

Le cirque, une hétérotopie dans l'école

Anne Bertin-Renoux*

* CREAD, EA3875, Université de Bretagne Occidentale, Brest, France.

Dans les programmations des cours d'éducation physique, les pratiques artistiques sont peu représentées au regard des pratiques sportives. Si les arts du cirque offrent une alternative à certains enseignants peu enclins à adopter la gestuelle de la danse (Garcia, 2013), leur enseignement en milieu scolaire se limite encore souvent à une juxtaposition de techniques (Coasne, 2013). L'étude menée montre que le manque de formation est le principal obstacle évoqué par les enseignants pour mettre en œuvre une démarche de création artistique avec leurs élèves. Par ailleurs, les conditions favorisant le développement des pratiques artistiques en EPS apparaissent largement en contradiction avec le respect de « l'orthodoxie scolaire » (Arnaud, 1990). L'engagement des élèves dans un processus de création en arts du cirque s'inscrit alors dans des temps et des espaces d'expérimentation dont les règles diffèrent de celles de l'espace scolaire traditionnel. Le cirque et les pratiques physiques artistiques constituent ainsi des leviers de transformation de la forme scolaire (Vincent, 1994), des hétérotopies (Foucault, 1966) autorisant la transgression des normes et la prise de risque, des tiers-lieux pédagogiques où la relation éducative et le rapport au savoir sont questionnés, transformés.

Mots clés : Éducation physique, Art, Cirque, Hétérotopie, Pédagogie.

Creating « other spaces » for teaching circus arts in physical education

Summary

Artistic practices are insufficiently present in physical education class programming compared to sports practices. Although the circus arts offer an alternative to some teachers who are not inclined to adopt the gestures of dance (Garcia, 2013), their teaching in schools are often limited to a juxtaposition of techniques (Coasne, 2013). Lack of training is the main obstacle mentioned by teachers to implement an artistic creation process with their pupils. Moreover, the conditions that foster the development of artistic practices in physical education appear to be largely in contradiction with the « school orthodoxy » (Arnaud, 1990).

The involvement of pupils in a creative process in the circus arts often takes place in spaces of pedagogical experimentation whose rules differ from the traditional school space, « other spaces » (Foucault, 1966) that allow transgression of norms and risk-taking, pedagogical third places where the educational relationship and the rapport to knowledge are questioned and transformed.

Key words: Physical Education, Art, Circus, Heterotopia, Pedagogy.

Introduction

Lors de son introduction dans les programmes scolaires à la fin du XXème siècle, le cirque semble porter la promesse d'une diffusion plus large des pratiques artistiques en éducation physique. Mêlant prouesse et virtuosité, les arts du cirque offrent en effet une alternative à certains enseignants peu enclins à adopter la gestuelle de la danse (Garcia, 2013) pourtant les pratiques artistiques demeurent aujourd'hui parmi les plus faiblement représentées (environ 5%) (MEN, 2016) et l'EPS s'organise encore majoritairement autour des pratiques sportives traditionnelles. Qui parle de son professeur d'éducation physique sportive et artistique ? interroge Lefèvre (2004). Au cours de sa scolarité au collège, un élève passe en effet 70% de son temps dans des activités de performance ou de confrontation (Combaz & Hoibian, 2009). Concernant la programmation des arts du cirque, il n'existe pas de statistiques officielles mais les chiffres de fréquentation de cette APSA lors du baccalauréat sont révélateurs de sa faible programmation dans les lycées. Selon les rapports de la commission nationale d'évaluation de l'EPS de 2013 à 2018, l'épreuve arts du cirque est présentée par environ 1% des élèves.

Face au constat généralisé du faible développement des pratiques artistiques, les derniers programmes d'EPS pour le lycée général et technologique parus en 2019, donnent l'obligation aux enseignants « d'engager les élèves dans un processus de création artistique » (MEN, 2019) au cours de l'année de seconde. Jusqu'alors, les enseignants avaient le choix d'opter pour des activités gymniques à visée esthétique et/ou acrobatique n'impliquant pas nécessairement de démarche artistique. Si les textes officiels sont un des leviers pour faire évoluer la programmation dans les établissements, ils sont loin d'être suffisants pour transformer véritablement les pratiques. L'objectif de cet article est d'analyser les difficultés auxquelles sont confrontés les professeurs d'EPS pour développer les pratiques artistiques à l'école et de mettre en évidence de quelle(s) manière(s) certains d'entre eux parviennent à engager les élèves dans une démarche de création en cirque.

eJRIEPS 52 Janvier 2023

Concernant la méthodologie, les données mobilisées dans cette étude conjuguent différentes modalités d'enquêtes réalisées dans le cadre d'un mémoire de Master et d'une thèse de doctorat en Sciences de l'éducation. Le premier volet porte sur l'étude des programmes scolaires consacrés aux arts du cirque depuis leur introduction en EPS ainsi que sur l'analyse des articles relatifs aux arts du cirque parus dans la *Revue EP&S*. Cette revue professionnelle de référence dont la plupart des articles sont rédigés par des enseignants d'EPS ou des formateurs se veut, dès son origine en 1950, comme « un espace d'échanges ancré sur le terrain » (Éditorial, 1950). Elle constitue ainsi une ressource importante pour la recherche et un support privilégié pour appréhender l'évolution des conceptions éducatives et des pratiques d'enseignement (Attali & Saint-Martin, 2014; Le Roy, Trohel & Attali, 2018).

Le deuxième volet de l'étude vise à appréhender les conceptions actuelles des pratiques artistiques, en particulier des arts du cirque, des enseignants et la façon dont ils abordent ces activités en milieu scolaire. Un questionnaire à destination des enseignants d'éducation physique, diffusé en ligne entre le 30 janvier et le 15 mai 2020, a rassemblé 508 contributions provenant de 28 académies différentes. 55% des répondants à l'enquête sont des femmes pour 45% d'hommes, enseignant principalement en collège (71%) et en lycée général et technologique. Le questionnaire a été diffusé largement afin de réunir des réponses les plus représentatives possibles de la diversité des enseignants d'éducation physique. Cependant, la proportion de répondants (56%) déclarant enseigner du cirque en EPS est bien supérieure aux chiffres de la programmation de cette activité dans les établissements. Ces résultats ne sont donc pas représentatifs de l'ensemble des enseignants, ils permettent toutefois d'affiner la compréhension de la façon dont une partie des enseignants appréhende l'enseignement des arts du cirque en EPS. Il s'agit ainsi de mieux comprendre les difficultés auxquelles ils sont confrontés et de mettre en évidence les conditions favorisant la mise en œuvre d'une démarche de création avec les élèves. Outre les questions à choix multiples, le questionnaire donnait la possibilité aux répondants, pour certains items, de préciser leurs réponses par des commentaires libres.

L'analyse de ces données a été complétée par des observations participantes (Soulé, 2007) lors du « Festival Osons les Arts en EPS » organisé par le Syndicat national d'Éducation Physique (SNEP) les 9 et 10 mars 2020. Ces deux jours de réflexion autour des enseignements artistiques étaient conçus comme un temps de formation continue avec des conférences, des comptes-rendus de pratique et des ateliers « boîtes à outils » visant à ce que les enseignants puissent repartir avec des propositions concrètes. L'observation des

ateliers et des échanges m'a permis de percevoir de multiples façons dont les enseignants, spécialistes ou non, abordent l'enseignement des activités physiques artistiques en EPS. Ma posture est, à la fois, celle de chercheuse en sciences de l'éducation et d'enseignante novice en EPS mais ayant une expérience professionnelle d'une quinzaine d'années en tant qu'artiste de cirque. Il me semble cependant extrêmement complexe en tant qu'enseignante de parvenir à conjuguer une démarche de création artistique avec les contraintes scolaires. Ma conception du processus de création en cirque ancrée dans mon expérience professionnelle imprègne ma démarche de recherche. Dans le cadre de cette étude, je cherche à mieux comprendre comment des enseignants, experts ou non des arts du cirque et de son enseignement, appréhendent ces pratiques et parviennent à les mettre en œuvre dans le cadre scolaire.

Enfin deux entretiens semi-directifs ont été menés avec des enseignants non experts des arts du cirque lors de leur entrée dans le métier mais qui se sont formés progressivement à ces pratiques pour les enseigner ensuite largement. Leurs parcours professionnels semblent ainsi pouvoir contribuer à mieux comprendre comment des enseignants s'emparent des arts du cirque et parviennent à engager les élèves dans une démarche de création artistique. Le croisement de ces différents matériaux a nourri la réflexion sur les modalités et les conditions favorables à l'enseignement des arts du cirque en EPS. Les extraits de verbatim qui illustrent cet article sont issus à la fois des entretiens semi-directifs, des réponses au questionnaire en ligne.

Dans une première partie, nous analysons les spécificités de l'hétérotopie circassienne et son improbable intégration dans les programmes et les cours d'éducation physique à l'école. Dans une seconde partie, nous mettons en évidence les incompatibilités entre la forme scolaire et l'éducation artistique, et la nécessité de créer des « espaces autres ». Enfin, dans une troisième partie, des exemples concrets illustrent les modalités de mise en œuvre d'une démarche de création en cirque par les enseignants d'EPS avec leurs élèves ainsi que les conditions favorables à leur développement.

