison (Angers, 1996). De plus, nous avons comparé les données et cherché à atteindre la saturation requise afin de valider notre recherche grâce à la validité interne (Beaulieu, 2017). C'est pourquoi nous avons utilisé une méthode d'analyse rigoureuse pour nous

inscrire dans une démarche de recherche pertinente. Précisons que nous avons eu recours à l'analyse thématique pour nos trois outils de collecte.

Comme déjà mentionné, notre recherche est une recherche qualitative qui s'inscrit dans un paradigme postpositiviste constructiviste et, donc, qui ne s'appliquerait qu'aux personnes que nous avons interrogées, ainsi qu'au lieu et au contexte dans lesquels notre recherche a été réalisée, à savoir Montréal. Rappelons que le but de cette recherche est de mettre en lumière l'importance des valeurs sociales que la culture hip-hop véhicule et qui transparaissent notamment dans la danse. Cette étude sera par la suite transposable à un autre lieu, par exemple, ou à un autre style de danse, comme le swing.

### 3.6 Déroulement de la collecte

Nous avons commencé la collecte de données dès l'obtention du certificat éthique, soit durant la session d'hiver 2019. Nous avons assisté à 5 cours par professeure, soit environ une quinzaine d'heures. Notre collecte a été réalisée en fonction de la fréquence des cours. Toutefois, nous avons pu la terminer en avril 2019. Cette étape a été suivie par l'entretien individuel, qui a duré en moyenne une heure. À la fin du mois de mai 2019, toutes les données de recherche étaient complétées.

## CHAPITRE IV

### PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

Le présent chapitre mettra en lumière les catégories qui ont émergé de l'analyse de la collecte de données. Nous verrons tout d'abord comment nous avons opéré le travail de catégorisation, puis les similitudes et les différences. En effet, l'analyse a reposé, comme nous l'avons mentionnée dans le chapitre consacré à la méthodologie (p. 68), sur un travail comparatif afin d'observer les différences et les similitudes.

#### 4.1 Catégorisation

Nous avons vu au chapitre précédent que la collecte de données a été faite en trois étapes. Nous avons, en premier lieu, commencé par l'observation participante, d'une durée de 15 heures de cours de danse de la culture hip-hop donnés à un public adolescent. Pendant les cours, nous avons, ensuite, pris des notes dans le cahier de chercheur. Enfin, nous avons administré des entretiens semi-structurés aux deux professeures pour conclure la recherche. Ainsi, nous avons collecté trois types de données, dont un extrait se trouve dans l'annexe F.

Pour simplifier la lecture, nous utiliserons désormais les raccourcis suivants : « MEB » pour Marie-Ève Bernard et « audio » pour l'enregistrement des cours, soit la collecte

des données sous forme d'observation participante, « notes » pour le cahier du chercheur et « entretien » pour les entretiens semi-structurés.

Tout au long du processus de collecte et d'analyse de données, nous gardions toujours en tête les objectifs de la recherche, à savoir faire ressortir les éléments langagiers qui évoquent la transmission de la culture hip-hop. Nous avons ensuite rassemblé les données collectées afin d'observer les catégories thématiques qui en émergeaient.

Nous avons dès lors pu constater qu'un même aspect revenait chez les deux professeures, celui du corps. Si chez MEB les énoncés renvoient aux thèmes des sensations, du côté de Lynx, c'est plutôt ceux d'instrument, de performance, entendus comme effort physique et de technique d'un style de danse en particulier. Les deux professeures attachent aussi de l'importance à l'histoire de la culture hip-hop et au *freestyle*, qu'elles évoquent de façon récurrente aussi bien dans l'entretien que dans les notes et l'observation participante.

Toutefois, elles se distinguent en plusieurs points, notamment sur le degré d'importance qu'elles accordent à l'individu, à son autonomie, à son expérience personnelle, à la place de la communauté et à l'importance de la transmission.

## 4.2 Les similitudes

### 4.2.1 Le corps

#### 4.2.1.1 *Les sensations*

Les sensations caractérisent le corps, selon MEB. En effet, les données d'observation indiquent l'importance qu'elle accorde au corps en termes de sensations. Elle donne même une définition personnelle aux élèves du verbe « ressentir » lorsqu'elle les invite

à entrer dans un état physique et émotif : « C'est la réalité de ce que c'est à l'intérieur de moi » (MEB, audio, p.2).

De plus, elle l'illustre concrètement lors d'un des premiers exercices de la session. Il était question de *freestyler*, donc d'improviser sur la musique en pensant à deux phrases et à deux thèmes d'imagerie mentale opposés : « Je dois, il faut » et « je ressens, je sais ». La professeure voulait « voir comment ton corps réagit quand dans ta tête, tu te dis je dois faire puis à l'inverse, comment tu te sens dans ton corps quand tu ressens » (MEB, audio, p. 1).

La professeure explique clairement qu'elle cherche alors à mettre en opposition un état de tension physique et un état de relâchement, autrement dit de fluidité, avec le but de faire parler le corps : « Pensez à un état, pas un mouvement » (MEB, audio, p. 2). Puis, elle ajoute qu'elle veut que les jeunes écoutent leur corps et entrent dans un état émotif pour se mettre à danser. Selon elle, sentir quelque chose dans son corps, c'est savoir intuitivement ce que l'on est : « Dans [l'imagerie mentale] “ je ressens, je sais ”, pour moi, c'est la fluidité, la liberté, la légèreté. C'est vrai, c'est intégré avec ce que je suis » (MEB, audio p. 2).

La professeure reprend cet exercice quasiment chaque semaine, en changeant les thèmes d'imagerie mentale. Notons qu'elle emploie à ce sujet le terme « concepts ». Elle propose toujours un *freestyle* qui s'inspire d'une imagerie mentale. Elle veut que les élèves se mettent dans un état physique et émotif particulier et qu'ils s'expriment à travers celui-ci. D'après l'entretien avec MEB, ces exercices sont essentiels puisqu'elle construit son cours autour du corps en prenant appui sur le *freestyle*.

Lors du dernier cours, MEB a proposé aux élèves une séance de discussion sur leur vision de la danse. Afin de faire réagir les élèves, elle a évoqué sa propre vision et a parlé encore une fois de la relation à son corps et de la connexion à ses ressentis. Pour elle, écouter son corps et ses envies est devenu essentiel lorsqu'elle danse : « j'm'en

fous de ce que j’fais [comme mouvements], j’veux juste bouger. [...] C’est le plaisir pur de danser » (MEB, audio, p. 23).

Lors de l’entretien, elle évoque aussi la relation à son corps et à ses différents ressentis. Elle explique notamment qu’il faut qu’elle soit connectée à son corps et à ses ressentis lorsqu’elle danse au centre d’un *cypher* :

[Je ressens] beaucoup de pression... [...] Cette pression-là, ça peut être aussi une force qui peut être encourageante. C’est juste que ça dépend comment moi je le prends. [...] Ça dépend quel genre d’énergie est là. [...] j’peux pas danser si je ressens pas. (MEB, entretien, p. 5)

Elle raconte qu’elle utilise également le corps et les sensations ressenties pour élaborer ses cours. Dans un premier temps, elle choisit la chanson et la « [ressent] dans son corps » (MEB, entretien, p. 8). Elle se laisse porter par les pas qui lui viennent pendant qu’elle *freestyle* sur la musique choisie. Elle ne répertorie pas une série de mouvements qu’elle veut transmettre :

C’est très rare que je vais calculer les pas [que je veux enseigner]. Souvent, j’ai une vision globale de qu’est-ce que j’aimerais voir ou [...] quel son me fait vivre quel type de mouvement. J’pars de ça pis [...] j’y vais avec le *flow* dans le cours. (MEB, entretien, p. 8)

En effet, elle raconte qu’elle s’inspire d’une musique pour créer des exercices et les présenter à ses élèves en classe. Par la suite, c’est à partir des mouvements issus de ces différents exercices qu’elle construit une chorégraphie. Elle explique d’ailleurs dans l’entretien que, pour construire son cours, elle va « vraiment avec le besoin des gens qui sont là [dans la classe] » (MEB, entretien, p. 9). Elle adapte ses exercices en fonction de l’état des corps en présence, qu’ils soient fatigués ou plein d’énergie, par

exemple, en faisant un échauffement cardio pour dépenser l'énergie des jeunes ou une courte séance de méditation pour les calmer.

En outre, précisons qu'elle déclare que pour elle : « L'essence du hip-hop, c'est l'émergence à partir de rien. Pis c'est le fait de pas se laisser abattre par les forces oppressantes qui veulent contrôler » (MEB, entretien, p. 4). C'est dans ce sens qu'elle définit la culture hip-hop, comme une expression de soi plus que comme un enchaînement de pas ou une technique de danse : « J'vais pas rester ici, j'vais pas rester coincée ici, c'est ça qu'on veut me faire faire, mais c'est pas ça que je vais accepter pour moi-même », c'est cet *empowerment* là qui vient vraiment de l'intérieur » (MEB, entretien, p. 4). Et cet « *empowerment* » doit s'exprimer par le corps.

MEB évoque sa vision de la culture hip-hop, mais aussi des danses de la culture hip-hop qui pour elle, ont la même essence. Elle voit donc la culture hip-hop comme un espace d'expression dont découlent des danses qui se façonnent selon les ressentis et les corps de chacun : « C'est [les danses de la culture hip-hop] la même essence, c'est juste qu'elle [la danse] va s'exprimer différemment dépendamment de ce qui t'entoure » (MEB, entretien, p. 5).

Certaines notes dans notre cahier du chercheur confirment la grande importance que la professeure accorde au corps et aux ressentis : « Laisse ton corps parler » (MEB, notes, p. 1). Elle s'adressait à un élève qui vivait un mal-être et qui pleurait lors d'une session *freestyle*. Il nous a semblé alors que ce qu'elle souhaitait explicitement était que l'élève utilise sa peine pour danser et s'exprimer. Elle met aussi de l'avant l'importance du ressenti lors des sessions de *freestyle* : « [il faut] se laisser aller sur la musique, il faut faire ressortir ce qu'on ressent » (MEB, notes, p. 2).

Dans cette première section, on constate que la professeure MEB propose un cours qui se focalise sur les sensations des élèves et l'expression du corps. Ce dernier doit pouvoir entrer dans un état défini, à savoir physique et émotif proposé par la mise en

action d'un thème d'imagerie mentale qui conduit à des sensations exprimées dans la danse. L'élève crée alors des mouvements singuliers pendant un *freestyle*. Pour elle, il s'agit de l'essence même de la culture hip-hop.

#### 4.2.1.2 *Danser à sa façon*

Un autre élément thématique qui ressort du discours de MEB est le fait de danser librement, à sa façon. Cela se perçoit, par exemple, pendant les cours où elle n'utilise pas de vocabulaire précis. En effet, il existe des pas avec des noms spécifiques dans les différents styles de danse de la culture hip-hop, comme nous l'avons vu au chapitre 2, par exemple, *freeze*, *six step*, *wrist roll*, *footwork*... Or, nous constatons que MEB évoque très peu ce vocabulaire technique.

Pour parler du corps en train de danser, elle utilise l'anatomie. Par exemple, elle explique les mouvements en évoquant les segments utilisés : « Votre haut du corps, c'est votre pilier, votre point d'ancrage, il doit être toujours *rough* [difficile] » (MEB, audio, p. 15). Elle décrit ce que doit faire le corps sans être extrêmement précise, mais parle de la position globale du corps pour que les élèves parviennent à reproduire le mouvement. Par exemple, elle explique un pas dans la chorégraphie comme ceci : « Le corps bouge avec les bras qui balancent, mais le haut reste droit » (MEB, audio, p. 15) ou encore « Tu veux que tes jambes elles se décoincent. [...]. Faque t'es là, tu mets tout ton poids dans la jambe, pousse dans le sol pour tourner » (MEB, audio, p. 9).

Il semble qu'elle cherche à faire danser les élèves, leur apprendre des pas sans forcément se concentrer sur un style en particulier ou un vocabulaire technique. Ainsi, nous constatons qu'elle privilégie les directives globales pour encourager chaque élève à interpréter le mouvement à sa façon.

Le fait de ne pas se focaliser sur un style de danse en particulier est aussi mentionné dans l'entretien par MEB. Elle l'explique notamment lorsqu'elle parle de son parcours et de son arrivée à Montréal, où elle a commencé à développer sa propre façon de danser :

J'ai commencé à développer mon style à moi. [...] J'ai toujours été intéressée à faire plus qu'un style, même à l'extérieur des *streetdance* [danses de la culture hip-hop]. La danse, pour moi, c'est universel [...] j'ai pas vraiment de préférences. Je vais avoir des phases où est-ce que je vais avoir une préférence pour un style parce que la musique va plus m'appeler, pis je vais être plus dans une énergie qui est en lien avec cette façon de bouger là. [...] C'est vraiment comme une phase de ma vie où est-ce que je vais être plus hip-hop, une phase de ma vie où c'est plus *popping*, une phase de ma vie où c'est *house*. (MEB, entretien, p. 1)

De plus, lorsqu'elle a découvert la culture hip-hop, elle n'a pas été attirée par des pas de danse en particulier, mais par le corps en train de danser, de s'exprimer : « C'était vraiment l'essence, c'était pas nécessairement les mouvements en tant que tels qui m'interpellaient, c'était [...] l'ambiance, l'espèce de comme "j'te montre qui je suis et j'ai pas peur", c'est ça qui m'a attirée » (MEB, entretien, p. 4).

En outre, sa définition des danses de la culture hip-hop énonce également un corps en train de danser qui réagit à ce qui l'entoure. Encore une fois, elle n'évoque pas de codes ou de pas précis, mais davantage une liberté corporelle qui s'ajuste :

C'est [les danses de la culture hip-hop] la même essence, c'est juste qu'elle [la danse] va s'exprimer différemment dépendamment de ce qui t'entoure. Si t'es complètement dans la nature, tu vas pas danser de la même façon que si t'es en plein milieu d'une ville et que tout ce que tu vois, c'est les films de robots parce que là, c'est la mode pis on a appris à faire des films d'animation pis on vient tout juste d'essayer faque là, y'a juste ça. (MEB, entretien, p. 5)

Lors d'un cours de la session, un exercice consistait à se mettre deux par deux. L'un devait faire un *freestyle* et l'autre devait suivre, sans imiter exactement le mouvement, mais en gardant le rythme. MEB s'est alors mise face à une élève et lui a demandé de danser. Elle l'a suivi en reproduisant le même pas, mais en y intégrant sa propre façon de bouger. Elle a alors expliqué au groupe : « C'est pas moi, c'est pas mon corps. Le but, c'est pas d'être pareil. Le but c'est de partager, juste être capable de comprendre le mouvement global » (MEB, notes, p. 4).

Par ailleurs, nous avons observé que MEB invite plusieurs professeurs pendant sa session de cours. Ce sont des classes non obligatoires pour les élèves, mais qui leur permettent de découvrir différents styles de danse, issues de la culture hip-hop ou non. Ils ont, par exemple, eu un cours de *popping* ou encore de *break*. MEB leur a demandé à la fin de la session quels cours ils aimeraient pour la prochaine session. Les élèves demandaient alors du *krump*, de la salsa, etc.

On voit donc que le cours de MEB n'a pas pour but de focaliser sur un style en particulier, mais de développer les aptitudes de danse en général, selon les envies de chaque élève. Ainsi, la technique, et donc la précision des pas de danse, est peu présente chez MEB. Nous pouvons déclarer que son cours porte plus spécifiquement sur un corps empreint de sensations voulant apprendre à danser que sur une des danses de la culture hip-hop à proprement parler.

On voit donc dans cette partie que MEB transmet un rapport au corps où l'importance se situe dans les sensations, mais aussi la personnalité de chacun qui permet alors de saisir les pas et les possibilités corporelles qui lui sont propres. C'est, pour elle, l'essence même de la culture hip-hop. Et c'est d'ailleurs la raison pour laquelle elle ne privilégie pas un style de danse en particulier, mais s'adapte selon les mouvements des élèves et leurs envies du jour.

#### 4.2.1.3 *Instrument*

Les énoncés relatifs au corps sont très récurrents dans les éléments langagiers de Lynx, où ce dernier apparaît surtout comme un instrument qui doit accomplir un effort physique. Pour ce faire, les élèves doivent apprendre par la force, à la fois musculaire et mentale.

Lors des cours, Lynx commence toujours par un échauffement physique avec des pompes et des abdominaux, puis propose des mouvements techniques de *break*. Ceux-ci sont répétés plusieurs fois. Nous avons observé que pour dépasser les limites corporelles et perfectionner le mouvement, Lynx lance des défis à ses élèves et les pousse à aller toujours plus loin : elle fait répéter plusieurs fois les mouvements, par exemple, le *babylove* ou le *six steps*, dont elle accélère parfois le rythme. Elle demande aussi aux élèves de rester plus longtemps dans une position, comme garder les pieds en l'air le plus longtemps, en *handstand*.

Ces citations, qui sont utilisées de nombreuses fois à chaque cours, démontrent la répétition des mouvements et la recherche d'augmentation de la difficulté physique : « Restez pendant trois respirations » (Lynx, audio, p. 1), « monte, monte, monte » (Lynx, audio, p. 2), « restez, plus haut ! » (Lynx, audio, p. 2), « faites-le quatre fois » (Lynx, audio, p. 6), « refais-le » (Lynx, audio, p. 10), « 30 secondes de *footwork* sans toucher les fesses à terre, sans toucher le dos à terre OK ? Et sans arrêter. Essayez de faire tous les *footworks* que vous connaissez et le plus vite possible » (Lynx, audio, p. 11).

On constate alors que Lynx mise beaucoup sur la performance du corps et l'effort physique dans son enseignement, entendu ici comme de l'endurance. Elle veut renforcer le corps de ses élèves, car elle considère cela, selon ses propos dans

l'entretien, comme nécessaire pour s'améliorer en danse, notamment dans le style qu'elle enseigne, le *break*.

Lors de l'entretien, Lynx nous fait aussi part de son intérêt pour la performance physique, dès le plus jeune âge. Elle a fait du ski de fond en compétition pendant 13 ans et faisait 700 heures d'entraînement par année, à raison de deux fois par jour : « Pour moi, c'était déjà un mode de vie de s'entraîner » (Lynx, entretien, p. 2).

Elle raconte aussi comment elle construit son cours en augmentant progressivement les exigences de cette endurance, en accroissant l'intensité des mouvements :

On commence avec le réchauffement, après je vais commencer avec *workout*, [...] parce que [...] il faut renforcer le corps. Et souvent, dans les mouvements de *workout* que je fais, y'a des clefs de comment faire d'autres mouvements, pour des mouvements un peu plus durs. Donc j'essaye de donner des exercices spécifiques [...] la technique et des mouv. plus difficiles plus tard. (Lynx, entretien, p. 17)

Elle insiste aussi sur le fait de rendre son cours très physique pour renforcer le corps de ses élèves, et ce, aux fins d'augmenter leur endurance : « J'encourage à dépasser les limites » (Lynx, entretien, p. 17). D'après elle, « il faut se faire mal pour atteindre les *powermouv* » (Lynx, notes, p. 3). L'effort physique est donc inhérent à la pratique du *break* :

[Il faut] répéter des mouvements, encore et encore parce que c'est ça, en fait avec le *break*, c'est la répétition qui va faire que ça reste dans le corps. C'est des mouvements tellement difficiles, faut que ton corps s'habitue pour être capable de le reproduire. (Lynx, entretien, p. 17)

Dans nos notes aussi, nous remarquons l'importance de l'effort physique. Lynx choisit d'ailleurs ses exercices en fonction de la difficulté : « C'est un bon exercice pour avoir

la force. » (Lynx, notes, p. 2) Pour engendrer l'effort, Lynx répète incessamment les expressions « encore », « reste dans la position », « plus vite » et fait refaire les exercices « cinq fois », « quatre fois », « six fois ». La répétition et l'effort physique sont pour elle des gages d'amélioration, de réussite, mais aussi, comme indiqué dans la précédente citation, un moyen pour imprégner le corps des mouvements. Elle dit, par exemple, qu'il faut « faire mille fois pour avoir le *flair* [pas de danse *break*] » (Lynx, notes, p. 9).

Nous pouvons conclure cette sous-partie en précisant que le corps est apparu chez Lynx comme un instrument qui doit s'améliorer. Pour ce faire, il doit se renforcer musculairement, mais aussi mentalement (ne pas lâcher). Et c'est d'ailleurs à ces fins qu'elle élabore en partie ses cours. Les élèves acquièrent, de cette façon, de la force physique et de l'endurance grâce à ces exercices spécifiques et à de nombreuses répétitions.

