

Les arts de l'éphémère au service du développement durable

Par Corinne COVEZ ABDELJALIL
Université Charles de Gaulle (France)
covez.corinne@wanadoo.fr

La question qui sous tend cette recherche est de vérifier si les ateliers de pratique artistique, en arts éphémères, permettent la réalisation d'un « travail émotionnel » et créatif, qui peut être mis au service d'une éducation dans le cadre du développement durable.

1. Objectifs et question de départ

Depuis plusieurs années professeure-animatrice d'éducation socioculturelle au sein de l'enseignement agricole, j'ai poursuivi mon travail dans deux axes tout d'abord, promouvoir le développement durable. J'ai pour cela créé un module intitulé « environnement et citoyenneté ». Or, je m'aperçois que passer de la théorie à la pratique n'est pas chose facile à acquérir par les élèves. Autrement dit, ils peuvent très bien « apprendre » le développement durable, sans pour autant adopter des comportements adaptés de type « écocitoyen » par exemple. Mon objectif est donc d'encourager des façons d'agir, qui vont de la simple mise en pratique de notions bien connues d'eux-mêmes (ne pas jeter des détritres dans le parc...) à des comportements plus complexes comme créer de nouvelles solutions sociales au cœur même de la notion de citoyenneté.

Le second axe est celui de la promotion d'activités artistiques pratiques menées en collaboration avec la direction régionale des affaires culturelles. Ces ateliers d'arts éphémères permettent aux élèves de découvrir par la pratique, un champ artistique, plutôt que d'en juger simplement « intellectuellement ». Or un atelier semble constituer la « preuve vivante » que ce type d'activité permet de faire de grands pas dans de multiples domaines tels que : la connaissance de soi, l'empathie, la vie de groupe, la prise de risque, de responsabilités, l'adaptabilité, la créativité... Cette impression n'étant pas suffisante, mon objectif est d'apprécier le travail des élèves, à savoir, ce qui contribue à leur construction identitaire et au lien social.

2. Problématique

La question centrale de cette étude étant l'éducation au développement durable, il s'agit d'articuler cette notion à travers quelques aspects qui la constituent, qu'ils soient écologiques, économiques, politiques, sociologiques et psychologiques. Le point de vue adopté est celui des arts éphémères. Il sera donc question de considérer comment des liens insoupçonnés jusque là, ou moins visibles, peuvent être créés entre les arts éphémères et le développement durable. En premier lieu, il s'agit de mieux identifier le développement durable et l'éducation, puis en second lieu, les arts éphémères et l'éducation.

a) Développement durable et éducation

Le développement durable est un concept qui a depuis longtemps été critiqué, d'autant plus que ses définitions sont nombreuses.

Une conception restreinte

L'expression développement durable est née du *rapport Brundtland* (CME-1987), qui met en avant la nécessité d'un développement soutenable par l'environnement. Ce rapport souligne les liens étroits entre économie et environnement. Ce dernier étant en réalité considéré comme une contrainte dont il faut tenir compte pour continuer à se développer. La notion de développement, assimilée ici, au progrès ou à la croissance, n'est donc pas remise en question, mais simplement remise en perspective : « le développement soutenable est un développement qui répond aux besoins du présent, sans compromettre la capacité des générations futures de répondre aux leurs ». Cette prise de position moderniste préexistante à la notion même de développement, rend le concept de développement durable sujet à critiques.

Mais le développement durable est aussi issu de la traduction onusienne de développement soutenable. L'expression mérite à son tour explication. L'introduction de la « durabilité » n'est pas neutre, car l'idée est générale et ne paraît pas rencontrer de restriction. Mais qu'est ce qui doit continuer à durer ? La durabilité couvre donc un champ d'opération floues qui peut faire oublier les objectifs essentiels, comme par exemple : anticiper la fin des mines pétrolifères, trouver des solutions alternatives ou encore resituer la position de l'homme dans l'ordre de la nature. On voit bien ici que l'environnement est subordonné à l'exploitation économique.