1. L'hétérotopie circassienne

L'hétérotopie est un terme proposé par Michel Foucault pour désigner une utopie effectivement réalisée. Sa réflexion émerge de l'évocation de ces espaces qui enchantent les jeux d'enfants : le fond du jardin, le grenier, la tente d'indien ou encore « le grand lit des parents où l'on découvre l'océan puisqu'on peut y nager entre les couvertures, le ciel puisqu'on peut bondir sur les ressorts, la forêt puisqu'on s'y cache » (Foucault, 1966, p. 24).

eJRIEPS 52 Janvier 2023

Mais toutes les hétérotopies ne se caractérisent pas par la liberté d'imagination et de création. Parmi les différents types d'espaces évoqués par le philosophe, on trouve notamment la prison, le cimetière ou l'école qui sont également des lieux à l'intérieur desquels les règles explicites et les codes implicites qui régissent les comportements diffèrent de ceux appliqués en dehors. Il s'agit non seulement d'un autre rapport à l'espace, à l'environnement physique mais également d'un rapport au temps qui est rythmé et perçu différemment. Dans le cas des pratiques artistiques, il s'agit d'hétérotopies de création, d'espaces dans lesquels on s'extrait de certaines règles et normes qui structurent nos pensées et nos façons d'agir en redéfinissant ce qui est autorisé et ce qui ne l'est pas. Des espaces qui permettent à l'imagination des associations d'idées en dehors de la logique rationnelle et incitent à inventer ce qui n'existe pas (encore) et à se réinventer.

L'espace du cirque est par excellence celui de l'inversion des codes. « Ce qui m'intéresse avec le cirque, c'est comment ce genre déconstruit les limites de notre corps, les murs invisibles de la norme sociale et les cloisons de nos espaces », déclare l'historienne et auteure De la Boulaye lors de l'inauguration des nouveaux locaux de l'École Supérieure des Arts du Cirque de Bruxelles en 2018. La prise de risque par la mise en déséquilibre des corps et des objets constitue ainsi une forme d'expression caractéristique du cirque, un langage de l'instabilité et du désordre (Guy, 2001 ; Wallon, 2002 ; Goudard, 2005; Fourmeaux, 2006). Sur la piste, les contorsionnistes, les voltigeurs, les funambules et les jongleurs défient les normes corporelles et les lois de la pesanteur. De son côté, le clown mène également une lutte parallèle contre la gravité par l'incompréhension et la transgression des conventions sociales (Wallon, 2002 ; Goudard, 2013). En représentant un espace de transgression, un lieu dédié aux corps hors normes, aux irrégularités de la nature, le cirque est typiquement un « contre-emplacement » dans lequel « tous les autres emplacements réels que l'on peut retrouver à l'intérieur de la culture sont à la fois représentés, contestés et inversés » (Foucault, 1967, 2004, p. 15).

1.1. Une pédagogie fondée sur la créativité

Les conceptions pédagogiques développées dans les écoles de cirque amateurs et professionnelles en Europe mettent l'accent sur la sensibilité et à la créativité. La capacité à « provoquer et faire émerger l'expression personnelle, la sensibilité et la création artistique » fait partie des compétences clés des enseignants en arts du cirque mises en évidence par la Fédération européenne des écoles de cirque (FEDEC, 2010, p. 14). À l'École Fratellini, Bezille, Froissart et Legendre (2019) décrivent une conception fondée sur

eJRIEPS 52 Janvier 2023

la réciprocité de la relation pédagogique : « je n'ai rien à vous apprendre, on a à s'apprendre mutuellement » déclare Fratellini (p. 166). En tant que responsable pédagogique de l'école, elle accorde également une place importante à la dimension informelle, cette « matière noire » des apprentissages, parfois représentée comme la partie immergée de l'iceberg, qui ne peut être véritablement maîtrisée ni programmée mais participe largement au processus d'apprentissage. Pour le formateur, il s'agit de créer les conditions d'une expérience éducative par l'interaction et le jeu avec l'environnement : la pesanteur, les partenaires, les objets. Cette approche écologique de l'éducation et de la création mise en œuvre à l'Académie Fratellini nécessite un « espace protégé », car l'engagement dans l'activité créatrice implique une vulnérabilité, une prise de risque aussi bien physique, qu'artistique et existentielle (Bezille, 2019, p. 142). Le lieu de formation circassienne est ici un écosystème complexe, vivant et ouvert, qui met au premier plan l'expérience sensible.

L'École Supérieure des Arts du Cirque de Bruxelles se présente comme « un lieu multidisciplinaire de recherche et de création dans lequel les arts et leur enseignement s'inventent de manière indissociable » (<https://www.esac.be/ecole/presentation/>). Plus au nord, le curriculum de formation des professionnels du cirque social et de la jeunesse publié en 2022 par l'Université de Tampere en Finlande, intitulé « Circus Pedagogy – the future of creative education », accorde également une place centrale à la créativité des formateurs comme des apprenants. Pour les formateurs, il s'agit de pouvoir s'adapter à la diversité des situations, d'être capable d'aborder les tâches d'enseignement avec des méthodes différentes ou inattendues, de favoriser la singularité d'une démarche et de développer l'autonomie créatrice. Cette place centrale accordée à la créativité dans les écoles de cirque est probablement liée en partie à l'histoire du cirque contemporain qui naît au tournant des années 1970 sur le terreau des aspirations libertaires.

1.2. Du cirque en EPS, un rapprochement improbable

Durant la première partie du XXe siècle, le cirque est considéré par certains concepteurs comme un contre-modèle de l'éducation physique scolaire. Pour Hébert, fondateur de la méthode naturelle, « l'éducation physique s'arrête là où le funambulisme commence et (...) où le noble but de l'éducation physique qui est de faire du bien, est sacrifié au frivole plaisir d'amuser et de faire des tours de force » (Hébert, 1925, p. 54). De son côté, Tissié, médecin français adepte de la gymnastique suédoise, n'est pas plus favorable aux divertissements de la piste : « l'acrobatie n'est pas de l'éducation physique et il serait détestable que nos écoles devinssent des annexes de cirques. Cela n'arrivera jamais, heureusement » (Tissié,

eJRIEPS 52 Janvier 2023

1931, p. 123-124). En renvoyant au spectacle, au divertissement et aux loisirs, le cirque questionne l'école tant du point de vue de la scolarisation de ces pratiques que des valeurs sous-tendues par ces dernières, souligne Morizur (2019, p. 290). Les discours des pédagogues de la culture physique sont toutefois contredits par la réalité du terrain de l'époque, certains gymnastes des salles de culture physique se produisent en effet dans les cirques. Léotard (1838-1870), gymnaste inventeur du trapèze volant, est une figure emblématique de cette transposition de l'acrobatie de l'espace gymnique vers l'espace circassien (Sizorn, 2010).

La proximité des techniques acrobatiques avec le monde du sport sera l'un des éléments favorables à l'introduction du cirque à l'école, mais le rapprochement entre le cirque et l'éducation physique est également lié à l'évolution de ces deux champs. En éducation physique, l'ambition artistique s'immisce dans les discours et les pratiques dès les années 1950, relatent Froissart et Lemonnier (2020), principalement à l'Enseps de Châtenay-Malabry où quelques pionnières forment les jeunes filles à la danse moderne. À partir des années 1960, la danse et l'expression corporelle se développent en marge des pratiques sportives qui investissent alors massivement l'éducation physique. Leur diffusion s'accompagne de nouvelles approches pédagogiques, l'apprentissage est envisagé sans démonstration du professeur afin d'éviter l'imitation de l'adulte par l'enfant et l'inciter à développer sa singularité (Pujade-Renaud, 1966). Trop souvent encore en EP l'enfant (ou l'adolescent) est obligé de reproduire un geste ou comportement moteur déterminé, souligne Bonange, membre fondateur du Groupe de recherche en expression corporelle, alors qu'il devrait être créateur du mouvement. Ainsi, en introduisant de l'expression corporelle, il ne s'agit pas simplement d'ajouter une nouvelle pratique mais bien d'explorer de nouvelles dimensions poétiques et esthétiques de la motricité et de leur cadre pédagogique (Bonange, 1969). Au colloque d'Amiens en 1968, l'éducation artistique est envisagée comme un véritable levier de renouvellement pédagogique (Froissart & Lemonnier, 2020).

De son côté, le cirque se transforme également au tournant des années 1960-1970 avec l'émergence de nouvelles formes où la technique devient un support d'expression artistique à la lisière du théâtre de rue et de la danse (Maleval, 2010). La formation des artistes, qui relevait jusque-là du domaine privé par la transmission familiale, s'ouvre à d'autres publics (Achard, 2001). Les saltimbanques investissent l'espace public avec la volonté de « réintroduire une dimension ludique dans un monde fait de béton, d'angoisse et de poussière » (Maleval, 2010, p. 22). Réunir, créer du lien, « fabriquer du commun dans et

eJRIEPS 52 Janvier 2023

par la sensibilité » (Ruby, 2001, p. 14) sont très vite les mots d'ordre de ces artistes de rue. Le mode de création collective relève souvent d'un travail d'improvisation sans la contrainte d'un récit préalablement écrit. L'intérêt pour la notion de créativité s'affirme avec la volonté de libérer le corps des normes sociales pour favoriser la sensibilité et la spontanéité. L'émergence du nouveau cirque doit être abordée en relation avec l'esprit frondeur de cette époque qui s'attache à remettre en cause les fondements culturels de la société, souligne Maleval dans son récit de la naissance des « arts du cirque ».

