



HAL
open science

La créativité en éducation physique : entre expérience(s) et instrumentalité (1960-2020)

Anne Bertin-Renoux

► To cite this version:

Anne Bertin-Renoux. La créativité en éducation physique : entre expérience(s) et instrumentalité (1960-2020). Education. Université de Bretagne occidentale - Brest, 2020. Français. NNT : 2020BRES0093 . tel-03552912

HAL Id: tel-03552912

<https://theses.hal.science/tel-03552912>

Submitted on 2 Feb 2022

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

THESE DE DOCTORAT
DE L'UNIVERSITE
DE BRETAGNE OCCIDENTALE

ÉCOLE DOCTORALE n° 603

Éducation, Langues, Interaction, Cognition, Clinique

Spécialité : Sciences de l'éducation



La créativité en éducation physique :
entre expérience(s) et instrumentalité (1960-2020)

Anne BERTIN-RENOUX

Thèse présentée et soutenue à Brest, le 14 décembre 2020

Unité de recherche : CREAD

Rapporteurs avant soutenance :

Ghislain CARLIER Professeur émérite, Université catholique de Louvain

Joris THIÉVENAZ Professeur des universités, Université Paris-Est Créteil

Composition du Jury :

Présidente : Isabelle CAPRON-PUOZZO Professeure-formatrice, Haute école pédagogique du Valais

Examineurs : Margarida ROMERO Professeure des universités, Université Côte-d'Azur
Magali SIZORN Maîtresse de conférence, Université de Rouen Normandie
Ghislain CARLIER Professeur émérite, Université catholique de Louvain
Joris THIÉVENAZ Professeur des universités, Université Paris-Est Créteil

Dir. de thèse : Jérôme GUÉRIN Professeur des universités, Université de Bretagne Occidentale

Co-dir. de thèse : Julien FUCHS Professeur des universités, Université de Bretagne Occidentale

Illustration de couverture :

« Et si on jouait au rugby en patins à roulettes ? »

Source : François Davot, « Sport scolaire et créativité », Revue EP&S, n°177, 1982, p. 39.

« Si on me demande ce que j'entends par expérience dans ce contexte, je répondrai qu'elle est cette libre interaction des individus avec les conditions environnantes, en particulier avec l'environnement humain, qui aiguise et comble le besoin et le désir en augmentant la connaissance des choses telles qu'elles sont ».

John Dewey, « Creative Democracy. The task before us » (1939), *Horizons philosophiques*, n°2, 1995, pp. 41-48.

Table des matières

Table des matières	7
Remerciements	13
Préambule	15
<i>À l'origine de cette recherche</i>	15
<i>Être artiste de cirque</i>	16
<i>De la piste à la thèse</i>	18
<i>Dire nous</i>	19
Introduction. La créativité du geste.....	21
1. <i>L'éducation physique sportive... et artistique ?</i>	21
2. <i>La formation des enseignants</i>	27
3. <i>Les arts du cirque en éducation physique</i>	29
4. <i>Généalogie d'une recherche</i>	34
5. <i>Axes de recherche</i>	36
6. <i>Organisation du volume</i>	38
Chapitre 1. Penser et interroger la créativité en éducation physique	43
1. <i>La créativité en éducation et formation, revue de la littérature</i>	43
1.1. Les prémices de la recherche : 1950-1970.....	44
1.2. Modéliser la créativité : 1970-2020.....	49
1.2.1. <i>La mini-c dans le domaine éducatif</i>	54
1.2.2. <i>La théorie dynamique des contributions créatives</i>	57

1.3.	Obstacles au développement de la créativité	60
1.4.	Préconisations pour favoriser la créativité	64
2.	<i>De la créativité à l'« agir créatif » : éléments de conceptualisation.....</i>	69
2.1.	Le point de vue du sujet.....	72
2.2.	L'intégration du geste.....	74
2.3.	L'« agir créatif ».....	76
2.4.	La mini-c au centre de l'éducation	78
2.5.	La normativité du geste créatif	79
2.6.	L'éducation par l'expérience et la critique de l'objectivité	83
2.7.	Le rôle du corps dans l'agir créatif.....	86
2.8.	Les savoirs informels.....	89
2.9.	Hypothèses de recherche	92
3.	<i>Éléments de méthode.....</i>	95
3.1.	Porter un regard historique sur la créativité en éducation physique	95
3.1.1.	<i>Les articles du corpus.....</i>	<i>97</i>
3.1.2.	<i>Les limites de l'analyse.....</i>	<i>105</i>
3.2.	Interroger les enseignants aujourd'hui.....	107
3.2.1.	<i>Conception et diffusion du questionnaire.....</i>	<i>109</i>
3.2.2.	<i>Osons les arts en EPS</i>	<i>111</i>
	Chapitre 2. Précurseurs	113
1.	<i>Qui sont les auteurs qui parlent de créativité dans la Revue EP&S ?.....</i>	113
2.	<i>Jean Le Boulch et la psychocinétique, un rapport ambigu à la créativité.....</i>	118
2.1.	Une approche de la créativité par le rythme	119
2.2.	Une filiation pédagogique.....	127
3.	<i>Claude Pujade-Renaud, l'expression corporelle et la danse.....</i>	130
3.1.	Quel corps ?	133
3.2.	Relation pédagogique et créativité.....	136
4.	<i>Pierre Parlebas, précurseur de la créativité en éducation physique.....</i>	141
4.1.	L'incertitude dans le rapport à l'environnement.....	146
4.2.	La fonction sémiotrice du mouvement.....	149
5.	<i>Conclusion.....</i>	156

Chapitre 3. Expérience(s). Les années 1960 et 1970.....161

1. La réforme du tiers-temps pédagogique, un vent de créativité à l'école.....	164
1.1. Le succès des méthodes actives	167
1.2. Contestation d'un système scolaire qui brime la créativité	170
1.3. Décloisonner le temps... et l'espace. Le tiers-lieu pédagogique.....	174
1.4. La créativité de l'enseignant.....	184
2. Valorisation de l'expérience corporelle à l'école.....	187
2.1. Relâcher les tensions	187
2.2. Libérer la spontanéité, laisser le corps s'exprimer	194
2.3. Toute discipline sportive est une discipline d'expression corporelle.....	201
2.4. Préserver le jeu comme une des racines de la créativité.....	205
2.5. La cour de récréation : un lieu d'apprentissages informels	208
3. Obstacles à la diffusion de la créativité en éducation physique	214
3.1. À quoi sert l'éducation physique ?	214
3.2. Des difficultés de mise en œuvre	222
3.3. Vers une didactisation de la créativité ?	231
4. Conclusion.....	235

Chapitre 4. Instrumentalité 1980 – 2020239

1. Réhabiliter la technique	239
2. La créativité dans les sports collectifs.....	243
2.1. De l'enfant au champion.....	251
2.2. L'expérience collective (<i>Team flow</i>)	257
2.3. L'instrumentalisation paradoxale du geste créatif	261
2.4. La créativité au service de la résolution de problèmes.....	269
3. Didactiser de la créativité.....	278
3.1. Des critères d'évaluation	281
3.2. Quadriller la créativité	286
3.3. L'impasse didactique au regard de l'agir créatif.....	298
4. Conclusion.....	305

Chapitre 5. Enjeux, risques et perspectives 309

1. Enjeux liés à la créativité de l'agir en éducation.....	310
1.1. L'instrumentalisation de la créativité dans « l'économie de la connaissance »	310
1.2. L'évaluation de la créativité dans le programme PISA.....	315
1.3. L'influence au niveau des politiques éducatives en France	319
2. Une créativité artistique et marginale en EPS, 2000-2020.....	324
2.1. Des expériences collectives singulières qui dépassent le cadre scolaire	327
2.2. Un corps sensible	330
3. L'expérience esthétique, au-delà de l'art et du sport.....	333
4. Des besoins de formation soulignés par les enseignants	340
4.1. Des enseignants sensibles à la créativité des élèves	341
4.2. Une demande importante en termes de formation	346
5. Quelle pédagogie pour l'agir créatif en éducation physique ?.....	350
6. Les arts du cirque en EPS, une hétérotopie scolaire	354

Conclusion. Pour une instrumentalité authentique au service de l'expérience 359

1. Un itinéraire contrasté.....	361
2. Un paradigme esthétique en éducation	363
3. Perspectives de la recherche	366
3.1. Différentes pistes à explorer pour la formation des enseignants	370
3.2. Une recherche collaborative autour des arts du cirque en EPS	372
3.3. Ouverture internationale.....	377

Bibliographie 381

1. Penser l'école dans la société	381
2. Activité, expérience, formation.....	383
3. Pédagogie, apprentissage.....	386
4. Créativité	388
4.1. Approches théoriques	388

4.2. Éducation et formation	391
5. <i>Corps, art et expression</i>	394
6. <i>Éducation physique, pratiques ludiques et sportives</i>	398
7. <i>Histoire de l'éducation et de l'éducation physique</i>	400
Sources	405
1. <i>Programmes scolaires, instructions officielles, circulaires</i>	405
2. <i>Textes et rapports</i>	406
3. <i>Revue EP&S (articles cités dans la thèse)</i>	408
Liste des abréviations	415
Tables des illustrations, des diagrammes et des figures	417
1. <i>Table des illustrations</i>	417
2. <i>Table des diagrammes</i>	421
3. <i>Table des figures</i>	424
Annexes	425
1. <i>Liste des articles de la Revue EP&S du corpus « Principal »</i>	427
2. <i>Exemple de grille d'analyse du corpus « Spécifique »</i>	435
3. <i>Questionnaire d'enquête</i>	438

Remerciements

Je remercie mes directeurs de thèse dont l'exigence et la bienveillance m'ont accompagnée tout au long de ce processus. Julien Fuchs pour m'avoir communiqué son enthousiasme pour la recherche, pour sa confiance et sa disponibilité. Jérôme Guérin pour ses questions qui ont orienté avec tact et patience ma réflexion.

Je remercie Brigitte Albero et Jacques Mikulovic pour leur soutien et leurs conseils avisés. Merci à Gilles Kermarrec pour m'avoir ouvert la porte de l'université ; à tous les doctorants et jeunes docteurs qui ont contribué à la réflexion par les échanges lors de séminaires ou de façon informelle : Camille Gontier, Yvon Morizur, Malo Camus, Benjamin Watteau, Frédéric Pogent, Gaëtan Le Corre, Etienne Guillaud, Ghada Regaieg ; ainsi qu'à Nicolas Go pour les ateliers de philosophie.

Merci à mes collègues de la Faculté des Sciences du Sport et de l'Éducation de Brest : Sylvaine Derycke, Marion Boiteux, Carole Leboeuf, Magali Prost et Cyril Bossard, Thierry Michot, Charlotte Parmantier, Sylvie Dutertre, Jérôme Fouilleul, Hélène Pouliquen, Jacques Abernot, Catherine Archieri, Éric Mazet, Sébastien Harel, Fabien Le Saux, Hugues Herman et Anne Abily ; ainsi qu'aux étudiants.

Mes pensées vont également aux enseignants de l'École Supérieure des arts du cirque de Bruxelles et à Jean-François Marin pour les techniques qu'ils m'ont transmises et les espaces d'expérimentation qu'ils ont créés ainsi qu'aux artistes et aux compagnies qui ont partagé cette recherche de liberté.

Je remercie mes parents, Édith et Jacques, pour m'avoir transmis la soif de comprendre et m'avoir encouragé à suivre ma propre voie, ainsi que mon frère, Philippe-Henri. Merci également à Marie pour le monde d'enfance partagé, à Marie-Christine, à Martine et Yves pour leur soutien ainsi qu'à François Graf. Je remercie enfin mes amis pour leur compréhension de l'ascèse solitaire que représente ce travail de thèse.

Merci surtout à Erwan et à Siloë.

Préambule

À l'origine de cette recherche

Cette recherche est partie d'un étonnement. Après un parcours professionnel d'artiste de cirque, j'ai repris des études en Master métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation MEEF) pour devenir professeur d'éducation physique et sportive (EPS). Les enseignants d'EPS sont polyvalents, ils peuvent enseigner une grande variété de disciplines : sports collectifs, athlétisme, activités de bien-être, sports de pleine nature, natation, activités gymniques, sports de raquette, etc. Et, depuis une vingtaine d'années, le cirque fait partie des activités artistiques intégrées dans les programmes au côté de la danse. À la faculté des Sciences du Sport et de l'Éducation de Brest, les étudiants, au cours de leur formation en Licence, suivent un module d'une dizaine de cours d'initiation en danse et quelques cours en cirque. Cette formation artistique apparaît marginale au regard des pratiques sportives alors que ces activités s'inscrivent dans une démarche qui diffère profondément de la logique sportive. Pourtant, ces futurs enseignants sont amenés, par la suite, à enseigner les pratiques artistiques au collège et au lycée, au même titre que les activités physiques et sportives. Comment parviennent-ils à emmener les élèves dans une démarche de création ? En effet, malgré mon parcours de circassienne, je ne savais pas comment aborder ces activités dans le cadre des cours d'EPS.

Afin de mieux comprendre comment les enseignants appréhendent ces activités, j'ai réalisé un mémoire de Master, en 2016, sur la forme scolaire des arts du cirque et la démarche de création en éducation physique. Le temps limité consacré à cette recherche ne me permettait pas d'observer les cours *in situ* et d'interroger les enseignants. J'ai donc effectué une étude de la *Revue EP&S*, revue professionnelle de référence, dont les articles sont rédigés en majorité par des enseignants à destination de leurs collègues. Ces documents permettaient d'approcher l'histoire récente du cirque en éducation physique. Ce travail exploratoire a mis en évidence des formes variées et originales de projets de création en cirque par des enseignants d'EPS. Les auteurs relatant ces expériences avaient, pour la plupart, une expérience de ces pratiques physiques artistiques qui dépassait le cadre de leur formation professionnelle. Ces enseignants

soulignaient, par ailleurs, les difficultés pour mettre en œuvre une démarche artistique dans un cadre à la fois scolaire et sportif.