Une autre conception fort répandue, depuis le sommet de la terre à Rio de Janeiro en 1992, est que le développement durable répond à trois exigences :

- Prudence écologique : limiter pollutions et prélèvements en termes de ressources naturelles ;
- Efficacité économique : possible couverture des besoins humains (eau, énergie, emploi...) et limitation des coûts ;
- Équité sociale : équité intergénérationnelle, réduction inégalités entre riches et pauvres et entre pays riches et pauvres.

Il paraît illusoire en réalité de séparer les différents terrains économiques, sociaux et environnementaux, tant les champs se superposent. Ainsi, la sphère de l'économie ne peut se penser sans des choix sociaux. De même pour l'environnement qui résulte de l'activité économique humaine. Ce schéma est donc contestable car il désintègre en trois parties une société, qui agit en son ensemble de manière économique et cette activité a des répercussions sur l'ensemble de l'environnement.

Le premier chapitre de la déclaration de Rio de 1992 stipule : « *les êtres humains sont au centre des préoccupations relatives au développement durable. Ils ont droit à une vie saine et productive, en harmonie avec la nature* ». Il est donc affirmé le souci de l'homme, mais inextricablement lié à son statut économique de production. Le développement durable est donc une notion fortement ancrée dans le modernisme et qui ne peut prétendre répondre à la question des générations futures dans la mesure où elle se cache l'aspect fondamental qui est que l'économie crée des besoins matériels qui contraignent à polluer de manière durable la planète. Il nous semble incapable de prendre en compte ce qui paraît essentiel c'est-à-dire une autre relation de l'homme à son environnement qu'il soit physique ou social. Une société exprime par son travail ses valeurs, il s'agit plutôt de commencer à repenser le lien homme-société-nature. Le développement ne prendrait pas ainsi une définition restrictive du domaine économique, mais élargie au sens d'épanouissement personnel. Dès les années 70, les travaux d'économistes tels que ceux du club de Rome ou Georgesou-Roegen sur la thermodynamique ont par ailleurs critiqué cet état d'esprit. Voyons donc en quoi l'éducation peut aider à cette redéfinition des valeurs de la société.

Enjeux d'éducation et problématique culturelle de l'environnement

L'Unesco a lancé en 1992, l'éducation pour le développement durable. L'éducation pour le développement durable est sujette à caution, car comment enseigner en faisant abstraction de la référence au monde de progrès et productiviste auquel elle fait allusion. La contradiction se révèle tôt ou tard. Quant à faire croire aux élèves que la durabilité est un bien en soi ? Le décalage éthique fait jour et met mal à l'aise. Pourquoi ne pas plutôt parler alors, d'éducation dans le cadre du développement durable. Les enjeux d'une éducation au développement durable sont donc ambigus, étant donné la dominante économiste du concept même, mais on peut aussi considérer comme M. Pilo que le développement durable navigue entre mythe, utopie et réalité (2001) mais que par contre son éducation peut permettre un ensemble de comportements associés à la prise de conscience, la connaissance et la vigilance, qui constituent d'après nous une véritable problématique culturelle. Soit, quelle éducation peut-elle amener cette nouvelle vision ? Il s'agit donc de considérer les tentatives préexistantes concernant l'éducation à l'environnement.

L'Éducation Relative à l'Environnement correspondant à une éducation nouvelle nous donne des réponses intéressantes. Sa pédagogie est donc progressiste et ses conceptions varient des sciences naturelles à l'élaboration d'un projet de société. Dans une perspective davantage postmoderniste, les conceptions loin de s'opposer peuvent jouer les complémentaires. Il s'agit alors du réseau personne - groupe social - environnement. C'est ainsi la multiplicité des discours et des pratiques qui permettent d'appréhender la réalité, dans sa globalité. Le danger est donc la non cohérence d'un ensemble de choix pédagogiques critiques et contextualisés. L'espace de l'ERE correspond à trois sphères d'interaction (Sauvé 1999):