La reconnaissance du cirque en tant qu'art, symbolisée par le passage de tutelle du Ministère de l'Agriculture à celui des Affaires culturelles en 1978 et la transformation de sa dénomination en « arts du cirque », favorise sa légitimation dans l'espace scolaire (Sizorn, 2014). Le début des années 1980 est marquée par une volonté de démocratisation de la formation artistique et différentes mesures sont adoptées pour contribuer à l'ouverture des établissements scolaires sur leur environnement culturel. Quelques enseignants précurseurs entreprennent alors d'initier leurs élèves aux arts du cirque dans le cadre des cours d'EPS. Il faut toutefois attendre 1996 pour que les « pratiques de cirque » apparaissent officiellement dans les programmes du collège et 2000 pour que des contenus détaillés accompagnent les programmes de lycée.

1.3. L'espace symbolique des programmes

La mise en forme scolaire passe nécessairement par la définition de contenus d'enseignement. Lors de la rédaction des premiers textes relatifs arts du cirque au lycée en 2000, les experts en charge de la rédaction des programmes disposent d'une marge importante d'initiative afin de conserver l'originalité de chaque activité (Klein, 2001). Le document de cinq pages consacré au cirque, rédigé par la sociologue Haschar-Noé, présente alors une démarche artistique autorisant la transgression des normes, la prise de risque et l'exploration des possibles comme « noyau dur de l'activité ». Cependant, cette liberté de mise en forme disparaît deux ans plus tard lorsque de nouveaux programmes sont publiés, le texte initial se trouve réduit à une grille succincte dans laquelle les contenus d'enseignement sont organisés en connaissances, capacités et attitudes à acquérir et développer. L'activité de création n'est plus mentionnée et les notions de démarche artistique, d'exploration et de prise de risque disparaissent quasiment des textes (Bertin-Renoux, 2019).

De la même façon, les programmes qui suivent, en 2008 pour le collège et en 2010 pour le lycée, présentent toutes les activités physiques et sportives et artistiques (APSA) sous la

eJRIEPS 52 Janvier 2023

forme d'une grille synthétique. L'analyse lexicale quantitative des documents d'accompagnement des programmes du lycée révèle une diminution significative des termes relatifs à la dimension artistique au profit de termes techniques, la proportion passe de 92 % en faveur de la dimension artistique dans le texte de 2000 à 80 % en 2002 et 47 % pour les fiches ressources de 2009-2010. En outre, la diversité des notions présentées et l'absence d'un fil conducteur font de ces « fiches ressources » une mosaïque de savoirs dont il est difficile pour les enseignants de dégager une cohérence globale pour la mise en œuvre d'un processus de création avec les élèves.

Le procédé d'élaboration de ces programmes diffère des textes de 2000, les contenus d'enseignement sont constitués à partir des contributions des enseignants. Si cette méthode présente l'avantage de proposer des formes de pratiques plus adaptées aux conditions scolaires d'enseignement, elle expose également au risque de favoriser une forme scolaire auto-référencée, en partie déconnectée de la forme culturelle en constante évolution. Par ailleurs, en insistant sur la nécessité d'associer au moins deux des trois « familles » de techniques circassiennes (acrobatie, jonglage, équilibre), ces programmes ne tiennent pas suffisamment compte des fortes contraintes d'un cycle d'EPS. En effet, les enseignants interrogés soulignent la difficulté de faire acquérir des techniques et de créer un numéro en à peine une dizaine séances, le risque est alors de s'en tenir uniquement à une initiation et une reproduction de « techniques de base ». Si la pluralité du cirque représente une ressource pédagogique incontestable en laissant des choix à l'élève en fonction de ses goûts et de ses talents, il ne semble pas pertinent en EPS d'imposer l'association d'au moins deux familles de techniques différentes. Par ailleurs, la (ré)autonomisation des différentes disciplines est considérée comme l'une des évolutions majeures du cirque de création (Jacob, 2001 ; Guy & Rosemberg, 2001).

Ainsi, différents enseignants d'EPS préconisent de laisser l'élève se centrer sur une technique spécifique. Par ailleurs, les programmes restent relativement ouverts dans l'interprétation qui peut en être faite et préservent d'une certaine manière la liberté pédagogique des enseignants, souligne Sizorn (2014) dans son analyse de la scolarisation des arts du cirque. En outre, depuis la réforme du collège en 2015, les nouveaux programmes ne comportent plus de liste nationale d'APSA limitant les pratiques utilisées comme supports de l'enseignement et ouvrent ainsi le « champ des possibles ». Un cycle d'arts du cirque peut désormais se baser uniquement sur de la manipulation d'objets, par exemple, afin de privilégier l'approfondissement d'une technique et la mise en œuvre d'une démarche de création avec les élèves.

2. S'émanciper de la forme scolaire pour favoriser la créativité

Une des pistes explicatives au peu de place accordée, encore aujourd'hui, aux pratiques artistiques en EPS réside peut-être également dans la volonté de légitimité scolaire des acteurs de cette discipline « totalement à part » (Hébrard, 1986). En effet, l'éducation physique, fondée sur la mise en mouvement des élèves, engage de fait une reconfiguration du rapport à l'espace scolaire comme le soulignent ces deux inspecteurs dans la *Revue EP&S* dans les années 1970 : « il n'y a plus le cadre figé que matérialisent l'estrade et les tables d'élève. Maîtres et élèves se retrouvent sur le même plan, et les rapports sont immédiatement et inconsciemment d'un autre ordre » (Delaubert & Gallot, 1974, p. 17). La crainte d'une mise à l'écart de l'institution scolaire incite alors les acteurs de l'EPS à parer cette discipline des signes distinctifs de « l'orthodoxie scolaire » (Arnaud, 1990). Si les valeurs d'effort, de performance et de compétitivité associées aux pratiques sportives se sont accordées avec les finalités scolaires favorisant leur intégration massive dans les programmes, les pratiques artistiques se retrouvent nécessairement en porte-à-faux avec la forme scolaire.

2.1. La forme scolaire

La forme scolaire est une forme de transmission de savoirs et de savoir-faire qui privilégie l'écrit et la séparation du savoir par rapport au faire, elle implique des règles strictes d'organisation de l'espace et du temps ainsi que de la conduite du maître et des élèves (Vincent, 2012). L'éducation physique s'oppose par essence à une forme scripturale de transmission des savoirs. Les techniques du corps s'apprennent par « voire faire et faire avec » qui caractérise le mode d'apprentissage auquel se substitue la forme scolaire lorsqu'elle apparaît dans l'Occident moderne au XVI^{ème}-XVII^{ème} siècle (Chartier, 1976).

Lahire a longuement analysé *La Conduite des écoles chrétiennes*, un texte au fondement de la forme scolaire, qui donne les principes d'organisation des écoles urbaines populaires. Tout est codifié, souligne-t-il, « des savoirs enseignés aux méthodes d'enseignement en passant par les moindres aspects de l'organisation de l'espace et du temps scolaire, rien n'est laissé au hasard, tout est objet d'écriture, de décomposition, de fixation des mouvements, des séquences, permettant ainsi une systématisation accrue et un enseignement simultané » (Lahire, 2008, p. 244). Ces règles écrites, que chaque maître doit respecter et faire appliquer à la lettre, ont pour objectif que les pratiques soient uniformes dans toutes les écoles. En effet, précise De La Salle (1951, p. 5), auteur du texte : « l'homme est si sujet au relâchement et même au changement qu'il lui faut des règles par

écrit pour le retenir dans son devoir et pour l'empêcher d'introduire quelque chose de nouveau et de détruire ce qui a été sagement établi ». La forme scolaire a donc été pensée pour éliminer toute créativité dans l'enceinte de l'école autant de la part de l'enseignant que de la part des élèves. La prise en compte de la *mini-créativité* est particulièrement importante en éducation, car celle-ci constitue le fondement du développement ultérieur des capacités créatives (Beghetto & Plucker, 2006).

2.2. L'éducation artistique comme levier de renouvellement pédagogique

L'art peut être considéré comme un domaine prototypique de la créativité (Botella, Lubart, 2016). Une œuvre artistique exprime la singularité d'un rapport au monde, elle est le support de communication de la subjectivité d'une expérience. La formation artistique participe à l'individuation de l'élève (Fabre, 2018). Les enseignements artistiques à l'école contribuent ainsi à améliorer la qualité de l'éducation (UNESCO, 2006), cependant leur place dans les programmes scolaires en Europe demeure largement insuffisante (Eurydice, 2009). Parmi les causes identifiées ressort la difficulté à faire correspondre la créativité avec les exigences scolaires. En effet, la créativité échappe en grande partie aux cadres et aux grilles d'évaluation qui chercheraient à la mesurer, la noter, la comparer à un modèle préétabli ou à des niveaux à atteindre. La mise en œuvre de tâches créatives implique alors une prise de risque de la part de l'enseignant qui doit lâcher prise sur le contrôle des réponses ou des productions des élèves (Clerc-Georgy, 2016). Dans les écoles supérieures d'art, Vandebunder observe une pédagogie de l'autonomie (Lahire, 2001) qui implique une recomposition de la distribution des savoirs et des pouvoirs entre enseignants et étudiants. Il s'agit davantage pour les apprenants de faire des expériences dans le cadre d'ateliers collectifs que d'acquérir des savoirs prédéfinis. Différents travaux soulignent la nécessité de s'émanciper de la forme scolaire pour développer l'autonomie artistique des élèves. La créativité représente alors un défi en éducation car elle nécessite « d'apprendre à désapprendre et à remettre en cause les paradigmes établis » (Haddad, 2012, p.2). Ainsi, pour le philosophe Kerlan, une éducation par l'art passe nécessairement par des dispositifs qui assument le paradoxe d'être à la fois « à distance » et « au cœur » de l'école (Kerlan, 2004, 2013, 2017), des « espaces autres » qui sont inclus dans l'espace scolaire tout en se positionnant en rupture par un renversement des codes et du rapport pédagogique traditionnel.