Je souhaitais alors poursuivre ce travail par une enquête scientifique ciblée sur la formation artistique des enseignants d'EPS afin d'établir une cartographie de la place qui lui est accordée et des formes qu'elle peut prendre dans les différents UFR et départements STAPS de France. Cependant une expérience professionnelle m'a incité à modifier l'objet de cette recherche. En effet, j'ai participé en tant que jury à l'oral préparatoire à une épreuve du CAPEPS pour un étudiant spécialiste de football dont le thème était l'enseignement des arts du cirque. Sa représentation du cirque était associée à l'imagerie traditionnelle et les exercices qu'il proposait se limitaient à une reproduction de techniques de base en jonglage. Cet étudiant semblait démuni pour répondre aux questions relatives à une démarche de création mais, surtout, ce sujet ne semblait susciter aucun intérêt ou enthousiasme de sa part. J'ai alors pensé qu'en limitant ma recherche à la formation artistique, je risquais de creuser un peu plus le fossé qui sépare l'art et le sport dans les représentations professionnelles de nombreux étudiants et enseignants d'EPS. En essayant de préciser ce qui me semblait si important dans la formation artistique, ce que j'avais découvert dans la pratique du cirque sans l'avoir éprouvé auparavant dans le sport, la créativité m'a semblé être l'élément qui avait transformé ma façon d'apprendre les « techniques du corps ». Cette approche m'a parue d'autant plus riche qu'elle est transversale à l'ensemble des activités physiques sportives et artistiques. La créativité pourrait en effet constituer un objet d'étude permettant de construire des liens entre la pratique sportive et les arts du cirque afin de favoriser la formation des enseignants à une démarche de création artistique.

Être artiste de cirque

Ma formation et mon parcours professionnel participent à la façon dont j'aborde ce travail de thèse. En effet, j'ai étudié quatre ans à l'École Supérieure des Arts du Cirque de Bruxelles. Cette formation m'a fait découvrir et éprouver différentes manières d'aborder l'apprentissage, entre l'approche traditionnelle des enseignants biélorusses ou ukrainiens et celle plus centrée sur les perceptions du corps et l'expérimentation des professeurs de danse. Les élèves se nourrissaient de ces apports pour construire leur propre façon de « faire du

cirque ». J'ai poursuivi cette formation par un an de perfectionnement au trapèze volant à l'école des Siamangs avant de travailler pendant une douzaine d'années en tant qu'artiste de cirque, d'abord avec différentes compagnies puis en montant ma propre structure pour créer et diffuser des spectacles pluridisciplinaires en salle et sous chapiteau.

Être artiste de cirque, c'est interroger le rapport au monde et les relations humaines pour essayer d'en saisir les fonctionnements. L'acrobate ne cherche pas à repousser les limites de son corps mais en explorer les possibilités ; se renverser sur les mains pour considérer la réalité sous un autre angle, expérimenter d'autres normalités : poser les mains au sol, se concentrer sur sa respiration, aligner les épaules, le bassin, transférer progressivement le poids du corps sur les mains jusqu'à ce que les pieds se décollent légèrement. Ne pas se précipiter, se concentrer sur la perception de l'équilibre, cet axe vertical où il n'y a pas d'effort à fournir, espace instable entre les déséquilibres. Et puis continuer à respirer, juste être là, regarder, toujours chercher. Percevoir les informations qui émanent du corps, du sol, la gravité, l'espace autour. L'ensemble de ces données n'est pas traité, analysé, pensé de façon centralisée et consciente. Il faut en déléguer une partie au corps tout en maintenant une concentration constante. La sensation de l'envol est différente mais tout aussi enivrante et insaisissable, lorsque le corps s'allège un bref instant, en suspension entre l'élan et la chute. Cette quête est infinie.

En tant qu'artiste de cirque, j'ai appréhendé des savoirs et des savoir-faire par l'expérience sensible, par la perception du corps en mouvement. L'acrobate a un rapport très concret, pragmatique à la connaissance. Lorsqu'il cherche à réaliser une nouvelle figure, il émet l'hypothèse qu'il est possible de l'effectuer et la confronte à la réalité des choses. C'est le corps qui valide ou non la pertinence de sa proposition que ce soit un équilibre sur les mains, sur une corde ou un envol entre deux trapèzes. La prise de risque inhérente au cirque, engage une sincérité, une justesse dans le geste et dans la recherche corporelle.

De la piste à la thèse

Lorsque j'ai entamé ce travail de thèse, j'ai souvent eu l'impression d'arriver dans un pays étranger dont il fallait comprendre les règles et les usages, se les approprier mais surtout apprendre un nouveau langage. J'aborde ainsi la recherche par une approche praxéologique, ancrée dans la pratique et l'expérience¹. Les écrits, les réflexions et les concepts développés par différents chercheurs interrogent alors cette connaissance informelle, l'étayent ou la remettent en question, éclairent des zones d'ombre et nourrissent un dialogue fertile. Mais la traduction du geste au mot est ardue, laborieuse et l'expression encore bien souvent maladroite. Je perçois au fur et à mesure de la rédaction de cette thèse comment le travail d'explicitation contribue à structurer et approfondir la réflexion.

Le rôle du corps dans la perception de la connaissance et la compréhension des choses constitue pour moi un vaste sujet de questionnement. Dans le cadre d'un travail sur la créativité, la recherche constitue parfois une mise en abîme, la thèse pouvant par certains aspects être interprétée comme l'aboutissement d'un processus de création. En outre, le double objectif de la production de connaissances selon une démarche scientifique et l'apprentissage de cette démarche revient parfois à utiliser des outils tout en continuant de les forger. L'ouvrage témoigne alors de l'affinement progressif de ces instruments « construire la posture de chercheur », comprendre d'où je parle, comment mon expérience influence l'interprétation des résultats et ce qui m'apparaît signifiant par rapport à ce que je cherche à comprendre. J'ai commencé à explorer ce nouveau territoire, j'ai parfois abouti à des impasses ou franchi des clôtures pour prendre des chemins de traverse. Les « instruments de navigation » que m'ont donné mes directeurs de thèse m'ont progressivement permis de prendre des repères et tracer un chemin pour parvenir jusqu'à cette première étape.

¹ Brigitte ALBERO, Christian BRASSAC, « Une approche praxéologique de la connaissance dans le domaine de la formation. Éléments pour un cadre théorique », *Revue française de pédagogie*, n°184, 2013, pp. 105-119.

Dire nous

La convention adoptée par nombre de chercheurs selon laquelle les travaux scientifiques doivent être rédigés à la première personne du pluriel me posait question. Que représentait ce « nous » ? Quels étaient ces personnes au nom desquelles je devais m'exprimer ? Comment pouvais-je être sûre qu'elles étaient d'accord avec moi ? Au fur et à mesure du travail, je me suis rendue compte que tout ce que j'écrivais ne venait pas uniquement de moi. Il y a bien sûr mes directeurs, sans lesquels cette thèse n'existerait pas, qui m'ont accompagné et ont participé activement à cette réflexion. Mais la recherche s'appuie également sur des auteurs, des chercheurs dont les productions et les réflexions alimentent ma propre démarche. Lorsque j'émetts une idée, elle ne vient pas seulement de moi mais grandit sur le terreau constitué par tous ces apports. Dire nous consiste alors à comprendre l'interdépendance avec les travaux de nombreux autres chercheurs et chercheuses d'hier et d'aujourd'hui. Ce nous contient donc tous ceux qui l'ont nourri.

Introduction.

La créativité du geste

Cette introduction présente le contexte de la recherche en abordant la place inédite accordé récemment à la mise en œuvre d'un processus avec les élèves en éducation physique. Elle vise à situer la place des pratiques artistiques dans cette discipline et les enjeux liés au développement de leur enseignement. Nous nous interrogerons sur la formation artistiques des enseignants d'EPS au regard de cette dynamique actuelle et l'intérêt des arts du cirque pour favoriser l'appropriation d'une démarche de création par les enseignants d'éducation physique.

1. L'éducation physique sportive... et artistique ?

« Si le sigle APSA¹ est maintenant banalisé pour les enseignants d'EPS, cette voyelle a tendance à être employée comme un "e" muet : qui parle de son professeur d'éducation physique sportive et artistique ? »

Betty LEFÈVRE, *L'artistique*, Paris, Éd. EP&S, 2016, p.7.

Les nouveaux programmes d'EPS pour le lycée général et technologique, parus au début de l'année 2019 et applicables dès la rentrée 2019 pour la classe de seconde, introduisent un changement important concernant l'enseignement des activités artistiques. Ce texte précise en effet que les enseignants ont l'obligation d'engager les élèves dans un processus de création artistique², là où ils avaient auparavant le choix d'opter pour des activités gymniques à visée esthétique et/ou acrobatique n'impliquant pas nécessairement de démarche artistique³. « *L'EPS est le seul enseignement obligatoire susceptible de proposer une éducation artistique à TOUS*

¹ Activité Physique Sportive et Artistique.

² Programme d'éducation physique et sportive du lycée général et technologique, arrêté du 17 janvier 2019 publié au BO spécial du 22 janvier 2019.

³ Programme d'éducation physique et sportive du lycée général et technologique, BO spécial n°4 du 29 avril 2010.

les élèves, ancrée sur la pratique »¹ indiquent, en outre, les documents d'accompagnement de ces récents programmes. Cette affirmation peut sembler étonnante car jusqu'alors l'éducation physique n'était pas considérée officiellement comme une discipline artistique dans les programmes scolaires². Par ailleurs, les élèves suivent également des cours obligatoires d'arts plastiques et d'éducation musicale dans le cadre de l'éducation artistique en primaire et au collège.

Cette nouvelle inflexion en faveur d'une éducation artistique semble construite sur l'aveu d'un échec à proposer à tous les élèves une activité de création. Le texte précise en effet que ce processus est souvent peu enseigné au collège. Les derniers programmes du collège en 2008 allaient pourtant dans le sens d'une obligation pour les équipes pédagogiques de donner une place aux activités artistiques tant celles-ci figurent peu dans les programmations au début du XXI^e siècle³. En transférant aujourd'hui la problématique au niveau du lycée, ces nouveaux programmes semblent acter le fait que l'art n'est pas facilement accessible à tous, quel que soit l'âge, le niveau scolaire ou le milieu social d'appartenance. En effet, le programme du lycée professionnel ne fait, pour sa part, allusion ni à la créativité ni à un processus de création (aucune occurrence) et les pratiques artistiques en sont quasiment absentes. Les danses et les arts du cirque sont uniquement cités en exemple d'activités supports (comme la gymnastique sportive, l'aérobic ou le double dutch) pour « *réaliser une prestation corporelle destinée à être vue et appréciée* »⁴. Ainsi, l'importance accordée à la mise en œuvre d'une démarche de création dans les nouveaux programmes du lycée ne concerne qu'une partie des adolescents et des adolescentes.

¹ « Engager les élèves dans un processus de création artistique », ressources d'accompagnement des programmes d'EPS pour la voie générale et technologique, Eduscol, MEN, 2019.

² Dans le programme de l'école élémentaire et du collège paru en 2015, le terme « artistique » apparaît pour présenter les activités ayant pour finalité de « S'exprimer devant les autres par une prestation artistique et/ou acrobatique. Pour autant, seuls les arts plastiques et l'éducation musicale sont présentés dans la section « enseignements artistiques ». Programmes pour les cycles 2, 3, 4. B.O. spécial n°11 du 26 novembre 2015.

³ Gilles COMBAZ, Olivier HOIBIAN, « Quelle culture corporelle à l'école ? Entre tradition sportive et renouvellement des pratiques sociales – 1980-2006 », *Sciences sociales et sport*, n°2, 2009, pp. 93-124.

⁴ Programme d'éducation physique et sportive pour le CAP et le baccalauréat professionnel. B.O. spécial n°11 du 11 avril 2019.

La *Feuille de route pour l'éducation artistique*¹ de l'Unesco souligne pourtant que l'enseignement artistique contribue à améliorer la qualité de l'éducation, à développer les capacités individuelles et à favoriser l'expression de la diversité culturelle. L'enquête sur l'éducation artistique et culturelle à l'école en Europe² constate également que dans les États membres les politiques éducatives mettent en exergue l'importance de la dimension culturelle et la nécessité de promouvoir les aptitudes créatives des jeunes. Néanmoins, dans la pratique, le statut et l'offre d'enseignement artistique paraissent insuffisants au regard de ces ambitions, en particulier en éducation physique. Parmi les causes identifiées ressortent notamment le manque de formation, initiale et continue, des enseignants et la difficulté de faire correspondre l'enseignement artistique avec les exigences scolaires. En effet, l'art est un domaine où il n'existe ni bonne ni mauvaise réponse qui offre aux élèves la possibilité de faire leurs propres découvertes et expériences. En échappant en grande partie aux cadres et aux grilles d'évaluation³, la démarche artistique se retrouve alors en décalage avec la logique de la mesure et de l'évaluation qui caractérise aujourd'hui la culture scolaire⁴.