#### 4.2.1.4 *Technique*

Lynx parle beaucoup de la technique *break* lors de ses cours. On le constate notamment par l'utilisation de nombreux mots appartenant au champ lexical du *break* et le lien fait avec les parties du corps humain (organes, muscles, os...) que cette danse mobilise.

Lors des cours dispensés aux adolescents, Lynx se concentre beaucoup sur la sollicitation spécifique ou l'isolation de certaines parties du corps et les notions d'anatomie pour expliquer des pas, telle que les *five steps*, *six steps*, le *babylove* ou encore le *teddybear*, etc. : « Essaie sans les mains, lâche la tête, tout part de la hanche » (Lynx, audio, p. 1), « il faut mettre les coudes, appuyer sur les tibias » (Lynx, audio, p. 1), « évite de mettre les mains derrière les fesses » (Lynx, audio, p. 6), « très important qu'on voit les bras » (Lynx, audio, p. 9).

Elle fournit beaucoup de détails sur les parties du corps à utiliser ou non, car cela est nécessaire pour bien effectuer les mouvements de *break*. Le *handstand*, par exemple, doit se faire les jambes tendues au-dessus de la tête et non les jambes un peu courbées derrière la tête. D'où la nécessité des élèves de prendre conscience de leur positionnement afin de le modifier pour intégrer le bon mouvement.

En outre, nous avons également observé que pendant les cours, elle utilise un vocabulaire spécifique qui est connu des élèves, car elle le leur enseigne depuis plusieurs années : « *babylove* », « *backspin* » (Lynx, audio, p. 8), « *groove* puis *march*, *rock* et *step touch* » (Lynx, audio, p. 5) ou encore « vous faites *freeze* tortue » (Lynx, notes, p. 3). Lynx enseigne des habiletés techniques précises à acquérir avec des codes corporels et des noms spécifiques qui leur sont propres.

L'importance du vocabulaire spécifique ressort aussi lors de son entretien. Lynx utilise beaucoup de vocabulaire propre au style de danse qu'elle enseigne, à savoir le *break*. Pour commencer, elle fait toujours la même séquence : « je garde un format : réchauffement, *rhythm rotation* et *workout* [...], *top rock*, *footwork*, descentes, *freeze*, *drill* » (Lynx, entretien, p. 17). Elle explique qu'il « faut qu'ils [les élèves] apprennent les *skills* » (Lynx, entretien, p. 18), autrement dit, les rudiments et les habiletés de la danse *break*, c'est-à-dire la technique de ce style de danse. De plus, elle explique vouloir couvrir toutes les familles de mouvements qui existent en *break* (Lynx, entretien, p. 17) pendant ses cours :

J'ai pas enseigné un [seul] cours sans faire du *top rock*. Je vais pas enseigner un cours sans faire du *footwork*, sans faire les descentes tu vois. [Puis, je vais] faire les liens entre les *footwork* pis les mouvements de *spin*, ou les mouvements de *freeze*, pis après, assurer de terminer dans un *stand*. (Lynx, entretien, p. 17)

Enfin, on retrouve aussi l'importance de la technique *break* dans nos notes. Elle répète sans cesse le nom des pas de danse pendant que les élèves s'entraînent à les faire. Cela aurait selon nous pour fonction d'indiquer la suite des séquences, et donc de permettre aux élèves de ne pas se tromper dans le phrasé chorégraphique. Nous pensons également que cela contribue à aider les élèves à mieux retenir les termes : « Trois fois *babylove*, descends puis *backspin* » (Lynx, audio, p. 8), « Maintenant, *groove* puis *march, rock* et *step touch* » (Lynx, audio, p. 5). À cela s'ajoute, un exercice où les élèves doivent noter les mouvements qu'ils connaissent :

Je veux que vous écriviez les catégories [...] et vous allez écrire les mouv. [que vous connaissez]. *Toprock, godown, footwork, powermoov, spins, freezes...* Vous dites les mouv. que vous êtes capables de faire et mettez une étoile sur vos préférés. (Lynx, notes, p. 8)

En outre, la technique est primordiale dans l'apprentissage du *freestyle*, Lynx explique qu'il faut que le corps ait intégré les techniques et les mouvements. Cela nécessite de nombreux entraînements et beaucoup de répétitions des mouvements techniques. Il faut aussi savoir les appliquer pendant des *freestyles*. Cela fait partie de la culture et de l'apprentissage. Nous verrons l'importance de cet élément dans le chapitre V (p.111).

Pour le *freestyle*, je trouve que ça, c'est très très important, c'est le fait de la mémoire du corps. [...] Tu peux pas vraiment vider ton cerveau et suivre la musique si t'es encore en train de penser "c'est comment que je fais le mouv. ?" Si tu penses aux techniques pendant que t'es en train de danser, t'es en train de penser, t'es pas en train de danser. (Lynx, entretien, p. 17)

Nous constatons dès lors dans cette sous-partie que le vocabulaire technique des apprentissages corporels et de la danse *break* est primordial dans l'enseignement de Lynx. On peut donc conclure que Lynx focalise son enseignement dans un premier temps sur la performance physique, à savoir l'endurance et l'effort physique. Pour cela,

elle construit son cours autour de nombreuses répétitions de mouvements, pousse les élèves à rester dans des positions spécifiques et à renforcer leur corps à travers divers exercices. Les élèves doivent apprendre à faire des pas de danse spécifiques. Pour transmettre la culture hip-hop, Lynx se concentre aussi beaucoup sur le partage des connaissances techniques de la danse *break* en utilisant un vocabulaire précis et spécifique.

#### 4.2.2 La place de la culture hip-hop dans le cours de danse

##### 4.2.2.1 *L'histoire du hip-hop*

MEB et Lynx ont un autre point commun que celui de la place du travail corporel dans leur enseignement. Elles accordent toutes les deux de l'importance à la culture hip-hop et à son histoire.

Durant les cours, les deux professeures ont peu parlé de danseurs connus ou même d'histoire de la culture hip-hop. Cependant, elles ont expliqué par la suite qu'elles ont les mêmes élèves depuis des années et qu'elles leur ont présenté l'histoire de la culture hip-hop lors des premiers cours :

Ça fait [...] environ 4 ans qu'ils sont avec moi faque au début, quand je les avais, je parlais beaucoup de la culture, pis je leur partageais du matériel, des vidéos, des écrits des gens, je partageais beaucoup de références pour qu'ils sachent dans quoi ils s'embarquaient. Maintenant, je le fais moins. Pis je les laisse aller chercher par eux-mêmes pis je leur dis "si vous avez des questions, écrivez-moi". (MEB, entretien, p. 10)

Lynx aussi raconte comment elle transmet la culture hip-hop à ses élèves et sur quoi elle insiste lors des premiers cours :

Je commence toujours par parler des quatre piliers de la culture [le graffiti, le *MCing* et le rap, le *break* et le *DJing*], [je parle] de Bambataa [...], du *break*, de la culture noire et de l'esclavage. [...] Souvent, je parle des noms, des histoires [...] je montre des vidéos, des références. (Lynx, entretien, p. 10)

MEB et Lynx voient leur cours comme un moyen d'enseigner une culture et pas seulement des pas de danse ou une chorégraphie. À ce sujet, Lynx déclare : « Ce que je partage avec les enfants, c'est une culture, un mode de vie, une façon de s'exprimer, d'avoir confiance [...], on n'est pas en train de danser » (Lynx, entretien, p. 8).

Transmettre la culture se fait donc en parlant des noms connus de la culture hip-hop et aussi par la transmission de matériel (principalement vidéo). Les deux professeures évoquent aussi les autres valeurs de la culture et semblent leur donner une grande importance dans leur enseignement. Pour MEB, ces valeurs sont : « l'expression de soi, l'affirmation de soi [...], grandir [...], la collaboration, la coopération, l'entraide [...], la résilience. Et, *empowerment*... [...] Quelque chose de *raw* ». (MEB, entretien, p. 8).

Lynx de son côté les définit ainsi :

C'est une façon de *giving back*, de redonner, de remercier [...] des valeurs de communauté, de partage, de créativité. La musique et la danse qui réunissent tout le monde [...], même avec nos différences. [...] Et travail. Une des valeurs c'est [le] travail. (Lynx, entretien, p. 16)

Les deux professeures déclarent que la transmission des valeurs de la culture est primordiale dans leur pratique : « C'est très important d'essayer de transmettre les vraies valeurs aux jeunes parce que c'est eux qui vont continuer » (Lynx, entretien,

p. 14). Marie-Ève appuie elle aussi cette idée : « Mon but principal, c'est de partager ces valeurs-là, sinon j'enseignerais pas » (MEB, entretien, p. 9).

Dans nos notes, Lynx évoque aussi la culture en parlant des autres danses qui existent : « Dans les autres danses de la culture hip-hop, le *groove* est encore plus important » (Lynx, notes, p. 2). De plus, chaque élève a aussi un surnom de *b-boy*, à l'instar de Lynx. Il s'agit d'une pratique très courante dans le milieu de la culture hip-hop et du fonctionnement en *crew*. En leur faisant prendre un surnom, elle transmet donc une partie de la culture.

On voit donc que la culture hip-hop est un élément phare dans l'enseignement de MEB et de Lynx. Pour la transmettre, nous observons qu'elles parlent principalement des pionniers, de son histoire et de ses valeurs.

#### 4.2.2.2 *Le freestyle*

La notion de *freestyle*, qui découle directement de la culture hip-hop comme mentionnée au chapitre 2, est très visible et primordiale chez les deux professeurs.

MEB souhaitait d'ailleurs focaliser sur cette notion lors de la session de danse que nous avons observée. Nous avons constaté que chaque cours était alors construit en fonction du *freestyle*. L'essentiel pour faire du *freestyle*, d'après MEB, est d'avoir un état en tête et de laisser agir son corps, comme déjà précisé, selon une imagerie mentale provoquant un état physique et émotif : « Pour le [*freestyle*] créer dans le corps, faut que ça parte d'un ressenti. Voyez comment votre corps bouge, il va juste agir, se mettre dans un état » (MEB, audio, p. 4).

Par exemple, lors du deuxième cours, elle a proposé aux élèves de penser à des personnages (réels ou imaginaires) inspirants. Ils devaient alors prendre des pauses physiques caractéristiques de celles-ci :

Est-ce qu'il y a un modèle que ce soit à la télé, à l'école, que ce soit un ami, que ce soit un parent, quelqu'un dans la famille, que vous avez regardé pis que vous vous êtes dit genre "oh moi j'aimerais ça être comme ça". Ça peut être physiquement, mais ça peut être aussi genre dans la personnalité ou genre dans le type de chose que la personne est bonne à faire. Faque j'aimerais [...] qu'on cherche dans notre tête [...] quelque chose que tu veux vraiment être. Puis que vous allez trouver trois postures, trois poses qui représentent ce truc-là. (MEB, audio, p. 9)

Dans cet exercice, il s'agit encore une fois, selon nous, de faire jouer l'imagination des élèves et de les laisser improviser, donc faire du *freestyle*. MEB propose aussi à la fin de chaque cours un *cypher*, c'est-à-dire un cercle où se réunissent les élèves et au centre duquel ils doivent passer chacun leur tour pour proposer un *freestyle* : « [Pour] nous amener encore plus loin dans l'exercice, on va faire un *cypher* » (MEB, audio, p. 5).

On constate que le *freestyle* est une notion primordiale pour la professeure, car cela occupe la majeure partie du cours et, donc, de la session. La quasi-totalité du cours était constituée d'exercices de recherches corporelles grâce à des *freestyles* inspirés de thèmes d'imagerie mentale qu'amenait la professeure, comme la tension, le paraître ou encore le lâcher-prise.

La partie chorégraphie prenait environ 15 minutes du cours, qui durait 1 h 30. Elle était, elle aussi, basée sur le *freestyle*. MEB en a d'ailleurs fait mention dès le premier cour : « [Pour] cette pièce-là, ce que j'aimerais faire, c'est qu'on [la] construise ensemble en faisant du *freestyle* » (MEB, audio, p. 1). Elle souhaitait que la chorégraphie de fin de session soit un mélange de moments de *freestyle* et de moments chorégraphiés :

Il va y avoir des bouts où ça va être plus *freestyle*, il va avoir des bouts où ça va être en groupe, mais ce sera jamais “je vous apprend un mouvement, deux mouvements, trois mouvements”. Ça se peut qu’il y ait des bouts où je mette une séquence, mais le but, ça va être vraiment que ça se forme en *freestyle*. Donc ça va vous demander d’improviser beaucoup et d’aller rechercher votre expérience de ce que moi je décris, à votre façon. (MEB, audio, p. 1)

La professeure parle aussi de l’importance du *freestyle* dans l’entretien lorsqu’elle évoque sa façon de construire une classe. Il semble qu’elle s’inspire de différents sujets et thèmes d’imagerie mentale sur lesquels elle *freestyle* pour ensuite créer des mouvements et des exercices :

Disons [que] j’veux exploiter un sujet qui me touche personnellement, ben moi, je fais de la recherche [corporelle] personnelle [en faisant un *freestyle*] sur qu’est-ce qui me touche, comment on peut l’exprimer en mouvement, quel genre d’exercice on pourrait faire. (MEB, entretien, p. 8)

En outre, nos notes mettent aussi en évidence l’importance du *freestyle* pour MEB. Tout d’abord, avant et/ou après les cours, la professeure demande souvent aux élèves de lui envoyer des vidéos dans lesquelles ils dansent en *freestyle* : « Vous pouvez m’envoyer des vidéos *freestyles* et je vous donnerai mes commentaires » (MEB, notes, p. 1). Il semble que la professeure veut les inciter à en faire plus, car elle considère que c’est un élément essentiel si l’on veut faire partie de la culture hip-hop. Cela fait partie intégrante de son enseignement.

Lynx aussi souligne l’importance du *freestyle*. Tout d’abord, elle termine elle aussi chaque cours par un *cypher* où les élèves doivent faire un *freestyle*. Lors de ses cours, il lui arrive de construire tout un exercice sur du *freestyle* pendant lequel les élèves doivent montrer les pas qu’ils ont appris. Il s’agit pour eux de les combiner comme bon leur semble et d’ajouter des touches personnelles, comme le nombre de fois où ils font

un pas : « Pour le dernier huit sur place, c'est un genre de *freestyle*, donc vous pouvez changer de niveaux, doubler, ajouter des détails que vous connaissez déjà, mais avec le même pas [...] même ajouter un *tread* » (Lynx, audio, p. 8).

Pour Lynx, l'apprentissage du *freestyle* requiert de la technique. Elle le voit aussi comme un moment où le danseur peut et doit se dépasser. Ce serait probablement la raison pour laquelle elle pousse toujours ses élèves à se dépasser :

Il faut prendre des risques dans le *freestyle*. [...] On peut faire des erreurs et c'est à partir de nos erreurs qu'on crée des affaires. On a une expression par rapport à mon ami *b-boy* Zik de Freshroomate Crew, qui dit *crash and create*. (Lynx, entretien, p. 12)

Lynx parle de l'importance du *freestyle* aussi lors de son entretien : « Pour moi, le *freestyle*, dans les danses de rue, c'est essentiel » (Lynx, entretien, p. 12). Elle considère en effet que c'est l'essence même de la culture hip-hop. Elle va même plus loin en expliquant que l'enseignement des danses de la culture hip-hop doit se construire autour de la notion de *freestyle* :

Moi, je trouve que c'est complètement contre mes valeurs, contre les valeurs de notre culture, de forcer des jeunes et des personnes d'apprendre une chorégraphie quand c'est une danse *freestyle*. Si tu as pas enseigné à des gens comment faire du *freestyle* dans ton cours, ton cours est pourri. (Lynx, entretien, p. 15)

D'après nos notes, le cours de Lynx est toujours construit de la même manière, à savoir qu'après l'échauffement, elle propose une série de pas de *break* puis des phrases chorégraphiques pour que les élèves intègrent les pas, les apprennent de façon précise. Par la suite, et après le moment de chorégraphie, Lynx revient sur les pas appris et propose un *cypher*, qui est le moment où les élèves doivent « montrer la confiance »

(Lynx, notes, p. 4). Ils font alors un *freestyle* tout en utilisant les pas du jour ou le bagage appris, selon les instructions. « C'est le temps du *cypher*. [...] Essayez de faire [des] *footwoorks* » (Lynx, notes, p. 5).

L'observation de l'ensemble des données collectées avec les trois méthodes indique que pour transmettre la culture hip-hop, les deux professeures, MEB et Lynx, se concentrent en premier lieu sur l'histoire et les valeurs de la culture hip-hop, en évoquant des noms célèbres, des anecdotes ou encore en partageant du matériel (audio, vidéo, etc.). Elles décident aussi de transmettre cette culture en construisant leurs cours autour de la notion de *freestyle*, en intégrant des exercices d'improvisation ainsi que des *cyphers* chaque semaine, comme nous venons de le voir.

#### 4.3. Les différences

La collecte de données a fait émerger plusieurs différences langagières de type discursif chez les deux professeures, MEB et Lynx. Si MEB insiste spécifiquement sur trois aspects que sont l'importance de l'individu, la place de l'autonomie et l'apprentissage par l'expérience, Lynx, quant à elle, se distingue en accordant plus d'importance à la place de la communauté et aux moyens pour transmettre la culture.

##### 4.3.1. L'individu

Il est apparu que MEB incite les élèves à créer leur propre danse, à avoir leur propre style. Cette valorisation de l'individu passe aussi par l'affirmation de soi.

Pendant les cours, MEB veut que chaque élève exprime ce qui le caractérise en tant qu'individu. Elle explique aux élèves : « c'est à ta façon à toi » (MEB, audio, p. 12) lorsqu'elle veut qu'ils ressentent simplement la musique, en restant debout, sans faire de mouvements. « C'est toi qui vas le savoir » (MEB, audio, p. 16), dit la professeure à un élève qui n'arrive pas à reproduire un pas de danse précis. Elle veut qu'il le comprenne avec son corps à lui. Elle poursuit l'explication en s'adressant au groupe : « Si t'as des plus longues jambes, ça se peut que t'aies besoin de mettre ta jambe plus en avant » (MEB, audio, p. 17). Elle considère donc les pas de danse comme multiples. Ils dépendent du corps de chacun.

MEB propose un exercice où il faut reproduire le mouvement de l'autre, en face à face, mais en y mettant sa propre façon de bouger. Elle explique alors : « Tu pourrais faire ce mouv., mais faudrait que ça vienne de toi » (MEB, audio, p. 18). Là aussi, elle souhaite que chaque élève construise sa danse selon ses spécificités corporelles et stylistiques. Il s'agit selon nous de la possibilité pour les élèves de danser selon leurs capacités corporelles et ce qu'ils aiment comme mouvements ou comme style.

Enfin, elle aborde cette importance de l'individu dans la danse hip-hop aux élèves lorsqu'elle évoque le *freestyle* qui est une pratique, d'après elle, « beaucoup plus personnelle [qu'une chorégraphie]. On a tous notre propre créativité » (MEB, audio, p. 20). Elle pousse donc les élèves à être eux-mêmes pendant les *freestyles*.

Elle cherche aussi à questionner les élèves sur leurs possibilités créatives personnelles. Elle veut les inciter à modifier les pas déjà existants, à mettre de leurs idées dans un pas en particulier. Elle demande, par exemple : « Qu'est-ce que moi je peux faire avec ce pas de *bourrée* [pas de danse commun dans plusieurs styles]? » (MEB, audio, p. 20).

Elle parle souvent de « ta » danse, donc en appuyant sur le fait que chacun a sa propre façon de danser, son propre style : « Tu peux apprendre des façons de bouger puis les intégrer à ta danse. Danse ta danse à toi » (MEB, audio, p. 25). En d'autres termes, il y

aurait une volonté de la professeure d'expliquer aux élèves que tout le monde a sa place dans la culture hip-hop et que chacun doit développer son style, selon ses aptitudes et ses envies. Elle considère la danse comme un travail individuel, une recherche : « C'est quelque chose pour toi, qui est très unique à toi » (MEB, audio, p. 25).

De plus, MEB exprime clairement l'importance de l'individu pendant l'entretien puisqu'elle définit « l'expression de soi et l'affirmation de soi » (MEB, entretien, p. 8) comme des valeurs de la culture hip-hop. Elle explique aussi que l'importance des caractéristiques individuelles de chacun joue un rôle au sein du groupe. Elle permet de le nourrir, il faut en retour y prêter attention pour ne pas qu'elles nuisent au groupe : « Qu'est-ce qui se passe dans un groupe, qu'est-ce que toi individuellement tu fais qui va soit donner un résultat positif ou qui va mettre comme une barrière ou un frein au groupe ? » (MEB, entretien, p. 9).