3. Des « espaces autres »...

Sauter sur les bancs (origine du terme saltimbanque dérivé de l'italien *salta in banco*), tenir en équilibre sur sa chaise, se suspendre au tableau ; les actions valorisées au cirque sont à l'opposé de celles attendues en classe. C'est là tout le paradoxe des enseignements artistiques dans l'institution scolaire. L'intérêt de l'intégration des arts du cirque dans les programmes d'EPS réside précisément dans l'altérité qu'apportent ces pratiques au regard de la forme scolaire mais également des pratiques sportives. Il s'agit donc d'explorer ces hétérotopies éducatives pour décrire leurs caractéristiques, leurs frontières avec l'espace scolaire traditionnel, les rapports qu'entretiennent les différents acteurs de part et d'autre ainsi que des tensions que peuvent générer ces volontés de renouvellement pédagogique dans l'école.

3.1. Laisser la place à l'inattendu, à un autre rapport au temps

Les enseignants interrogés soulignent la difficulté de conjuguer l'acquisition de différentes techniques « traditionnelles » (jonglage, acrobatie, équilibres sur objets) exposées dans les programmes avec un processus de création au cours de cycles d'enseignement comportant une dizaine de leçons.

« Beaucoup trop d'éléments à intégrer dans un cycle : acquisitions techniques (jonglage, équilibre, acrobaties), jeu d'acteur, techniques de création sans oublier la sécurité ».

« Faire vivre la notion de démarche de création nécessite du temps, souvent supérieur à la durée des cycles en lycée ».

Un processus de création implique nécessairement des phases de doute, d'incertitude et d'inattendu qui réorientent continuellement l'action, redéfinissent les compétences à développer et la forme de la production finale. Il peut être alors délicat de parvenir à engager ses élèves dans cette démarche peu académique, cela représente un défi pour l'enseignant qui doit accepter d'« accompagner les élèves sans savoir où » (Lorilleux, 2015). Ce sont, en effet, dans des espaces ouverts à l'improvisation et au questionnement que résident les conditions susceptibles de favoriser le développement de capacités individuelles et collectives à la créativité (Betton, 2015). Un autre enseignant témoigne lui du plaisir à se laisser surprendre par les propositions des élèves :

« Je ne comprends toujours pas comment c'est possible que des gamins continuent à t'apporter des trucs, des nouvelles idées, il y a

toujours un gamin qui invente chaque année un truc auquel t'avais jamais pensé. (...) c'est surprenant ça ».

La créativité, le fait de permettre aux élèves de ne pas être dans un cadre sont les éléments que cet enseignant en collège apprécie particulièrement dans le cirque. Cependant l'évaluation, non pas seulement d'acquis techniques prédéfinis mais d'un processus créatif, soulève de nombreuses questions et nécessite de s'éloigner d'une représentation scolaire traditionnelle.

« Avant l'évaluation c'était très techniciste, les premières grilles il y a dix ans, c'était : un jonglage, deux jonglages, trois jonglages. (...) Là depuis deux, en travaillant avec F là-dessus, on leur demande des procédés chorégraphiques ».

« On est persuadé qu'il y a des choses qu'on évalue mal mais notre grille, elle tient un an, on la fait évoluer à chaque fois. (...) C'est très difficile à évaluer. On est au collège, y'a pas d'enjeu officiel, c'est pas comme les profs de terminale avec le bac qui sont complètement verrouillés par les référentiels ».

En effet, parmi les expériences relatées dans la *Revue EP&S*, une enseignante témoigne des difficultés pour concilier des logiques contradictoires entre la création d'un spectacle de danse en classe de terminale et l'enjeu de l'épreuve du baccalauréat :

« L'évolution du projet engendre des discussions animées témoignant d'une tension entre une logique scolaire tournée vers l'obtention de notes individuelles pour le baccalauréat et une logique artistique de performance collective où les applaudissements d'un public varié (élèves, parents d'élèves, professeurs et personnels d'encadrement) constituent la récompense collective, appréciée individuellement » (Pailleux, 2006).

Cette enseignante n'avait jamais enseigné de pratiques artistiques auparavant et cette aventure a été un exercice de « lâcher prise », confie-t-elle :

« Rien n'est joué à l'avance, la construction n'est pas linéaire et l'on a parfois l'impression de se perdre. (...) C'est un exercice de confiance en soi et aux autres, pour les élèves comme pour le professeur (...) Je ne pensais pas que ce soit possible, les textes du baccalauréat ne

sont pas dans cet esprit. Je m'évade actuellement de cette sorte d'enfermement » (Pailleux, 2006).

Ce témoignage est révélateur des contradictions auxquelles peuvent faire face les enseignants lorsqu'ils s'engagent dans un processus de création avec leurs élèves. L'enseignant d'EPS qui veut évaluer les activités artistiques est face à un paradoxe (Comandé, 2005) et ces questionnements se retrouvent de la même manière dans les autres disciplines artistiques à l'école (Eloy, 2015). En effet, les évaluations disciplinaires usuelles tiennent rarement compte des acquisitions caractéristiques d'un processus créatif comme la complexité ou l'originalité, souligne Cros ; la créativité elle-même n'est généralement reconnue qu'en relation avec son produit. Pourtant, la prise de risque, l'initiative ou encore l'expression d'un point de vue original peuvent être valorisées dans les modalités d'évaluation des apprentissages scolaires (Cros, 2004).

Les outils développés dans l'enseignement artistique pour mesurer l'acquisition de compétences transversales chez les élèves telles que la réflexivité, les méthodologies de travail collaboratif ou les compétences organisationnelles et sociales (confiance en soi, maîtrise des émotions, meilleure communication orale) constituent également des supports susceptibles d'être transposés à d'autres disciplines (Bryce & al, 2004). Ainsi, l'évaluation par compétences, développée dans différents domaines pour évaluer la créativité, semble plus appropriée au processus de création artistique. Pour autant, il semble nécessaire de rester vigilant vis-à-vis de l'instrumentalisation des compétences, et notamment de la créativité à l'école, vers des finalités autres qu'éducatives (Del Rey, 2012).

3.2. Sortir du cadre scolaire

Les témoignages recueillis lors des entretiens ou par l'intermédiaire du questionnaire révèlent également que les projets de création artistique menés par les enseignants s'inscrivent régulièrement dans des dispositifs qui dépassent le cadre scolaire ordinaire. Ceux-ci prennent des formes diverses en fonction des potentialités offertes dans les établissements comme les classes à Projet Artistique et Culturel (dispositif pour l'enseignement artistique mis en place dans le cadre du plan pour le développement des arts et de la culture à l'école dans les années 2000), les options cirque, les pratiques extrascolaires dans le cadre de l'UNSS.

« J'ai monté un projet Arts du cirque avec une classe de 4° sur une année. (...) J'avais le gymnase pour moi toute seule tous les vendredis après-midi et en fin d'année, les élèves ont présenté leur spectacle ».

eJRIEPS 52 Janvier 2023

« Je m'occupe d'une classe à projet arts du cirque depuis 10 ans. Les élèves de 6ème ont 2h de pratique hebdomadaire en plus de leurs 4h d'EPS » .

« Nous avons au sein de l'AS du cirque qui marche très bien car les élèves ne se mesurent pas les uns aux autres et s'investissent pour eux, dans leur progression ».

« Nous avons ouvert une section sportive Arts du cirque au collège, et pratiquons le cirque en AS ».

Natacha Estivie (2016), dans son analyse de l'engagement des élèves en danse et en cirque, montre comment ces espaces de pratique élective sont de véritables dispositifs éducatifs alternatifs. Pour autant, on ne peut se satisfaire uniquement de ces modalités hors du cursus obligatoire car elles ne concernent qu'une partie des élèves et la question fondamentale est de savoir comment permettre à tous de pratiquer des activités physiques artistiques à l'école. Par ailleurs, si la pratique UNSS permet de dépasser certaines contraintes scolaires (temps de pratique réduit, activité non élective, respect des programmes, évaluation sommative des acquis, etc.), celle-ci soulève d'autres questions concernant la reconnaissance de la spécificité des pratiques artistiques vis-à-vis des pratiques sportives.

La place délicate des pratiques artistiques en UNSS s'est illustrée avec force lorsque cette fédération sportive a souhaité « mettre en conformité toutes les activités par rapport au format "championnat de France" » (UNSS, 2015). En effet, les élèves qui réalisent un podium en championnat de France UNSS ou qui obtiennent la certification nationale en tant que jeune juge ou jeune arbitre valident un haut niveau sportif qui leur garantit un minimum de 16/20 à l'épreuve facultative d'EPS au baccalauréat. Afin d'instaurer une équité de traitement de tous les pratiquants, il semblait nécessaire de conformer les pratiques artistiques à ce fonctionnement. Cependant, le vocabulaire utilisé : « juge de cirque », « qualification des équipes », « podium », entraine en totale contradiction avec une démarche de création. Cet épisode a suscité une importante polémique de la part des acteurs du cirque mais également à l'intérieur même de l'UNSS (Sizorn, 2018).