Par ailleurs, l'enquête souligne également qu'il peut s'avérer difficile de promouvoir les qualités expressives de la danse dans une matière axée sur l'exercice physique et le sport tant les logiques d'action qui orientent ces pratiques sont divergentes⁵. En France, il n'existe pas de statistiques nationales concernant les programmations au niveau des établissements. Les activités évaluées lors des épreuves annuelles du baccalauréat donnent, cependant, des indications précises qui peuvent être considérées comme représentatives des pratiques au niveau des lycées.

¹ UNESCO, *Feuille de route pour l'éducation artistique*, Conférence mondiale sur l'éducation artistique : Développer les capacités créatrices pour le 21^e siècle. Lisbonne, 6-9 mars 2006.

² L'éducation artistique et culturelle à l'école en Europe, EACEA, Bruxelles, Eurydice, 2009.

³ Ellen WINNER, Thalia GOLDSTEIN, Stéphane VINCENT-LANCRIN, *L'art pour l'art ? Un aperçu*, Paris, OCDE, 2013.

⁴ Pierre MERLE, *Les pratiques d'évaluation scolaire. Historique, difficultés, perspectives*, Paris, PUF, 2018.

⁵ Geof TAGGART, Karen WITHBY, Caroline SHARP, *Curriculum and progression in the arts : An international Study*. Final report (International Review of curriculum and Assessment Frameworks Project), London, Qualifications and Curriculum Authority, 2004.

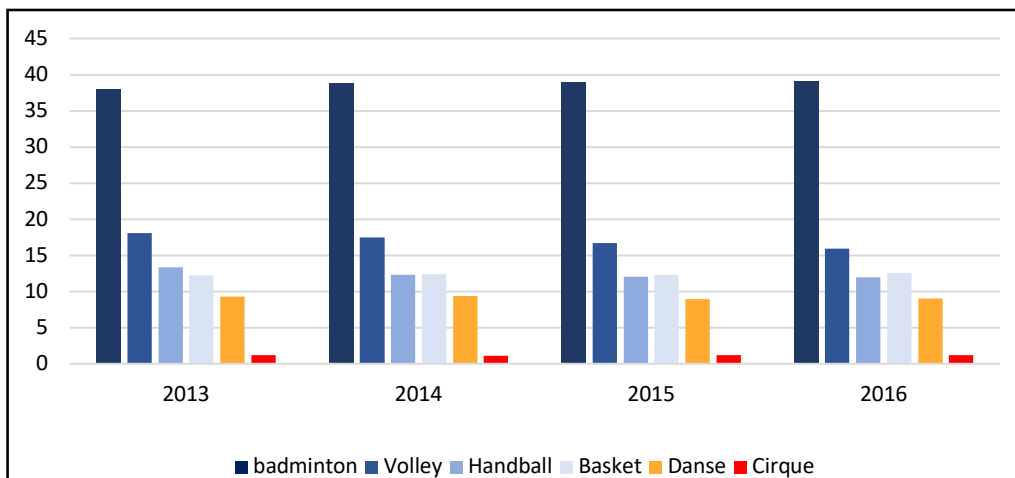


Diagramme 1. Fréquentation des APSA pour le Baccalauréat Général et Technologique en pourcentage par année.

Il apparaît que la danse, figurant dans les programmes d'EPS bien avant les arts du cirque¹, est davantage pratiquée au lycée. Néanmoins, lorsque l'on observe la répartition de genre, un déséquilibre important apparaît, puisque les filles représentent plus de trois quarts des élèves choisissant l'épreuve de danse pour le baccalauréat général ou technologique. La programmation des APSA au lycée est déterminée par les enseignants d'EPS, en fonction notamment des installations disponibles. Mais de nombreux établissements proposent aux élèves des « menus » de trois activités qu'ils pratiqueront durant l'année de première et de terminale et seront évaluées pour le baccalauréat. Ce fonctionnement explique en partie que les filles soient beaucoup plus nombreuses que les garçons dans les chiffres de fréquentation des APSA.

¹ Les pratiques de cirque sont citées pour la première fois dans les programmes du collège en 1996. Au niveau du lycée, les arts du cirque sont officiellement introduits dans les programmes en 2000.

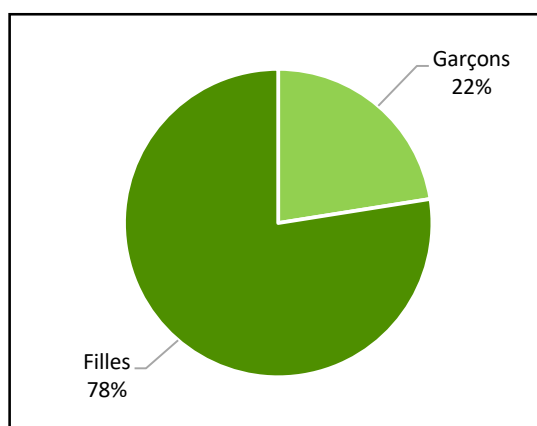


Diagramme 2. Répartition par genre des participants à l'épreuve de danse du baccalauréat général et technologique (pourcentage moyen entre 2013 et 2018). Données issues des rapports de la commission nationale d'évaluation de l'EPS.

Les élèves, et en particulier les garçons n'ont donc que très peu, voire pas, l'occasion d'expérimenter une démarche artistique en éducation physique au lycée. La répartition entre filles et garçons est plus équilibrée en cirque d'après les chiffres des rapports de la commission nationale d'évaluation de EPS entre 2013 et 2018¹. Pour l'épreuve du baccalauréat général, les garçons sont quasiment aussi nombreux que les filles à présenter du cirque mais les chiffres de fréquentation de cette APSA tournent autour de 1% en moyenne. Contrairement à la danse, la dimension sexuée n'existe pas dans le cirque, même si les stéréotypes de genre sont tout de même véhiculés, les garçons se retrouvant davantage dans la prouesse technique et les filles dans le démarche artistique². Si au collège, les arts du cirque sont davantage pratiqués qu'au lycée, pour autant les activités artistiques sont parmi les plus faiblement représentées (environ 5%)³ selon le rapport de l'inspection générale de l'éducation nationale sur la situation de l'EPS en 2016.

¹ Rapports de la commission nationale d'évaluation de l'EPS, DGESCO, MEN, de 2013 à 2018.

² Tony FROISSART, Jean-Marc LEMONNIER, « Une révolution artistique manquée en éducation physique scolaire ? De l'expression corporelle aux activités physiques artistiques (1967 à nos jours) », *Sciences sociales et sport*, n°15, 2020, p. 94.

³ *La situation de l'EPS au collège en 2016*, Rapport de l'Inspection Générale de l'Éducation Nationale (IGEN), MEN, 2018.

Malgré la diversité des pratiques inscrites dans les textes officiels, la réalité de l'EPS s'organise ainsi toujours majoritairement autour de pratiques traditionnelles¹. Cette situation ne semble pas avoir beaucoup évolué durant les vingt dernières années. Au cours de sa scolarité au collège, un élève passe en moyenne 70% de son temps dans des activités de performance ou de confrontation². Plusieurs auteurs constatent les difficultés des enseignants, majoritairement positionnés dans le champ du sport et peu formés aux pratiques artistiques, à s'approprier une démarche de création. En 2020, Tony Froissart et Jean-Marc Lemonnier observent les réticences, autant de l'institution que de la profession, à reconnaître la participation des activités artistiques à l'éducation physique « globale » et les résistances à dépasser une gestuelle performative pour participer « à la fabrique et au partage du sensible »³. La spécificité artistique et non sportive de la danse, notamment, représente une limite à son enseignement en éducation physique⁴. Marie-Carmen Garcia note, en 2013, comment certains enseignants d'EPS, peu enclins à adopter la gestuelle de la danse, se tournent vers le cirque qui, en intégrant prouesse et virtuosité, se rapproche de certaines pratiques sportives. Parmi ces professeurs, certains développent une véritable passion pour cette pratique. La sociologue montre comment les dispositions sportives de ces enseignants, hommes et femmes, passionnés de cirque sont alors intégrées et revisitées dans une démarche artistique qui dépasse largement leur activité professionnelle⁵. Pourtant, si lors de son introduction dans les programmes il y a une vingtaine d'années, le cirque semblait porter la promesse d'une démocratisation de la démarche de création en éducation physique, force est de constater qu'aujourd'hui cette pratique demeure très minoritaire.

¹ Serge DURALI, Stéphane GEAY, Christophe PERRIOT, Hugues ROLAN, « Collège : la réalité des pratiques en EPS. L'exemple de la Seine-Saint-Denis », *Revue EP&S*, n°296, 2002, pp. 31-33.

² *La situation de l'EPS au collège en 2016*, Rapport de l'Inspection Générale de l'Éducation Nationale (IGEN), MEN, 2018.

³ Tony FROISSART, Jean-Marc LEMONNIER, *art. cit.*

⁴ Elizabeth LÊ-GERMAIN, « La danse en EPS depuis la fin du XIX^e siècle : entre école et culture », in Cécile OTTOGALLI-MAZZACAVALLLO, Philippe LIOTARD (dir.), *L'éducation du corps à l'école. Mouvements, normes et pédagogies 1881-2011*, Paris, AFRAPS, 2012, pp. 295-311 ; Jean-Marc LEMONNIER, « L'indétermination de la danse à l'école : l'offre socioculturelle face aux enjeux éducatifs », in Michaël ATTALI, Jean SAINT-MARTIN (dir.), *À l'école du sport. Épistémologie des savoirs corporels du XIX^e siècle à nos jours*, Louvain-la-Neuve, De Boeck, 2014, pp. 137-166 ; Betty LEFÈVRE, *op. cit.*

⁵ Marie-Carmen GARCIA, « Le goût du cirque chez les enseignants d'EPS », *STAPS*, n°102, 2013, pp. 47-60.

2. La formation des enseignants

La formation des enseignants est notamment identifiée au niveau européen comme un élément essentiel de transformations de pratiques¹. En France, la diffusion remarquable de la danse contemporaine en éducation physique dans les années 1960 et 1970 est effectivement passée par la formation, notamment à l'ENSEPS de Châtenay-Malabry où des danseuses comme Monique Bertrand, Mathilde Dumont et Karine Waehner, ont formé des générations d'enseignantes-danseuses à une démarche de création artistique². Si l'introduction des arts du cirque dans les programmes, il y a une vingtaine d'années, offre un cadre officiel à ces nouvelles pratiques en EPS, celle-ci ne s'est pour autant pas automatiquement concrétisée par une appropriation de la démarche de création par les enseignants. En 2001, une université d'été organisée par le Ministère de l'Éducation nationale est précisément consacrée à la question de l'enseignement du cirque à l'école³. Robert Abirached, à la fois écrivain et professeur des universités en études théâtrales, souligne l'intérêt de développer les arts du cirque dans l'éducation mais s'interroge sur la façon de former véritablement les enseignants à ces pratiques. « *Il reste à établir* », déclare-t-il, « *les grandes lignes d'une didactique, interdisciplinaire par définition, qui soit à même de programmer et de mener à bien une telle ambition pédagogique. Comment former les formateurs pour tirer le meilleur profit des possibilités ainsi offertes ? C'est une tâche aussi difficile qu'urgente, à laquelle on s'attelle aujourd'hui en divers lieux* », conclut l'auteur⁴. Aujourd'hui, les arts du cirque font partie des choix de pratiques de spécialités pour les candidats au professorat et à l'agrégation d'EPS. L'inspection générale tente, en effet, de jouer sur le levier des épreuves du concours d'aptitude à l'enseignement de l'EPS (CAPEPS) afin de développer ces pratiques. Pour autant, l'offre de formation aux arts du cirque dans les UFR STAPS semble toujours relativement réduite, même

¹ Améliorer la qualité des études et de la formation des enseignants, Communication de la Commission au Conseil et au Parlement européen, Bruxelles, 3 août 2007 ; Rapport annuel de la Commission sur les progrès accomplis dans la concrétisation des objectifs de Lisbonne, du 16 mai 2006.

² Elizabeth LÊ-GERMAIN, *op. cit.* ; Jean-Marc LEMONNIER, *op. cit.* ; Tony FROISSART, Jean-Marc LEMONNIER, *art. cit.*

³ Université d'été sur le cirque à l'école organisée par le ministère de l'éducation nationale avec le concours du ministère de la culture et de la communication et le ministère de la jeunesse et des sports à Avignon du 18 au 22 juillet 2001.

⁴ Robert ABIRACHED, « L'école en piste, les arts du cirque à la rencontre de l'école », Actes de l'université d'été, Avignon, MJENR, juillet 2001, p. 34.

si elle se développe et que certains endroits sont aujourd'hui très dynamiques dans ce domaine. Le manque de formation représente probablement un élément majeur dans la difficulté des enseignants à s'engager dans une démarche de création en cirque. Il n'existe cependant pas de données précises actuellement concernant la formation aux arts du cirque des enseignants d'EPS dans leur cursus initial. Les enseignants continuent également de se former tout au long de leur carrière. Les stages de formation leur permettent alors d'aborder différemment certaines activités et d'acquérir quelques outils pour les enseigner, cependant, ces sessions sont généralement relativement courtes.