- La sphère personnelle de la construction de soi, où la personne se développe par confrontation à elle-même (caractéristiques, capacités, limites) ; c'est là où se développent l'autonomie et la responsabilité envers soi-même, où on apprend à apprendre, à se définir, à entrer en relation.
- La sphère l'altérité relation avec l'autre, personne ou groupe social. C'est dans cette sphère qu'on expérimente à la fois les difficultés et les avantages de vivre avec l'autre, qu'on développe un sentiment d'appartenance au groupe, un sens de la responsabilité envers l'autre. C'est le lieu de l'éducation culturelle, à la coopération, à la paix, aux droits humains, à la solidarité ; c'est la sphère de l'éducation à la citoyenneté de l'apprentissage de la démocratie.
- Enfin la sphère de l'éducation relative à l'environnement. dans cette sphère de la relation au milieu de vie -jusqu'ici peu prise en compte en éducation- on se réfère à Oikos la maison de vie, que l'on partage entre nous et qui est aussi celle des autres vivants. Cette racine grecque qui compose les mots éco-logie et éco-nomie, se construit et se transforme à la conjonction entre nature et culture. Elle est faite de composantes biophysiques du milieu en étroites interactions avec les composantes socioculturelles des populations qui y vivent.(...) Ici il est question de développer un sentiment d'appartenance, au grand réseau des êtres vivants et le sens de la responsabilité s'élargit, à une éthique éco-centriste.

Si l'on veut bien concevoir qu'il est bien difficile de représenter une réalité, alors la sphère de l'éducation relative à l'environnement, à condition que toutes les sphères soient étroitement liées, est une dimension fondamentale de l'éducation puisqu'elle révèle la globalité éducative. Elle peut donc servir de base à une éducation concernée par la problématique culturelle.

b) Les champs artistiques et le développement durable

Avant de tenter de discerner en quoi l'éducation artistique peut comporter des atouts pour une éducation au développement durable, voyons ce que représentent ses capacités.

Apports de l'éducation artistique

Considérons les enjeux fixés à l'éducation artistique par les différentes institutions, depuis les années 80. Les ministères impliqués de l'Education Nationale et de l'Agriculture ont signé des protocoles d'accord avec le ministère de la Culture avec le but affirmé de considérer l'éducation artistique comme enjeu majeur et prioritaire d'une politique de démocratisation. Le but est donc de faciliter l'accès à la culture, mais aussi d'ouvrir les artistes à la dimension de formation et de médiation. Ce qui est en jeu est donc bien une nouvelle proposition éducative d'intervention dans la formation, le public jeune, et pour l'école d'ouvrir sa « culture scolaire » à la réalité environnante notamment de création contemporaine. Il faut y voir là une volonté d'élargir ou de faire toucher de plus près à la culture par le biais d'une activité artistique. Quant aux élèves, le cadre de la transmission scolaire est certainement celui qui permet le moins de faire connaître la culture qui constitue le quotidien des élèves. Plus loin encore la transmission ne permet pas de repérer ce qui constitue déjà la culture de demain. La présence d'un artiste extérieur à l'institution et dans un projet basé sur l'échange des représentations de chacun a certainement à voir avec une meilleure prise en compte de la culture quotidienne entendue comme : « *ensemble des traits distinctifs, spirituels et matériels, intellectuels et affectifs, qui caractérisent une société ou un groupe social* » (UNESCO 1982)