Dans nos notes, nous avons observé que MEB encourage les élèves à montrer leurs spécificités et ce qui les caractérise et les rend uniques en tant qu'individu. Par exemple, pendant un *cypher*, une des élèves, Irma, reproduisait un mouvement. Or, MEB voulait qu'elle le fasse à sa façon. Elle lui a alors dit : « Faut que tu « *irmanises* » ce que tu fais. » (MEB, notes, p. 4) Pendant le même exercice, elle voulait pousser un élève en lui montrant ses forces et ses spécificités : « toi, t'as des *grooves funky* » (MEB, notes, p. 4).

MEB a aussi évoqué un cours où les élèves se sont retrouvés face à un professeur invité, Darq. Il leur disait de faire un geste du quotidien, simplement bouger le bras, mais il fallait que cela devienne « quelque chose [de] personnel. C'est là que tu peux dire "c'est ma danse" » (MEB, notes, p. 5). Il est dès lors possible d'observer à travers ces lignes l'importance que MEB accorde aux caractéristiques individuelles de chaque danseur. Elle met alors en place des exercices où les élèves peuvent s'exprimer, utiliser leurs spécificités corporelles et leur style. Elle pousse les élèves à cultiver leur différence pour développer leur propre danse.

#### 4.3.2 L'autonomie

Dans son enseignement, MEB suggère aux adolescents de développer leur autonomie dans la danse, à savoir leur capacité à travailler seul et à y développer leur propre style durant le cours, mais aussi à la maison.

Nous avons pu observer cette importance de l'autonomie lors des cours. MEB conseille, par exemple, à un élève qui intègre moins rapidement un mouvement de la chorégraphie : « Fais-le à ton rythme. Si t'as besoin de faire la section du début, fais-le. Jusqu'à tant que ça devienne plus compris dans ton corps » (MEB, audio, p. 15). Elle lui dit de répéter la chorégraphie dans son coin, pour l'intégrer de façon autonome, à son rythme.

MEB propose aussi aux élèves de s'entraîner chez eux à faire les chorégraphies pour s'améliorer : « C'est un travail que tu dois faire par toi-même, à l'extérieur des cours. » (MEB, audio, p. 21). Ainsi, l'autonomie semble impliquer une discipline personnelle leur permettant de prendre un moment pour danser, chez eux, sans cadre ni professeur.

D'après nos notes, MEB propose aussi de lui envoyer une vidéo de leur entraînement à la maison. Elle utilise ses vidéos pour encourager l'élève à reproduire un enchaînement appris en classe :

Vous voulez approfondir ça chez vous, ben vous pouvez vous filmer, faire un vidéo pis me l'envoyer pis moi je vais toujours pouvoir vous donner des commentaires, des trucs pour vous aider s'il y a des choses que vous avez pas compris. (MEB, audio, p. 1)

Elle demande aussi aux élèves de réaliser des vidéos de *freestyle* : « Vous pouvez m'envoyer des vidéos de *freestyle* et je vous donnerai mes commentaires » (MEB, notes, p. 1). Il semble qu'elle veuille, grâce aux deux formes de vidéo, inciter les élèves

à danser chez eux, à les pousser à s'entraîner (aux mouvements et au *freestyle*) seuls, sans consignes et loin du contexte du cours. L'autonomie dont elle parle ici se réfère également, selon nous, à l'idée que les élèves doivent se développer par eux-mêmes.

Lors de l'entretien, MEB fait aussi référence à l'autonomie de chacun, notamment lorsqu'elle définit la culture hip-hop : « That's my own step up, that's the way I'm gonna step up for myself » (MEB, entretien, p. 4). Elle parle donc de la culture hip-hop comme d'un cheminement personnel.

Elle évoque aussi l'importance de l'autonomie du danseur pour développer son propre style. Dans son parcours, elle a appris de nombreux styles de danse, a fait de la compétition pour ensuite se recentrer sur elle-même et pouvoir développer sa propre façon de bouger : « J'ai commencé à développer mon style à moi, mon approche à moi » (MEB, entretien, p. 1). Pour ce faire, elle a appris de plusieurs personnes, dans plusieurs styles et s'est construite de façon autonome, grâce à une discipline et des heures d'entraînement en solitaire.

On peut donc conclure que l'autonomie est effectivement une notion importante pour MEB. Au sein du cours, elle demande souvent aux élèves de créer dans leur bulle, à savoir chacun de leur côté, dans un coin de la classe. Elle propose aussi à ceux qui suivent moins rapidement les exercices de prendre du temps à part pour intégrer les mouvements progressivement. Enfin, elle pousse ses élèves à danser chez eux, pour améliorer les pas de la chorégraphie, mais aussi pour s'entraîner à faire du *freestyle* et, donc, développer une force d'autonomie dans l'apprentissage et dans l'élaboration de leur propre danse.

### 4.3.3 L'expérience personnelle

L'apprentissage par l'expérience est le dernier élément qu'il semble important de souligner dans l'enseignement de MEB. Dans ses cours, cette dernière propose souvent des exercices qui font appel au vécu personnel des élèves. Elle cherche alors à susciter des sensations et, ainsi, à provoquer le mouvement.

MEB utilise aussi son cours pour faire vivre de nouvelles expériences à ses élèves : « Je veux vraiment que vous vous donniez la chance de rentrer dedans [l'expérience de la tension pendant un *freestyle*] » (MEB, audio, p. 6). Il semble qu'elle perçoit le cours comme un lieu idéal permettant aux apprenants de vivre de nouvelles expériences, par exemple, exprimer de la tension par la danse. Elle les questionne ensuite sur ce qu'ils ont ressenti, notamment après un exercice où ils devaient entrer dans un état physique et émotif de relâchement : « Qui a vécu ça quand tu t'évades pendant que tu dances ? » (MEB, audio, p. 5).

Elle cherche aussi à les faire parler sur des sujets, entre autres leur rapport à la danse, avant de les faire danser. Cela servirait à les plonger dans un état d'esprit et, donc, à laisser leur corps parler, comme indiqué plus haut.

Pendant l'entretien semi-structuré, MEB explique d'ailleurs que d'après elle, « les valeurs [de la culture hip-hop] s'apprennent par les expériences [au sein de la communauté] et par le vécu » (MEB, entretien, p. 9). Ainsi, pour elle, ce n'est pas avec des mots qu'elle peut transmettre la culture hip-hop, mais bien par des actes et donc en créant des expériences chez ses élèves :

Marie-Ève Bernard : C'est par l'expérience elle-même que ces valeurs-là s'apprennent, pour moi. Parce que, j'ai beau dire des affaires, à un moment donné, c'est juste comme OK, ça passe tout droit pis c'est des

ados aussi, c'est comme... Faque c'est plus dans le vécu.  
Léa : Mises-tu davantage sur la façon de faire plutôt que sur le discours ?

Marie-Ève Bernard : Ouais. (MEB, entretien, p.9)

Elle donne ensuite comme exemple le fait de proposer un *cypher* qui, selon elle, revient à une expérience du vivre-ensemble. Cela lui permettrait de transmettre la valeur de la communauté aux élèves sans pour autant le verbaliser : « Un *cypher* pour moi, c'est [...] apprendre à être ensemble. » (MEB, entretien, p. 9). Le *cypher* aussi serait donc considéré comme un moment d'expérience qui permet de transmettre la culture hip-hop.

Il en va de même pour la valeur du respect. Lorsque nous l'avons interrogée sur la façon dont elle s'y prenait pour inculquer la valeur du respect, elle a aussi déclaré qu'elle préférait les actes aux mots : « Je les respecte » (MEB, entretien, p. 10). Elle ferait par conséquent vivre une expérience de respect à ses élèves. Pour cela, elle emploie un vocabulaire poli, leur demande leurs avis pour le cours, etc. En appliquant ce respect, elle espère avoir droit au même comportement en retour.

Dans sa façon d'enseigner, MEB se distinguerait en plusieurs points. Premièrement, elle semble souhaiter que les élèves, à travers ses cours, dévoilent leurs particularités et construisent leur propre façon de danser. Elle chercherait à faire ressortir ce qui les caractérise en tant qu'individu. Elle leur conseille aussi de travailler avec autonomie. Enfin, elle désire aussi créer dans ses cours de nouvelles expériences pour amener les élèves à expérimenter la culture hip-hop et ses valeurs, par exemple, en exprimant un ressenti à travers la danse, plus précisément à travers un *freestyle*.

#### 4.3.4 La communauté

Dans son discours, Lynx accorde davantage d'importance à la communauté, et ce, dans tous ses cours. Elle parle, entre autres, à ses élèves des sessions d'entraînements qui existent hors de ses cours, pour qu'ils rencontrent des gens de la communauté : « Je peux vous présenter à des gens qui gèrent ces pratiques » (Lynx, audio, p. 5). De plus, elle encourage plus souvent le groupe d'élèves que chacun individuellement : « Vous allez le faire » (Lynx, audio, p. 7), « Allez, ensemble » (Lynx, audio, p. 6).

Elle considère ses élèves non pas individuellement, à savoir chaque élève comme un individu distinct du groupe, mais comme une entité collective, autrement dit un groupe. Elle veut, selon nous, leur inculquer l'importance de la communauté au cours de l'apprentissage collectif, mais aussi en leur présentant des personnes qui font partie de cette communauté hip-hop.

De plus, Lynx explique que déjà jeune, elle aimait beaucoup faire partie d'un ensemble, « être entourée, faire des activités en groupe » (Lynx, entretien, p. 1). Elle rencontrait un grand nombre d'individus de la communauté en faisant « du skate, du *graffiti*, beaucoup de soirées *rave* et *afterhours* » (Lynx, entretien, p. 3). C'est ce qui lui a permis d'intégrer le milieu hip-hop.

Elle mentionne à de multiples reprises la culture *underground* et son entrée dans la culture grâce à des pairs de la communauté. Elle évoque aussi de nombreuses personnes qui lui ont fait connaître le milieu hip-hop : « J'avais un copain en Alberta qui faisait du *graff* et du skate. [...] J'avais une amie en danse [...] elle m'a introduit à plein de monde à Montréal » (Lynx, entretien, p. 3).

Lynx accorde à toutes ces personnes, qu'elles soient des amies ou des mentores, une grande place dans son cœur. Elle confie qu'ils lui ont permis d'avancer dans la vie, à la fois personnelle et professionnelle :

Tous mes mentors m'ont aidée à arriver où je suis maintenant et aussi dans les moments difficiles de ma vie [...] Je suis toujours en train de [les] remercier parce que c'est grâce à eux que je peux encore être là et enseigner et transmettre la bonne [chose], les bonnes informations à mes élèves. (Lynx, entretien, p. 13)

Elle raconte que ce sont des personnes qui l'ont influencée « sur tous les côtés, techniquement, mentalement, spirituellement » (Lynx, entretien, p. 14). Elle a appris avec eux la culture hip-hop et son histoire, mais aussi le fonctionnement d'un *battle* et la rigueur de l'entraînement. Ce sont, semble-t-il, tous ces aspects qu'elle transmet à son tour. Elle cite plusieurs noms de danseurs connus dans le milieu tel que Bboy freezer ou Zik, et parle de plusieurs *crews* connus comme Flowrock Crew et Käfig. Elle explique qu'elle a participé à de nombreux cours avec de grands noms du milieu qui lui ont peu à peu permis de faire partie de la communauté.

Ainsi, pour Lynx, la culture hip-hop constitue un lieu de rencontre où la communauté est primordiale : « c'est un art qui réunit tout le monde » (Lynx, entretien, p. 16). Nous comprenons mieux de ce fait son approche collective dans la considération qu'elle a de ses élèves, mais aussi l'importance qu'elle accorde à leur apprentissage hors contexte du cours et dans le reste de la communauté.

Par ailleurs, nous constatons qu'elle véhicule cet esprit de communauté, à travers ses actions en organisant des événements au sein de la culture hip-hop, et invite les jeunes à y aller. Lynx organise des *battles* pour adultes et jeunes auxquelles elle invite toujours ses élèves à y assister et/ou à y participer. Cela pourrait être un moyen pour elle de présenter ses élèves aux membres de la communauté qu'elle connaît et donc, de les intégrer à celle-ci. Elle transmet ainsi son importance pour la communauté et le partage avec l'autre : « Pour moi, le but, c'est que mes élèves aillent dans la communauté et rencontrent les autres » (Lynx, entretien, p. 20).

De plus, elle considère que le travail en groupe est plus bénéfique pour tout le monde : « je préfère qu'on travaille tous ensemble pour tous s'améliorer » (Lynx, entretien, p. 18). C'est probablement la raison pour laquelle elle privilégie cette approche dans son enseignement.

Cette importance de la communauté pour Lynx transparait également dans nos notes. Elle incite les élèves à travailler en groupe, en sous-groupe et encourage toujours tout le monde en même temps : « Captez tous ensemble » (Lynx, notes, p. 2), « Tout le monde ! » (Lynx, notes, p. 6).

Ainsi, nous constatons que la communauté, le groupe et les pairs constituent un élément essentiel dans la transmission de la culture hip-hop chez Lynx. Elle inculque cet esprit de communauté en encourageant collectivement ses élèves et en proposant des exercices en groupes. De plus, elle raconte son parcours en danse, qui n'aurait pas été possible sans ses pairs et la communauté hip-hop, et mise donc sur l'importance des pairs. Elle incite aussi ses élèves à participer à des événements à l'extérieur des cours pour rencontrer des personnes du milieu hip-hop et organise elle-même des activités pour que ces rencontres s'opèrent.

#### 4.3.5 L'importance de transmettre la culture hip-hop

Lynx parle souvent des moyens qu'elle met en œuvre pour transmettre la culture hip-hop. Parmi eux se trouve notamment le fait de transmettre ce que ses pairs et mentors lui ont appris. « J'essaye de transmettre ce que j'ai appris comme m'ont appris mes maîtres » (Lynx, audio, p. 4). Elle fait référence à d'autres professeurs, souvent des pionniers dans le milieu hip-hop montréalais. Elle s'interroge aussi sur les pratiques mises en place dans le milieu et leur validité au sein de la communauté.

Dans l'entretien aussi, Lynx parle longuement de sa relation à la transmission : « Depuis que je suis jeune, j'enseigne. J'ai une famille d'enseignants [...] J'aime partager, je donne beaucoup, je suis passionnée et j'ai du plaisir à enseigner, j'adore ça » (Lynx, entretien, p. 7).

Lynx poursuit toujours sa recherche de connaissances tant historiques que physiques en étant élève de nombreuses classes. Cela lui donne de la matière pour dispenser par la suite son enseignement et ainsi transmettre la culture hip-hop à ses élèves : « Ça fait 20 ans, 21 ans et je suis encore à la recherche, je suis encore à la recherche de me connaître, connaître mon mouvement, connaître qu'est-ce que je vais transmettre » (Lynx, entretien, p. 9).

Elle explique aussi être consciente de ce qu'elle transmet aux jeunes par sa grande expérience d'enseignement, évoque l'importance de la transmission, et ce, à travers un discours critique sur les carences pour transmettre cette culture institutionnellement :

Souvent, il y a un manque de formation pour les gens qui enseignent [...] je réfléchis sur le fait d'offrir une formation [...] j'ai beaucoup d'expériences avec la pédagogie, j'ai étudié à l'université, j'ai enseigné à l'université, j'enseigne la danse depuis 17 ans, moi je pense à offrir un stage. Parce que dans tous les autres domaines, le yoga, l'acroyoga, ils ont des formations [...] d'enseignement pour que tu sois certifié [...] Dans les danses de rue, y'a aucune certification [...] tout le monde peut commencer à enseigner et moi c'est comme ça que moi j'ai commencé, donc d'un côté, tu vois c'est bien, d'un autre côté, c'est pas bien. (Lynx, entretien, p. 15)

Dans nos notes, l'importance qu'elle accorde aux moyens de transmettre la culture hip-hop transparaît notamment dans sa façon d'enseigner. Pour nous, cela est visible lorsqu'elle fait toujours la démonstration de ce qu'elle demande aux élèves, comme des phrasés chorégraphiques, par exemple, ou des pas spécifiques. Elle se placerait donc en tant qu'exemple et montre la bonne façon de faire les pas de *break*.

C'est à travers les rencontres au cœur des événements de la culture *underground* que Lynx s'est bâti son réseau et a donc fait sa place. C'est ce qu'elle transmettrait à ses élèves tant dans sa façon d'enseigner à un groupe qu'en les invitant à participer à des événements à l'extérieur des cours, au sein même de la communauté montréalaise.

De plus, Lynx s'appuie sur les compétences d'enseignement qu'elle a acquises au fil du temps pour continuer à transmettre à ses élèves. Pour nous, elle se présenterait comme une professeure consciente de ce qui est bon ou non à enseigner dans un cours de danse de la culture hip-hop et jouerait le rôle d'un véritable mentor auprès de ses élèves.

De son côté, MEB parle peu de la pédagogie qu'elle souhaite appliquer, mais davantage des valeurs et des pratiques qu'elle veut enseigner. Nous n'avons donc pas vu le fait de transmettre comme une similitude envers les deux professeures, mais bien comme une différence.

### **Synthèse du chapitre IV**

Dans ce chapitre, nous avons présenté les données collectées à travers des catégories que nous avons regroupées soit en tant que similitudes, soit en tant que différences entre les démarches pédagogiques de nos deux professeures.

Dans les similitudes, nous avons répertorié le corps et l'importance de la culture hip-hop dans le cours de danse. Dans la catégorie du corps, ce dernier est perçu comme expression des sensations, un moyen pour danser à sa façon, mais aussi un instrument et un outil au service de la technique. Pour ce qui est de la place de la culture hip-hop dans le cours de danse, elle regroupe principalement le fait de transmettre l'histoire du hip-hop ainsi que certaines pratiques, notamment le *freestyle* et le *cypher*.

Les différences rassemblent les catégories de l'individu, de l'autonomie, de l'expérience, de la communauté et de la façon de transmettre. La catégorie « individu » renvoie à une démarche individuelle, entre autres, la quête d'un style propre, tandis que celle de la communauté porte sur les démarches collectives visant à créer et à entretenir le lien d'appartenance. L'autonomie se réfère aux pratiques mettant en avant le travail individuel. Quant à l'expérience, elle porte sur la mobilisation du vécu. Pour ce qui est de la transmission de la culture hip-hop, il s'agit des éléments que mobilisent chacune des professeures pour transmettre cette culture. Dans l'ultime chapitre, nous proposerons une discussion de ces résultats.

## CHAPITRE V

### DISCUSSION

Dans le présent chapitre, nous interpréterons les résultats présentés au chapitre précédent. Nous verrons premièrement les valeurs transmises durant le cours et, dans une deuxième partie, nous nous consacrerons aux stratégies pédagogiques qui permettent leur transmission. Nous pourrons constater de l'importance du corps au cœur de ces stratégies. Enfin, nous verrons le cas particulier de la transmission qui s'exprime d'abord en classe en tant qu'outil pédagogique puis devient une valeur du fait de l'héritage culturel du hip-hop. Nous y expliquerons le rôle des stratégies de communication langagière et discursive utilisées par MEB et Lynx durant leurs cours. Ce chapitre permettra de répondre à notre question de recherche : *par quelles stratégies de communication langagière et discursive les valeurs sociales de la culture hip-hop sont-elles transmises ?*

#### 5.1 Les valeurs

L'analyse des données nous a permis d'observer la manifestation de plusieurs valeurs dans la démarche des deux professeures. De même, le travail bibliographique nous a menés à comprendre qu'il existait des valeurs fondamentales et originelles parmi lesquelles se distinguent celles du respect, du lien d'appartenance ainsi que l'épanouissement personnel et le dépassement de soi.

### 5.1.1 Le respect

Le respect renvoie, entre autres, à celui accordé aux pionniers qui, à l'origine, assuraient le travail de transmission et avaient un caractère sacré. Ce respect ressort dans notre étude tant entre les élèves et la professeure qu'entre les élèves eux-mêmes. En effet, les professeures demandent souvent aux élèves de s'enlacer à la fin du cours ou de se faire un signe pour dire au revoir, pour témoigner de son respect envers l'autre. De plus, l'écoute est souvent demandée pour garantir le respect à la fois envers la professeure lorsqu'elle parle, mais aussi dans un contexte comme le *cypher*. Les élèves ne doivent pas parler entre eux ou faire autre chose. Ils doivent se concentrer sur l'élève qui danse au milieu afin de lui donner des encouragements et lui montrer du respect.