Au-delà d'un intérêt quant à l'importance accordée à la démarche de création, l'objet de ce travail de thèse consiste également à interroger la façon de l'aborder dans le cadre de la formation. Comment proposer une démarche de création qui soit, à la fois, adaptée aux différents profils des étudiants mais également aux « réalités du terrain » de l'enseignement scolaire ? Une question corollaire se pose ici : de la même façon que les enseignantes d'EPS ont participé à la diffusion de la danse contemporaine dans les années 1970, dans quelle mesure l'éducation physique peut-elle participer de façon singulière à la dynamique actuelle des arts du cirque ? En effet, l'éducation physique ne s'inspire pas uniquement des pratiques sociales et culturelles pour les transposer dans le domaine scolaire mais revendique une certaine autonomie vis-à-vis de ces différents champs. La légitimité des savoirs à transmettre fait alors l'objet de luttes permanentes entre les différents acteurs de la profession ; cette dynamique participe de l'identité plurielle de l'éducation physique¹. Aussi, la reconnaissance des arts du cirque en éducation physique dépend-elle d'une réelle appropriation de ces pratiques par les enseignants afin que celles-ci ne se réduisent pas à une forme disciplinée et scolaire². Cet aspect semble, en effet, avoir également constitué un obstacle majeur à une diffusion plus large des arts du cirque en EPS.

¹ Jean-Paul CLÉMENT, « L'enjeu identitaire », in Jean-Paul CLÉMENT, Michel HERR (dir.), *L'identité de l'EP scolaire au XX^e siècle entre l'école et le sport*, Clermont-Ferrand, AFRAPS, 1993, pp. 13-28 ; Yves LE POGAM, « Images symboliques du corps et du sport en éducation physique et paradigmes sociologiques », *Éducation physique et sportive, Revue Tréma*, n°8, 1995, pp. 33-50.

² Magali SIZORN, « Le cirque à l'épreuve de sa scolarisation. Artificiation, légitimation... normalisation ? », *STAPS*, n°103, 2014, pp. 23-38.

3. Les arts du cirque en éducation physique

Lorsque le cirque est introduit dans les programmes du lycée en 2000, Gilles Klein, président du groupe technique disciplinaire en charge de la rédaction des textes apporte une attention particulière à préserver « *une marge importante d'initiative afin de conserver l'originalité de chaque démarche, de chaque activité* »¹. Pour la sociologue Nadine Haschar-Noé qui élabore la fiche concernant le cirque, c'est bien « *la capacité à s'approprier et transformer le réel au travers de la sensibilité qui est en jeu dans cet enseignement* »². Ce document présente 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 et cette souplesse initiales dans la mise en forme des activités s'estompent rapidement. En effet, en 2002, ce texte de cinq pages est réduit à une grille succincte où l'activité de création n'est plus mentionnée, la recherche et la prise de risque disparaissant. 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 forme d'une grille synthétique. Ces « fiches ressources » s'apparentent à des mosaïques de savoirs desquelles il est difficile d'extraire une démarche cohérente et dont la dimension artistique du cirque s'efface au profit d'une juxtaposition de techniques. Les critères de conception semblent, en effet, avoir été initialement pensés pour les pratiques sportives (rôles de partenaires, d'adversaires, d'arbitre) pour être ensuite transposés aux autres activités physiques³.

En insistant, notamment, sur la nécessité d'associer au moins deux des trois « familles » de techniques circassiennes (acrobatie, jonglage, équilibre), l'EPS propose des formes de pratique qui ne tiennent pas compte de l'évolution récente du cirque de création. En effet,

¹ Gilles KLEIN, « Préface », *Éducation physique et sportive, accompagnement des programmes de lycée, voies générales et technologiques* (BOEN hors-série n°6 du 31 août 2000), CNDP, 2001, pp. 5-6.

² Nadine HASCHAR-NOÉ, « Cirque » (fiche 15), *Éducation physique et sportive, accompagnement des programmes de lycée, voies générales et technologiques* (BOEN hors-série n°6 du 31 août 2000), CNDP, 2001, pp. 98-102.

³ Anne BERTIN-RENOUX, « Regard sur les enjeux de l'enseignement des arts du cirque de l'école à l'université », Marine CORDIER, Agathe DUMONT, Émilie SALAMÉRO, Magali SIZORN (dir.), *Arts du cirque et spectacle vivant – Volume 2, Le cirque en transformation : identités et dynamiques professionnelles*, Reims, Épure, CNAC, 2019, pp. 125-135.

l'autonomisation des différents arts du cirque s'affirme depuis une vingtaine d'années : « *L'acrobatie, le jonglage et l'utilisation de la dérision s'affranchissent de ces deux siècles d'existence où le cercle les a magnifiés pour reconquérir une autonomie en devenant justement, et peut-être simplement, des arts du cirque* » constate l'historien Pascal Jacob¹. La généralisation des spectacles monodisciplinaires est ainsi l'une des évolutions majeures du cirque de création selon Jean-Michel Guy, metteur en scène et ingénieur de recherche au ministère de la culture et Julien Rosemberg, doctorant en histoire des politiques culturelles².

Depuis toujours, le cirque s'est approprié toutes sortes de techniques et d'influences, que ce soit la musique militaire, le dressage des chevaux, la gymnastique, le trapèze, le vélo, etc. En constante évolution, le cirque correspond alors davantage à une démarche de recherche, à la fois technique et artistique, qu'à certaines pratiques spécifiques. En réduisant le cirque à l'association du jonglage, de l'acrobatie et de l'équilibre, les programmes d'EPS ont alors tendance à renforcer une représentation traditionnelle du cirque soulignant ainsi la distance entre la pratique sportive et un imaginaire circassien figé. Alors même que l'intérêt de ces pratiques réside précisément dans le fait qu'il est vain de vouloir établir une frontière délimitant clairement ce qui relève des arts du cirque ou de pratiques voisines. Il semble, en effet, difficile de déterminer ce qui distingue aujourd'hui un numéro de vélo acrobatique d'un run de BMX flat³. Les pratiques urbaines s'étant approprié le monocycle (freestyle, street, trial), ou la danse de corde avec le développement de la slackline, affirment encore davantage la proximité de la démarche créative entre le cirque et ces sports émergents.

Les acteurs du cirque contemporain empruntant à deux pratiques socialement représentées comme antagonistes, le sport et l'art, mènent une entreprise de revalorisation et

¹ Pascal JACOB, « 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, 2001, p. 29.

² Jean-Michel GUY, Julien ROSEMBERG, *Le nuancier du cirque*, Paris, CNAC, Sceren-CNDP, Hors-les-Murs, 2001.

³ BMX (abréviation de Bicycle Moto Cross) a vu le jour à la fin des années 1960 en Californie. Le BMX « flat » naît lui au début des années 1980. Il consiste à réaliser des figures en équilibre sur le vélo. Les performances s'apparentent aujourd'hui à de véritables danses avec le vélo.

de légitimation du cirque qui peut faire écho à la tradition sportive de l'éducation physique¹ souligne Émilie Salamero. Cette sociologue analyse précisément les frontières entre le sport et l'art dans les écoles professionnelles de cirque. Celles-ci représentent en effet, pour certains sportifs, des lieux privilégiés de socialisation et de transition entre carrière sportive et artistique. Pour la chercheuse Agathe Dumont, le travail des acrobates-danseurs se situe à l'interface de la performance et du sensible consacrant ainsi une nouvelle « discipline de l'interdisciplinarité »².

Les arts du cirque en éducation physique pourraient alors constituer un trait d'union entre les pratiques sportives et artistiques en proposant une démarche de recherche singulière basée sur l'expérience sensible, peu importe la technique support utilisée. Mais les exigences des programmes et la volonté de didactisation ont eu pour effet de « gommer » cette dynamique du cirque permettant de rapprocher le sport et l'art. De nombreux enseignants « passent alors à côté » de ce qui constitue la démarche de création en cirque, estime Cécile Vigneron, professeur d'EPS spécialiste des arts du cirque³.

Pour autant, les programmes restent toutefois relativement ouverts dans l'interprétation qui peut en être faite et préservent d'une certaine manière la liberté pédagogique des enseignants, souligne Magali Sizorn dans son analyse de la scolarisation des arts du cirque⁴. En outre, depuis la réforme du collège en 2015, les programmes d'EPS 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 ou de la slackline afin de privilégier l'approfondissement et la transversalité des savoirs à la fois techniques et artistiques à l'initiation à une variété de techniques. Le jonglage peut ainsi être abordé par de la manipulation de balles, déjà travaillée dans les sports collectifs mais qui est alors détournée de

¹ Émilie SALAMERO, Nadine HASCHAR-NOÉ, « Les frontières entre le sport et l'art à l'épreuve des écoles professionnelles de cirque », *STAPS*, n°82, pp. 85-99.

² Agathe DUMONT, « S'entraîner à la virtuosité du sentir », *STAPS*, n° 98, 2012, pp. 113-125.

³ Cécile VIGNERON, « La pratique du cirque en EPS, visées éducatives et contenus d'enseignement », Communication aux journées des Activités Physiques Gymniques et Artistiques (APGA), Valenciennes, 2004.

⁴ Magali SIZORN, *art. cit.*

son objectif compétitif pour être mise au service d'une recherche technique à la fois originale et expressive¹. Dans les programmes parus en 2000, Nadine Haschar-Noé préconise d'ailleurs de s'appuyer sur les acquis obtenus dans les autres activités physiques pour aborder le cirque au lycée². De la même façon, plusieurs auteurs s'exprimant dans la *Revue EP&S* privilégient une seule technique dans laquelle ils possèdent une certaine expertise pour aborder les arts du cirque avec les élèves³. Ces enseignants favorisent, en outre, une approche transversale de la démarche de création en la déclinant dans différentes activités acrobatiques (gymnastique, acrosport, danse, cirque).

En effet, la proximité entre les activités gymniques et acrobatiques incite certains professeurs à aborder la gymnastique ou l'acrosport par des formes plus inventives et moins codifiées⁴. Les trajectoires des acrobates et celle des gymnastes se sont toujours côtoyées, comme le rappelle l'historien Tony Froissart⁵. Cependant, en éducation physique, la proximité entre ces pratiques s'établit prioritairement sur l'aspect technique et les enseignants abordent alors généralement le cirque avec une approche plus sportive qu'artistique⁶. En outre, les rapprochements s'effectuent principalement avec les activités gymniques. La parenté entre le cirque et les sports collectifs semble moins évidente au premier abord. Ces derniers sont

¹ Le premier numéro de la *Revue EP&S* en 1950 présentait d'ailleurs un article consacré aux Harlem Globe-trotteurs, intitulé « Du stade au cirque », vantant la dextérité des joueurs et l'aspect spectaculaire du jeu. Cette démonstration remarquable dépasse le cadre sportif habituel, souligne l'auteur, mais présente toutefois un danger. En effet « beaucoup de jeunes peuvent s'égarer dans la recherche d'une fantaisie si attrayante » prévient-il. René GRATEREAU, « Du stade au cirque... avec les basketteurs professionnels "Harlem Globe-trotters" au Palais des Sports, *Revue EP&S*, n°1, 1950, p. 34.

² Nadine HASCHAR-NOÉ, « Cirque » (fiche 15), *op. cit.*, p. 99.

³ Anne BERTIN-RENOUX, « Le cirque est-il un art en EPS ? », in Tony FROISSART, Cyril THOMAS (dir.), *Arts du cirque et spectacle vivant - Volume 1, Les formations en arts du cirque et en activités physiques et artistiques*, Reims, Épure, CNAC, 2019, pp. 61-72.

⁴ Tony FROISSART, Alain LORRAIN, « Enseigner les activités acrobatiques collectives en milieu scolaire (collèges, lycées) et au club », *Les Cahiers ACTIO*, Joinville-le-Pont, 2007 ; Tony FROISSART, « Fondements et usages de la gymnastique scolaire », in Michaël ATTALI, Jean SAINT-MARTIN (dir.), *À l'école du sport. Épistémologie des savoirs corporels du XIX^e siècle à nos jours*, Bruxelles, De Boeck, 2014, pp. 199-231.

⁵ Pascal JACOB, « Acrobatie au sol », L'encyclopédie des arts du cirque [en ligne], Paris, BNF, CNAC <https://cirque-cnac.bnf.fr/fr/acrobatie/au-sol/en-bref> consultée en juin 2020. Magali SIZORN, « Origines. L'entrée en piste des hommes volants », L'encyclopédie des arts du cirque [en ligne], Paris, BNF, CNAC, <https://cirque-cnac.bnf.fr/fr/acrobatie/aeriens/origines> consultée en juin 2020.

⁶ Joëlle Coasne a réalisé une ingénierie didactique de type coopératif avec une classe de 5^e avec pour but de faire vivre aux élèves une démarche de création en cirque. Joëlle COASNE, « Pour une approche artistique du cirque au collège. Élaboration d'une ingénierie didactique collaborative en classe de 5^{ème} », thèse en Sciences de l'éducation, Université de Rennes 2, 2013.

pourtant toujours dominants en éducation physique. En 2019, la commission nationale de l'évaluation en EPS confirme, en effet, la surreprésentation des sports collectifs et des activités liées au champ d'apprentissage n°4¹. Pour la sociologue Christelle Marsault, ce noyau sportif semble lié à une tradition transmise par les formations initiales et par le mode de recrutement qui explique la relative homogénéité des enseignants en matière de compétences sportives². Le sociologue Bruno Papin souligne l'importance de l'engagement des enseignants d'éducation physique dans les clubs sportifs autant en tant que joueurs et compétiteurs qu'en tant qu'entraîneurs³. Les sports collectifs sont également les plus pratiqués par les étudiants en formation initiale et les plus largement choisis par les candidats lors des épreuves du certificat d'aptitude au professorat d'éducation physique et sportive (CAPEPS)⁴.