Cette ambivalence se retrouve également dans l'organisation de la danse. En effet, avant que celle-ci ne soit officiellement intégrée à l'UNSS, des associations avaient été créées par des enseignants, en parallèle des associations sportives scolaires, pour organiser des rencontres-spectacles informelles en dehors de toute finalité compétitive, rappelle Lemonnier (2014). Dans les années 1980, la danse est finalement intégrée à l'UNSS et des

eJRIEPS 52 Janvier 2023

rencontres officielles sont organisées au niveau national à partir de 1988. Celles-ci se déroulent depuis lors sous forme de compétition avec un classement des équipes qualifiées, la participation de Jeunes « Coach-Chorégraphes » et de Jeunes Juges « Comité artistique ». Aujourd'hui encore, le vocabulaire utilisé reflète la volonté de concilier un modèle sportif compétitif avec des pratiques artistiques. En 2022, la fiche artistique Danse chorégraphiée signale cependant que le règlement fédéral a arrêté une nouvelle organisation à compter de 2020 : « le championnat de France fait place au Festival National de Danse Chorégraphiée ». Ainsi, le cadrage continue d'évoluer lentement mais reflète toujours les contradictions entre des logiques divergentes. La dimension compétitive demeure un marqueur incontournable et les promoteurs des pratiques artistiques doivent lutter pour développer d'autres logiques corporelles à la marge. Ces exemples en UNSS, à l'interface entre l'EPS et le sport fédéral, illustrent la place délicate qu'occupent les pratiques artistiques dans un contexte scolaire imprégné d'un habitus sportif.

3.3. Déconstruire les représentations, développer la créativité, créer des ponts entre pratiques sportives et artistiques

L'usage d'un modèle de présentation identique pour toutes les pratiques physiques, sportives et artistiques dans les programmes à partir de 2002 suggère une volonté de la part du législateur d'unifier les différents supports d'enseignement de l'EPS. Cependant, les critères d'organisation des contenus semblent avoir été initialement pensés pour les pratiques sportives (rôles de partenaires, d'adversaires, d'arbitres) pour être ensuite transposés aux autres activités physiques (Bertin-Renoux, 2016). La logique sportive constitue ainsi une référence au regard de laquelle s'articulent toutes les APSA.

En effet, la plupart des enseignants d'EPS ont une pratique sportive compétitive ou sont impliqués activement dans l'organisation du mouvement sportif en club (Papin, 2013). Cet habitus sportif a souvent pour effet de les éloigner des pratiques physiques artistiques (Benhaïm-Grosse, 2007). La difficulté de faire exister d'autres formes de pratique dans une discipline principalement axée sur les pratiques sportives ressort également des témoignages des enseignants.

« Dans nos établissements, trop peu de nos collègues ont conscience d'à quel point la culture sportive compétitive est omniprésente et combien la culture de création artistique doit se battre pour entrer lentement dans les esprits. La compétition et le sport sont comme socialement dans l'inconscient collectif comme une évidence ».

eJRIEPS 52 Janvier 2023

Pour les élèves également, bien que les activités pratiquées en EPS se soient largement diversifiées, la plupart d'entre eux continue d'aller en « cours de sport » et le cirque « c'est pas un sport ça ! ». Ainsi, les enseignants doivent également déconstruire des représentations du cirque encore souvent associé à un imaginaire figé et édulcoré, déconnecté de la dynamique de création du cirque contemporain :

« L'histoire des lions c'est un peu caricatural mais ils ont vraiment l'image du cirque avec les lions, avec les clowns, avec le jet d'eau qui va sortir du nœud papillon. (...) Et si on jongle 4 balles c'est mieux qu'à deux ».

« Les représentations des élèves sont de plus en plus difficiles à déconstruire. Ils vont tous s'installer dans le cliché, tous seront gênés et je vais passer tellement de temps à recrédibiliser l'activité que quand les élèves auront une attitude sérieuse, ça sera déjà la fin ».

Car la frontière entre sport et cirque s'avère parfois ténue, entre un numéro contemporain de vélo acrobatique et un run de BMX flat, consistant à réaliser des figures en équilibre sur le vélo, dont les performances s'apparentent aujourd'hui à de véritables danses. Les pratiques urbaines en s'appropriant, par exemple, le monocycle avec le freestyle, le street et le flat, ou la danse de corde avec la slackline, soulignent la proximité entre le cirque et certains sports émergents. Les divergences entre sport et art se situent alors au niveau de la finalité des pratiques et non des techniques elles-mêmes, et cette proximité technique favorise un rapprochement avec le monde sportif. Ainsi, les écoles de cirque professionnelles constituent aujourd'hui des lieux de transition pour certains sportifs entre carrière sportive et artistique (Salamero & Haschar-Noé, 2008).

En milieu scolaire également, des techniques sportives sont utilisées par les enseignants comme point de départ d'une démarche artistique. La parenté entre les activités gymniques et acrobatiques les incite par exemple à aborder la gymnastique ou l'acrosport par des formes plus inventives et moins codifiées (Froissart et Lorrain, 2014). D'autres techniques sont également utilisées par des enseignants pour aborder les pratiques artistiques malgré leur manque de formation. « Je ne peux pas enseigner la danse, je n'ai aucune compétence dans ce domaine » déclare cet enseignant en collège, « j'ai donc essayé de faire de la boxe artistique pour répondre aux exigences du programme danse. La boxe détournée de cette façon a donné des résultats étonnants ! Et vraiment les élèves ont été très coopératifs et enthousiastes ». Une autre enseignante utilise la musique pour rythmer le dribble en basket et demande aux élèves de « danser avec un ballon en dribblant ».

eJRIEPS 52 Janvier 2023

Pour les enseignants, l'engagement dans une démarche de création à partir de gestes techniques déjà maîtrisés peut être un moyen d'éviter un sentiment d'incapacité vis-à-vis des pratiques artistiques. En effet, Cogérino (2017) révèle à quel point certaines situations, lors de la formation initiale en danse, peuvent être vécues par les futurs enseignants comme des expériences angoissantes, liées à une faible estime de soi. Cependant, si l'entrée technique dans l'activité peut être rassurante, elle présente le risque de survaloriser la dimension technique au détriment de la démarche artistique. Il s'agit alors d'établir non seulement des proximités techniques mais également de valoriser la créativité présente dans les pratiques sportives (Bertin-Renoux, 2020).

En effet, l'identité des arts du cirque aujourd'hui correspond davantage à une démarche de recherche, à la fois technique, sensible et expressive, qu'à certaines pratiques spécifiques (jonglage, acrobatie, équilibre). Pour Dumont (2011), le travail des acrobates se situe aujourd'hui à l'interface de la performance et du sensible consacrant ainsi une nouvelle « discipline de l'interdisciplinarité ». Les enseignants d'EPS témoignent d'une grande créativité dans la façon d'aborder différentes techniques au service de l'expressivité et contribuent à créer des ponts entre pratiques sportives et artistiques. Cependant, l'aménagement d'espaces propices à l'expression de la sensibilité, au tâtonnement nécessaire à une démarche de création s'avère souvent un obstacle supplémentaire pour les enseignants.

Les installations utilisées pour les cours d'EPS sont principalement des gymnases équipés pour les sports collectifs qui sont complétés généralement soit par un dojo, une salle de gymnastique ou de musculation. La difficulté pour faire exister d'autres modalités d'actions et d'interactions dans un espace organisé par les codes sportifs sont également soulignés par de nombreux enseignants. Il leur est extrêmement difficile, même en faisant preuve de beaucoup d'imagination et de créativité, de faire entrer les élèves dans une démarche de création et de faire émerger des instants de poésie et de fragilité dans un gymnase bruyant où les ballons traversent régulièrement l'espace de jeu. Un tiers des enseignants (32%) considère ainsi que les conditions matérielles sont un obstacle pour mettre en œuvre un processus de création artistique avec leurs élèves. Le développement de certaines pratiques en EPS, comme l'escalade ou la musculation s'est accompagné de l'aménagement d'espaces adaptés. Si l'acquisition de matériel dédié aux arts du cirque n'est pas gage d'engagement dans une démarche de création, la mise à disposition d'espaces appropriés est un facteur important pour favoriser le développement des pratiques artistiques et la reconnaissance de leur importance en EPS.

3.4. Favoriser les dynamiques collectives et exploiter les marges d'autonomie

Pour dépasser le temps trop limité d'un cycle d'arts du cirque, certains enseignants conçoivent des projets interdisciplinaires à moyen ou long terme avec des collègues de différentes disciplines (EPS, français, sciences, histoire, arts plastiques, musique, etc.) partageant une volonté d'innovation et une sensibilité artistique. La création d'un spectacle permet ainsi d'articuler plusieurs enseignements autour d'un projet concret. Parmi les expériences relatées dans la *Revue EP&S*, différents exemples illustrent ce travail de création au long cours : un projet interdisciplinaire de « Découverte du cirque en toute liberté » (Barbeaux, 2000) conçu sur deux années ; un spectacle de cirque bilingue anglais-français travaillé tout au long de l'année scolaire (Jacques, Poidevin & Thévenon, 1999) ; ou un spectacle avec une classe de terminale grâce à un partenariat avec une structure culturelle qui finance l'intervention d'un artiste (Pailleux, 2006).