On comprend qu'il est aussi très important de faire preuve de respect en dehors des cours, notamment lorsque MEB ou Lynx invitent leurs élèves à participer à des événements de la culture hip-hop. Elles expliquent souvent à leurs jeunes qu'ils peuvent et qu'ils doivent saluer les personnes de la communauté qui seront présentes aux événements. Elles les incitent aussi à venir de leur part et donc à témoigner d'une certaine intégration envers la culture hip-hop.

Cette valeur est une attitude à adopter pour faire partie de la communauté et de la culture hip-hop en tant que telle. L'individu se doit de respecter ses pairs et sa culture pour y être intégré.

### 5.1.2 Le lien d'appartenance

Le lien d'appartenance a une fonction d'inclusion, permettant à chaque pratiquant de se reconnaître individuellement, sans barrières ethniques, et de susciter ainsi chez lui ce sentiment.

MEB et Lynx cherchent à favoriser l'inclusion et l'identification de chacun à la communauté hip-hop de Montréal. Autrement dit, elles misent sur le sentiment d'appartenance de leurs élèves afin de les amener à comprendre qu'ils appartiennent à la communauté de la danse de Montréal et qu'ils peuvent s'identifier à un professeur ou à un style de danse en particulier.

Pour ce faire, elles les incitent à participer à des événements hors du contexte de leur classe. On le voit notamment chez Lynx lorsqu'elle propose aux élèves de participer à des événements communautaires. Elle invite ses élèves à des sessions d'entraînements en dehors de ses cours, ou aux événements qu'elle organise, comme les *battles* pour des adultes et des jeunes. MEB invite elle aussi ses élèves à aller suivre des cours ailleurs pour qu'ils rencontrent d'autres membres de la communauté et développent d'autres connaissances par rapport à la danse et la culture.

L'identification à la professeure peut aussi se faire avec les démonstrations corporelles. Pour que les élèves comprennent un mouvement, elles le montrent plusieurs fois. Elles deviennent alors un modèle, une référence pour accomplir comme il le faut les pas de danse et donc pouvoir avoir une légitimité au sein de la communauté.

En outre, nous avons constaté que durant le cours, lors de leurs interactions verbales, les professeures mobilisent, pour les énoncés ayant comme objectif de créer ou de mettre en lien avec la communauté, une communication unilatérale en direction du groupe. Les professeures vont, par exemple, donner des indications en utilisant le

« nous ». Il n'est pas question ici de focaliser sur un élève en particulier, mais bien d'intégrer toute la classe à la communauté, d'encourager chaque élève à en faire partie et donc livrer les mêmes informations à tout le monde, sur un pied d'égalité.

### 5.1.3 L'épanouissement personnel et le dépassement de soi

Tout au long de notre recherche, nous avons constaté que les notions d'épanouissement personnel et de dépassement de soi se sont manifestées chez nos deux professeures. Ces deux valeurs, intrinsèquement liées l'une à l'autre, car ayant une influence l'une sur l'autre, se sont observées tant dans le discours prononcé envers les élèves que dans l'entretien semi-structuré.

Par exemple, lorsqu'elle parle de danser au milieu d'un *cypher*, MEB explique :

J'peux pas danser si je ressens pas pis que je fais juste prendre l'énergie des gens qui sont autour de moi. Faut que vraiment je sois juste avec moi pis si j'arrive à être juste avec moi pis la musique, après j'peux m'ouvrir à qu'est-ce que les autres dégagent. (MEB, entretien, p. 5)

Ici, on observe qu'elle parle d'un épanouissement personnel lorsqu'elle évoque le fait de « s'ouvrir ». Cependant, la place des autres à ce moment-là est aussi importante et la pousse à se dépasser, à aller plus loin. Même chose chez Lynx qui s'exprime ainsi :

Quand on fait le vrai *freestyle*, [...] on sort des choses de nous qu'on a jamais fait. Pour moi, ça c'est du vrai *freestyle*. [...] C'est vraiment plus dedans, c'est prendre un risque, un engagement, [ressentir] une vulnérabilité et aussi une confiance de la part de la personne qui le fait. (Lynx, entretien, p. 12)

Ici on observe bien le fait de devoir se dépasser avec les termes « prendre un risque, [ressentir] une vulnérabilité » qu'évoquent Lynx. Elle dit aussi qu'elle « encourage des gens [qui prennent ses cours] à dépasser les limites » (Lynx, entretien, p. 17).

Lors de sa rencontre avec la danse break, Lynx réagit comme suit : « C'était vraiment comme pour moi... I need that ! » (Lynx, entretien, p. 3). La danse, dès lors, a fait partie de son bien-être, de son équilibre de vie et elle le transmet à ses élèves.

On voit donc ici que l'épanouissement personnel et le dépassement de soi deviennent des valeurs à chercher. Elles sont à la fois individuelles (se dépasser, se sentir bien), mais aussi collectives, car l'entraide entre pairs et les défis (notamment avec des *cypher*) encouragent à aller toujours plus loin dans sa pratique de la danse. Cette attitude, une fois intégrée dans une pratique soutenue, rejoint souvent le bien-être et donc l'épanouissement personnel.

L'épanouissement personnel était davantage présent chez MEB et le dépassement de soi, chez Lynx. Nous avons cependant décidé de les mettre dans une même sous-section, car ils constituent selon nous deux approches qui s'appuient sur un même outil : le corps.

Pour Lynx, le dépassement de soi se manifeste par l'utilisation de répétitions de mouvements dans le but de se les approprier, de se mettre à l'épreuve pour développer son endurance physique. Le fait de se lancer des défis, par exemple, garder une position longtemps ou faire un mouvement de plus en plus vite est souvent demandé par la professeure.

Le corps instrumental renvoie aussi au dépassement de soi, qui se retrouve notamment dans un *battle*. Sepulveda (2016) indique que dans le *battle*, chacun doit s'exprimer et

montrer la maîtrise qu'il a de son art (graffiti, *MCing*, rap, danse ou *DJing*) devant les autres. Ici, il n'est plus question de s'affirmer par la force, mais par l'art, tout en gardant cette idée d'être meilleur que les autres, en se dépassant soi-même d'abord. Pour maîtriser quelque chose, il faut se dépasser et persévérer.

Ce contexte de compétition où chacun veut aller plus loin pour se dépasser, mais aussi pour dépasser l'autre, participe à la créativité continue du hip-hop (*Ibid.*). Cette quête du dépassement de soi et de l'autre à travers la compétition contribue chaque fois à augmenter le défi technique d'un cran et conduit le danseur à être davantage en possession de ses moyens, mais aussi à être toujours plus créatif (*Op. cit.*). Ainsi, le corps instrumental sert de hiatus entre la technique et la créativité.

MEB, quant à elle, privilégie l'épanouissement personnel en focalisant ses cours et exercices sur l'unicité de chaque corps. Pour elle, la danse est synonyme de bien-être. Elle veut enseigner aux élèves l'amour du mouvement. Le fait même de bouger est une victoire chez MEB. Pour elle, la danse est devenue essentielle dans sa vie, tant au niveau personnel que professionnel. Elle a besoin de bouger, de danser pour se sentir bien. C'est ce qu'elle souhaite transmettre aux élèves.

L'épanouissement personnel se vit donc individuellement chez chaque personne et pour MEB, il passe par l'utilisation du corps qui devient un socle de ressentis. Il permet d'exprimer ce que l'on ressent, de faire sortir sa colère ou encore de relaxer.

Le corps est synonyme du danser à sa façon dans la mesure où ce qui compte n'est pas la finalité ou la forme du mouvement, mais bien la sensation. Les capacités corporelles de chacun priment sur la virtuosité et la technique. Le fait que tout le monde puisse bouger et se sentir bien dans son esprit et dans son corps semble être un but dans la transmission de MEB.

Même si les deux professeures n'ont pas démontré un intérêt similaire pour le dépassement de soi et l'épanouissement personnel. On a pu constater de ces deux

valeurs à des moments distincts lors des cours, sans pour autant qu'elles en parlent concrètement, par exemple dans l'entretien semi-structuré.

Par exemple, lors de *freestyle* et de *cypher*, les deux professeures ont montré le caractère essentiel du dépassement de soi pour tous les élèves, quels que soient leurs capacités physiques, leur niveau technique en danse ou leur humeur du jour.

De plus, l'épanouissement personnel a pu apparaître dans le fait d'encourager toujours les élèves à apprendre à se connaître, à en savoir plus sur ce qu'il souhaite, tant dans la danse que dans la vie. Les deux professeures démontrent beaucoup d'attention envers eux pour garantir leur bien-être, leur épanouissement personnel qui se vit notamment grâce à la danse.

## 5.2 Les stratégies pédagogiques favorisant la transmission

### 5.2.1 Le *freestyle*.

La technique du *freestyle* fait partie intégrante des danses de la culture hip-hop. Celle-ci constitue « la preuve de la maîtrise des mouvements dansés et de la technique dans n'importe quelle situation, même dans celles qui peuvent engendrer un stress : représentation devant un public nombreux, *battles*, cercles... » (Lubrano, 2018, p. 135).

Nous avons mis en évidence, en consultant la littérature sur l'histoire du hip-hop ainsi qu'en observant sur notre terrain de recherche, que le *freestyle* permet la transmission de valeurs sociales originelles : le respect, le lien d'appartenance, l'épanouissement personnel et le dépassement de soi. Il s'agit donc d'une stratégie pédagogique. Nous avons constaté sa présence récurrente dans les cours des deux professeures, selon des

proportions variées et à des moments différents pour chacune. Chez MEB, le *freestyle* construit entièrement le cours et se retrouve même dans la partie chorégraphiée. Lynx, quant à elle, conserve le *freestyle* pour la fin du cours.

MEB utilise le *freestyle* pour mettre ses élèves dans des états physiques et émotifs divers. Il lui sert aussi de base de recherches corporelles : elle s'inspire des mouvements improvisés par ses élèves pour en faire des pas et les inclure à la chorégraphie. Elle focalise son cours sur cette stratégie de transmission et y consacre la quasi-totalité des classes.

Le travail de sensations du corps, très présent chez MEB, s'exprime aussi lors du *freestyle*. L'autre catégorie qui distingue le corps chez MEB est le danser à sa façon, et ce, parce qu'elle considère le corps comme « libre », à savoir qu'il ne doit subir aucune contrainte. Cette absence de contrainte passe notamment par le fait que MEB n'impose pas à ses élèves de mouvements et ne privilégie pas un style de danse en particulier.

De son côté, Lynx utilise le *freestyle* pour valider les apprentissages du jour, c'est pourquoi chaque cours se termine par un *freestyle*. Les élèves doivent montrer les pas ou les éléments de technique qu'ils ont appris pendant le cours, ce qui les amène aussi à démontrer leur créativité et à faire appel à leur propre style.

De plus, il est important de noter que la technique corporelle est un élément essentiel du *freestyle*. En effet, celle-ci n'est pas innée et doit être travaillée. À ce sujet, Lynx déclare que la technique est primordiale dans l'apprentissage du *freestyle*, car le corps doit intégrer les techniques et les mouvements afin de pouvoir les maîtriser puis les adapter à son style pour participer à un *freestyle*. Or, le style s'acquiert par le travail. C'est pourquoi le danseur doit le travailler, grâce notamment aux attitudes comme la fierté, la provocation et le combat. Ces dernières doivent se combiner aux mouvements de base et à la technique choisie.

Ces propos sont en résonance avec ceux de Lubrano (*Ibid.*) selon lesquels l'acquisition du style est un travail de longue haleine, et la technique est à parfaire tout au long de la vie du danseur. Elle ajoute aussi que l'importance de la nécessité de travailler la technique réside dans le fait que celle-ci constitue « la preuve de la maîtrise des mouvements dansés et de la technique dans n'importe quelle situation, même dans celles qui peuvent engendrer un stress : représentation devant un public nombreux, *battles*, cercles... » (p. 135).

Si les deux professeures structurent leur cours autour du *freestyle*, c'est parce qu'elles lui reconnaissent un caractère fondamental dans l'apprentissage. Il fait partie intégrante de la culture hip-hop et est à la base même de sa transmission. Cela se reflète aussi dans leur discours. Ainsi, Lynx et MEB mentionnent toutes les deux dans l'entretien que le *freestyle* est l'essence même de la culture hip-hop. C'est la raison pour laquelle elles considèrent que l'enseignement des danses de la culture hip-hop doit se construire autour de cette pratique.

Par conséquent, nous pouvons considérer dans nos deux cas à l'étude que non seulement le *freestyle* peut être l'entité qui donne naissance au cours, il le structure en tant qu'élément constitutif, voire consubstantiel, et en devient le point culminant, car le format permettant de résumer l'enseignement de chaque cours de danse est un *freestyle* chez les deux professeures. En outre, l'importance du *freestyle* se manifeste également par le fait que toutes les deux l'évoquent dans les interactions verbales de façon récurrente. Il devient donc une stratégie pédagogique à part entière.

### 5.2.2 Le *cypher*

Le *cypher* est le lieu de naissance du *freestyle*. Il apparaît dans notre étude comme une stratégie pédagogique facilitant la transmission des valeurs de la culture hip-hop.

Le *cypher* a une utilité multiple. Il est au départ l'espace de pratique de la danse hip-hop. Il est le lieu de l'expression artistique du danseur, qui y dévoile sa maîtrise technique, son authenticité et son originalité tant dans ses mouvements que dans ses attitudes.

Il est aussi un lieu de partage entre pairs, un outil pour vivre une expérience en commun, partager une culture. Ces propos sont en résonance avec l'idée de Lubrano (*Op. cit.*) selon laquelle le *cypher* est un « espace d'expression dans lequel le membre partage son art avec le public qui forme ses contours » (p. 130) Nous pouvons aussi considérer que par la place qu'il occupe et l'importance que lui accordent les professeurs, il peut posséder, dans le contexte d'un apprentissage du hip-hop en classe, un rôle fondamental, à l'instar du *freestyle*.

Le corps est aussi un élément constitutif d'un *cypher*, un outil essentiel, voire central, dans l'acquisition de cette technique. Lubrano (*Op. cit.*) explique au sujet de la technique, et donc du corps, qu'elle conduit à une créativité incessante, et ce, parce que le danseur, quelle que soit sa danse, ne reproduit pas à la lettre un pas de base lorsqu'il est dans le « *cypher* ». La maîtrise des pas, et donc de la technique, lui permet d'être capable d'amener le mouvement vers une création sans limites (*Op. cit.*). Rappelons que c'est justement cette capacité de développement de pratiques créatives qui contribuent à faire du hip-hop un mouvement (Bazin, 1995).

Le *cypher* est donc omniprésent, tout comme le *freestyle*, dans les cours des professeurs. Il cherche à transmettre une pratique originelle de la culture hip-hop et permet d'inculquer les quatre valeurs que nous avons soulevées à savoir le respect, le lien d'appartenance, l'épanouissement personnel ainsi que le dépassement de soi.

En effet, dans un *cypher*, l'élève se doit de respecter autant le danseur au centre que ces camarades qui se trouvent autour du cercle. De plus, les encouragements font partie du *cypher* et permettent le dépassement de soi et l'épanouissement personnel de celui qui se trouve au centre. Enfin, lors d'un *cypher*, tous les élèves sont ensemble et partagent un même moment, dans un même lien d'appartenance, au sein d'une même culture dont ils connaissent les codes.

Enfin, tout comme le *freestyle*, le *cypher* s'appuie sur l'outil du corps, tant pour le danseur qui se trouve au centre que pour ceux qui sont aux alentours du cercle. Tous doivent réagir et interagir avec leurs corps. Cela crée un moment de symbiose.

Dans un tel moment, toutes les valeurs de la culture sont réunies. Proposer un *cypher* et donc encourager les élèves à y effectuer un *freestyle* permet de transmettre toutes les valeurs de la culture hip-hop. Ils sont donc tous deux des stratégies pédagogiques à part entière.

### 5.2.3 La démarche individuelle

Nous avons mentionné dans la problématique que le hip-hop prônait, à l'instar d'autres disciplines de danse, des valeurs individuelles, entre autres, l'épanouissement personnel, l'expression artistique individuelle, mais aussi le courage, la détermination et le perfectionnisme.

Par ailleurs, nous avons constaté que la communication unilatérale en direction de l'élève est sollicitée dans les moments où les professeurs privilégient l'individualité, par exemple, pour inciter à créer son propre style. Cela renvoie donc à la quête de l'individualité, de l'originalité et de l'unique dans le but de développer son style propre en faisant ressortir sa singularité, ce qui le caractérise en tant que danseur et lui permet de se distinguer dans un *freestyle* ou au sein d'un *cypher*.

L'individualité se dessine aussi dans l'importance du vécu. Effectivement, le hip-hop s'inspire initialement de la vie quotidienne en la mimant, à l'instar des rituels de combat (Lubrano, 2018). Les énoncés faisant appel au vécu des élèves sont également essentiels, notamment chez MEB, qui propose souvent des exercices qui s'inspirent de la vie personnelle des élèves. Ils peuvent se baser sur des expériences intimes, en lien avec la danse, avec leur histoire personnelle ou vécue directement dans la classe.

La démarche individuelle se distingue aussi par l'utilisation du corps. Par exemple, le cours de MEB se concentre plus spécifiquement sur la personnalité de chacun de ses élèves et leurs capacités corporelles propres. Elle s'adapte par conséquent en fonction des mouvements des élèves et de leurs envies du jour.

La démarche individuelle pousse donc les élèves à prendre conscience de qui ils sont, à s'affirmer et à utiliser leur vie pour initier des mouvements de danse. La démarche individuelle est une stratégie pédagogique qui permet le dépassement de soi et l'épanouissement personnel, soit deux valeurs de la culture hip-hop.

Danser à sa façon et le style renvoient aussi à une démarche d'individualité où les mouvements sont libres et improvisés, initiés par des directives générales et une communication unilatérale en direction de l'élève. Nous avons en effet vu que cette dernière est sollicitée dans les moments où les professeurs privilégient justement l'individualité. Le corps est de ce fait un outil d'expression de l'individualité, donc un outil qui permet la transmission de la culture hip-hop.

Enfin, dans la démarche individuelle, les professeures privilégient l'individualité au collectif, et à ces fins s'adressent spécifiquement à chaque élève, et ce, avec une communication unilatérale en direction de l'élève. Elles utilisent davantage d'indications personnalisées que générales pour comprendre l'unicité de chacun et les encourager à faire de même : mieux se connaître, mieux comprendre ses capacités corporelles, physiques ainsi que sa personnalité et ce qu'il est possible de faire ressortir lors d'un *freestyle* ou un *cypher*.

#### 5.2.4 La démarche collective

Nous avons aussi observé à travers cette étude l'importance de la démarche collective et le fait qu'elle soit utilisée en tant que stratégie pédagogique misant sur une transmission collective de la culture hip-hop.

En effet, cela se manifeste notamment par l'établissement et l'entretien du lien avec la communauté extérieure à la classe de cours de danse. Il est possible d'entrer en contact avec cette communauté hors contexte du cours, par exemple, au cours de sessions d'entraînements en dehors des cours, ou aux événements de la culture hip-hop et aux *battles* organisés par la professeure, ou dans d'autres cours. Les élèves peuvent aussi directement les rencontrer *in situ* lorsque les professeures font venir d'autres membres de la communauté à leurs cours.

Ces déplacements dans l'espace urbain pour aller à la rencontre de la communauté rappellent aussi l'ancrage social initial du hip-hop dans le contexte de la rue, de l'espace urbain, mais aussi l'extrême mobilité que pratiquaient ses membres dans différents lieux de pratique. Ainsi, la rue, l'espace urbain et les déplacements étaient essentiels dans la pratique, pour rencontrer un nouveau public, se montrer, participer à des *battles* qui avaient lieu notamment dans la rue.

Or, le fait que les membres se déplacent encore aujourd'hui pour rencontrer un nouveau public, participer ou assister à des *battles*, ou transmettre la culture dans les classes de cours ou d'autres formes d'évènements, nous amène à penser que la mobilité dans l'espace urbain demeure fortement présente.

Parler de la communauté, proposer de participer à des événements et utiliser un langage destiné à un groupe permet aux professeures de transmettre la valeur de la communauté et, donc, l'importance du lien d'appartenance à leurs élèves.