Dans ce contexte général, il est bon cependant de rappeler les objectifs d'éducation donnés à l'art. Les champs artistiques étant cependant vastes, il ne s'agira ici que d'introduire quelques notions grâce à l'enseignement des arts plastiques. « *Le champ d'investigation de la discipline s'étend à l'ensemble du monde environnant. Il se réfère aux productions artistiques du passé et du présent, aux images fournies par les médias, aux objets, à l'architecture, à l'urbanisme etc.* » La formulation laisse à penser qu'un véritable travail d'ouverture tant dans le temps que géographiquement, autour de soi, est mis en mouvement de manière à (ce qui est noté plus loin) « *favoriser et susciter sensibilité, expression et création personnelle* ». Et il s'agit aussi de percevoir et appréhender les messages implicites ou explicites du monde environnant. L'ouverture au monde, la créativité et la connaissance des plasticiens, constituent donc les enjeux fondamentaux de l'éducation artistique en arts plastiques. L'éducation à l'art en appelle donc à la créativité, mais aussi à la prise de distance, notamment face aux messages d'une société multimédiatisée.

Les objectifs sous entendus de l'éducation artistique correspondent donc à une meilleure prise en compte de l'environnement et de soi-même dans les limites de sa propre capacité à créer. L'éducation artistique est donc éducation à la création, ce qu'il convient ici d'éclaircir à l'aide de Daniel Danétis (2002). Il observe que lors d'exercices d'arts plastiques que les relations entre élèves notamment s'améliorent. L'éducation artistique contiendrait donc des situations d'apprentissage émotionnel, développé lors de pratique. L'éducation artistique à travers un support tel que l'image ne saurait suffire. Puis que c'est la question de la relation à l'environnement qui se pose, quels peuvent être les apports d'une éducation aux arts éphémères à travers le corps ?

Pour l'éducation en général, faire le lien entre la santé de l'environnement et la santé du corps humain, ne va pas de soi. On étudie généralement de façon séparée le corps et l'environnement, même si quelques tentatives se font jour notamment dans le programme sciences de la vie et de la terre de la classe de 3^{ème}, où on étudie les répercussions sur la santé de la pollution. Mais de manière plus commune et partagée, le corps et l'environnement sont étudiés de manière séparée. Pourtant le fait de redécouvrir conscience de soi et de son corps peut participer à une meilleure reconnaissance de l'environnement externe naturel, construit et social. C'est de cette manière que s'oriente ainsi Rosa Eisenberg (2002) en essayant de montrer « la récupération psychocorporelle comme axe de base pour la formation aux valeurs environnementales interculturelles ». Elle s'appuie sur le fait que, « *le travail intellectuel a perdu toute vision d'ensemble des activités sociales, dans lesquelles il est inséré (et qui) ne peut être qu'un travail aliéné, l'aliénation du travail intellectuel* ». Ce point de vue permet de prendre conscience des relations qui existent entre l'environnement et l'expérience physique d'un individu, ce qui est le cas du champ des arts éphémères confronté à l'expression dans l'espace.

Apports de la pratique des arts éphémères

Même restreinte aux arts éphémères, la quantité des champs culturels est impressionnante : théâtre, cirque, danse, mime...sans compter les multiples versions qui à leur tour sont revendiquées : théâtre de rue, théâtre-forum, théâtre équestre, théâtre classique...Le choix, puisqu'il faut en faire un de manière à illustrer de façon la plus pratique possible, se porte sur le cirque tout aussi bien dénommé « arts du cirque ». L'objectif est d'essayer de comprendre les enjeux éducatifs liés au cirque. Tout d'abord, il faut rappeler que le cirque est à bien des égards considéré comme un ensemble ouvert fait d'emprunts et de mélanges, qui le confondent parfois avec le théâtre ou qui a inspiré plus d'un metteur en scène (Meyerhold, Kantor). Ils en faisaient l'éloge du courage, de la précision, de la fantaisie, et de l'énergie créatrice. Mêlé à la danse, au mime, à la chanson...le cirque est devenu « un art à la croisée des chemins » (Jacob, 2001), un art contemporain de la métaphore qui utilise tous les moyens à sa portée pour exprimer, non plus des tableaux destinés à faire peur, rire ou admirer, mais une histoire d'homme qui s'articule dans le but d'émouvoir (Wallon, 2002).