Différents projets de création en cirque sont en effet menés en partenariat avec des structures extérieures aux établissements scolaires (théâtres, compagnies de spectacle, associations, etc.). Le travail de collaboration avec des artistes peut contribuer à transformer la nature de la relation pédagogique et le rapport au savoir (Necker, 2010 ; Filiod, 2017). Les enseignants qui s'engagent dans ces différents projets semblent parvenir à exploiter les marges d'autonomie présentes dans l'espace scolaire et les potentialités spécifiques à chaque environnement (Barthassat, Capitanescu et Thurler, 2007). Cependant, concevoir une création en arts du cirque avec les élèves nécessite bien souvent d'engager également une partie de l'équipe pédagogique dans le projet. Certains enseignants désireux de développer véritablement des pratiques artistiques en EPS se heurtent parfois aux réticences de leurs collègues. Plusieurs participants aux journées de rencontre autour des pratiques artistiques en EPS témoignent de leur isolement dans l'équipe pédagogique quand il s'agit de programmer des pratiques artistiques :

« J'arrive en fin de carrière mais j'étais plutôt isolée comme danseuse au milieu de mes collègues. Le projet d'établissement m'a empêché de poursuivre mes cours de danse auprès des premières et des terminales. Il a fallu s'aligner pour faire tous la même chose pour répondre aux exigences institutionnelles. J'ai failli démissionner mais j'ai réussi à me remotiver et à accepter de faire du rugby, de la course, de la musculation... »

eJRIEPS 52 Janvier 2023

« Là j'aimerais bien faire une formation ! Mais après on est tributaire des programmes et de l'accord des collègues pour l'intégrer dans la programmation !!!! »

En outre, plus de 80% des enseignants d'EPS participant à l'enquête considèrent que la collaboration avec leurs collègues est un élément important (34%) voire très important (49%) dans leur travail. Marsault (2019) souligne que le travail en équipe autour d'un projet conduit bien souvent à reproduire la culture commune incorporée par la majorité des membres du groupe plutôt qu'à introduire des pratiques innovantes. La participation aux deux journées de formation permet alors également à certains enseignants de rencontrer des collègues partageant les mêmes préoccupations et la même envie de développer des projets de création avec leurs élèves en EPS. Le fait de pouvoir échanger à propos de leurs difficultés respectives, de s'inspirer des expériences menées et de s'approprier certains outils semble les encourager à s'engager dans l'enseignement des pratiques artistiques dans leurs établissements. Favoriser la mise en réseau des enseignants autour des arts du cirque, créer des espaces d'expérimentation, de partage d'expériences et de pratiques semble pouvoir contribuer à soutenir une dynamique d'innovation et l'accompagnement de projets de création au niveau local.

3.5. Développer la formation artistique des enseignants d'EPS

Certains enseignants parviennent toutefois à créer un espace-temps favorable à la création dans le cadre du cours d'EPS. Un numéro spécial de la revue *Contrepied* (2012) rassemble, par exemple, des propositions concrètes pour engager véritablement les élèves dans une démarche de création durant un cycle d'arts du cirque. Ces expériences émanent pour la plupart d'enseignants expérimentés qui se sont formés aux arts du cirque et ont développé cette pratique dans leur établissement. Plusieurs d'entre eux ont, en effet, pu bénéficier d'une session de formation continue exceptionnelle organisée en 2009-2010 au Centre National des Arts du Cirque de Châlons-en-Champagne durant plusieurs semaines réparties sur deux années. Les participants ont vécu une première session intensive de quinze jours axée sur la dimension artistique en cirque qui a été suivie 18 mois plus tard par une session de travail sur les techniques de cirque puis d'une troisième session sur le processus de création. Un des participants, interrogé dans le cadre notre enquête, relate comment cette formation longue leur a permis de s'immerger dans l'univers artistique et d'explorer différentes approches en fonction des intervenants. La plupart des participants a été profondément marqué par cette expérience qui a transformé leurs conceptions des

eJRIEPS 52 Janvier 2023

pratiques artistiques. Garcia (2013) souligne à quel point certains enseignants, lorsqu'ils découvrent le cirque, vivent un véritable processus de transformation de leur rapport au sport et au corps voire à leur métier et la façon dont leurs dispositions sportives sont intégrées et revisitées dans une démarche artistique qui dépasse largement leur activité professionnelle. Outre, le temps consacré à la formation, la collaboration entre artistes et formateurs ressort également comme un critère de qualité et un levier de transformation des pratiques enseignantes. Ce type de formation, répartie sur plusieurs semaines, est exceptionnelle car elle représente un coût important, cependant cet investissement semble porter ses fruits car plusieurs enseignants issus de cette formation au long cours sont devenus des « ambassadeurs » des arts du cirque et des formateurs pour les professeurs d'EPS. Ils ont créé des dynamiques locales, s'occupent d'options arts du cirque et proposent de nombreuses ressources pédagogiques.

Aujourd'hui, les deux journées traditionnellement proposées aux enseignants dans le cadre de la formation continue semblent nettement insuffisantes pour les familiariser véritablement à de nouvelles approches du mouvement, transformer leurs représentations et leur faire vivre un processus de création : « *J'ai pu faire une formation en arts du cirque et en acrosport (deux jours à chaque fois)* », déclare une enseignante, « *mais pour le cirque, c'est pas suffisant, cela demande une formation plus longue* ». De nombreux enseignants interrogés dans le cadre de cette enquête soulignent ce manque de formation :

« Si l'idée est bonne de proposer du créatif dans l'enseignement il faudrait s'assurer que les enseignants soient à la hauteur... sinon cela va se terminer en acrosport déguisé en arts du cirque. (...) Les collègues non spécialistes ont essentiellement besoin d'être formés à une démarche artistique »

Ils déplorent l'inadéquation entre les programmes leur imposant d'enseigner des pratiques artistiques et l'offre de formation :

« Je trouve énorme que l'on ait imposé cette activité dans les établissements scolaires, lycées, sans se soucier du manque de formation pédagogique des enseignants. Lors d'une entrevue avec les IPR [Inspecteurs pédagogique régionaux] il a été dit qu'on pouvait bénéficier d'une ANT [Aide Négociée de Territoire, modalité d'accompagnement de projet de formation d'initiative locale] mais cela fait déjà 5 mois que la demande a été faite par mes soins, pour les collègues de mon district, et rien ne nous a été proposé ! »

« J'ai demandé une formation art du cirque au PAF [Plan Académique de Formation]. Elle m'a été refusée... »

Plus de 80% des enseignants répondant au questionnaire considèrent qu'il est important, voire très important de faire vivre un processus de création artistique aux élèves mais le manque de formation est le principal obstacle évoqué pour parvenir à le mettre en œuvre dans leur cours d'EPS. Les arts du cirque en particulier semblent très peu présents dans leur parcours de formation initiale ; seuls 12% d'entre eux ont reçu une formation dans ce domaine et celle-ci se limitait généralement à une dizaine de séances d'une heure et demie. Ces résultats interrogent la place des arts du cirque dans la formation des enseignants d'EPS dans les UFR STAPS. En effet, les instituts de formation occupent une place importante quant à la conceptualisation des contenus d'enseignement et leurs modes d'opérationnalisation dans l'institution scolaire (Attali & Saint-Martin, 2014). La formation des futurs enseignants d'EPS a, par exemple, joué un rôle majeur dans la diffusion de l'expression corporelle puis de la danse contemporaine (Lemonnier, 2014).

En 2001, lors de l'université d'été organisée à Avignon par le Ministère de l'éducation nationale à l'occasion de l'introduction du cirque dans les programmes d'EPS, Abirached (2001) s'interrogeait déjà sur la façon de former les enseignants à ces nouvelles pratiques : « C'est une tâche aussi difficile qu'urgente, à laquelle on s'attelle aujourd'hui en divers lieux. Si elle devait échouer ou être abandonnée en cours de route, il serait sans doute plus sage de cantonner l'enseignement du cirque à l'école au domaine du sport, où l'on ne manque pas de professeurs compétents et attentifs » concluait-il. Vingt ans plus tard, la question semble toujours d'actualité autant au niveau de la formation initiale que de la formation continue. Pour les enseignants, il ne s'agit pas tant de maîtriser des techniques mais d'être capable de créer les conditions permettant aux élèves de faire l'expérience d'une démarche de création en cirque.

4. Conclusion : créer des « espaces autres » pour enseigner les arts du cirque en EPS

Les arts du cirque, introduits dans les programmes du collège et du lycée il y a une vingtaine d'années, semblaient susceptibles de favoriser le développement de l'enseignement artistique en éducation physique. Pourtant, les pratiques artistiques (danse et arts du cirque) demeurent encore aujourd'hui parmi les plus faiblement représentées dans les programmations des cours d'EPS. Pour tenter de remédier à cette situation, les programmes de lycée, parus en 2019, donnent l'obligation aux enseignants « d'engager les

élèves dans un processus de création artistique » (MEN, 2019). Si les textes officiels peuvent constituer un levier permettant d'accroître la programmation de pratiques artistiques en EPS, ceux-ci ne suffisent pas pour engager véritablement les élèves dans une démarche de création. Le manque de formation est le principal obstacle évoqué par les enseignants pour enseigner les arts du cirque en EPS. Celle-ci se révèle en effet largement insuffisante, en termes de nombre et de durée, autant en formation initiale que continue, pour permettre à l'ensemble des enseignants d'EPS d'acquérir les compétences nécessaires à l'enseignement des pratiques artistiques.

Par ailleurs, les conditions favorables à l'engagement des élèves dans une démarche de création nécessitent une mise à distance de la forme scolaire (Vincent, 1994, 2012) et de la pédagogie traditionnelle (Houssaye, 2014). Une éducation par l'art passe, en effet, par des dispositifs qui assument le paradoxe d'être à la fois « à distance » et « au cœur » de l'école (Kerlan, 2017), des « espaces autres » qui se positionnent en rupture par un renversement des codes et du rapport pédagogique traditionnel. Cette étude vise à explorer ces hétérotopies éducatives pour caractériser leurs spécificités et les tensions que peuvent générer la définition de ces frontières à l'intérieur de l'espace scolaire. Elle met également en évidence les difficultés et les besoins des enseignants qui cherchent à engager les élèves dans une démarche de création en cirque.