Le temps dédié à la formation artistique des enseignants ne leur permet pas d'acquérir de nouvelles techniques, que ce soit le jonglage, l'équilibre sur objets ou l'acrobatie, ces pratiques étant exigeantes au point de vue technique. Le fait de partir d'éléments préalablement acquis pourrait alors permettre d'axer principalement la formation sur la démarche de création. Nous émettons également l'hypothèse que l'entrée dans les pratiques artistiques par des techniques déjà maîtrisées par les apprenants pourrait favoriser un sentiment de compétence et faciliter ainsi l'appropriation d'une démarche créative personnelle. Cependant, comme évoqué précédemment, il ne s'agit pas uniquement d'établir, dans le cadre de cette recherche, un lien d'un point de vue technique entre les pratiques sportives et artistiques mais de considérer la créativité du geste comme fondement d'une démarche de création en éducation physique.

¹ En éducation physique, les activités sont regroupées en différentes catégories appelées « Compétence propre » jusqu'en 2019 et depuis cette date « champ d'apprentissage ». 1/ Produire une performance optimale à une échéance donnée (activités athlétiques) ; 2/ Adapter ses déplacements à des environnements avariés (course d'orientation, escalade, sauvetage, etc.) ; 3/ S'exprimer devant les autres par une prestation artistique et/ou acrobatique (activités gymniques et artistiques) ; 4/ Conduire et maîtriser un affrontement individuel ou collectif (sports collectifs, sports de raquette, sports de combat). Au lycée 5/ Réaliser et orienter son activité physique pour développer ses ressources et d'entretenir (relaxation, yoga, musculation, step, etc.).

« L'évaluation baccalauréats, CAP, BEP de l'enseignement général, technologique et professionnel en Éducation Physique et Sportive. Rapport annuel 2019 », Commission nationale de l'évaluation de l'EPS, MEN/DGESCO, 2019. <http://eduscol.education.fr/D0010/>

² Christelle MARSULT, *Socio-histoire de l'éducation physique et sportive*, Paris, PUF, 2009.

³ Bruno PAPIN, « Devenir enseignant d'EPS : une vocation ? », in Julien FUCHS, Alain VILBROD, Élodie AUTRET (dir.), *Enseignant d'EPS : un métier en mutation*, Paris, Éditions EP&S, 2013, pp. 37-52.

⁴ Choix des APSA pour l'entretien de spécialité du CAPEPS, rapports de jury MEN de 2011 à 2019.

4. Généalogie d'une recherche

Avant d'engager une étude de la façon dont les enseignants appréhendent la créativité dans le cadre des cours d'EPS, il nous semblait essentiel de saisir ce que représente plus précisément cette notion. Lors d'une première revue de littérature exploratoire, des approches développées au Québec, en Suisse ou en Belgique apportaient différents points de vue sur la manière de concevoir, mettre en œuvre et évaluer la créativité en éducation et formation. Cet éclairage croisé semblait susceptible d'enrichir la façon d'aborder cette faculté dans le cursus de formation des futurs enseignants d'éducation physique en France. Cependant, bien que ces quatre nations partagent une même langue et des fondements culturels communs, l'histoire et le fonctionnement de leurs systèmes éducatifs diffèrent en de nombreux aspects. Aussi, avant de pouvoir s'inspirer d'une pluralité de conceptions et de propositions éducatives, il semblait nécessaire de considérer plus en détail comment se sont construites les représentations de la créativité des différents acteurs de l'éducation physique en France. En effet, une meilleure connaissance de la place et du rôle accordés à la créativité par les enseignants et les formateurs d'EPS apparaissait être une étape préalable afin de pouvoir élaborer des pistes de transformations qui n'apparaissent pas « descendantes » mais soient davantage en lien avec les « réalités du terrain » et à même de répondre aux difficultés et aux aspirations des enseignants. Comment ces derniers perçoivent-ils la créativité en fonction des différentes pratiques sportives ou artistiques ? Dans quelle mesure cette créativité représente-t-elle effectivement un élément transversal aux différentes APSA ?

Thérèse Roux-Perez, chercheuse en sciences de l'éducation, met en évidence des formes de représentations collectives partagées par les enseignants d'EPS mais également des divergences en fonction des conceptions éducatives des acteurs¹. Ces représentations se sont construites progressivement au cours de l'histoire de la discipline. La dimension historique revêt une importance particulière en EPS et dans le cursus de formation des enseignants. Le concours de recrutement des enseignants d'EPS en France est, en effet, le seul à comporter une

¹ Thérèse ROUX-PEREZ, « L'identité professionnelle des enseignants d'EPS : entre valeurs partagés et interprétations singulières, *STAPS*, n°63, 2004, pp. 75-88.

épreuve écrite sur les fondements sociohistoriques et épistémologiques de la discipline. Cette approche est alors enseignée tout au long de la formation, de la licence au master, incitant les futurs enseignants à situer leur action professionnelle au regard des permanences et des transformations de la discipline¹. La connaissance de l'évolution des pratiques et des conceptions de l'EPS participe alors à la construction de l'identité professionnelle des enseignants. Avec la même intention, il nous semble qu'afin d'avoir une meilleure compréhension des éléments qui influencent les représentations contemporaines de la créativité en éducation physique et sportive, il est important d'appréhender comment celles-ci se sont élaborées au fil de l'histoire, d'observer et de comprendre comment cette notion est apparue dans les discours et a pu varier en fonction des périodes. L'étude de la façon dont différents auteurs traitent de la créativité dans des publications professionnelles permet ainsi de reconstituer un itinéraire depuis son apparition dans les discours jusqu'à aujourd'hui.

L'approche socio-historique que nous proposons ici vise ainsi à appréhender les permanences et les variations dans la façon dont la créativité s'est diffusée dans l'éducation du corps à l'école. Comment la prise en compte de cette dimension de l'activité influence-t-elle les pratiques pédagogiques des enseignants ? Quelles sont les difficultés rencontrées pour intégrer la créativité dans le curriculum scolaire ? Dans quelle mesure ces obstacles contribuent-ils à expliquer la place toujours relativement limitée de la créativité dans le système éducatif français² en général et en éducation physique en particulier ? Enfin, quel rôle

¹ Christian DORVILLE, « Les concours de recrutement comme révélateurs de l'identité de l'éducation physique », in Jean-Paul CLÉMENT, Michel HERR (dir.), *L'identité de l'éducation physique scolaire au XX^e siècle, entre l'école et le sport*, Clermont-Ferrand, AFRAPS, 1993, pp. 311-326 ; Philippe LIOTARD, « Histoire et mémoire collective : réflexions autour de la première épreuve écrite des concours de recrutement à l'enseignement de l'Éducation physique », *Spirales*, n°13-14, 1998, pp. 391-404 ; Michaël ATTALI, Jean SAINT-MARTIN, Sylvain VILLARET, « Autour d'une histoire singulière. La place de l'histoire dans la formation des enseignants d'EPS », in Michaël ATTALI, Jean SAINT-MARTIN, Sylvain VILLARET (dir.), *CAPEPS & agrégation d'EPS. Annales corrigées et préparation des concours. « L'écrit 1 » au miroir de l'histoire*, Vuibert Paris, 2006, pp. 7-31 ; Julien FUCHS, « L'image du futur enseignant d'EPS à travers l'écrit 1 du CAPEPS externe (1979-2012) », in Julien FUCHS, Alain VILBROD, Élodie AUTRET, *Enseignant d'EPS : un métier en mutation*, Paris, EP&S, 2013, pp. 57-78.

² Dans une enquête réalisée en 2009 auprès d'enseignants d'une Europe élargie (32 pays), à la question « la créativité joue-t-elle un rôle important dans le curriculum ? » 75% des enseignants italiens, lituaniens ou britanniques et 60% des finlandais et suédois répondent par l'affirmative contre 30% en France, en Allemagne ou en Hongrie. European Commission, *Creativity in Schools in Europe : A survey of Teachers*. European Schoolnet & Institute for Prospective Technological Studies, Bruxelles, 2009 ; Agathe DIRANI, « Mesures,

et quel statut sont attribués au corps et à l'activité de l'élève en fonction de la façon dont le processus créatif est appréhendé par les enseignants ?

Les dimensions socio-historique et épistémologique constituent en quelque sorte les racines de ce travail de recherche sur la créativité en éducation physique. Nous pensons qu'à partir d'elles, il peut être intéressant d'élaborer une base de conceptualisation de « l'agir créatif » en éducation, dont nous essaierons de dessiner les contours. Cette posture pourrait alors permettre, dans un prolongement de ce travail, d'élaborer des pistes praxéologiques pour la formation des enseignants qui tiennent compte à la fois de la dimension universelle de cette notion et des singularités propres à l'éducation physique en France. Ainsi d'un point de vue méthodologique, notre recherche se base en premier lieu sur une lecture et une analyse historique des représentations de la créativité par les enseignants d'EPS en considérant, notamment, leurs publications dans la revue professionnelle que constitue la *Revue EP&S*. Cette approche, dont nous préciserons les modalités ultérieurement, s'est accompagnée de la réalisation d'un questionnaire, de nature exploratoire, à destination des enseignants. Celui-ci nous permettra notamment d'esquisser des pistes de compréhension des représentations actuelles de la créativité des enseignants d'EPS au regard de la construction historique de cette notion dans cette discipline. Il nous aidera en outre à valider certaines hypothèses concernant le manque de formation et les difficultés des enseignants pour mettre en œuvre une démarche de création en éducation physique.

5. Axes de recherche

Une étape préalable à l'analyse des représentations de la créativité par les enseignants d'EPS a consisté à élaborer une conceptualisation de cette notion dans le cadre des pratiques physiques, sportives ou artistiques. La notion d'« agir créatif » nous a alors semblé pouvoir rendre compte du caractère dynamique, émergent, incarné et situé de la créativité en éducation physique. Selon une approche centrée sur l'analyse de l'activité du sujet et le sens qu'il lui accorde construit dans le cadre des interrelations avec son environnement, la notion d'agir

développement : le statut de la créativité en question », *Éducation et socialisation* [en ligne], n°41, 2016, consulté en juin 2019.

créatif souligne la part non intentionnelle de l'activité dans le processus créatif. La réflexion s'appuie également sur les travaux du sociologue Hans Joas remettant en question une conception de l'agir rationnel dans laquelle le sujet maîtrise totalement son corps et ses gestes, est autonome vis-à-vis de ses semblables et de son environnement et agit en fonction d'un but.

L'agir créatif constitue ainsi un concept au service de l'intelligibilité des représentations de la créativité en éducation physique. Nous serons alors particulièrement attentifs, lors de l'analyse des articles de la *Revue EP&S*, à la façon dont les auteurs considèrent le corps selon les différentes activités pratiquées et en fonction des périodes étudiées. Quels types d'action sont valorisées, dans les textes comme dans les illustrations qui les accompagnent parfois ? L'iconographie nous semble, en effet, susceptible de révéler, sous un angle original, les représentations que se font les enseignants du « corps créatif ». Comment appréhendent-ils la dimension sensible, la perception de l'expérience corporelle par les élèves ? Certaines périodes ou certaines pratiques physiques font-elles ressortir des tendances quant aux représentations de la créativité par les enseignants ? La créativité sera donc interrogée par le prisme du corps, et plus précisément de la manière dont les enseignants d'EPS perçoivent et envisagent le corps en mouvement, tout au long de la recherche. L'intention sous-jacente est ici de comprendre les relations entre les conceptions du corps et celles de la créativité chez ces enseignants.

Par ailleurs, nous chercherons à voir comment les représentations de l'agir créatif des élèves influencent le rapport des enseignants à l'espace éducatif. En effet, la créativité émerge de l'activité de l'élève en interaction avec son environnement. Par rapport à l'agencement traditionnel d'une classe, le cours d'éducation physique induit nécessairement d'autres rapports à l'espace. Cependant, celui-ci est structuré de façon très différente selon les activités pratiquées et les modalités d'enseignement. Nous tenterons alors de mettre en évidence, dans l'analyse des articles de la *Revue EP&S*, comment la préoccupation de l'enseignant pour la créativité de l'agir des élèves influence la structuration de l'espace éducatif. Il nous semble, en outre, que les environnements et les différentes configurations spatiales interagissent également sur les rapports entre l'élève et l'enseignant et les rapports qu'entretiennent les élèves entre eux. La nature de la relation pédagogique et la dimension collective de l'agir

créatif seront alors interrogées au regard des représentations de l'agir créatif décrites par les enseignants.

Enfin, si la prise en compte de la créativité en éducation et en formation apparaît aujourd'hui au niveau international comme un enjeu majeur, celle-ci occupe pourtant une place relativement limitée dans le système éducatif français¹. Nous nous attacherons alors à identifier et à comprendre les différents obstacles à la mobilisation de la créativité comme ressource pédagogique en éducation physique et, d'autre part, les conditions pouvant favoriser sa mise en œuvre.

6. Organisation du volume

Le premier chapitre s'ouvre par une revue de la littérature scientifique relative à la créativité en éducation et en formation depuis les prémices de la recherche dans les années 1950 jusqu'à aujourd'hui. Il présente différentes approches qui ont été développées afin de préciser et modéliser la créativité. Certains obstacles à la créativité dans le cadre scolaire sont également recensés ainsi que des préconisations quant aux conditions plus favorables à son développement. La deuxième partie de ce chapitre s'attache à caractériser la créativité en éducation physique. Nous avons alors élaboré une conceptualisation de la notion d' « agir créatif » qui s'appuie sur l'articulation des concepts développés par deux auteurs : l'éducation par l'expérience du philosophe et pragmatiste John Dewey et le paradigme de l'activité du philosophe Jean-François Billeter. Ce cadre théorique constitue un support permettant de penser la créativité en éducation physique et dans la formation des enseignants mais également une grille de lecture des résultats de l'analyse socio-historique. La troisième partie de ce premier chapitre présente enfin les différentes méthodes d'analyse utilisées pour cette recherche. Nous détaillons notamment les outils et les différentes étapes de l'analyse des articles de *Revue EP&S* ainsi que l'élaboration et la diffusion d'un questionnaire d'enquête à destination des enseignants d'éducation physique.