La pratique des arts éphémères quant à elle, est le support privilégié grâce auquel des capacités tant créatives que physiques et émotionnelles vont s'élaborer. Les ateliers de pratique artistique ont déjà fait l'objet d'études et permis de faire ressurgir des capacités d'ouverture culturelle et d'esprit critique notamment (D. Zay et Allias 1998). Il s'agit ici d'envisager tout d'abord les différents enjeux d'une éducation artistique par le corps. L'ouverture à soi et au monde se développe aussi dans les arts éphémères. Au cirque par exemple, l'attitude expérimentatrice de groupe permet de critiquer les mises en images, en son ou en scène. Le travail corporel par ailleurs de jonglage, de fil tendu, d'équilibre, d'acrobatie...est travail exigeant qui maintes fois rencontre le déséquilibre, le dérapage ou la chute. Plus encore, la représentation elle-même contient le risque physique qui est toujours géré, anticipé ou appréhendé. Dans le cirque traditionnel, le numéro raté était censé se traduire par un sentiment de honte pour l'artiste, tandis que le cirque contemporain y voit l'occasion de détournements improvisés.

Ce travail intellectuel d'accroissement de capacités créatives s'accompagne donc parallèlement d'un « *travail émotionnel* » qui dans tous les champs artistiques apparaît particulièrement vrai, mais surtout dans les arts éphémères. Ce concept issu de la sociologie des émotions semble très intéressant à incorporer dans un effort de penser le travail de l'élève. Créé en 1983, par Arlie R. Hochschild, le « *travail émotionnel est l'acte par lequel on essaie de changer le degré ou la qualité d'une émotion ou d'un sentiment. Effectuer un travail sur une émotion ou un sentiment, c'est la même chose dans le cadre de nos objectifs que « gérer » une émotion ou jouer un « jeu en profondeur* ». Ce travail peut s'exercer de manière expressive c'est-à-dire,

tenter de changer d'expressivité pour tenter de changer de sentiment intérieur (tenter de sourire...). Dans le cadre d'une pratique artistique, il est clair que l'acteur même apprenti mène un travail plus ou moins approfondi de récréation de ses émotions pour donner à être ému, aux spectateurs. Le travail de l'artiste de cirque évolue aussi dans cette direction tourmenté qu'il est à dominer sa peur du vide, du déséquilibre, du numéro raté. Il paraît donc intéressant de comprendre le travail émotionnel à l'œuvre dans un atelier de pratique, qui confronte le travail sur soi des uns avec les autres.

La problématique culturelle du développement durable n'est pas formulée en tant que telle dans le schéma tridimensionnel, mais mérite explicitation. Tout d'abord le rapport qu'entretient l'homme occidental et la nature est loin de correspondre au rapport qui peut exister entre les peuples aborigènes et leur environnement et même le temps. Le concept de développement relève donc d'une cosmogonie occidentale propre. L'UNESCO s'est ainsi préoccupée de la dimension culturelle du développement. Dès 1992, la conférence mondiale sur les politiques culturelles a affirmé que le développement *« est un processus complexe, global, multidimensionnel qui ne saurait se réduire à sa seule croissance économique et devrait intégrer toutes les dimensions de la vie et toutes les énergies d'une communauté dans le cadre de laquelle chaque personne est appelée à participer à l'effort général et à en partager les fruits »*. En outre depuis 1990, le PNUD publie chaque année un rapport sur le développement humain, afin d'essayer de prendre en compte ce qui n'est pas de l'ordre de la croissance économique, mais de l'épanouissement humain. Les efforts de restituer au développement sa dimension culturelle voire, non économiste sont réels. Il n'en reste pas moins que cette expression reste floue et continue de propager l'ambiguïté.