La démarche collective s'inscrit aussi dans le corps. Pour Lynx, le corps est l'expression de l'effort physique. En effet, elle cherche à renforcer le corps des élèves par divers exercices, et ce, sans prendre en considération l'individualité de chacun. Ils doivent tous suivre les mêmes exercices et répondre aux mêmes exigences.

Elle focalise son enseignement dans un premier temps sur la performance physique, à savoir l'endurance et l'effort physique, et ce, en construisant son cours autour de nombreuses répétitions de mouvements, en poussant les élèves à dépasser leurs limites. En outre, pour la professeure, la répétition et l'effort physique sont des gages d'amélioration, de réussite, mais aussi un moyen pour imprégner le corps des mouvements.

Le corps apparaît chez Lynx comme un instrument qui doit accomplir un effort physique. À cette fin, son cours se structure autour de cette quête de l'effort physique avec des exercices, et des sessions entières y sont consacrées. Ainsi commence-t-elle toujours par un échauffement physique avec des pompes et des abdominaux, puis propose des mouvements techniques de *break* qu'elle fait répéter. Notons que les pompes et les abdominaux sont des exercices de fitness reconnus pour être difficiles et intenses, exigeant des efforts physiques et répétitifs qui nécessitent un dépassement de soi et travaillent la résistance. En bref, ils doivent être correctement effectués pour rencontrer du succès. À cela s'ajoutent des défis qu'elle lance à ses élèves pour les

amener à se dépasser dans un esprit de compétition, pour gagner de la résistance en restant plus longtemps dans une position en augmentant la difficulté, ou en imposant un rythme plus rapide, par exemple.

Tous ces exercices sont les mêmes pour tous les élèves. Ils doivent donc s'adapter, quelles que soient leur endurance physique, leur force et leurs capacités personnelles.

On voit donc ici que la démarche collective est une stratégie pédagogique qui vise le groupe et met tout le monde sur un pied d'égalité. L'objectif est d'acquérir de la force physique et de l'endurance grâce à ces exercices spécifiques et aux nombreuses répétitions. Ces derniers sont considérés comme les conditions nécessaires d'amélioration, de réussite, mais aussi un moyen pour imprégner le corps des mouvements. La finalité serait de conduire le corps instrument vers le corps technique.

Pour finir, Lynx fonde donc son enseignement sur cet effort physique, car elle considère qu'il est nécessaire dans l'enseignement technique du *break*. Elle enseigne principalement le *break* dans son cours et privilégie de ce fait un style de danse particulier. Cela inclut donc de la technique et un vocabulaire précis, puisque chaque style de danse de la culture hip-hop requiert un champ lexical qui lui est propre, renvoyant à sa technique.

La technique est précise, le vocabulaire choisi rigoureux : la professeure utilise des mots techniques comme *six step*, *four step*... Elle transmet ces éléments à la lettre à tous et de façon égale. La démarche collective est donc très présente puisque les élèves suivent tous les mêmes directives pour acquérir un corps suffisamment entraîné et fort afin de pouvoir reproduire les mouvements techniques du *break*.

La démarche collective apparaît donc comme une stratégie pédagogique idéale pour transmettre une technique de danse tout en s'intégrant aussi dans la communauté. Celui qui veut être intégré dans la culture hip-hop doit connaître la technique du *break*, même si cette dernière passe après le respect, le lien d'appartenance et le dépassement de soi.

MEB semble privilégier le travail individuel par rapport au travail collectif. Cependant, on a aussi pu observer la démarche collective dans son travail, notamment lors des échauffements en groupe qui visaient à privilégier l'endurance physique, tout comme Lynx. Il était important pour elle de travailler le corps pour ensuite pouvoir aller dans la liberté de mouvement. De plus, même si elle n'enseignait pas un style de danse en particulier, il lui arrivait de transmettre certains pas de danse comme des *waves*. De plus, on retrouve la démarche collective dans le fait qu'elle transmet le vocabulaire propre à la culture hip-hop comme les mots *freestyle*, *cypher*, *battles*...

Le travail individuel chez elle renvoie également à une certaine expression de liberté du mouvement. Elle cherche à faire danser avec plus de liberté, et ce, par des mouvements spontanés et improvisés. La valeur du travail individuel porte aussi sur l'exigence d'autonomie et la pratique individuelle.

La démarche collective, chez Lynx et MEB, repose sur un système d'énonciation renvoyant aux formes plurielles et à un grand nombre d'indications collectives. Elles utilisent toutes les deux la communication unilatérale comme nous l'avons constaté.

Le *freestyle*, le *cypher*, la démarche individuelle et la démarche collective sont complémentaires, car ils s'imbriquent pour créer une base de stratégies pédagogiques nécessaires pour affirmer les valeurs d'une culture, ici, de la culture hip-hop.

En effet, le *freestyle* et le *cypher* servent à la fois la démarche individuelle et collective.

Tout d'abord, le style et le *freestyle* sont des aspects communs à toutes les formes d'expression du hip-hop. Ainsi, on les retrouve dans le rap, les danses, le graffiti, le *DJing*, le *Mcing*. Nous avons vu qu'il s'agit de pratiques sociales originelles, puisque dans les premières heures du hip-hop, les nouveaux graffeurs cherchaient à développer leur propre style et les pionniers apprenaient aux nouveaux cherchant à s'améliorer, à créer leur propre style pour atteindre la maîtrise de leur art (Bazin, 1995).

Le *freestyle* et le style ont pour objectif de rendre chaque danseur unique. Nous avons déjà mentionné que le style était le « langage individuel » du hip-hop (Lubrano, 2018). C'est par le style que le *freestyle* exprime l'individualité du danseur. Il constitue l'outil d'une affirmation individuelle. Effectivement, d'un point de vue étymologique, le *freestyle* consiste à montrer, pour chacun, un style différent, un style qui lui est propre (*Ibid.*). Il s'agit de ce qui le caractérise en tant que danseur, autrement dit son individualité. Comme nous venons de le voir, ces deux éléments, le *freestyle* et le style, sont des stratégies de transmission de la culture hip-hop, que les professeurs utilisent notamment avec par des exercices d'improvisation ainsi que des *cypher*. On peut donc constater ici que le *freestyle*, le style et le *cypher* alimentent la démarche individuelle.

D'un autre côté, ils sont aussi présents dans la démarche collective puisqu'ils répondent aux valeurs de la culture, notamment celles du respect, du lien d'appartenance et du dépassement de soi et de l'épanouissement personnel. Le *cypher* est le lieu d'expression d'un danseur, mais aussi de toute une communauté qui participe à ce dernier. Les encouragements des pairs bâtissent le *cypher*. Ils permettent aussi aux danseurs de se dépasser et de s'épanouir dans leur propre créativité.

Il y a aussi une forme de partage dans le *cypher* et le *freestyle*. Tous deux permettent de montrer de nouveaux pas, de nouvelles postures physiques, de nouveaux enchaînements de pas à la communauté. Cela sert à la fois à démontrer son originalité, mais aussi à enrichir l'aspect artistique de la culture. On voit donc ici que le *freestyle* et le *cypher* alimentent la démarche collective.

### 5.3 Le cas particulier de la transmission : d'outil pédagogique à valeur

Nous avons observé que chez nos deux professeures, la transmission est un élément essentiel. Ainsi, nous avons remarqué que chez Lynx, elle est davantage basée sur la

démarche collective, tandis que pour MEB, elle se fait par la démarche individuelle. Cependant, les deux professeures utilisent les quatre mêmes stratégies pédagogiques (*freestyle, cypher, démarche individuelle, démarche collective*) pour enseigner la danse hip-hop et, surtout, sa culture.

La transmission de la culture hip-hop se ressemble chez les deux professeures même si aucune formation en enseignement de la danse hip-hop n'existe au Québec. Ainsi, on va voir dans ce chapitre que la transmission en tant que telle passe du statut d'outil pédagogique à celui de valeur.

### 5.3.1 La transmission chez Lynx et MEB

Pour Lynx, transmettre une culture, ce n'est pas seulement transmettre son histoire, c'est aussi adopter ses codes de langage, de fonctionnement, ainsi que ses pratiques, telles que prendre un nom de *b-boy* ou de *b-girl*. Lynx a, par exemple, incité chacun de ses élèves à prendre un surnom *b-boy* ou *b-girl*, comme elle l'a elle-même fait. Elle focalise aussi beaucoup sur l'importance d'autrui, des pairs et de la communauté.

MEB, quant à elle, focalise davantage sur les valeurs individuelles de la culture hip-hop : « l'expression de soi, l'affirmation de soi [...], grandir [...], la collaboration, la coopération, l'entraide [...], la résilience. Et, *empowerment*... [...] Quelque chose de *raw* » (MEB, entretien, p. 8). On voit aussi que dans le cas de MEB, la transmission porte sur l'importance d'une recherche personnelle et le développement intime, propre à chaque individu (Lubrano, 2018).

En ce qui concerne la distinction des objectifs de chacune, Lynx, dans sa transmission, ne vise pas seulement les élèves, à savoir le destinataire participant à son cours, mais les considère comme des candidats potentiels intéressés à prendre la relève : « C'est

très important d'essayer de transmettre les vraies valeurs aux jeunes parce que c'est eux qui vont continuer » (Lynx, entretien, p. 14). Elle cherche, de cette façon, à établir une chaîne de transmission, consistant à ce que ses élèves ayant reçu son enseignement le transmettent eux aussi à d'autres.

Elle s'inscrit dès lors dans une démarche de perpétuation de la transmission, autrement dit dans une perspective de tradition, dans laquelle elle joue le rôle de chaînon : elle a reçu un enseignement, qu'elle transmet et qui sera également transmis par ceux à qui elle l'a transmis. Cela rappelle la définition de la culture de Beaulieu (2016), se comprenant comme un mécanisme de perpétuation du culturel et qui relie les individus entre eux. Or, la tradition est un des éléments constitutifs de la culture ; de ce fait on peut considérer ici que l'enseignement du hip-hop est le lieu de transmission de la tradition du hip-hop. Nous pouvons citer Mauss dans Berliner (2010), pour qui il existe un lien direct entre tradition et transmission, lorsqu'il affirme qu'il n'y a ni technique ni transmission sans la tradition.

MEB, de son côté, se donne pour objectif de partager les valeurs de la culture hip-hop pour que les jeunes les intègrent dans leur vie personnelle. Cela fait partie de son désir d'enseigner : « Mon but principal, c'est de partager ces valeurs-là, sinon j'enseignerais pas » (MEB, entretien, p. 9).

Nous avons ici montré, comme l'a déjà observé Lubrano (2018), que l'enseignement des danses du hip-hop se transmet à travers les histoires et les valeurs qui y sont liées. Nous avons aussi mis en lumière que les professeures observées veulent transmettre bien davantage que des techniques ou des mouvements, à savoir une tradition, une appartenance à une communauté, une identification à ses membres.

Parmi les modalités de transmission de ces deux professeures, nous retrouvons les caractéristiques d'un mouvement culturel de la thèse de Bazin (1995) sur les caractéristiques d'un mouvement culture. Ainsi, le hip-hop, dans les efforts de

transmission, se comprend dans la double acceptation de la notion de mouvement culturel, à savoir celle d'une dynamique et celle d'une appartenance.

On y perçoit une communauté d'esprit, car les professeures inculquent une manière d'être et de penser, de voir et de percevoir, donc un état d'esprit. Cela s'exerce par la transmission d'un savoir-faire et d'un savoir-être.

Nous constatons aussi dans notre étude que les deux professeures, sans se connaître ni avoir suivi de formation pour devenir professeures, emploient les mêmes stratégies de transmission, mais aussi que des éléments langagiers se retrouvent dans leurs classes, pourtant enseignées différemment, enseignées comme elles l'entendent.

### 5.3.2 La libre pédagogie de la transmission

Nous avons constaté l'existence d'une pédagogie de transmission se manifestant par une démarche personnelle de la pédagogie. Par exemple, chez Lynx, nous observons une perspective réflexive qui la pose comme un mentor pour ses élèves. Notamment, elle montre les pas de danse aux élèves avant que ceux-ci ne s'exécutent, elle montre les techniques ou la façon de placer son corps ainsi que tout ce qu'il y a à savoir concernant la culture du hip-hop comme une référence du milieu. En outre, cette réflexivité vise à trouver le moyen pour rendre sa propre pédagogie efficace, et ce, en enseignant la bonne façon de faire, comme l'ont fait ses mentors avec elle.

C'est aussi dans la transmission de la culture et de l'histoire du hip-hop que l'on perçoit cette pédagogie personnelle. Ainsi, Lynx et MEB privilégient la transmission des éléments généraux et consubstantiels, des personnages, des anecdotes, ou préfèrent aller au-delà de la culture hip-hop, tout en mobilisant une approche classique de type loisir. Lynx choisit de transmettre des codes langagiers, notamment par la technique et

le vocabulaire spécifique, mais aussi avec des pratiques, par exemple, en incitant à prendre un nom de *b-boy* ou de *b-girl* comme elle l'a elle-même fait.

MEB, quant à elle, préfère inviter des professeurs de la communauté pour que chaque élève se fasse sa propre idée, comprenne différents styles de danse et puisse faire ses choix.

Cependant, on observe que les deux professeures se rejoignent sur les mêmes stratégies pédagogiques (*freestyle*, *cypher*, démarche individuelle, démarche collective...), même si celles-ci ne sont pas utilisées à la même intensité ou selon un modèle précis.

Elles s'appuient toutes les deux sur l'importance d'avoir une pédagogie, un but, des valeurs à transmettre pour enseigner la danse hip-hop. Nous allons pouvoir voir aussi qu'elles s'appuient sur les mêmes stratégies de communication pour transmettre les valeurs sociales de la culture hip-hop.

#### 5.4 La transmission des valeurs sociales des danses de la culture hip-hop au prisme des stratégies communicationnelles

Dans le cadre théorique énoncé au chapitre 2 (p. 55), nous avons indiqué que les stratégies communicationnelles trouvent leur fondement dans les travaux de Marc et Picard (2004 et 2015). Ainsi, nous examinerons au prisme des stratégies communicationnelles, et notamment celles de reconnaissance et de confirmation, de réparation, ainsi que le concept d'approbation et de reconnaissance, les analyses conceptualisantes proposées dans les sous-parties précédentes de ce chapitre final.

#### 5.4.1 Rappel des stratégies communicationnelles

Nous mobiliserons ici plus spécifiquement les stratégies de reconnaissance et de confirmation, celles de réparation et le concept d’approbation et de reconnaissance

Les stratégies de reconnaissance et de confirmation permettent l’échange en guise de reconnaissance dans le but de confirmer son identité (Collin, 2017). Elles induisent la reconnaissance positive de l’identité de chacun. Cela correspond, par exemple, au fait de s’informer sur l’élève, de demander comment il se sent aujourd’hui, de le regarder droit dans les yeux ou de le récompenser par des paroles ou un geste. Il s’agit de reconnaître et de confirmer l’identité du jeune dans la pratique enseignante. Ce qui, dès lors, conduit à un « cadre relationnel positif et ainsi [favorise] le transfert d’apprentissage » (Collin, 2017, p. 121).

Quant aux stratégies de réparation, elles désirent annuler « toute atteinte à la personne » (*Ibid.*). Elles reposent, entre autres, sur l’utilisation d’un vocabulaire chaleureux pour s’adresser au groupe (*Op. cit.*), sur l’établissement d’un contact avec chaque élève, en mettant ainsi tous les élèves sur un pied d’égalité : « Cela permet l’établissement d’un cadre relationnel positif pour chaque élève et cette relation contribue à favoriser le transfert d’apprentissage » (*Op. cit.*, p. 122).

À ces deux stratégies, nous avons ajouté le concept d’approbation et de reconnaissance, lui aussi tiré des travaux de Marc et Picard (2004). Ce dernier ne fait pas partie des quatre stratégies de communication de Marc et Picard (2015). Il s’agit d’une notion, développée par les mêmes auteurs, qui renvoie à un mécanisme d’identification de l’élève au professeur, que nous avons mobilisée en tant que stratégie de communication dans notre grille d’observation participante.

À ce sujet, précisons que parmi les quatre stratégies de communication que nous avons utilisées pour être identifiées dans la classe, trois ont été observées sur le terrain, à

savoir les stratégies de reconnaissance et de confirmation, d'approbation et de reconnaissance ainsi que celles de réparation. Cependant, nous n'avons observé aucune stratégie de prévention et de protection. Celles-ci sont visibles lorsqu'un enseignant souhaite réduire les risques associés à la divergence des contextes. Il peut, par exemple, changer d'exercice pour retrouver l'attention des élèves ou les ignorer pour retrouver ensuite leur concentration. Or, dans les classes de danse que nous avons suivies, il n'y a eu aucune action semblable. Nous supposons que ce genre de situations soient moins visibles dans un contexte de loisirs où l'élève a choisi son activité dans la plupart des cas, contrairement à l'école qui est, elle, obligatoire.

#### 5.4.2 Les stratégies de reconnaissance et de confirmation

Nous avons plus particulièrement observé des stratégies de reconnaissance et de confirmation dans l'expression des sensations du corps, du danser à sa façon, du travail individuel et du vécu.

Rappelons que les stratégies de reconnaissance et de confirmation ont pour but de confirmer l'identité et induisent la reconnaissance positive de chacun. Nous avons observé que ce type de stratégie mobilise la communication unilatérale en direction de l'élève et correspond aux moments où les professeures privilégient l'individualité.

Dans le corps, il s'agit d'exprimer les sensations ressenties individuellement par la stimulation, notamment à travers l'imagerie mentale. C'est donc dans un aspect de quête d'individualité que l'on peut l'associer aux stratégies de reconnaissance et de confirmation.

Il en est de même pour le danser à sa façon, où la professeure privilégie la personnalité de chacun de ses élèves et leurs capacités corporelles propres. Elle adapte de ce fait le

cours à leurs mouvements et leurs envies du jour. C'est donc l'individu qui prime. Danser à sa façon constitue une démarche d'individualité, car les mouvements sont très souvent libres et improvisés, initiés par des directives générales et une communication unilatérale en direction de l'élève.

Cette dernière est surtout utilisée dans les moments où les professeures privilégient justement l'individualité, entre autres, avec l'utilisation du *freestyle* et du *cypher*. Le fait de danser à sa façon devient l'expression de l'individualité, une des valeurs du hip-hop, et s'incarne en tant que moyen d'une stratégie de reconnaissance et de confirmation.

Il ressort de l'observation de ces cours de danse hip-hop des stratégies de reconnaissance et de confirmation portant sur la personnalisation du discours. Effectivement, c'est l'individualité qui est recherchée, à travers la mise en avant des caractéristiques propres à chacun qui le rend unique en tant qu'individu, et ce, en utilisant une communication unilatérale s'adressant directement à l'élève.

Ces stratégies de reconnaissance et de confirmation se perçoivent entre autres dans les moments de *freestyle*, au sein des *cyphers*, qui sont justement des lieux de manifestation de la danse hip-hop dédiés à l'expression de l'individualité, car ils offrent la possibilité d'une danse plus personnelle qu'une chorégraphie.

La démarche individuelle renvoie également aux stratégies de reconnaissance et de confirmation, car cela concerne l'individualité, à savoir l'autonomie, l'entraînement individuel, le travail solitaire, pouvant se manifester aussi bien durant la classe qu'en dehors du contexte du cours. Les élèves sont encouragés à répéter la danse par eux-mêmes, chez eux ou dans un coin de la classe. La professeure les pousse à se bâtir une discipline, la leur, sans donner de directives précises, si ce n'est « pratiquez ». Elle recherche leur implication personnelle, et par-là dépasse le simple enseignement d'une danse. C'est toute une façon de vivre, une école de la vie, qu'elle transmet.

Le vécu est utilisé lui aussi par le biais des stratégies de reconnaissance et confirmation. Il est porteur des expériences personnelles, celles du quotidien, avec la danse, et durant le cours, mais aussi sur des expériences collectives, autrement dit une expérience partagée ou des moments de partage, à l'instar du *cypher*. En effet, nous avons constaté que le *cypher* est une pratique sociale originelle qui est, en tant qu'espace de pratique de la danse hip-hop, le lieu d'expression artistique où le danseur partage son art avec son public.

#### 5.4.3 Le concept d'approbation et de reconnaissance

Nous avons vu que ce concept renvoie à des situations suscitant une identification de l'élève au professeur, notamment dans la démarche collective et la transmission.