¹ Agathe DIRANI, *art. cit.*

Nous entamons ensuite, dans un deuxième chapitre, la présentation des résultats de l'analyse de la *Revue EP&S* par la mise en valeur de trois auteurs précurseurs dans la prise en compte de la créativité en EPS : Jean Le Boulch, Claude Pujade-Renaud et Pierre Parlebas. Cette notion entre en effet en EPS sous la plume de ces personnalités dont les conceptions ont marqué la discipline : la psychocinétique, l'expression corporelle et la science de l'action motrice. Les pratiques de ces précurseurs se distinguent, chacune à leur manière, de l'idéologie sportive qui se diffuse alors en éducation physique. Ils offrent des points de vue singuliers sur la perception du corps dans le processus créatif ainsi que les conditions qui favorisent le développement de la créativité. Ces auteurs sont ainsi représentatifs de courants qui valorisent la créativité mais demeurent toutefois en marge des pratiques dominantes. Les sillons tracés par ces précurseurs trouveront néanmoins de nombreux prolongement en éducation physique parfois jusque dans les pratiques actuelles. Ils constituent une première couche de sédimentation sur laquelle se sont construites les différentes représentations de la créativité en éducation physique

Le troisième chapitre se concentre sur la période des années 1960 et 1970, lorsque la notion créativité apparaît dans les discours des enseignants de l'école primaire. La réforme du tiers-temps pédagogique, qui se déploie alors dans le premier degré, favorise l'adoption de méthodes fortement inspirées des pédagogies actives. Celles-ci accordent une place importante à la créativité des enfants dans l'activité spontanée et ludique mais également à celle des enseignants dans la transformation de leurs pratiques. Cependant, la mutation profonde du système éducatif qu'ambitionne cette réforme, portée notamment par des acteurs de l'Éducation nouvelle, se heurte à de nombreuses difficultés lors de sa mise œuvre. Cet épisode de l'émergence de la créativité est particulièrement révélateur des attentes et des besoins liés à cette notion dans l'éducation mais également des obstacles à une véritable appropriation de celle-ci par les enseignants. Cette période a également retenu notre attention et suscité des recherches plus fouillées car elle s'avère non seulement fondatrice des représentations actuelles de la créativité mais elle fait en outre écho, sous certains aspects, aux sollicitations du moment pour développer la créativité à l'école. La compréhension des résistances suscitées ou de certains écueils se révèle ainsi primordiale pour la conception contemporaine d'environnements de formation susceptibles à la fois de rencontrer un écho favorable auprès des enseignants mais également d'éviter certaines dérives ou impasses.

Au début des années 1980, l'intérêt pour la créativité semble se déplacer vers l'enseignement secondaire. Le quatrième chapitre met alors en évidence une volonté de la part de nombreux enseignants de revaloriser la dimension technique dans les apprentissages. Cet aspect semble, en effet, avoir été relégué au second plan au cours de la décennie précédente. Cette deuxième période coïncide également avec un déplacement de l'intérêt des enseignants pour la créativité en EPS vers le second degré. L'analyse de deux corpus spécifiques est alors présentée dans ce chapitre. Les articles traitant de la créativité dans les sports collectifs font ressortir une instrumentalisation de la créativité au service de la performance. Néanmoins, plusieurs entraîneurs cherchent à favoriser l'aspect ludique et la dimension collective faisant davantage appel à la créativité des joueurs. Parmi les auteurs, certains enseignants s'interrogent sur la nature de la relation pédagogique la plus à même de favoriser la créativité. D'autres remettent en question l'approche scolaire de l'enseignement des sports collectifs qui limite l'aléa et l'incertitude. Les résultats de l'analyse d'une autre série d'articles sont ensuite présentés concernant une approche didactique de la créativité en éducation physique. Ils témoignent de la difficulté de faire correspondre la créativité avec des attentes scolaires. Les propositions des enseignants représentent alors des tentatives d'insérer, malgré tout, une part de créativité dans les modalités de configuration et d'évaluation des productions des élèves. Toutefois, la volonté de didactisation de la créativité ne pouvant inclure véritablement l'expérience sensible du corps aboutit-il à une impasse en éducation physique.

Enfin, le chapitre cinq aborde, dans une perspective plus large, une analyse des enjeux et des valeurs qui sous-tendent, souvent de façon implicite, certaines injonctions à développer la créativité des élèves à l'école. Ce contexte nous amène à nous interroger sur la nette diminution des articles relatifs à la créativité dans la *Revue EP&S* au cours des dix dernières années et sur les raisons de ce qui semble marquer un désintérêt relatif de la part des enseignants pour cette notion. Les articles du corpus parus durant cette période sont principalement consacrés aux activités artistiques, notamment la danse. Les mises en œuvre des enseignants dans ces articles font ressortir deux éléments : ils retracent des expériences singulières de création engageant les élèves dans des projets collectifs qui dépassent le cadre scolaire ; ils mettent également en exergue la dimension sensible de l'activité et la perception de l'expérience corporelle. Ce dernier point nous amène à mettre en évidence l'importance accordée à la notion d'« expérience » et au « sensible » dans les programmes de l'école

primaire et du collège et sur la valorisation du corps et de l'interdisciplinarité. Dans ce dernier chapitre, sont également présentés les premiers résultats d'une analyse exploratoire du questionnaire que nous avons diffusé auprès des enseignants d'EPS et pour lequel nous avons reçu 508 réponses. Ces dernières mettent notamment en avant leur besoin de formation au processus de création artistique en EPS. Dans l'ultime partie de ce chapitre, nous nous interrogeons sur la forme que peut prendre l'enseignement des arts du cirque en EPS tout en conservant la dimensions subversive et créative de ces pratiques.

En conclusion, nous retracerons brièvement l'itinéraire de l'évolution des représentations de la notion de créativité par les enseignants d'EPS qui se dessine à l'issue de cette recherche. Celui-ci nous amènera à interroger l'émergence d'un paradigme esthétique en éducation centré sur la perception de l'expérience corporelle. Enfin, nous esquisserons les perspectives pour la suite de cette recherche, notamment des pistes praxéologiques de recherche collaborative avec des enseignants d'éducation physique.

Chapitre 1.

Penser et interroger la créativité en éducation physique

1. La créativité en éducation et formation, revue de la littérature

Il est rapidement apparu qu'une analyse exhaustive des textes scientifiques portant sur la créativité était impossible étant donné le nombre de publications, en augmentation constante. Les multiples recherches menées actuellement témoignent de l'intérêt porté à cette thématique, notamment dans le domaine de l'éducation. Une première phase de l'analyse consistait alors à situer l'émergence de ce concept et les principaux courants de recherche¹. Après avoir rassemblé des travaux visant à cerner et définir la créativité, une sélection a été progressivement réalisée parmi ces documents en fonction de leur intérêt par rapport au thème de cette recherche. En effet, la lecture des articles était réalisée selon un point de vue situé et dirigé, c'est-à-dire prenant en compte à la fois l'expérience concrète du processus créatif dans les activités physiques artistiques et considérant l'objectif de favoriser la formation à la créativité en éducation physique. L'analyse a donc été orientée en particulier sur le processus créatif ainsi que sur les conditions favorables à l'expression et au développement de la créativité. Par ailleurs, les critères d'évaluation de la qualité des productions créatives considérés sous un angle éducatif, soulevaient des interrogations quant au rôle à la fois de l'école et de la recherche vis-à-vis de ces appréciations de valeur.

Les conceptualisations de la créativité étant multiples et variées, nous n'avons pas choisi une approche particulière mais exploré comment ces différentes conceptions nourrissent notre réflexion dans l'intention de préciser la spécificité de la créativité en éducation physique, discipline scolaire dans laquelle corps et la perception sensible jouent un

¹ Des requêtes ont été effectuées sur des bases de données et des moteurs de recherches (Google, Google Scholar, CAIRN, thèses.fr) à l'aide du mot-clef : « créativité » en français ou « creativity » en anglais qui ont ensuite été associés à « éducation », « éducation physique », « physical education » ainsi que « motrice » et « EPS » en français. Une veille a ensuite été mise en place afin d'être informée des nouvelles publications.

rôle central et où les productions sont représentées par un ensemble de gestes s'appuyant sur des techniques. La lecture de ces travaux a suscité de nouveaux questionnements relatifs à des concepts associés à la créativité dans différents domaines. En effet, les sciences de l'éducation et de la formation couvrent différents champs de recherche et les travaux sur la créativité en philosophie, en psychologie ou en sociologie étaient susceptibles d'apporter des éclairages complémentaires.

1.1. Les prémices de la recherche : 1950-1970

Dérivé du latin *creare*, créer, produire ce qui n'existait pas, le terme *créativité* a été calqué sur l'anglo-américanisme *creativity*. En 1926, Graham Wallas, publie un ouvrage, *The art of thought (L'art de penser)* dans lequel il présente un des premiers modèles du processus créatif. Il s'inscrit dans le prolongement de la théorie de l'évolution de Charles Darwin. Selon Graham Wallas, la créativité incite l'être humain à chercher sans cesse la meilleure façon de s'adapter à son environnement. Il dénombre quatre étapes du processus : la préparation, l'incubation, l'illumination et la vérification. D'autres travaux de recherche s'intéressent à l'imagination, l'invention ou le génie mais ce n'est qu'à partir de 1950 que la créativité devient un véritable objet d'étude. Lors d'une conférence de l'*American Psychological Association*, le psychologue cognitiviste Joy Paul Guilford interpelle la communauté scientifique sur la nécessité de mener des études scientifiques sur cette notion¹. Il considère alors la créativité comme un facteur de l'intelligence et en identifie plusieurs composantes² : la *fluidité* idéative, associative ou verbale (capacité à faire appel à des idées, des mots variés) ; la *flexibilité* spontanée ou adaptative (capacité à s'affranchir de l'inertie de la pensée et à restructurer les situations) ; l'*originalité* (disposition à fournir des idées non communes) ; la *sensibilité* aux problèmes et la *redéfinition* (aptitude à changer la fonction d'un objet et à l'utiliser). Ces différents critères démontrent en outre une capacité à s'extraire d'une pensée commune dominante et à faire valoir un autre point de vue. Ces travaux sont notamment mis en pratique par Paul Torrance qui élabore différents tests d'évaluation de la pensée divergente créative

¹ Mark RUNCO, « Creativity », *Annual Review of Psychology*, n°55, 2004, pp. 657-687.

² Pierre OLERON, *Les composantes de l'intelligence d'après les recherches factorielles*, Paris, PUF, 1957.

(*Torrance Test of Creative Thinking*) basés sur quatre critères principaux : la fluidité (aptitude à produire un grand nombre d'idées ou de solutions), la flexibilité (capacité à concevoir différentes approches d'un même problème), l'originalité et l'élaboration de la pensée¹.

Une revue de littérature réalisée en 1970 par Lucie Leboutet², chercheuse en linguistique, concernant les recherches sur la créativité entre 1950 et 1968 permet de situer les domaines étudiés et les directions des travaux scientifiques durant ces deux premières décennies. L'intérêt porté à l'étude de la créativité gagne quelques pays européens ; la Grande-Bretagne, l'Allemagne, l'Italie et la URSS à l'époque principalement. Dans un premier temps, les préoccupations éducatives et pédagogiques sont relativement délaissées et les recherches sont majoritairement appliquées au domaine des sciences physico-chimiques et à l'industrie. La progression accélérée des sciences et techniques nécessite de recourir constamment à de nouveaux talents créateurs et donne une subite impulsion à des études psychologiques interdisciplinaires³.

Un des objectifs est alors de pouvoir identifier les individus les plus créatifs ainsi que les facteurs favorisant le développement de cette capacité. Les études menées opposent régulièrement les créateurs éminents à « l'homme moyen ». Le développement de cette conception d'une créativité réservée à quelques individus d'exception contribue corollairement à sous-estimer les manifestations ordinaires de la créativité. Les comportements d'artistes et de scientifiques renommés sont étudiés pour mettre en évidence les caractéristiques de leurs personnalités. Les critères d'évaluation de leur créativité sont la productivité dans le travail (nombre de publications ou d'œuvres) et la notoriété ou la reconnaissance des pairs quant à l'originalité et l'intérêt de leurs productions. Les premières études soulignent que les créateurs sont des personnes non conformistes, n'acceptant guère l'autorité pour elle-même et ne se

¹ Paul TORRANCE, *The Torrance Test of Creative Thinking*, Princeton, Personnel Press, 1966.

² Docteur ès Lettres, ancienne élève de l'École normale supérieure de Fontenay-aux-Roses, spécialiste de linguistique japonaise. Enseignante à la Faculté des Lettres et Sciences humaines de Rouen.