La problématique d'une éducation relative à l'environnement qui prenne en compte la dimension culturelle est par contre essentielle, car elle réinstalle le point de départ de l'action : A savoir, que c'est en se basant sur les spécificités culturelles que des projets peuvent être menés. La culture n'est pas une dimension accessoire, mais bien fondamentale de l'individu. C'est en comprenant les représentations des élèves qu'un professeur l'aide à avancer. Le développement durable ne prenant pas en compte la problématique culturelle ne peut comprendre le projet éducationnel global auquel il faut réfléchir. David E. Selby (2002) reproche à ce sujet la fragmentation des cursus éducatifs qui tue le lien fondamental de l'homme à la nature, et empêche de conserver le sens de son corps même. La solution pour lui est une re-conquête de la nature par la culture, que celle-ci ne puisse plus se vivre sans une dimension naturelle. L'objectif culturel de cette école serait de considérer la nature comme une dimension fondamentale de la vie humaine. Il ajoute : *« de tels enseignements comprendraient un art contemplatif et thérapeutique, la danse, des exercices de respiration profonde, le yoga et la méditation pour ne citer que ceux-là »*. On le voit la dimension culturelle est large et s'explique par une volonté forte de reconsidérer les relations nature-homme-société. Cette approche se sert donc du levier culturel, au sens large de l'éducation pour créer une autre citoyenneté c'est-à-dire des comportements plus responsables et respectueux de l'environnement, ce qui constitue les valeurs fondamentales d'une éducation globale.

En tant que nouvelle réflexion et nouvelle pratique sur sa manière de voir les choses, les vivre ou les sentir, la pratique artistique constitue bien un apprentissage d'une façon critique. Le respect de l'autre, sa prise en compte, ainsi que la responsabilité de vie de projet partagé contribuent aussi à faire de la pratique artistique une situation d'apprentissage qui relève d'un projet à l'éducation globale responsable. A ce titre il est bon de rappeler une des dimensions pédagogiques de l'art : *« former le citoyen du point de vue des arts plastiques, (...) c'est lui faire connaître ainsi ce qui le relie au monde et percevoir ce qui le rend solidaire et responsable envers ses contemporains »*

3. Cadre conceptuel d'analyse

Le cadre conceptuel d'analyse est constitué du croisement de différentes recherches ayant trait aux émotions, à la créativité, dans la pratique artistique, aux représentations et à la pratique réflexive. Le concept de représentations provient des travaux de D. Jodelet (1989) situées entre pratique et représentation. Celui du travail émotionnel plus spécifiquement provient de A. R. Hochschild (2002). Cependant l'angle qui nous intéresse est celui de l'apprentissage par le travail corporel. Les travaux de D. Danétis (2002) concernant la créativité et la pratique artistique démontrent les processus complexes mis en œuvre dans la pratique artistique en arts plastiques et qu'il conviendra de spécifier ou élargir au champ des arts éphémères. Quant à la pratique réflexive de D. A Schön (1996), utilisé par ailleurs dans les travaux consacrés au partenariat artistique par D. Zay (codir, 1998). Il s'agira ici de les mettre en œuvre dans le cadre choisi des ateliers de pratique artistique de cirque d'élèves du secondaire.

a) Hypothèses

Construire le cadre théorique revient d'abord à établir des relations entre les représentations des élèves, la pratique d'un atelier artistique et le développement durable. La première hypothèse est que les arts du cirque sont un lieu spécifique d'apprentissage du corps qui se caractérise par des prises de risque liées aux différentes techniques qui le constituent et constituent un « travail émotionnel ». La seconde est que ce travail permet le développement de la créativité c'est-à-dire de capacités acquises dans le lieu de la pratique et qui permettent la réflexion dans des champs différents ainsi que leurs liaisons. La troisième est que ces capacités réunies, participent à la conception de la mise en œuvre du développement durable.