Le concept d'approbation et de reconnaissance apparaît à travers le phénomène de la transmission par les procédés d'identification mis en place pour que les élèves se reconnaissent dans leur professeur, comme la transmission des codes et des pratiques, notamment en prenant un nom de *b-boy* ou de *b-girl*.

Il y a aussi le fait que la professeur se place en modèle pour démontrer l'exercice. Il apparaît comme le détenteur de la bonne façon de faire et devient un mentor aux yeux de ses élèves. Ajoutons que pour Marc et Picard (2004), l'identification aura pour effet de favoriser l'apprentissage et de donner l'envie d'étudier. En outre, ces pratiques s'inscrivent dans les modalités de transmission propres au hip-hop où la transmission s'effectuait, dans ses origines, des pionniers aux nouveaux venus dans le mouvement hip-hop (2018). C'est pourquoi Bazin (1995) écrit que les pionniers apprennent aux nouveaux qui cherchent à s'améliorer, à créer leur propre style pour atteindre la maîtrise de leur art. Lubrano (2018) rappelle que dans les premiers temps de la pédagogie du

hip-hop, chaque professeur a fait un peu comme il le sentait, avant qu'émerge progressivement un langage plus universel.

Nous avons aussi montré à plusieurs reprises les manifestations du communautaire à travers le partage, par exemple dans un *cypher* qui constitue le lieu pour créer, voire consolider un sentiment et un lien d'appartenance à cette communauté.

Ce sentiment et ce lien d'appartenance se produisent aussi par une identification des élèves aux membres de la communauté, par exemple, à un membre de référence comme un professeur, ou à un style de danse en particulier. Ces opérations d'appartenance et d'identification peuvent se produire *in situ* quand d'autres membres de la communauté participent aux cours, ou hors contexte du cours, soit au cours de sessions d'entraînement en dehors des classes, ou d'événements de la culture hip-hop et de *battles* organisés par le professeur ou dans d'autres classes.

Le concept d'approbation et de reconnaissance existe également quand la communication unilatérale en direction du groupe est mobilisée pour la transmission de la culture et de l'histoire, car tous les élèves reçoivent la même information, sans distinction de niveau entre eux ni en rapport à leurs caractéristiques personnelles. Ils sont tous dans un rapport d'égalité, c'est la raison pour laquelle la transmission de la culture et de l'histoire s'intègre dans des stratégies d'approbation et de reconnaissance.

#### 5.4.4 Les stratégies de réparation

Les stratégies de réparation ont pour objectif d'annuler « toute atteinte à la personne » (Collin, 2017) et d'établir un rapport d'égalité entre les élèves. Cela favorise le transfert d'apprentissage. Ces stratégies apparaissent dans la valeur du travail collectif et se perçoivent dans la communication unilatérale en direction du groupe. On observe donc

ces stratégies dans leur lien au corps instrumental et dans l'acquisition de la technique corporelle.

Le travail collectif en classe constitue des moments où l'ensemble des élèves doit reproduire le même mouvement, comme dans l'échauffement ou la chorégraphie, par exemple. Cela permet de créer une alchimie entre les élèves, et ce, en s'adressant au groupe dans son entièreté, en ne faisant pas de distinction entre eux pour créer un rapport d'égalité. À ces fins, le système d'énonciation mobilisé renvoie aux formes plurielles et utilise un grand nombre d'indications collectives.

Dans le corps instrumental, on a pu voir que les indications corporelles sont les mêmes pour tous et visent une performance égale, quels que soient l'élève et ses compétences. On cherche à modeler le corps, à le renforcer pour qu'il soit capable d'intégrer des pas spécifiques et précis. La professeure parle alors au groupe et non à l'individu, c'est par cela qu'on identifie les stratégies de réparation.

En ce qui concerne la technique corporelle, on voit là aussi qu'il s'agit d'une structure précise qui doit être comprise et acquise par les élèves. Ils doivent pouvoir reproduire les mouvements comme on les leur enseigne, qu'il s'agisse de pas de danse issus d'une technique particulière ou d'un échauffement qui vise à renforcer le corps. La professeure ne cherche donc pas à adapter son vocabulaire ou son cours vis-à-vis de l'élève, il souhaite seulement enseigner une méthode, des pas et une technique. Là encore, on comprend que le collectif prime sur l'individu et, donc, fait référence à des stratégies de réparation.

Ainsi, on observe que la transmission se fait chez les deux professeures par les mêmes stratégies de communication, même si elles ne sont pas utilisées à la même fréquence. Elles servent à appuyer les valeurs en se basant sur des outils communs.

Nous retrouvons dans chacun des cours ces stratégies alors qu'il n'existe pas de pédagogie écrite, de cours ou de formation pour apprendre à enseigner la culture hip-

hop. Ainsi, nous pouvons voir que l'héritage culturel du hip-hop et l'importance de celui-ci chez les professeures se font principalement à l'oral, comme lors des premiers émois de la culture. Cette transmission est donc visible directement sur le terrain, même si rien de formel ne l'identifie.

Cette transmission devient alors une valeur de la culture hip-hop en tant que telle. Car la poursuite de cette culture, la tradition, n'est pas possible sans transmission. Savoir quoi enseigner à des élèves devient un élément constitutif de la culture et, donc, se base sur des éléments précis comme les stratégies pédagogiques soulevées dans l'analyse, à savoir le *freestyle*, le *cypher*, la démarche individuelle et la démarche collective.

La transmission ressort donc comme une valeur essentielle de la culture hip-hop, sans quoi elle n'aurait peut-être pas perduré. Les deux professeures y consacrent une partie importante et s'interrogent sur leur transmission, mais aussi sur l'enseignement qui se fait au sein de la communauté et de leurs pairs, car selon elle, il faut qu'elle soit bien faite. D'où leur intérêt à parler des valeurs et de l'histoire qui doivent faire partie de la pédagogie de l'enseignement de la danse pour trouver une validité dans la communauté. Quelqu'un qui tente de s'ingérer dans la culture hip-hop sans avoir été instruit au préalable sur l'histoire, les pionniers, les différents arts et les valeurs ne se ferait pas accepter.

### **Synthèse du chapitre V**

Cette étude a permis d'observer les valeurs transmises dans la classe du cours de danse de hip-hop ainsi que les stratégies pédagogiques et communicationnelles mises en place. Pour ce qui est des valeurs, nous avons relevé le respect, le lien d'appartenance, l'épanouissement personnel ainsi que le dépassement de soi. La valeur du lien d'appartenance, à laquelle on continue d'attribuer sa fonction d'inclusion, et la valeur

de respect qui, au-delà du respect dû au pionnier, renvoient au rapport d'identification de l'élève au maître, mais aussi qui instaure un respect mutuel entre les élèves et envers la culture et la communauté. L'épanouissement personnel et le dépassement de soi s'ancrent dans la transmission de la danse hip-hop, notamment par le véhicule du corps, outil omniprésent.

Notre analyse révèle que le *freestyle* est une des stratégies pédagogiques qui permet la transmission de ces valeurs et qu'il est fondamental à l'enseignement de la culture hip-hop. Il structure le cours, lui donne naissance et en devient le point culminant. Par ailleurs, son caractère originel et son caractère fondamental sont explicitement reconnus par les professeures.

Le *cypher*, lui aussi, se dévoile en tant que stratégie pédagogique de transmission de la culture hip-hop dans le cours de danse de hip-hop. Il y est mobilisé pour exprimer l'individualité du danseur, vivre une expérience commune, partager les valeurs de communauté et, donc, créer un lien d'appartenance et inciter au respect.

La démarche collective est aussi une stratégie pédagogique qui permet la transmission de la culture hip-hop. Elle se manifeste surtout par l'établissement et l'entretien du lien avec la communauté au sein du cours, mais aussi à l'extérieur. Elle donne lieu par conséquent à des déplacements dans l'espace urbain pour aller à la rencontre de cette communauté et s'y intégrer. Ce qui est donc un indicateur que la mobilité dans l'espace urbain demeure une pratique fortement présente dans la classe de cours de danse de hip-hop. La démarche collective est aussi présente dans l'apprentissage des professeures dirigé au nom du groupe. Certains éléments, comme des pas techniques ou des exercices d'entraînement du corps, doivent être égaux pour tous, quels que soient leur niveau technique, leur corps et leurs habiletés. Il s'agit ici d'une transmission commune.

Tout comme la démarche collective, la démarche individuelle apparaît aussi comme une stratégie pédagogique. Elle renvoie à l'individu et à son caractère unique. Elle a pour objectif dans la classe d'inciter à créer son propre style et à le pratiquer de façon autonome. Ces deux éléments font ressortir la singularité du danseur. La démarche individuelle se retrouve également dans l'importance du vécu. Chacun a sa propre vie et l'utilise pour s'exprimer par son corps unique. Partager son histoire et ses sensations personnelles, mais dans un groupe, un collectif, une communauté.

Alors que le travail individuel qui porte sur une certaine expression libre du mouvement et l'exigence d'autonomie est plus présent chez MEB, le travail collectif renvoyant à une démarche de groupe au sein d'une communauté est privilégié par Lynx.

Le corps est présent partout, ce qui semble plutôt normal dans un cours de danse. Cependant, on a pu constater qu'il devient l'artère qui explicite toutes les stratégies pédagogiques : le *freestyle*, le *cypher*, la démarche individuelle, la démarche collective, l'épanouissement personnel et le dépassement de soi.

Chez MEB, le corps a une valeur d'expression des sensations, en tant que support de ce que le danseur ressent. Ce qui fait du corps expression des sensations un élément indissociable de l'utilisation du *freestyle*. Le corps possède aussi pour cette professeure un rôle d'expression d'une danse libre qui se bâtit selon les aptitudes physiques de chacun et sa sensibilité artistique propre. Il s'exprime aussi collectivement lors des *cyphers* et des *freestyles*, très présents chez la professeure.

Chez Lynx, le corps prend une importance autre, en tant qu'effort physique, instrument et technique. L'effort physique permet d'atteindre la performance physique. Le corps instrument est relatif aux dimensions d'effort physique, d'endurance, de défis, de dépassement de soi et de créativité continue et renvoie de ce fait aux valeurs individuelles, telles que le courage, la détermination, l'expression artistique individuelle et le perfectionnisme. Il s'inscrit donc aussi dans la démarche individuelle.

Cependant, le corps doit aussi se structurer, se modeler à l'image de la technique de *break* chez Lynx. Ici, il s'immerge donc dans la démarche collective.

Quant à la transmission, elle passe d'outil pédagogique à valeur. Nous avons observé que nos deux professeures y accordent une importance particulière et évoquent forcément la pédagogie qui s'y rapporte. Or, aucune formation ou cours pour enseigner la danse hip-hop n'existent au Québec. On a pourtant vu que les deux professeures s'appuient sur les mêmes valeurs et stratégies pédagogiques, ce qui dévoile aussi que les mêmes stratégies de communication sont mises en place même si elles ne sont pas utilisées à la même fréquence.

Nous avons également observé des stratégies communicationnelles, à savoir des stratégies de reconnaissance et de confirmation, d'approbation et de reconnaissance et de réparation. Ce sont dans le corps des sensations, le danser à sa façon, la démarche individuelle, et la place du vécu que nous avons constaté des stratégies de reconnaissance et de confirmation. Quant aux stratégies d'approbation et de reconnaissance, elles apparaissent dans des situations suscitant une identification de l'élève au professeur, notamment dans la démarche collective et la transmission des valeurs. Pour finir, les stratégies de réparation se manifestent plus particulièrement dans le corps instrumental et le corps technique.

## CONCLUSION

La présente recherche avait pour but de mettre en lumière les différentes stratégies de communication langagière et discursive mises en place lors d'un cours de danse hip-hop chez un public adolescent.

Nous avons comme intérêt d'étudier la culture hip-hop en nous immergeant directement dans ces cours afin de pouvoir constater des valeurs mises de l'avant ainsi que des outils utilisés pour transmettre une culture.

C'est ce que nous avons finalement réalisé. Nous nous sommes imprégnés des indications verbales des deux professeures que nous avons étudiées afin de comprendre davantage comment une telle culture pouvait être transmise de nos jours.

L'originalité de cette recherche est d'avoir contribué à apporter à la communauté scientifique des connaissances sur la transmission des valeurs de la danse hip-hop, la nature de ces valeurs dans le contexte d'une classe de cours de danse et à ouvrir de nouvelles portes au milieu de la recherche en danse. De plus, nous avons par cette recherche apporté notre contribution à la communauté de la danse hip-hop à Montréal.

À travers cette recherche, nous avons appris que les valeurs fondamentales de la culture hip-hop (le respect, le lien d'appartenance, le dépassement de soi et l'épanouissement de soi) se transmettent grâce à certaines stratégies pédagogiques utilisées par les professeures : le *freestyle*, le *cypher*, la démarche individuelle et la démarche collective. Nous avons constaté que ces stratégies étaient utilisées de façon personnelle par chacune d'elles, mais étaient tout de même toutes présentes dans les cours. Malgré une fréquence et une intensité différente pour chaque stratégie, elles confirment toutes aussi l'omniprésence et l'importance d'un outil : le corps.

Enfin, nous avons compris que tous les éléments devaient se retrouver ensemble dans un cours de danse pour qu'un élève (novice ou non) puisse se sentir inclus dans la communauté du hip-hop. La transmission et la pédagogie d'enseignement deviennent alors elles-mêmes des valeurs puisqu'elles sont primordiales pour garantir la survie de la culture hip-hop qui se fait, encore aujourd'hui, de façon seulement orale.

Notre recherche s'est appuyée sur trois outils de recherche afin que cette dernière soit valide : l'observation participante, l'entretien semi-structuré et le cahier du chercheur. Pour confirmer la scientificité de notre étude, nous avons combiné toutes nos données, précisément effectuées afin d'en retirer le maximum d'information. Nous sommes alors arrivés à la saturation des données. De plus, nous avons souligné notre subjectivité éclairée dans cette étude qualitative. Nous estimons donc que les résultats obtenus sont probants et peuvent être considérés comme fiables et vérifiables.

Cependant, notre recherche ne couvre pas tout le champ de la culture hip-hop. Nous nous sommes contentés d'une infime partie, qui est celle du langage utilisé par deux professeures pour transmettre la culture. Cette recherche a seulement pris en compte la communication du point de vue de l'émetteur, soit du professeur. Ainsi, il est important de souligner que notre recherche n'a pas traité de la réception, autrement dit du point de vue des élèves. Notre étude s'inscrit aussi seulement à Montréal, où nous avons effectué notre recherche. Il n'est donc pas possible de la transposer au Québec en entier ou au Canada. D'autres pratiques s'effectuent peut-être à différentes échelles.

C'est la raison pour laquelle nous proposons comme avenues futures de la recherche d'initier des travaux de recherche qui étudieront la réception des valeurs de la culture du hip-hop dans les cours de danse hip-hop du point de vue des élèves, en suivant notre démarche qualitative. Une autre avenue de recherche serait une étude portant sur la dimension politique des classes de cours de danse hip-hop et des valeurs du hip-hop comme outil d'intégration sociale, comme on a pu l'observer en France avec Faure et Garc (2007) notamment, et ce, à travers une approche instrumentale et institutionnelle.

Une troisième piste de recherche qu'ouvre ce mémoire, serait d'élargir l'échantillonnage. En effet, notre étude porte sur seulement deux professeures sur une quinzaine d'heures de cours. Il serait sûrement pertinent de réaliser cette étude avec la même démarche, mais avec un échantillon à plus grande taille, pour observer si nos résultats obtenus peuvent être confirmés non seulement avec plus de classes, mais aussi dans d'autres lieux, par exemple à New York, où le hip-hop a officiellement pris naissance. Enfin, il serait intéressant d'élaborer une recherche similaire sur une autre culture de danse qui est présente à Montréal, par exemple, le swing.

## ANNEXE A

## LEXIQUE DES DANSES HIP-HOP

**Baby freeze** : Mouvement de danse du *breakdance*, consistant à tenir en équilibre de façon statique, sans que les jambes et les pieds touchent le sol.

**Babylove** : Mouvement de *breakdance* au sol avec les jambes et les bras.

**Battle** : Événement de danse où deux danseurs ou groupes de danseurs s'affrontent sur une même musique.

**Boogaloo** : Style de danse qui s'inspire des rythmes afro-cubains.

**B-boy (ou b-girl)** : Danseur ou danseuse spécialisé(e) en *breakdance*.

**B-boying (b-girling)** : Autre terme utilisé pour désigner le style de danse *breakdance*.

**Breakdance** : La première danse du hip-hop. S'effectue au sol.

**Breakdancer** : Danseur ou danseuse de *breakdance*.

**Chair freeze** : Mouvement de *freeze* au sol nécessitant une torsion<sup>11</sup>.

**Crew** : Danseurs de *breakdance* constituant un groupe afin de représenter un quartier, une ville ou une philosophie similaire.

**Cypher** : Cercle de danseurs et de spectateurs qui se forme naturellement où chacun peut aller effectuer un *freestyle*.

**Dropin** : Cours de danse ponctuel, à la carte

---

<sup>11</sup> Visuel : <https://www.youtube.com/watch?v=FGiG47yG2KE>

**Footwork** : Mouvements de pieds.

**Floorwork** : Mouvements au sol<sup>12</sup>.

**Freestyle** : Le *freestyle* permet au danseur de s'exprimer librement tout en s'inspirant des éléments de la musique et de concepts physiques. Danse non chorégraphiée qui utilise les techniques d'un style de danse spécifique et l'improvisation.

**Freeze** : Arrêt net dans une séquence de mouvements (*air freeze, quick freeze, baby freeze, etc*)<sup>13</sup>.

**Funk Style** : Représente les styles de danse du *popping* et du *locking*.

**Locking** : Style de danse de la culture hip-hop qui s'effectue sur de la musique funk<sup>14</sup>, avec décontraction et beaucoup de mouvements de bras.

**Lock** : Mouvement de *locking* consistant à verrouiller (*lock*) rapidement ses articulations en dansant pour adopter des poses précises.

**Mouv.** : Abbréviation de *mouvement* (un geste).

**Old Man** : Mouvement debout utilisé en *locking*. Le tronc se décale d'un côté puis est suivi par les jambes et ainsi de suite<sup>15</sup>.

**Pointing** : Pointage du doigt. Mouvement souvent utilisé dans le *locking*.

**Pop** : Mouvement de contraction d'un muscle. Souvent associé au *popping*.

**Popping** : Style consistant à contracter brusquement et successivement divers muscles de son corps<sup>16</sup>.

**Power move** : Mouvement physiquement puissant et difficile. Qui cherche à impressionner.

**Roboting** (*The robot dance*) : Danse consistant à mimer un robot ou un mannequin<sup>17</sup>.

**Skeeter rabbit** : Mouvement de danse associé au *locking*<sup>18</sup>.

---

<sup>12</sup> Visuel : <https://www.youtube.com/watch?v=J-6Bga0c0Q0>

<sup>13</sup> Visuel : <https://www.youtube.com/watch?v=54mtZoBuRNY>

<sup>14</sup> Visuel : <https://www.youtube.com/watch?v=AifQ64khhY4>

<sup>15</sup> Visuel : <https://www.youtube.com/watch?v=qR4S8jOjKs8>

<sup>16</sup> Visuel : <https://www.youtube.com/watch?v=BkfDjRwBaaQ>

<sup>17</sup> Visuel : <https://www.youtube.com/watch?v=ApIVO-1kVzY>

<sup>18</sup> Visuel : <https://www.youtube.com/watch?v=b-M8HVXTkVU>

**The Bus stop** : Mouvement de danse consistant à faire une succession de pas en avant et en arrière<sup>19</sup>.

**The Four steps** : Mouvement de *footwork* au sol qui utilise quatre appuis pour faire un rendu circulaire<sup>20</sup>.

**The Indian step** : Mouvement de *breakdance* debout ; on avance une jambe puis l'autre de façon alternée avec une torsion dans le buste<sup>21</sup>.

**The Salsa step** : Mouvement de *breakdance* inspiré du pas de base de la salsa<sup>22</sup>.

**The Six steps** : Mouvement de *footwork* où le danseur utilise ses bras pour soutenir son corps au-dessus du sol tout en bougeant ses jambes en cercle. Comme le *four steps*, mais avec six appuis au lieu de quatre<sup>23</sup>.

**The Three steps** : Même mouvement que le *six steps*, mais avec trois appuis au sol<sup>24</sup>.

**The Two steps** : Mouvement de base du *breakdance*, se dansant debout, en avançant un pied après l'autre en avant, ou sur le côté<sup>25</sup>.