³ Lucie LEBOUTET, « La créativité. 1950-1968 », *L'année psychologique*, vol. 70, n°2, 1970, pp. 579-625.

soumettant pas aux décisions et aux contrôles du groupe¹. Cependant, le caractère créatif est jugé comme dépendant de la reconnaissance sociale et professionnelle des productions. Il apparaît alors suite à ces recherches que la créativité varie en fonction de la nature de l'interaction entre l'individu créateur, ses pairs et son environnement². Le choix des critères d'évaluation des productions apparaît déterminant dans la définition de la créativité et fait l'objet de questionnements³. Ces tests sont, en effet, considérés comme étant peu aptes à « révéler dans quelle mesure l'individu, confronté aux problèmes de la vie réelle, est capable de s'engager dans des voies nouvelles et adaptées qu'il sera à même de poursuivre jusqu'au terme de leurs ramifications »⁴ Cette citation de 1962 évoque les mêmes préoccupations que celles soulevées cinquante ans plus tard par l'OCDE dont les études évaluent les « compétences des élèves en résolution de problèmes de la vie réelle » et leurs capacités à trouver des solutions créatives⁵.

Une étude menée en 1960 sur la créativité des groupes met en évidence deux formes de créativité, l'une artistique ou expressive, l'autre constructive, orientée vers la résolution de problèmes⁶. Plusieurs aspects distinguent le déroulement de ces processus créatifs. Au cours d'une résolution de problèmes, le but apparaît proche et des raisonnements logiques et méthodiques sont en général suffisants. En revanche dans la création, l'objectif n'est pas clairement perçu ; des modes de pensée non logiques ne sont pas rares. En outre, des éléments affectifs, non cognitifs jouent un rôle prépondérant⁷. La résolution de problèmes, plus adaptée au contexte scolaire, est alors mise en avant dans les écoles et dans les universités aux États-Unis dans les années 1960. Des expérimentations d'entraînement à la créativité sont menées,

¹ Donald MAC KINNON, « The nature and nurture of creative talent », *American Psychologist*, n°17, 1962, pp. 484-495; Paul TORRANCE, Dean DAW, « Attitude patterns of creatively gifted High School seniors », *Gifted. Children Quarter*, n°10, 1966, pp. 48-52.

² Paul CLIFFORD, « A study of the personality organization of a selected group of highly creative chemists and mathematicians », Unpublished doctoral dissert., University of Chicago, 1955.

³ Morris STEIN, « Creativity and culture », *Journal of Psychology*, n°36, 1953, pp. 311-322; M. I. TEICHEIR, « Culture and creativity », *E.C.S.*, 1963, pp. 1-12.

⁴ Donald MAC KINNON, *ibid.*

⁵ OCDE, *Résultats du PISA 2012 : Trouver des solutions créatives (Volume V) : Compétences des élèves en résolution de problèmes de la vie réelle*, PISA, Éditions OCDE, 2015.

⁶ Claude FAUCHEUX, Serge MOSCOVIC, « Études sur la créativité des groupes », *Bulletin du C.E.R.P.*, Tome 9, 1960, pp. 11-22.

⁷ Lucie LEBOUTET, « La créativité. 1950-1968 », *L'année psychologique*, vol. 70, n°2, 1970, p. 591.

notamment suite au succès de l'ouvrage¹ paru en 1959, d'Alexander Osborn, père du brainstorming², qui met en évidence l'importance de l'imagination dans toutes les circonstances de la vie pour résoudre « créativement » des problèmes. Ses propositions sont basées sur le principe selon lequel la créativité est accrue si l'on émet d'abord les idées en différant leur évaluation et leur critique. Les caractéristiques d'un environnement propice à la créativité font également l'objet d'investigations par le psychologue Carl R. Rogers. Il met en évidence, dès les années 1950, que la créativité ne peut se manifester si un certain nombre de conditions ne sont pas remplies : acceptation inconditionnelle de la valeur de l'individu, établissement d'un climat de travail d'où l'évaluation externe serait absente, compréhension empathique, liberté psychologique³. Ainsi, plusieurs entraves à la créativité en milieu scolaire sont citées par les chercheurs : les tentatives prématurées d'empêcher les enfants de raconter des histoires fantastiques, de produire des dessins insolites, de jouer des rôles imaginaires, les interdictions de manipuler les objets et d'explorer le monde physique, le fait d'insister sur ce qui est censé convenir aux filles et aux garçons, de ne pas préparer les jeunes à l'échec.

Les recherches de Joy Paul Guilford, elles, suscitent alors des investigations sur la créativité des enfants et des adolescents. Elles se déroulent le plus souvent en milieu scolaire ou universitaire. Mais la créativité chez les jeunes est presque toujours rattachée soit à la réussite scolaire, soit au quotient intellectuel et aux tests d'intelligence⁴. Plusieurs tests dont ceux de Jacob Getzels et Philip Jackson⁵ et de Paul Torrance⁶ cherchent à mettre en évidence la nature de la relation entre intelligence et créativité. La créativité s'inscrit dans une relation ambivalente à la notion classique d'intelligence. Paul Torrance montre que 70% des sujets les plus créatifs seraient exclus si on utilisait le seul critère du quotient intellectuel pour identifier

¹ Alexander OSBORN, *L'imagination constructive (Applied imagination)*, Dunod, Paris, 1959.

² Aussi appelée « remue-méninges » en français, le brainstorming est une technique de résolution créative de problème qui sépare la phase d'idéation (proposer le plus grand nombre d'idées possible) de la phase de jugement et d'évaluation des propositions.

³ Carl ROGERS, « Toward a theory of creativity », *E.T.C. A review of general semantics* n°11, 1954, pp. 249 - 260.

⁴ Lucie LEBOUTET, « La créativité. 1950-1968 », *L'année psychologique*, vol. 70, n°2, 1970, pp. 579-625.

⁵ Jacob GETZELS, Philip JACKSON, *Creativity and intelligence. Explorations with gifted children*, New-York, Wiley, 1962.

⁶ Paul TORRANCE, *Creativity and intelligence. Explorations in creative thinking in the early school years*, Chicago, University of Chicago Press, 1963, pp. 173-183.

les sujets créatifs. Selon ce chercheur, la créativité est considérée comme un facteur d'intelligence qui se distingue voire s'oppose aux aptitudes de pensée convergente évaluées par les tests usuels d'intelligence. Ces tests soulèvent ainsi des questions fondamentales dans le domaine éducatif. En effet, leurs résultats révèlent qu'il faudrait évoluer vers une conception plus élargie de l'intelligence à même d'englober les composantes de la créativité, ce qui impliquerait de remanier les contenus scolaires pour susciter davantage l'initiative individuelle et l'invention¹.

Ces préoccupations actuelles relatives au développement des facultés créatives à l'école apparaissent donc dès les années 1970. Par ailleurs, en parallèle des préoccupations pédagogiques, la notion d'utilité sociale oriente l'élaboration des tests et les directions des recherches sur la créativité dans le domaine de l'éducation. Les critères pour calculer le score d'inventivité des enfants reprennent, par exemple, ceux du Service des Brevets des États-Unis permettant de déterminer si une invention est digne d'être brevetée. Or la référence à ce système de valeurs à vocation économique ne semble alors pas mise en perspective ni interrogée dans le domaine scientifique.

Dès 1950, Joy Paul Guilford incite les psychologues à orienter leurs recherches sur la créativité des écoliers et la relation entre créativité et apprentissage. Durant ces deux premières décennies, divers angles d'approches sont adoptés, recherche fondamentale et psychologique, psychologie différentielle et psychanalyse. Cependant, de nombreux travaux dans les années qui suivent se concentrent sur des critères d'utilité sociale ou de valorisation économique des productions techniques, intellectuelles, artistiques ou scientifiques. Les études portant sur la créativité d'artistes ou de scientifiques éminents contribuent à associer cette aptitude à des personnalités non-conformistes et extraordinaires. Bien que de nombreux thèmes qui questionnent l'école aujourd'hui commencent à être abordés dès les années 1960-1970 par les recherches sur la créativité, certaines dimensions sont toutefois encore peu explorées comme la motivation, l'influence de l'environnement social, culturel et économique² ou encore le rôle

¹ Lucie LEBOUTET, « La créativité. 1950-1968 », *L'année psychologique*, vol. 70, n°2, 1970, p. 591.

² *Ibid.*, p. 602.

joué par la créativité dans le développement de nouvelles connaissances, significatives sur le plan personnel¹.

1.2. Modéliser la créativité : 1970-2020

Le flou terminologique et la banalisation du terme de créativité génèrent une résistance des chercheurs à s'intéresser à la créativité comme concept scientifique². La définition de la créativité est alors sujette à des tensions ou des divergences selon les cadres adoptés³. Pour Joy Paul Guilford, elle représente « *la complexité et la capacité à générer des idées nouvelles* »⁴. Dans le champ de la psychologie différentielle⁵, Todd Lubart conçoit la créativité comme « *la capacité à réaliser une production qui soit à la fois nouvelle et adaptée au contexte dans lequel elle se manifeste* »⁶. Dans une perspective psychanalytique, Carl R. Rogers considère la créativité selon une approche intrapersonnelle focalisée sur un processus d'évolution de la personne⁷. En psychologie positive, Mihaly Csikszentmihalyi désigne comme créatif « *un acte, une idée ou un produit qui modifie un domaine existant ou qui le transforme en un nouveau domaine* »⁸.

Différentes modélisations sont ainsi élaborées afin de mieux cerner ce vaste domaine d'investigation. Selon une approche systémique en psychologie, la théorie des « 4P »⁹ composant la créativité, initiée par le chercheur américain Melvin Rhodes dans les années

¹ Ronald BEGHETTO, Jonathan PLUCKER, « The relationship among schooling, learning, and creativity: "All roads lead to creativity" or "You can't get there from here?" », in James KAUFMAN, John BAER (eds.), *Creativity and reason in cognitive development*, University Press, Cambridge, 2006, pp. 316-332.

² Hans JOAS, *La créativité de l'agir*, Éditions du Cerf (1^{ère} éd. 1992), 1999, p. 81.

³ Isabelle CAPRON-PUOZZO, « Créativité et apprentissage : dilemme et harmonie », *Les multiples facettes de la créativité dans l'apprentissage*, *Revue française de pédagogie*, n°197, 2016, pp. 5-11.

⁴ Robert BROWN, « Creativity. What are we to measure? », in John GLOVER, Royce RONNIG, Cecil REYNOLDS (Eds), *Handbook of creativity*, New York, Plenum Press, 2010, p. 14.

⁵ La psychologie différentielle est une branche de la psychologie qui étudie les différences psychologiques des individus au moyen de méthodes objectives.

⁶ Todd LUBART, *Psychologie de la créativité*, Paris, Armand Colin, 2010, p. 10.

⁷ Carl ROGERS, *Le développement de la personne*, Paris, Dunod, 2005.

⁸ Mihaly CSIKSZENTMIHALYI, *La créativité. Psychologie de la découverte et de l'invention* (1^{ère} éd. 1996), Robert Laffont, Paris, 2006, p. 32.

⁹ « 4P » : Personne, Processus, Production, Place (contexte). Melvin RHODES, « An analysis of creativity », *The Phi Delta Kappan*, n°7, vol. 42, 1961, pp. 305-310.

1960, est approfondie et appliquée à des domaines différents¹. Afin de mieux rendre compte de la complexité de l'environnement, le contexte est parfois décliné en trois composantes (6P) : la pression de l'environnement, la persuasion et le potentiel². L'interdépendance et la synergie de ces différentes sources est au centre du modèle systémique. Une idée ou une invention créative n'est pas le résultat d'un esprit unique mais bien de l'interaction entre un contexte socioculturel et un individu ou groupe³.

Mihaly Csikszentmihalyi conçoit, pour sa part, que la créativité résulte des interactions de trois systèmes : la culture dotée de règles symboliques, la personne qui introduit une nouveauté dans ce domaine symbolique et les experts qui reconnaissent et valident l'innovation. Selon Teresa Amabile, trois facteurs se combinent pour permettre l'expression de la créativité : les compétences dans le domaine concerné, des connaissances sur le processus de créativité et la motivation pour la tâche⁴. Ces différents modèles mettent en évidence le rôle du contexte (humain, professionnel, social, culturel, etc.) dans lequel s'inscrit l'individu et son influence sur le développement ainsi que la reconnaissance de la créativité. Aussi l'environnement scolaire, les modalités pédagogiques, les interactions entre les élèves ou les modalités d'évaluation des compétences sont autant d'éléments qui entrent en compte dans le développement de la créativité en éducation physique. De son côté, Todd Lubart propose une approche multivariée qui intègre les facteurs cognitifs, conatifs, émotionnels et environnementaux⁵. Les interactions complexes entre ces différents éléments mettent en

¹ Tang MING, Aleksandra GRUSZKA, « The 4P's Creativity Model and its application in different fields », in Tang MING, Christian WERNER, *Handbook of the management and the innovation*, World Scientific Press, 2017, pp. 51-71.

² Aaron KOZBELT, Ronald BEGHETTO, Mark RUNCO, « Theories of creativity », in James KAUFMAN, Robert STERNBERG, *The Cambridge handbook of creativity*, Cambridge, Cambridge University Press, 2010, pp. 20-47 ; Marc RUNCO, Daehyun KIM, « The four P's of creativity : Person, process, product and press », in Mark RUNCO, Steven PRITZKER (dir.), *Encyclopedia of creativity*, Academic Press, Boston, 2011, pp. 534-537.

³ Scott ISAKEN, « Introduction: an orientation to the frontiers of creativity research », in Scott ISAKEN (Ed.), *Frontiers of creativity research : beyond the basics*, Buffalo Bearly Limited, New-York, 1987, pp. 1-26; Mihaly CSIKSZENTMIHALYI, *op. cit.*, p. 32; Jonathan PLUCKER, Ronald BEGHETTO, Gayle DOW, « Why isn't creativity more important to educational psychologist ? potential pitfalls, and future directions in creativity research », *Educational Psychologist*, n°39, 2004, pp. 83-96.