b) Critères

Il s'agit de transposer les enjeux d'une éducation plastique, dans le domaine d'une activité créatrice où le corps est tout entier sollicité. Cette éducation créatrice propre aux arts réside en trois points : « la fluidité idéationnelle » qui consiste à produire beaucoup d'idées à partir d'une libre exploration de l'espace imaginaire, tels que les enjeux de mise en scène le permettent. « la plasticité conceptuelle » qui représente le développement de cette fluidité à travers des champs conceptuels différents. Les domaines de la musique, du théâtre permettent ainsi le passage d'un mode d'expression à un autre. Et enfin, la capacité associative, qui évalue la pertinence des relations entre tous les possibles. Les arts du cirque, multiples permettent ainsi d'explorer des lieux inconnus entre différents champs artistiques, tout en gardant la possibilité de conserver ce qui à ce moment fait sens.

4. Méthodologie

Le lieu d'étude choisi est le centre de formation horticole de Lomme-Lille en France.. Cet établissement rattaché au ministère de l'agriculture est lieu d'expérimentation d'agriculture durable depuis 5 ans. Les élèves bénéficient donc à tous les niveaux d'une formation qui fait mention de manière plus ou moins développée du développement durable. Mais ils connaissent aussi les ateliers de pratiques artistiques. L'étude se divise donc en deux parties : une enquête auprès des « acteurs » c'est-à-dire les élèves ayant déjà effectué un atelier de pratique de cirque, qui font l'objet d'un entretien semi-directif. Celui-ci a pour but de faire ressurgir dans un premier temps les réflexions des élèves sur le cirque, l'atelier de cirque et les capacités développées à ce sujet. Dans un second temps ces acteurs sont interrogés sur leurs représentations, à propos des comportements et des capacités souhaitables pour le développement durable. Ensuite, une enquête auprès des « spectateurs » c'est-à-dire ceux n'ayant pas participé à un atelier circassien. Ils sont questionnés en groupe, à partir de photos concernant le développement durable. Il s'agit d'explicitier leurs représentations sur le développement durable et les comportements et capacités à mettre en œuvre.

Cette étude fait l'objet d'un DEA en sciences de l'éducation et son exposé apportera un début de résultats d'enquête.

Bibliographie

- Pilo, M. (2001). Workshop : environmentally sustainable, development : myth, utopy, or real perspective ? A critical insight and guidelines for environmental education. Gênes : M. Pilo, M de Paz editors
- Sauvé, L (1999). Environmental education, between modernity and postmodernity-Searching for an integrative framework, Canadian Journal of environmental education. Vol 4, p. 9-35.
- Danétis, D. (2002) Pratique artistique et pratique de formation . Mémoire d'habilitation à diriger des recherches. Saint-Denis
- Jodelet, D. (1989).Les représentations sociales. Paris : PUF

- Selby, D. E. (2003). Pour l'enfant, il importe moins de savoir que de sentir. Trad J-F Hel. Guedj. In L. De Bartillat dir., Stop. Editions du Seuil : Paris.
- Lallias J.C., Zay D., (1998). Les ateliers de pratique artistique de théâtre (année 1990-1991). Rapport d'enquête pour la direction des lycées et collèges du ministère de l'Education Nationale et de la Culture. Paris : INRP, Documents et Travaux de recherche en éducation
- Schön, D. A., dir. (1996). Le tournant réflexif. Pratiques éducatives et études de cas. Trad. J. Heyneman et D. Gagnon. Montréal : Les Editions logiques.
- Wallon, E. (2002). Le cirque au risque de l'art. Arles : Editions Acte-Sud
- Jacob, P. (2001). Le cirque, un art à la croisée des chemins. Paris : Gallimard
- Hochschild, A. R. (2002). Travail émotionnel, règles de sentiments et structure sociale. Travailler, n° 9, p. 32-35
- Programmes et instructions pour les collèges - Arts plastiques, CNDP., 1985
- Site : Eisenberg, R. (2004). La récupération psychocorporelle comme axe de base pour la formation aux valeurs environnementales interculturelles : <http://www.inrp.fr/biennale/7biennale/Contrib/debat.php>