**Top rock** : Mouvement de base du *breakdance* debout, qui mobilise les jambes et les bras. Permet de marquer la musique<sup>26</sup>.

**Wacking** : Style de danse qui inclut de grands mouvements de bras, souvent circulaires. Style qui fait partie de la culture hip-hop.

**Walk-out** : Mouvement de danse consistant à bouger simultanément les jambes de gauche à droite<sup>27</sup>.

**Waves** : Mouvement qui reproduit la fluidité d'une vague. Peut se faire avec les bras, mais aussi avec toutes les parties du corps.

---

<sup>19</sup> Visuel : <https://www.youtube.com/watch?v=OLZZ3u-Gtwc>

<sup>20</sup> Visuel : <https://www.youtube.com/watch?v=TuRRvIjKxrE>

<sup>21</sup> Visuel : <https://www.youtube.com/watch?v=TDwSu2nfSXw>

<sup>22</sup> Visuel : [https://www.youtube.com/watch?v=DcMZQG\\_OYqI](https://www.youtube.com/watch?v=DcMZQG_OYqI)

<sup>23</sup> Visuel : <https://www.youtube.com/watch?v=zPdQ1gN7Ngo>

<sup>24</sup> Visuel : <https://www.youtube.com/watch?v=k8cjtX4SMF0>

<sup>25</sup> Visuel : <https://www.youtube.com/watch?v=2Tgm0sKqGDQ>

<sup>26</sup> Visuel : <https://www.youtube.com/watch?v=zR9Hr8Aj46Y>

<sup>27</sup> Visuel : <https://www.youtube.com/watch?v=K60wXXSJOsg>

## ANNEXE B

## GRILLE D'ENTRETIEN SEMI-STRUCTURÉ

Thèmes	Références	Questions
Questions préliminaires/ biographiques		<p>Quel est votre parcours scolaire, artistique ?</p> <p>Selon vous, à quelle génération de hip-hopper appartenez-vous ?</p> <p>Dans quel milieu familial avez-vous grandi ?</p> <p>Comment avez-vous connu la culture hip-hop ?</p> <p>Comment en êtes-vous venue à la danse?</p> <p>Qu'est-ce qui vous a motivée à la pratiquer?</p>
Questions générales sur le hip-hop		
Le hip-hop comme culture	Bazin (1995)	Comment définissez-vous la culture hip-hop ? Comment se vit le hip-hop ?
Les danses de la culture hip-hop	Lubrano (2018)	<p>Comment définissez-vous les danses de la culture hip-hop ?</p> <p>Que ressentez-vous dans un <i>cypher</i>?</p> <p>Pour vous, c'est quoi le <i>freestyle</i> ?</p>
La place des mentors	Lubrano (2018), Bazin (1995)	<p>Quelle place accordez-vous à vos mentors/modèles ?</p> <p>Que vous ont-ils transmis?</p>
Les valeurs sociales		
La vision du hip-hop	Bazin (1995), Lubrano (2018)	<p>Comment vous êtes-vous intéressée au hip-hop ?</p> <p>Quand avez-vous commencé ?</p> <p>Qu'est-ce que le hip-hop représente pour vous, aujourd'hui ?</p> <p>Que pensez-vous des cours de danse proposés à Montréal ?</p> <p>Qu'est-ce qui encadre l'enseignement des danses de la culture hip-hop à Montréal ?</p>
La perception des valeurs sociales	Bazin (1995)	<p>Quelles sont vos perceptions des valeurs véhiculées par le hip-hop?</p> <p>En quoi ces valeurs sont-elles importantes à vos yeux?</p>

		Pouvez-vous donner plus de renseignements sur votre perception de ce que véhicule le hip-hop?
Le vécu face à la transmission	Collin (2017), Marc et Picard (2015)	Comment préparez-vous une classe ? Comment transmettre les valeurs du hip-hop à des jeunes ?
Les valeurs de recherche de la paix, d'unité	Lubrano (2018)	Comment intégrez-vous le sens de la communauté dans une classe ?
La valeur du respect	Lubrano (2018)	Comment incluez-vous le respect? Quelle forme de respect privilégiez-vous?
La valeur de connaissance	Bazin (1995)	Comment transmettez-vous la culture hip-hop ? D'après vous, à quel point est-ce important ?



## ANNEXE D

## BIOGRAPHIES PAX ET SPICEY

Alexandra Landé, dont le surnom est Spicey, est une interprète et danseuse de hip-hop depuis près de 20 ans. Fascinée par la culture hip-hop dès les années 1980, elle devient également, il y a une dizaine d'années, chorégraphe de hip-hop. Sa première création intitulée *Retrospek* a été présentée au M.A.I ainsi qu'à Vue sur la Relève, qui lui a permis d'obtenir une bourse pour présenter sa pièce chez une vingtaine de diffuseurs au Québec. Parallèlement à sa carrière de chorégraphe, elle a été coach pour le spectacle *Michael Jackson Immortal Tour* du Cirque du Soleil et participe aussi à des émissions comme *Ils Dansent* de Radio-Canada.

Elle enseigne à l'École nationale de cirque de Montréal et offre des classes de maître à travers le pays et à l'international. Spicey est également fondatrice du Festival *Bust A Move* et a développé de 2005 à 2015 l'une des plus grandes compétitions de danse de la culture hip-hop au Canada. Cet événement, d'une durée de 4 jours, a attiré annuellement plus de 2 500 spectateurs et 300 danseurs âgés de 16 à 40 ans avec des juges des États-Unis, d'Europe et d'ailleurs. Désireuse de décloisonner les danses de la culture hip-hop, Spicey souhaite favoriser le dialogue et l'intégration de la culture hip-hop dans le paysage de la danse montréalaise, québécoise et canadienne. Elle est un bel exemple de réussite, de professeure avec un respect profond pour les valeurs originelles de la culture hip-hop et d'artiste qui connaît bien la réalité du milieu montréalais.

Frédérique Dumas, de son surnom « Pax », se découvre une véritable passion pour la danse de la culture hip-hop à 17 ans. Elle aura la chance d'apprendre et de travailler auprès de pionniers dans différents styles de danse et fera partie de nombreux *crews* avec qui elle acquerra de nombreuses expériences dans le domaine de la performance et de la compétition, sur des scènes locales comme internationales. Pax continuera à se perfectionner et cherchera constamment à se dépasser tout en s'inspirant de ses précurseurs, et participera à des ateliers ciblés, à Montréal et partout dans le monde, pour parfaire sa recherche de mouvements et sa technique.

Depuis quelques années, c'est surtout auprès de la communauté hip-hop montréalaise où elle enseigne aux jeunes dans tous les milieux qu'elle est le plus impliquée. Par ailleurs, Pax s'intéresse à la jeunesse et conçoit des événements locaux au bénéfice de ces derniers. C'est pourquoi elle est donc une indicatrice privilégiée sur l'enseignement auprès d'une clientèle adolescente tout en ayant une connaissance approfondie de la culture hip-hop et le milieu montréalais.

## ANNEXE E

### CERTIFICAT ÉTHIQUE

**UQÀM** | Comités d'éthique de la recherche  
avec des êtres humains

No. de certificat: 3024  
Certificat émis le: 12-12-2018

#### CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE

Le Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains (CERPE plurifacultaire) a examiné le projet de recherche suivant et le juge conforme aux pratiques habituelles ainsi qu'aux normes établies par la *Politique No 54 sur l'éthique de la recherche avec des êtres humains* (Janvier 2016) de l'UQAM.

Titre du projet:	La transmission des valeurs sociales des danses de la culture hip-hop
Nom de l'étudiant:	Léa VILLALBA
Programme d'études:	Maîtrise en danse
Direction de recherche:	Marie BEAULIEU

#### Modalités d'application

Toute modification au protocole de recherche en cours de même que tout événement ou renseignement pouvant affecter l'intégrité de la recherche doivent être communiqués rapidement au comité.

La suspension ou la cessation du protocole, temporaire ou définitive, doit être communiquée au comité dans les meilleurs délais.

**Le présent certificat est valide pour une durée d'un an à partir de la date d'émission.** Au terme de ce délai, un rapport d'avancement de projet doit être soumis au comité, en guise de rapport final si le projet est réalisé en moins d'un an, et en guise de rapport annuel pour le projet se poursuivant sur plus d'une année. Dans ce dernier cas, le rapport annuel permettra au comité de se prononcer sur le renouvellement du certificat d'approbation éthique.



Raoul Graf  
Président du CERPE plurifacultaire  
Professeur, Département de marketing

## ANNEXE F

## DONNÉES DE RECHERCHE

**Extraits de l'observation participante (audio)****MEB, pages 1-2**

*Vous pouvez continuer le travail à l'extérieur des cours pis comme... si, disons, je vous ai fait faire un exercice pendant un cours pis que là vous voulez approfondir ça chez vous, ben vous pouvez vous filmer, faire un vidéo pis me l'envoyer pis moi je vais toujours pouvoir vous donner des commentaires, des trucs pour vous aider s'il y a des choses que vous avez pas compris, faque faites juste comme soyez pas... soyez à l'aise vraiment d'aller amener ça un peu plus loin, si ça vous intéresse. Good ? O.K.*

*Euh... O.K. Faque moi dans l'fond, les mots que j'ai fait ressortir pis après ça je vais vous poser la question à vous, c'est dans le « je dois, il faut », faque je vous donne un exemple O.K. ? Je dois faire mes devoirs. Je dois avoir une bonne note. O.K. ? ça c'est des choses qu'on se dit, mettons. Je dois être bien habillée, je dois être bonne en danse, je dois être bonne en éducatif, je dois... O.K. ? C'est des choses qui dans votre tête peuvent passer.*

*Y'a peut-être d'autres exemples que vous avez, vous me les direz après. Pis dans ces « je dois » là et « il faut » là mental, comment ton corps il se sent ? Moi mon corps, personnellement, c'est comme de la tension, c'est genre... c'est tout contenu, tendu, tordu, c'est pas vrai non plus, c'est comme un idéal que je me suis mis, genre, mais c'est pas ce que moi je ressens. C'est comme O.K., faut comme que je me mette de cette façon-là, mais c'est pas vraiment ça que je feel. Faque ça c'est... on peut faire aussi référence à une image, à quelque chose qu'on voit. Si on parle de l'apparence, on peut se dire « oh faudrait que je sois belle », je me trouve pas belle, vous dites souvent ça dans le groupe « ah je suis pas belle ». O.K., mais je dois être belle c'est selon une image que t'as de c'est quoi être belle, des fois on se projette à l'extérieur de nous-mêmes pour dire j'aimerais ça ressembler à ça. Ça devient que tu représentes une image et non pas toi, toi comment tu sens, toi. Faque ça, c'est le « je dois, il faut ».*

*Pis de l'autre côté, dans le « je ressens, je sais », pour moi c'est comme la fluidité, la liberté, la légèreté, c'est vrai, c'est intégré avec ce que je sens. Faque j'ai pas besoin d'avoir l'air de quelque chose de l'extérieur, mais juste d'être la réalité de ce que c'est à l'intérieur de moi. Faque quand on pense mettons à beau, pas beau, mais pour moi, dans le je ressens, ça existe pas, y a pas de beau, pas beau, c'est juste je suis. Vous voyez les oppositions ?*

*Faque c'que j'aimerais qu'on fasse, c'est qu'on aille chercher les deux. On va aller chercher le côté plus dans la danse, là, le côté plus, tendu. Faque vous connaissez déjà des techniques pour faire des choses plus dans le tendu, dans la contraction. Pis dans la fluitidé, la légèreté, le laisser-aller, vous connaissez aussi d'autres techniques qui vous permettent aussi d'être plus louses dans votre corps. Faque on va aller à ces deux extrêmes-là, mais faut que vous compreniez bien quand je parle de ces affaires-là comment juste laisser votre corps aller. Mais en gros je veux pas nécessairement que vous pensiez à un mouvement, mais vraiment plus à un état, faque disons je dis tension. Qu'est-ce que ça vous dit comme état dans votre corps ?*

(Silence.)

(Réponses des élèves.)

*Quand je te dis tension.... Fais-le. Y'a comme un ... O.K. Quoi d'autre ? Rien d'autre ? Contrôle, hum, hum. Déjà ça, est-ce que les filles, ça va ? Vous avez le droit de le dire si vous comprenez pas. Ça se peut que ce soit pas clair. Faque, juste, assurez-vous de comprendre, posez les questions dont vous avez besoin pour comprendre, comme ça on va pouvoir bien faire le truc.*

*Pis... bon. Ça va. Pour l'instant, ça va. Au niveau du corps, on va l'expérimenter de toute façon. Faque maintenant, j'aimerais ça que vous me disiez quand je demande genre, quand vous vous dites, je dois, c'est quoi qui suit ? Mettons que moi je dis « je dois », complète la phrase. Toi? Qu'est-ce que tu te dis souvent dans ta tête qui te met de la pression à réussir, genre, « oh faut que je fasse ça » ?*

(Élèves répondent.)

**MEB reprend :** O.K. O.K. O.K. Ouais, être à ton affaire. O.K., good. O.K.

*(À une élève) : Tu te dis que tu dois pratiquer plus ta danse ? Ah oui ? Tu te mets de la pression pour ça ? Mais c'est ce que tu veux ou c'est ce que tu dois faire ? (une élève parle). Tu veux pas débattre sur la danse avec moi ? (rires)*

### **Lynx, pages 4-5**

*Dans ce carnet, vous allez écrire ce que vous voulez pratiquer. Et aussi, vos propres combinaisons, vos combos de break. Et vos buts avec le break. C'est quoi les buts que vous voulez atteindre ? Moi je veux être capable de faire close baby jusqu'à l'autre côté, gauche droite, huit fois sans toucher les pieds à clair. Ça c'est un but détaillé et clair. Un but qui n'est pas clair, c'est « je veux améliorer ». Comment est-ce que vous*

*allez mesurer l'amélioration ? C'est ça qui est important. Si maintenant, t'es pas capable de faire un 8 mile, à la fin de la session mon but c'est d'être capable de le faire, sans toucher les pieds à terre. Ça, c'est atteignable. Pour atteindre ces buts, ça prend un petit peu de travail. Surtout avec le break, faut comprendre que c'est une danse qui est très autonome.*

*Je comprends que vous n'avez pas de place pour pratiquer, mais les personnes qui ont fait du break au début, penses-tu qu'ils avaient de la place chez eux ? Ils ont réussi des moyens quand même. Moi, j'ai pas de place moi non plus chez moi, mais j'ai trouvé des moyens. Si jamais vous voulez les informations, il y a des pratiques ouvertes pour tous les âges pendant toute la semaine. Lundi, mardi, mercredi, jeudi, vendredi, samedi soir, dimanche soir. Il y a des pratiques partout en ville, ouvertes. La plupart sont gratuites ou pas chères et c'est dans des salles. Le plus accessible pour vous ce serait peut-être les fins de semaine, le samedi soir, des fois je vais à une pratique de break ouvert au centre communautaire Côte-des-Neiges, de 7 heures jusqu'à 10 h, le soir. Et c'est gratuit. Et il y a tous les niveaux et tous les âges de personnes, là-bas. Les jeunes sont bienvenus, mais il y aura plein de monde comme moi plus âgé qui vont le faire aussi.*

*Donc c'est cool, moi je trouve que c'est une bonne expérience d'aller pratiquer. Et même les dimanches, il y a une salle avec tapis d'arts martiaux qui est cool pour pratiquer des choses comme huit mile comme ça qui sont dures sur le corps. Ça glisse, mais aussi tu peux, il y a du padding. Donc c'est pas comme le plancher en bois qui fait mal quand tu frappes le sol. Parce que quand tu apprends, tu dois le faire une centaine de fois pour arriver à bien le faire, mais c'est ça qu'il faut faire pour atteindre les powermoove. C'est clair que faire ça sur le plancher, ça fait mal et des fois on a des bleus. Je peux me renseigner, moi je peux pas aller à celle de dimanche, moi je vais souvent à celle de samedi, donc si vous voulez être là à un moment où je suis là, samedi c'est cool, comme ça si vous venez, je peux vous présenter à plusieurs des gens qui gèrent la pratique et je peux t'introduire à des gens qui pratiquent le dimanche. Comme ça je peux dire que vous êtes mes élèves, euh est-ce que tu peux les guider, il va venir dimanche pour pratiquer sur le tapis arts martiaux... ? Ce serait une bonne idée. Si c'est faisable pour vous. C'est pas une obligation.*

*C'est le centre communautaire Côte-des-Neiges.*

*(Question d'élève)*

*C'est vraiment proche. C'est comme 10 pas du métro.*

*Ouais, allez ensemble, c'est une bonne idée. Allez vous entraîner parce que la salle est pas plus grande que ça et des fois il y a une vingtaine de personnes, donc c'est une pratique en cypher. Ouais. C'est trois ou quatre cypher, c'est une salle partagée. Donc*

*il faut partager avec les autres. Dimanche, c'est à partir de 7 h, je crois, je peux me renseigner pour avoir plus de détails.*

(Question d'élève)

### **Lynx, pages 11-12**

*Les genoux sur les coudes. Essayez 4 freezes, moi j'ai fait 4 freezes. X, tes épaules sont trop larges. Essaie toujours d'approcher tes coudes. Oui, that's it. Keep squizing elbows together. Nice ! Good X. Oh, attention, t'as des jambes longues, tu vas accrocher quelqu'un.*

*Nice, good ! Excellent. Ça va ?*

*Pour les prochains cours les gars, amenez une tuque, s'il vous plaît, un hoodie, quelque chose pour la tête, O.K. ?*

*Nice, mais c'est pas ça qu'on a pratiqué. C'est pas ça que j'ai montré. Refais-le.*

*O.K., ensuite. Prochaine séquence, ça va être à un angle de 90 degrés. Un exercice que vous pouvez faire, c'est bon pour les abdos, pour travailler votre stand, c'est d'ici, regardez comment je bascule, je monte sur mes orteils et woup ! De là à là, ça c'est un travail à faire et de 90 jusqu'en bas. O.K. ? O.K. ?*

*Et ici, à 90 degrés, voum, voum.*

*4 variations, croisé, croisé, side, side. Let's go !*

*Les coudes, X, approche tes coudes. C'est parti, guys ! Si vous voulez, vous pouvez le faire contre le mur, quand c'est pas assez stable. Rapprochez les coudes. Oui, nice!*

*So ici, I push my body against the wall, comme ça j'établis c'est où mon point centre. Donc aussi on fait, so quand je monte sur la tête, je veux vraiment serrer mon ventre, mes jambes, mes cuisses, mes fesses. Now, here. Sur la tête, tout droit, première c'est ici, 4, 4, V, bicycle, bicycle. Right ? Yes ? After we gonna go like this. Hop. Like this. Hop. Like this. Hop. O.K. c'est bon ? Essaye.*

*Droit, droit, tout droit. Oui, nice. Good, X. Vous êtes proches, attention. Respire, t'es rouge. That's it, rapproche tes coudes.*

*J'ai une idée. Allez en groupe de trois, O.K. good? Vous avez 30 secondes pour faire footwork. 30 secondes de footworks sans toucher les fesses à terre, sans toucher le dos*

*à terre, O.K. ? Et sans arrêter. Essaye de faire tous les footworks que vous connaissez et le plus vite possible. O.K. ? Moi je vais timer.*

### **Extraits du cahier du chercheur (notes)**

#### **MEB, page 1**

*« Pour cette session, j'aimerais qu'on travaille le « je dois » et « il faut » en opposition avec le « savoir » intuitivement et le « je ressens, je sais ».*

*Ce sera jamais « je vous apprends 1, 2, 3, 4 mouvements ». Ce sera construit autour du freestyle.*

*Aussi, il va falloir travailler hors des cours. Vous pouvez m'envoyer des vidéos freestyle et je vous donnerai mes commentaires.*

*On veut chercher deux extrêmes. « Je dois », c'est différent de « je ressens », penser à l'état que ça crée. »*

- Discussions au début du cours. Questions-réponses sur des expériences personnelles. MEB les amène à parler d'un moment dans la vie et à le créer dans le corps.

Chanson 1 : MEB demande aux élèves de garder les yeux fermés, être assis et se mettre dans l'état de tension.

Chanson 2 : se mettre debout. *« Pas besoin de faire de mouvements de danse, juste bouger ! »*. Demande de garder les yeux fermés. *« Vous avez pas l'choix de le sentir »*.

Chanson 3 : en cypher, fais un training. Les élèves doivent la suivre.

Chanson 4 : propose de bouger plus. *« Je veux pas de mouvements, freestyle! » « Je veux pas de chorégraphie »*. Puis elle reconforte un élève qui pleure.