Pour créer les conditions favorables à la créativité des élèves, les enseignants doivent notamment pouvoir lâcher prise sur la maîtrise des contenus d'enseignement pour laisser place à l'inattendu, encourager l'exploration des possibles et se laisser surprendre par les créations des élèves. L'évaluation soulève également de nombreuses questions pour les enseignants qui font évoluer les critères en cherchant à les adapter davantage aux conditions de la création. Pour se libérer d'une partie d'une partie des contraintes scolaires, certains enseignants développent ces pratiques dans des dispositifs qui dépassent le cadre du cours disciplinaire traditionnel : projets interdisciplinaires à moyen ou long terme, options arts du cirque, pratique UNSS, etc. Les dynamiques collectives à l'intérieur de l'établissement, l'inscription dans des réseaux au niveau local ou national ainsi que les partenariats avec des structures culturelles sont des éléments importants pour créer et pérenniser ces « espaces autres » dans l'école.

Le développement des arts du cirque en EPS ne se limite pas à l'intégration d'une nouvelle pratique mais nécessite de s'interroger sur les nécessaires transformations de la forme scolaire pour favoriser certaines compétences humaines, méthodologiques et sociales qui ne s'acquièrent que par l'expérience et la créativité de l'agir.

Bibliographie

- Abirached, R. (2001). L'école en piste, les arts du cirque à la rencontre de l'école. *Actes de l'université d'été*. Avignon : MJENR.
- Achard, J.-R. (2001). Pères, maîtres et professeurs. In J.-M. Guy (Eds), *Avant-garde, cirque ! Les arts de la piste en révolution*, (pp. 201-209). Paris : Éditions Autrement.
- Arnaud, P. (1990). L'orthodoxie scolaire de l'EP ou l'étrangère dans la maison école. *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, 1-2, 15-29.
- Attali, M., & Saint-Martin, J. (2014) (dir.). *À l'école du sport, Épistémologie des savoirs scolaires du XIX^e siècle à nos jours*. Louvain-la-Neuve : De Boeck.
- Barbeaux, S. (2000). Découverte du cirque en toute liberté. *Revue EP&S*, 185, 67-70.
- Barthassat, M.-A., Capitanescu Benetti, A., & Gather Thurler, M. (2007). Créer en exploitant les marges d'autonomie. In *L'agir innovationnel : Entre créativité et formation* (pp. 77-90). De Boeck & Larcier. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:34210>
- Beghetto, R., Plucker, J. (2006). The relationship among schooling, learning, and creativity: "All roads lead to creativity" or "You can't get there from here ?" In J. Kaufman, J. Baer (Eds.). *Creativity and reason in cognitive development*, (pp. 316-332). Cambridge : University Press.
- Beghetto, R., Kaufman, J. (2007). Toward a broader conception of creativity : A Case for "mini-c Creativity". *Psychology of Aesthetics, Creativity and Arts*, 1 (2), 73-79.
- Beghetto, R. (2010). Creativity in the classroom. In J. Kaufman, R. Sternberg (Eds), *The Cambridge handbook of creativity*, (pp. 447-463). Cambridge : University Press.
- Benhaïm-Grosse, P. (2007). Image du sport scolaire et pratiques d'enseignement au collège et au lycée. *Les Dossiers*, 190. Paris : MEN, DEPP.
- Bertin-Renoux, A. (2016). *Quel cirque à l'école ? La forme scolaire des arts du cirque et la démarche de création Éducation Physique et Sportive*. Mémoire de Master II sous la direction de J. Fuchs, Université de Bretagne Occidentale.
- Bertin-Renoux, A. (2019). Regard sur les enjeux de l'enseignement des arts du cirque de l'école à l'université. In M. Cordier, A. Dumont, E. Salaméro, M. Sizorn (dir.), *Le cirque en transformation : identités et dynamiques professionnelles*, (pp. 125-135). Reims : Épure, CNAC.
- Bertin-Renoux, A. (2020). *La créativité en éducation physique : entre expérience(s) et instrumentalité (1960-2020)*. Thèse en Sciences de l'éducation sous la direction de J. Fuchs & J. Guérin, Université de Bretagne Occidentale.

- Betton, E. (2015). La créativité en formation, une question de pédagogie ? Travail et créativité. *Éducation permanente*, 202, 147-158.
- Bezille, H., Froissart, T., & Legendre, F. (2019). *Qu'apprendre de la formation des artistes de cirque ?* Paris : L'Harmattan. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-03015287>
- Bonange, J-B. (1969). Renouveau pédagogique et expression corporelle. *Les cahiers du GREC*, 1.
- Botella, M., Lubart, T. (2016). Une recherche écologique pour développer la flexibilité et les relations sociales dans la créativité artistique. *Revue française de pédagogie*, 197, 14-22.
- Bryce, J., Mendolovits, J., McQueen, J., Adams, A. (2004). *Evaluation of school-based Arts Educational Programs in Australian Schools*. Victoria (Australia), ACER.
- Capron-Puozzo, I. (2016). Créativité et apprentissage : dilemme et harmonie. Les multiples facettes de la créativité dans l'apprentissage. *Revue française de pédagogie*, 197, 5-11.
- Chartier, R., Compère, M.-M., Dominique, J. (1976). *L'éducation en France du XVIe au XVIIIe siècle*. Paris : CDU et SEDES.
- Clerc-Georgy, A. (2016). L'imagination dans le développement de la créativité et de l'apprentissage. In I. Capron-Puozzo, *La créativité en éducation et en formation. Perspectives théoriques et pratiques*, (pp. 79-92) Louvain-la-Neuve : De Boeck.
- Coasne, J. (2013). *Pour une approche artistique du cirque au collège. Élaboration d'une ingénierie didactique collaborative en classe de 5^{eme}*. Thèse en Sciences de l'éducation, Université de Rennes 2.
- Cogérino, G. (2017). Enseigner la danse en EPS : réticences des enseignants et impact des formations initiales. *eJRIEPS*, 41.
- Comandé, E. (2005). Contribution à la réflexion sur l'évaluation des productions d'élèves en danse», *Passeurs de Danse*, mis en ligne le 15 septembre 2009, <http://passeursdedanse.fr/ressources/contributions.php>.
- Combaz, G., & Hoibian, O. (2009). Quelle culture corporelle à l'école ? Entre tradition sportive et renouvellement des pratiques sociales - 1980-2006. *Sciences sociales et sport*, 2(1), 93-124.
- Cros, F. (2004). Les dispositifs innovants, leurs effets sur la réussite des élèves et les politiques d'innovation. In M. Gurgand & al. (dir.), *Quel est l'impact des politiques éducatives ? Les apports de la recherche*, (pp. 155-178). Commission du débat national sur l'avenir de l'école.

eJRIEPS 52 Janvier 2023

- De la Boulaye, P. (2018). *Le cirque à la lisière du corps social*. Conférence pour l'inauguration des nouveaux bâtiments de l'École supérieure des arts du cirque, ÉSAC, Bruxelles le 20 avril.
- Delaubert, R., & Gallot, C. (1974). L'éducation physique, dimension nécessaire de l'éducation totale. *Revue EP&S*, 128, 17-18.
- De la Salle, J.-B. (1951). *Conduite des écoles chrétiennes. Introduction et notes comparatives avec l'édition princeps de 1720* (1^e édition 1720). Paris : Procure générale.
- Del Rey, A. (2012). Le succès mondial des compétences dans l'éducation : Histoire d'un détournement. *Rue Descartes*, 73(1), 7.
- Dumont, A. (2012). S'entraîner à la virtuosité du sentir. *Staps*, 98, 113-125.
- École Supérieure des Arts du cirque de Bruxelles, Programme pédagogique et artistique, consulté en ligne : <http://esac.be/programme/programme-pedagogique-et-artistique/>
- Éditorial (1950). *Revue EP&S*, 1.
- Eloy, F. (2015). Conclusion. In F. Eloy, *Enseigner la musique au collège : Cultures juvéniles et culture scolaire* (pp. 181-188). Paris : Presses Universitaires de France.
- Estivie, N. (2016). L'expérience de l'originalité au travers des activités physiques artistiques. In B. Lefèvre (coord.). *L'artistique*. Éditions EP&S.
- Eurydice (2009). *L'éducation artistique et culturelle à l'école en Europe*.
- Fabre, S. (2018). Étudier les enseignements artistiques à la lumière de Simondon : une question d'individuation. *Revue française de pédagogie*, 202, 88-98.
- FEDEC (2010). SAVOIRS 00 : *Réflexions sur les compétences de la profession d'enseignant/professeur en arts du cirque et sur les besoins en formation continue*.
- Filiod, J.-P. (2017). Faire ensemble. Enjeux du partage du travail éducatif en contexte d'éducation artistique. *Quaderni*, 92, 49-61.
- Foucault, M. (1966). Les utopies réelles ou lieux et autres lieux. *Heure de culture française*, France Culture, 1^{ère} diffusion le 7 décembre.
- Foucault, M. (1967, 2004). Des espaces autres. *Empan*, 54, 12-19.
- Froissart, T., & Lorrain, A. (2007). *Enseigner les activités acrobatiques collectives*. Paris : Eds Actio.

- Froissart, T. & Lemonnier, J. (2020). Une révolution artistique manquée en éducation physique scolaire ? De l'expression corporelle aux activités physiques artistiques (1967 à nos jours). *Sciences sociales et sport*, 15, 75-100.
- Gallo, S. (2015). La production des hétérotopies à l'école : souci de soi et subjectivation. *Le Télémaque*, 47, 1, 87-95.
- Garcia, M.-C. (2013). Le goût du cirque chez les enseignants d'EPS. *Staps*, 102(4), 47-60.
- Goudard, P. (2005). *Arts du cirque, arts du risque, Instabilité et déséquilibre dans et hors la piste*. thèse de doctorat en études théâtrales. Université de Montpellier III, 315 p.
- Goudard, P. (2013). Le clown, poète du désordre. *Sens-Dessous*, 11, 129-138.
- Guy, J.-M. (2001). *Les arts du cirque*. Paris : AFAA, Association française d'action artistique. <https://data.bnf.fr/fr/temp-work/95b423767e90591d814f636c78e551a4/>
- Guy, J.-M., & Rosemberg, J. (2001). *Le nuancier du cirque*. Paris : CNAC, Sceren-CNDP, Hors-les-Murs.
- Haddad, G. (2012). *Les défis de la créativité. Recherches et prospectives en éducation, Contributions thématiques*. Paris, UNESCO.
- Haschar-Noé, N. (2001). Cirque. Éducation physique et sportive, accompagnement des programmes de lycée, voies générales et technologiques. CNDP, 98-102.
- Hébert, G. (1925). *Le sport contre l'éducation physique*. Paris : Vuibert.
- Hébrard, A. (1986). *L'éducation physique et sportive : réflexion et perspectives*. Paris : coédition Revue STAPS & Revue EP&S.
- Houssaye, J. (2014). *La pédagogie traditionnelle*. Paris : Fabert.
- Jacob, P. (2001). *Traditions du cirque en occident, L'école en piste, les arts du cirque à la rencontre de l'école*. Actes de l'université d'été, Avignon : MJENR, 29.
- Jacques, F., Poidevin L., Thévenon M. (1999). Spectacle de cirque bilingue. *Revue EP&S*, 278, 31-33.
- Klein, G. (2001). Préface. Éducation physique et sportive, accompagnement des programmes de lycée, voies générales et technologiques. BOEN hors-série n°6 du 31 août, CNDP, 5-6.
- Kerlan, A. (2004). *L'art pour éduquer ? La tentation esthétique : contribution philosophique à l'étude d'un paradigme*. Québec : Presses de l'Université de Laval.
- Kerlan, A. (2013). À la source éducative de l'art. *Staps*, 102, 4 - 17.
- Kerlan, A. (2017). L'éducation artistique et culturelle, entre utopie et hétérotopie. Éléments de généalogie. *Quaderni*, 92, 13-26.

eJRIEPS 52 Janvier 2023

- Lahire, B. (2001). La construction de l'“autonomie” à l'école primaire : entre savoirs et pouvoirs. *Revue française de pédagogie*, 135, 151-161.
- Lahire, B. & al. (2008). La forme scolaire dans tous ses états. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 30 (2), 229-258.
- Lamarre, J.-M. (2006). Seule l'altérité enseigne. *Le Télémaque*, 29, 69-78.
- Lefèvre, B. (2016). *L'artistique*. (Vol. 1-1). Paris : Éditions EP&S.
- Lê-Germain, E. (2012). La danse en EPS depuis la fin du XIXe siècle : entre école et culture, in C. Ottogalli-Mazzacavallo, P. Liotard (dir.), *L'éducation du corps à l'école. Mouvements, normes et pédagogies 1881-2011*, (pp. 295-311). Paris : AFRAPS.
- Lemonnier, J.-M. (2014). L'indétermination de la danse à l'école : l'offre socioculturelle face aux enjeux éducatifs. In M. Attali, J. Saint-Martin (Eds), *À l'école du sport. Épistémologie des savoirs corporels du XIXème siècle à nos jours*, (pp. 137-166). Louvain-la-Neuve : De Boeck.
- Le Roy, D., Trohel J., Attali M. (2018). L'EPS au prisme des disciplines : polysémie et pluralité de l'interdisciplinarité (1981-2015). *Carrefours de l'éducation*, 46, 191-205.
- Lorilleux, J. (2015). *Écritures transformatives. Quand des élèves allophones deviennent auteurs, ou : de l'appropriation à l'émancipation*. Tours : Université François Rabelais.
- Lubart, T. (2010). *Psychologie de la créativité*. Paris : Armand Colin.
- Maleval, M. (2010). *L'émergence du nouveau cirque 1968-1998*. Paris : L'Harmattan.
- Marsault, C. (2019). Le travail en équipe favorise-t-il l'innovation ? *Recherches & éducations* [En ligne], consulté le 27 septembre 2021. URL : <http://journals.openedition.org/rechercheseducations/7055>
- MEN (2018). *La situation de l'EPS au collège en 2016*. Rapport de l'Inspection Générale de l'Éducation Nationale (IGEN).
- MEN (2019). Programme d'éducation physique et sportive du lycée général et technologique, arrêté du 17 janvier publié au BO spécial du 22 janvier.
- MEN (2008). Programme d'éducation physique et sportive pour le collège. BOEN spécial n°6 du 28 août.
- MEN, DGESCO (2013-2018). Rapports de la commission nationale de l'évaluation de l'EPS.
- MEN (2000). Programme d'éducation physique et sportive pour les lycée, voies générales et technologiques. B.O. HS n°6 du 31 août.

- MEN (2009). Programme d'éducation physique et sportive pour le lycée, voie professionnelle, BOEN spécial n°2 du 19 février.
- MEN (2010). Programme d'éducation physique et sportive pour les lycées d'enseignement général et technologique. BOEN spécial n°4 du 29 avril.
- Morizur, Y. (2019). *Le plaisir en Éducation Physique de 1882 à 2010 : usages d'une notion mythifiée et clivante*. Thèse de doctorat de Sciences de l'éducation, non publiée. Université de Montpellier.
- Nal, E. (2015). Les hétérotopies, enjeux et rôles des espaces autres pour l'éducation et la formation. *Recherches & éducatives*, 14, 147-161.
- Necker, S. (2010). Monde de l'école et monde de l'art. Quelles pratiques, interactions et problématiques induites par la présence des danseurs dans les classes ? *Marges*, 10, 37-51.
- Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (2006). *Feuille de route pour l'éducation artistique*. Conférence mondiale sur l'éducation artistique : développer les capacités créatrices pour le 21ème siècle, Lisbonne, 6-9 mars 2006.
- Pailleux, C. (2006). Construire un spectacle artistique au lycée. *Revue EP&S*, 317, 48-50.
- Papin, B. (2013) Devenir enseignant d'EPS : une vocation ? In J. Fuchs, A. Vilbrod, E. Autret (Eds), *Enseignant d'EPS : un métier en mutation*, (pp. 37-52). Paris : Éditions EP&S.
- Pujade-Renaud, C. (1966). Modern-Dance aux USA. *Revue EP&S*, 82, 39-48.
- Ruby, C. (2001). *L'Art public, un art de vivre la ville*. Bruxelles : La Lettre volée.
- Salaméro, E., & Haschar-Noé, N. (2008) Les frontières entre le sport et l'art à l'épreuve des écoles professionnelles de cirque. *Staps*, 82, 4, 85-99.
- Sizorn, M. (2010). Arts du cirque : quelle place faite à l'acrobatie? In D. Haw (Coord.). *Acrobatie*, (pp. 65-84). Paris : Edition EP.S.
- Sizorn, M. (2014). Le cirque à l'épreuve de sa scolarisation. Artification, légitimation... normalisation ? *Staps*, 103, 23-38.
- Sizorn, M. (2018). Un championnat de France U.N.S.S. pour le cirque ? Analyse d'une controverse. In M. Cordier, A. Dumont, E. Salaméro, M. Sizorn (dir.), *Le cirque en transformation : identités et dynamiques professionnelles*, (pp. 137-151). Reims : Épure, CNAC.

eJRIEPS 52 Janvier 2023

- Soulé, B. (2007). Observation participante ou participation observante ? Usages et justifications de la notion de participation observante en sciences sociales. *Recherches qualitatives*, 27, 127-140.
- Tampere University (2022), *The European core curriculum for youth and social circus pedagogy*. Consulté en ligne : https://events.tuni.fi/uploads/2022/06/e34705dd-curriculum-for-youth_and_social_circus_pedagogy_2022_.pdf
- Tissié, P. (1931). Le cirque à l'école : réponse à une question posée. *Revue des Jeux scolaires et d'hygiène sociale*, 10-11-12, 123-124.
- UNESCO (2006). *Feuille de route pour l'éducation artistique*. Conférence mondiale sur l'éducation artistique, développer les capacités créatrices pour le XXIe siècle, Lisbonne.
- UNSS (2015). Extrait du compte-rendu réunion du 10 novembre de la commission nationale UNSS Arts du cirque.
- Vandenbunder, J. (2015). Peut-on enseigner l'art ? Les écoles supérieures d'art, entre forme scolaire et liberté artistique. *Revue française de pédagogie*, 192, 121-134.
- Vincent, G. (2008). La socialisation démocratique contre la forme scolaire. *Éducation et francophonie*, 36(2), 47- 62.
- Vincent, G., Courtebras, B. & Reuter, Y. (2012). La forme scolaire : débats et mises au point: Entretien de Guy Vincent avec Bernard Courtebras et Yves Reuter. *Recherches en didactiques*, 13, 109-135.
- Vincent, G., Lahire, B., & Thin, D. (1994). Sur l'histoire et la théorie de la forme scolaire. In Vincent, G. (Ed.), *L'Éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*. Lyon : Presses universitaires de Lyon.
- Vygotsky, L. (2004). « Imagination and creativity in childhood » (1ère éd. 1930), *Journal of Russian and East European Psychology*, 42, 7–97.
- Wallon, E. (2002). *Le cirque au risque de l'art*. Arles : Actes Sud.