Demande : *« C'est quoi votre expérience ? »*

Chanson 5 : cypher avec la notion de tension. MEB dit : *« Tension, tension, tension » « allez, allez, encore » « ouiiiiiii » « niiiiice, la fin était bonne ! » « Quand je reçois la musique, j'ai mal » « Laisse ton corps parler » « release the tension »*

Dans un cypher, un élève n'y arrive pas : « Allez » « Tu vas le faire » « yeah ! » « encore » « ouais, lâche pas jusqu'à la fin de la chanson » « continue, continue, continue, continue » « Tu peux pas arrêter », « ouiiii »

À la fin : « Tu vois ? C'est par là qu'il faut que tu passes. »  
Un autre élève : « Yes !!! » « Laisse-le sortir ».

« Il faut le vivre dans le cypher pour le release. »

Un autre au milieu : « nice » « ouais » « continue juste à danser comme ça » « après ça, regarde ce que tu fais » « quand tu laisses aller, tu sors tellement des affaires ! » « Continue ! »

« La colère, c'est l'endroit où on a le moins de contrôle, de quoi tu vas avoir l'air. Il faut laisser aller le contrôle mental. Je vous invite à continuer chez vous. Réessayez quand personne vous regarde. On vous dit que c'est pas bien d'être en colère. La danse, c'est un médium pour l'exprimer. »

## **Lynx, page 2**

Questionne les élèves. « Que voulez-vous faire pour le dernier cours ? » « 5 steps ? 7 steps ? »

Échauffement. « Qui veut faire le réchauffement ? » « Compte. » « On peut doubler le dernier mouvement avec plein de mouvements. » « T'as oublié quelque chose. » « Essaye de mettre les coudes sur les chevilles. » « 1, 2, 3, 4 » « Regardez avec vos yeux, côtés à côtés. » « Comment ça s'appelle ce qu'on vient de faire ? Rythm rotation ! »

« Révisez les grooves. C'est quoi le groove ? » « C'est pour être déjà dans la musique. C'est dans toutes les danses. Le groove est différent selon les danses. On suit le beat. Dans les autres danses de la culture hip-hop, le groove est encore plus important. » « C'est ça que mes profs m'ont appris, alors j'essaye de le transmettre » « Un groove, c'est quelque chose qu'on se met à l'aise, c'est pas hyper compliqué » « Yes, bounce »

« L'autre qui s'appelle march, c'est le torse vers le bas » « on peut marcher avec » « le rock, groove particulier du break, c'est en arrière et on peut le doubler » « un autre, step touch, ça appartient à plein de danses » « ça c'est des grooves qu'on peut faire pendant le rythm rotation » « quand on fait un top rock, je fais cross » « un groove » « boxing, il appartient beaucoup au break aussi »

Workout : « *On enchaîne, comptez tous ensemble* » « *numéro 4, essayez de rester* » « *maintenant, le V* »

Démonstration : « *gardez les jambes tendues* » « *c'est un bon exercice pour avoir la force* » « *maintenant, les freezes. Essayez de garder un freeze pendant une fois huit* » « *il faut bien utiliser la tête pour faire le changement vite* » « *freeze baby pour une fois huit* »

Footwork : « *On va réviser toutes les variations du toprock. Je vais faire un W, ça veut dire wack. Si tu fais un W, c'est contre l'autre équipe. Attention, ne pas mettre le genou direct. Wack, ça veut dire poche. Si tu pointes en plus, ils vont comprendre. Ça sert pour les battles. Les b-boys et b-girls savent ce que ça veut dire. Attention à pas le faire brusquement. Y'a d'autres variations de crossover ?* » « *Oh nice* ». « *Essayez de la faire à votre goût* » « *yes, c'est très beau ça* »

« *Maintenant, on rentre dans notre 6 steps* » « *yes, c'est ça !* » « *2 steps, il faut fouetter vite* » « *essaye de faire l'autre jambe* » « *five steps* » « *on va le faire ensemble, je vais vous montrer les deux façons* » « *très bien* » « *très important, c'est la structure pour le 8 mile* » « *t'as vu la différence ? Essaie par toi-même.* » « *Oui ! Youhou !* » « *let's go* ».

Lynx explique l'évènement de *break the plateau* : « *Si ça vous tente de faire un battle...* »

5 to smoke : « *Un round, un contre un. Je juge qui gagne.* » « *That's it* », « *finis bien ton round* » « *nice descente* » « *let's go* » « *nice* » « *oh* » « *oui, c'est ça* » « *on regarde les autres SVP* » « *ouuuuh* »

## **Extraits des entretiens semi-structurés**

### **MEB, pages 8-9**

Léa : *Quelles sont les valeurs véhiculées par le hip-hop ?*

MEB : *Hmmmm... l'expression de soi, l'affirmation de soi, euh... growth, genre grandir... hmm... le, la collaboration, la coopération, l'entraide... hmm... je sais pas comment, la résilience, ouais. Hmm... empowerment... ben y'a comme un aspect féroce, là, comme, mais dans le bon sens du terme, comme euh... je sais pas si tu sais c'est quoi, quel attribut on pourrait donner à ça, mais quelque chose de raw. C'est pas mal ça.*

Léa : *Comment prépares-tu une classe ?*

MEB : *Avant, je préparais beaucoup mes classes, maintenant je les prépare plus.*

Léa : *Quand tu les préparais, qu'est-ce que tu faisais ?*

MEB : *Hmmm... ben ça dépend, des fois, je préparais des chorégraphies, faque par exemple, si on a un spectacle, je choisis une chanson, j'écoute la chanson, je feele la chanson, je vois un peu qu'est-ce que je peux faire, mais... c'est très rare que je vais calculer les pas, là, et que je vais faire comme « là, O.K., il faut faire 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8 ». Souvent, j'ai une vision globale de qu'est-ce que j'aimerais voir ou quel moment, quel son à quel moment me fait vivre quel type de mouvement pis j'pars de ça pis là ben, je, j'y vais avec le flow dans le cours.*

*Sinon, des fois, ce que je prépare, c'est des concepts. Faque, disons j'veux exploiter un sujet qui me touche personnellement, ben moi, je fais de la recherche personnelle sur qu'est-ce qui me touche, comment on peut l'exprimer en mouvement, quel genre d'exercice on pourrait faire pour faire ressortir ça. Ça, c'est la chose que je prépare le plus, mais je le fais pas tout le temps non plus. Pis, euh, sinon ben dans, j'y vais vraiment avec le besoin des gens qui sont là. Pis, ça dépend aussi des endroits où j'enseigne, t'sais quand c'est mon cours, eux, c'est vraiment pour eux que je fais ça faque si je vois qu'une journée, ils ont pas full d'énergie, ben je fais des trucs un peu plus smooth. Si je vois qu'une journée ils ont besoin d'un coup de pied dans le derrière, ben là j'suis comme O.K. on s'entraîne. Faque, c'est... pis j'y vais avec tout ce que j'ai fait moi dans ma vie puis vu que ça fait quand même... ben que je danse, ça fait... genre... 20.. non pas 20 ans, mais 15/16 ans genre pis que j'enseigne, ça fait 10 ans, faque t'sais, j'y vais vraiment avec... Mon point de référence, c'est vraiment la musique.*

Léa : *Est-ce que tu essayes de transmettre des valeurs via tes cours et comment ?*

MEB : *Oui, c'est sûr que mon but principal, c'est de partager ces valeurs-là, sinon j'enseignerais pas. Comment je les partage, je pense que c'est plus dans ma présence, c'est pas... des fois je vais parler un peu de ça, mais... c'est, c'est dans l'interaction, faque t'sais mettons, y'a une fille qui se sent pas bien dans mon cours, ou qui se sent pas bien en général dans sa vie, là elle arrive dans le cours, je le vois. Ben moi, ce que je vais faire, c'est d'essayer de la mettre dans une position où est-ce que... elle peut sentir qu'elle a le pouvoir d'aller mieux.*

*Pis c'est par l'expérience elle-même que ces valeurs-là s'apprennent, pour moi. Parce que, j'ai beau dire des affaires, à un moment donné, c'est juste comme O.K., ça passe tout droit pis c'est des ados aussi, c'est comme... Faque que c'est plus dans le vécu.*

Léa : *Dans la façon de faire et d'être, plus que dans le discours, c'est ça ?*

MEB : *Ouais, ouais.*

Léa : *Comment toi tu intègres dans une classe le sens de la communauté ?*

MEB : *Ben déjà, un cypher pour moi, c'est un... ben c'est d'apprendre à être ensemble parce que quand, sinon, y'a quelqu'un qui va dans le milieu, pis là, tu vois que l'attention de tout le monde s'en va. Ben t'es pas en communauté en ce moment, t'es individuel, t'es dans ta tête pis tu portes pas attention à ce qui se passe dans ta communauté faque pour moi, c'est... l'endroit numéro 1 d'apprentissage par rapport à ça. Quand on fait des chorégraphies de groupe aussi. Parce que il faut vraiment que tu sois à l'affut de ce qui se passe autour de toi, sinon...*

Léa : *Sinon, ça ne fonctionne pas ?*

MEB : *C'est ça. Faque, pour moi ça aussi c'est une autre façon de... d'apprendre dans l'expérience, de qu'est-ce qui se passe dans un groupe, qu'est-ce que toi individuellement tu fais qui va soit donner, donner un résultat positif ou qui va mettre comme une barrière ou un frein au groupe. Faque, c'est à travers ça.*

### **Lynx, pages 16-17**

Léa : *Comment tu prépares tes classes ?*

Lynx : *Euh, en fait, je fais beaucoup de freestyle dans ma façon d'enseigner. J'ai beaucoup de méthodes depuis des années que je développe et des, des mouv. Y'a un, un certain vocabulaire que je trouve essentiel. Je commence toujours avec les, ce qu'on appelle les fondations et les mouvements comme mes profs m'ont appris, qui sont important à connaître. Que si tu connais pas ça, on peut pas te reconnaître de, en étant un b-boy ou une b-girl. C'est un certain vocabulaire qu'il faut avoir. Et je commence avec ça.*

*Et je base beaucoup de mon enseignement sur, euh, sur la musique. J'essaye de conscientiser les gens, mes élèves par rapport à la musique parce que je trouve que souvent, y'a beaucoup de prof qui vont pas... qui vont pas faire ça. Donc j'essaye de trouver des façons de conscientiser sur la musique, et comment vraiment danser au lieu de juste performer des mouv.*

*Souvent, dans mes préparations, je fais pas beaucoup de préparation en ces temps-ci, j'aimerais faire plus, mais souvent, je fais beaucoup de freestyle et j'aime ça, je garde un certain format : je commence mes cours avec un réchauffement, je commence, et récemment, j'ai commencé avec le rhythm rotation, c'est seulement avec mes cours*

*adultes et mes cours avancés que je fais le rythm rotation. Dans mes cours de beginners, je fais pas ça. C'est vraiment plus pour eux pour faire un niveau de mouvements plus élevés que pour les adultes qui ont pas l'habitude de faire ça, ce genre de mouvements, tu vois. Les adultes sont moins à l'aise de se mettre à terre que les enfants. Mais pour prévenir de se blesser aussi. Mais aussi, souvent, on commence avec le réchauffement, après je vais commencer avec workout, après, euh, parce que souvent, je pense que ça fait partie de « il faut renforcer le corps », au moins un peu. Et souvent, dans les mouvements de workout que je fais, y'a des clefs de comment faire d'autres mouvements, pour des mouvements un peu plus durs, faut trouver les clefs dans les workouts que je fais.*

*Donc j'essaye de donner des exercices spécifiques qui vont aider à être capable de faire un, un, la technique et des mouv. plus difficiles plus tard. Et aussi, après ça, je fais top rock, j'essaye de, de couvrir toutes les familles de, ya des familles de mouvement dans le break et j'essaye de couvrir chaque famille dans un cours. Donc je fais toujours, j'ai pas enseigné un cours sans faire du top rock, je vais pas enseigner un cours sans faire du footwork, sans faire les descentes, tu vois. Essayer de faire les liens comment faire du top rock et après descendre faire des footwork, faire les liens entre les footwork pis les mouvements de spin, ou le mouvement de freeze, footwork freeze pis après, assurer de terminer dans un stand.*

*Après que j'enseigne tout ça, j'essaye de trouver les manières dans mon cours que les gens pratiquent ça comme ils sont en train de breaker. Donc souvent, au lieu de faire une chorégraphie où ya tout le monde, je fais ça aussi, je fais une petite choré, tout le monde est face en avant, ils le font ensemble, mais des fois je divise, ils sont deux à deux, ils vont le faire face à face, ils vont le faire ensemble à deux, j'essaye qu'on est pas tous en train tout le temps de regarder face en avant du prof pour avoir des méthodes pour mix it up un peu, genre, aussi des fois, je vais faire des drills, des drills, répéter, répéter des mouvements, encore et encore parce que c'est ça, en fait avec le break, c'est la répétition qui va faire que ça reste dans le corps.*

*C'est des mouvements tellement difficiles, faut que ton corps s'habitue pour être capable de le reproduire et pour le freestyle, je trouve que ça c'est très, très important, c'est le fait de la mémoire du corps est très important parce que tu peux pas vraiment vider ton cerveau et suivre la musique si t'es encore en train de penser « c'est comment que je fais le mouv. encore ? C'est comme ça ? » Si tu penses aux techniques pendant que t'es en train de danser, t'es en train de penser, t'es pas en train de danser, t'es en train de penser. Vraiment j'essaye d'avoir des moments dans le cours où j'encourage des gens à dépasser les limites, mais aussi, je, je termine chaque cours soit avec un battle, ou un plus souvent avec un cypher. Vraiment, je trouve que c'est important.*

*Des fois, le format je vais le changer, des fois avec les plus avancés, je peux commencer avec un cypher, je termine avec un battle.*

Léa : *Donc tu as toujours un cadre ?*

Lynx : *Oui, pis souvent, dans les cours un petit peu plus longs, j'essaye aussi d'intégrer un moment où les élèves vont être autonomes. Ils vont travailler par eux-mêmes sur un mouvement ou sur une séquence de mouvements. Ils vont utiliser leur propre créativité, avec les mouv. que j'ai montrés pour euh... c'est ce que j'essaye d'encourager, l'autonomie. Ouais, c'est ça, parce que l'autonomie est très importante pour ceux qui veulent faire du break. Nous qui faisons du break depuis très longtemps, on était forcés à être autonomes pendant beaucoup d'années pour être capables d'apprendre juste les bases, tu vois.*

*Donc c'est l'autonomie, l'autonomie est très importante, dans le break et dans les danses de rue, dans le hip-hop. C'est vraiment, il faut que tu prennes les skills, et là, tu vas commencer à faire ton propre mix, c'est comme ça qu'on apprend notre propre style, pas le style de lui pis elle que tout le monde se ressemble et sont pareils. On veut, moi ce que je veux dans les cours que les gens commencent à comprendre leur responsabilité parce que souvent, aussi, je trouve que ya le, et c'est notre société maintenant, tout le monde veut tout vite. Si tu veux, les gens veulent venir dans le cours et après 6 semaines, tu danses, t'es un expert. C'est, ça marche pas comme ça, tu vois. Il faut qu'il y ait une implication de la part de la personne, une implication personnelle où ils vont s'engager avec le matériel, et commencer à créer leur propre affaire. Comme ça, on devient confiant et on se connaît, et c'est par rapport à ça que le monde vont être mordus, ils vont commencé à comprendre c'est quoi notre danse, c'est quoi notre culture. C'est pas si je donne tout à eux, y'a aucune implication de leur part, ils vont jamais connaître le travail qu'il faut faire. C'est comme « O.K., until the next ».*

## BIBLIOGRAPHIE

- Angers, M. (1996), *Initiation pratique à la méthodologie des sciences humaines* (2e éd.). Anjou : Éditions CEC.
- Bazin, H. (1995), *La culture hip-hop*, Paris : Desclée de Brower.
- Beaulieu, M. (2016), Notes de cours inédites. DAN8002, *Perspectives historiques en danse*, Université du Québec à Montréal, Canada.
- Beaulieu, M. (2017), Notes de cours inédites. DAN7400, *Méthodologie séminaire d'initiation à la recherche*, Université du Québec à Montréal, Canada.
- Berliner, D. (2010), Anthropologie et transmission. *Revue d'ethnologie d'Europe, Terrain* 55, p. 4-19.
- Cadopi, M. et Bonnery, A. (1990), *Apprentissage de la danse*. Joinville-le-Pont, France : Actio.
- Cohen, S. J. (1998), *International Encyclopedia of Dance*, Oxford University Press.
- Collin, A. (2017), *Étude exploratoire des stratégies communicationnelles utilisées par des enseignants du primaire en vue de favoriser le transfert d'apprentissage* (mémoire de maîtrise inédit), Université du Québec à Montréal, Canada.
- Deslauriers, J-P (1991), *Recherche qualitative : guide pratique*, Chenelière.
- Faure, Sylvia (2004), *Institutionnalisation de la danse hip-hop et récits autobiographiques des artistes chorégraphes*, p. 84-106.
- Faure, S., Garc, M-C (2007), « Autonomie et responsabilité au cœur de la danse hip-hop ». In *Sciences humaines* (181), p.3. <https://www.cairn.info/magazine-sciences-humaines-2007-4-page-3.htm>
- Girel, S. (2006), *Sociologie des arts et de la culture : un état de la recherche*, Éditions L'Harmattan.

Gosselin, P., Le Coguiec, E. (2006), *La recherche création, pour une compréhension de la recherche en pratique artistique*, Québec : Presses de l'Université du Québec.

Green, J., Stinson, S.W. (1999), *Postpositivist research in dance*. In: Horton Fraleigh, S. and Hanstein, P. *Researching dance*.

Jesu, L. (2017), « La transmission du hip-hop ». In *Agora Débats/Jeunesses* 3(77), 27-40. <https://www.cairn.info/revue-agora-debats-jeunesses-2017-3-page-27.htm>

Laabidi, M. (2010), *Du manque d'intérêt pour la politique dans le hip-hop québécois*, Cahiers de recherche sociologique, p. 161-180.

Laplantine, F. (2010), *L'enquête et ses méthodes : la description ethnographique* (2e ed.). Paris : Armand Collin.

LeBlanc, M., Bourdreault-Fournier, A., Djerrahian G. (2007), *Les jeunes et la marginalisation à Montréal : la culture hip-hop francophone et les enjeux de l'intégration*, Diversité urbaine, p. 9-29.

Lubrano, M. (2018), *Les danses de la culture hip-hop*, Éditions L'Harmattan.

Marc, E., Picard, D. (2015), *Relations et communications interpersonnelles*. 3e édition. Éditions Dunod.

Nouss, A. (2003), Architecture et habitat dans le champ interculturel, *Espaces et sociétés*, p. 39-46.

Paillé, P., Mucchielli, A. (2016), *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*, Armand Colin.

Patton, M.Q. (2002), *Qualitative Research & Evaluation Methods*, SAGE.

Rodriguez Sterling, P.A. (2014), *stratégies d'enseignement et d'apprentissage mobilisées à la barre dans un cours de danse classique pour les adultes débutants* (mémoire de maîtrise inédit), Université du Québec à Montréal, Canada.

Sarkar, M. (2007), *Ousqu'on chill à soir ? Pratiques multilingues comme stratégies identitaires dans la communauté hip-hop montréalaise*, Diversité urbaine, p. 27-44.

Sarkar, M., Allen, D. (2007), Hybrid Identities in Quebec Hip-Hop: Language, Territory, and Ethnicity in the Mix, *Journal of Language, Identity & Education*.

Sepulveda, A. (2016), *Life stories of a Montreal hip hop group: Culture, Community and Critical Pedagogy* (thèse de doctorat). McGill University, Canada.

Simard, H. (2014), *Breaking down the differences between breakdancing and b-boying : a grounded theory approach* (mémoire de maîtrise inédit). Université du Québec à Montréal, Canada.

St-Arnaud, Y. (2004), *Petit code de la communication*. Montréal : Les éditions de l'Homme.

Stevens, L. (2008), *Breaking à Montréal : ethnographie d'une danse de rue hip-hop* (Mémoire de maîtrise inédit). Université du Québec à Montréal, Canada.

Taddei-Lawson, H. (2005), *Le mouvement hip-hop*, Insistance, p. 187-193.

Tessier, K. (2008), *Influence de la culture hip-hop québécoise sur les adolescents montréalais d'origine haïtienne* (Mémoire de maîtrise inédit). Université du Québec à Montréal.