⁴ Teresa AMABILE, *Creativity in context : Update to « The Social Psychology of Creativity »*, Westview Press, Boulder, CO, 1996.

⁵ Todd LUBART, *op. cit.*.

évidence à quel point la prise en compte de la créativité en éducation doit être appréhendée de façon globale et transversale et ne peut se limiter à une discipline ou à la pratique d'une activité occasionnelle. Ainsi, il ne s'agit pas simplement de valoriser la créativité de façon marginale dans le cadre des activités artistiques mais de considérer également les conditions globales permettant de favoriser dans le cadre scolaire.

D'autres modèles abordent les « niveaux » de créativité des productions et des créateurs. Margaret Boden¹, notamment, distingue deux types selon la nouveauté des idées ou des artefacts produits. Selon elle, certaines productions sont inédites dans le contexte dans lequel elles apparaissent mais préexistent dans un autre environnement ou un domaine proche. Par exemple, lorsqu'un enseignant s'inspire de modalités pédagogiques innovantes utilisées dans d'autres établissements pour les adapter à son propre enseignement, ses propositions sont alors originales dans le contexte dans lequel elles sont mises en œuvre. Autre exemple, d'un enseignant qui monte un spectacle avec ses élèves en associant différentes disciplines : dans ce cas, ce type de projet a déjà été réalisé par d'autres enseignants, pour autant, chaque production est singulière. Il s'agit, ici, de créativité « psychologique » (P-créativité). Par contre, si une idée ou une production est totalement inédite, celle-ci rentre dans la catégorie de la créativité « historique » (H-créativité). Cette distinction se retrouve également dans la typologie établie par Mihaly Csikszentmihalyi² sous la forme de créativité « little-c » (petit c) pour les actes dont chaque individu peut faire preuve dans sa vie quotidienne et « Big-C » (grand-C) pour ceux qui ont un impact majeur sur la société.

La catégorie Big-C dépend ainsi de la légitimité accordée au créateur et à sa production dans un contexte donné. En effet, certaines créations peuvent être originales mais avant-gardistes et n'être reconnues que de façon différée voire posthume ou rester totalement ignorées. La créativité petit-c requiert la reconnaissance d'un groupe social plus restreint, variant en fonction du contexte dans lequel elle se manifeste (familial, amical, professionnel,

¹ Margaret BODEN, *The creative mind. Myths and mechanisms*. (1^{ère} éd. 1990), London, Second edition Routledge, 2004.

² Mihaly CSIKSZENTMIHALYI, *op. cit.*

scolaire, etc.). Les dimensions sociales, culturelles et économiques apparaissent comme des facteurs prépondérants dans l'évaluation des productions et dans la définition du concept de créativité. Selon Plucker et Beghetto¹, cette représentation a tendance à renforcer une vision erronée de la créativité en distinguant les « génies » des gens « ordinaires ». Ces conceptions alimentent des croyances et des stéréotypes problématiques sur la nature de la créativité². La créativité Big-C est associée à des formes de déviations négatives (addictions, maladies mentales, etc.) alors que la little-c est déconsidérée, minimisant ainsi l'importance de la développer de façon quotidienne, notamment à l'école. En outre, selon ces deux chercheurs, la focalisation sur les formes éminentes de productions créatives freine l'étude et la compréhension de formes plus courantes³. Une grande partie de la recherche étant concentrée jusqu'à présent sur des exemples de créativité non-ambiguës axées sur la production. La reconnaissance de ces créations sont également dépendantes d'un contexte et des critères utilisés pour qualifier leur « valeur créative ».

Pour James Kaufman et Ronald Beghetto⁴, cette conception à deux dimensions (little-c / Big-C) est non seulement trop générale mais accorde également trop d'importance à l'expression de la créativité plutôt qu'à sa conceptualisation et à son interprétation. C'est pourquoi ces chercheurs ont développé un modèle plus progressif introduisant des degrés intermédiaires : la mini-créativité et la créativité professionnelle. « The Four C Model » (modèle des 4 C) comprend quatre stades de créativité : mini-c, little-c, Pro-c et Big-C.

¹ Jonathan PLUCKER, Ronald BEGHETTO, Gayle DOW, « Why isn't creativity more important to educational psychologist ? potential pitfalls, and future directions in creativity research », *Educational Psychologist*, n°39, 2004, pp. 83-96.

² *Id.*

³ Ronald BEGHETTO, James KAUFMAN, « Toward a Broader Conception of Creativity : A Case for "mini-c Creativity" », *Psychology of Aesthetics, Creativity and Arts*, vol. 1, n°2, 2007, pp. 73-79.

⁴ James KAUFMAN, Ronald BEGHETTO, « Beyond Big and Little : The Four C Model of Creativity », *Review of General Psychology*, vol. 13, 2009, pp. 1-12.

	mini-c	little-c	Pro-c	Big-C
Évaluation	Auto-évaluation	Enseignants, parents, pairs	Avis des pairs, prix, honneurs, citations	Notoriété, prix,
Domaine	À la fois spécifique et/ou général	À la fois spécifique et/ou général	Principalement spécifique à un domaine	Domaine spécifique

Figure 2. Modèle des 4C selon James KAUFMAN, Ronald BEGHETTO, « Beyond Big and Little : The Four C Model of Creativity », *Review of General Psychology*, vol. 13, 2009, pp. 1-12

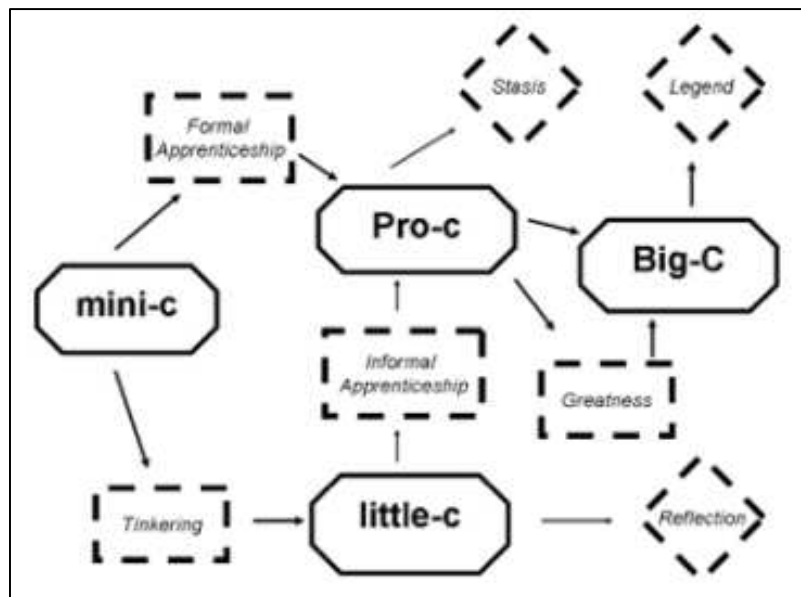


Figure 1. Relation entre les différents niveaux du modèle des 4C. James KAUFMAN, Ronald BEGHETTO, « Beyond Big and Little : The Four C Model of Creativity », *Review of General Psychology*, vol. 13, 2009, p. 7.

Les créateurs Big-C passent nécessairement par ces différentes étapes au cours de leur apprentissage. Certains peuvent parfois « sauter » de la mini-c à la Pro-c par des apprentissages informels, cependant, ce passage nécessite en général au moins une dizaine d’années pour

acquérir les techniques et les compétences professionnelles spécifiques à un domaine particulier. La catégorie « Pro-c » représente en effet des manifestations créatives très abouties qui exigent non seulement des connaissances et un savoir-faire mais également une connaissance du processus créatif¹. Si l'on peut admettre que l'expérience professionnelle favorise l'expression de la créativité, il devient intéressant de se demander si une connaissance des processus créatifs dans le cadre de la formation initiale des enseignants pourrait faciliter le développement ultérieur de leurs capacités créatives.

Ces différents niveaux de créativité peuvent être expérimentés quasiment par tout le monde mais de nombreuses personnes utilisent simplement leur créativité pour exprimer leurs émotions, explorer des idées ou vivre de nouvelles expériences. La créativité en elle-même étant un objectif final digne d'intérêt, quelle que soit la manière dont la production créative est appréciée par une plus large population. L'intérêt de ce modèle est la reconnaissance de la subjectivité du caractère créatif de certaines productions qui n'était pas considérées au niveau little-c. Dans le cadre scolaire, la mini-c revêt une grande importance étant donné que c'est à partir de celle-ci que les élèves pourront ensuite évoluer vers d'autres « niveaux » de reconnaissance de la créativité de leurs productions.

1.2.1. La mini-c dans le domaine éducatif

La mini-c comporte des distinctions importantes avec les conceptions traditionnelles de la créativité. La perception de la nouveauté et du sens que constitue la création est intrapersonnelle et cette production ne doit pas nécessairement être nouvelle, originale ni même significative pour autrui. La mini-créativité se situe ainsi au centre d'un processus dynamique de construction de connaissances et de compréhension, elle met en évidence une relation importante entre l'apprentissage et la créativité. Seana Moran et Vera John-Steiner ont ainsi montré que le développement cognitif et les formes ultérieures d'expression créative

¹ Anders ERICSSON (ed.), *The road to expert performance : empirical evidence from the arts and sciences, sports, and games*, Mahwah, Erlbaum, 1996 ; Anders ERICSSON, Roy RORING, Kiruthiga NANDAGOPAL, « Giftedness and evidence for reproducibly superior performance : An account based on the expert-performance framework », *High Abilities Studies*, n°18, 2007, pp. 3–56.

commencent par un processus d'« internalisation ». Et si tous les individus possèdent un potentiel créatif, son actualisation n'est rendue possible que par des interactions sociales et nécessite l'assimilation d'un certain nombre d'outils culturels. En effet, l'acquisition d'une nouvelle connaissance ne consiste pas en une copie de l'information mais en une transformation, une réorganisation des informations entrantes et des structures mentales basées sur les caractéristiques de l'individu et les connaissances existantes¹. Ronald Beghetto et Jonathan Plucker révèlent que ces réalisations quotidiennes de la créativité sont aujourd'hui négligées ou du moins sous-estimées dans le cadre scolaire alors qu'elles constituent le fondement du développement ultérieur des capacités créatives².

La mini-c est définie par Ronald Beghetto et James Kaufman comme l'interprétation nouvelle et personnellement significative d'expériences, d'actions, d'évènements³. Cette définition s'inspire de la conception de Mark Runco⁴ de la « créativité personnelle » et de la notion d'« individu créatif » de Weihua Niu et John Sternberg⁵ en soulignant le caractère universel de la créativité et de son potentiel de développement. Elle s'inscrit dans la conception développementale de la créativité initiée par Lev Vygotsky⁶ et développée notamment par Leonora Cohen⁷, John Sternberg et Mihaly Csikszentmihalyi⁸, Ronald Beghetto et Jonathan Plucker⁹. Selon Lev Vygotsky, chaque action humaine qui fait naître quelque chose de nouveau

¹ Seana MORAN, Vera JOHN-STEINER, « Creativity in the making : Vygotsky's contemporary contribution to the dialectic of development and creativity », in Keith SAWYER, Vera JOHN-STEINER, Seana MORAN, Robert STERNBERG, David Henry FELDMAN, Mihaly CSIKSZENTMIHALYI, Jeanne NAKAMURA, *Creativity and development*, New York, Oxford University Press, 2003, pp. 61–90.

² Ronald BEGHETTO, Jonathan PLUCKER, *art. cit.*

³ Ronald BEGHETTO, James KAUFMAN, « Toward a broader conception of creativity », *art. cit.*

⁴ Mark RUNCO, « Personal creativity : Definition and developmental issues », *New Directions for Child Development*, n°72, 1996, pp. 3–30.

Mark RUNCO, « Everyone has creative potential », in Robert STERNBERG, Elena GRIGORENKKO, Jerome SINGER (eds.), *Creativity : From potential to realization*, Washington DC, American Psychological Association, 2004, pp. 21–30.

⁵ Weihua NIU, Robert STERNBERG, « The philosophical roots of western and eastern conceptions of creativity », *Journal of Theoretical and Philosophical Psychology*, n°26, 2006, pp. 18–38.

⁶ Lev VYGOTSKY, « Imagination and creativity in childhood » (1^{ère} éd. 1930), *Journal of Russian and East European Psychology*, n°42, 2004, pp. 7–97.

⁷ Leonora COHEN, « A continuum of adaptive creative behaviors », *Creativity Research Journal*, n°2, 1989, pp. 169–183.

⁸ Mihaly CSIKSZENTMIHALYI, *La créativité. Psychologie de la découverte*, *op. cit.*

⁹ Ronald BEGHETTO, Jonathan PLUCKER, *art. cit.*

est considérée comme un acte créatif, peu importe que ce soit un objet physique, une construction mentale ou émotionnelle à l'intérieur de la personne qui l'a créée et dont elle seule a connaissance¹.

Nous souscrivons à ce postulat et cette conception selon laquelle tout apprentissage est un acte créatif. Pourtant, que ce soit les chercheurs ou les enseignants, tous s'accordent à souligner un déficit permanent de créativité à l'école. Alors quel type d'apprentissage correspond-il à la création d'une connaissance nouvelle et signifiante relevant de la catégorie mini-c ? Quel geste est-il créatif pour l'élève qui l'apprend ? En outre, le caractère subjectif et la logique dans laquelle s'inscrit la mini-c soulève des interrogations au regard d'une définition de la créativité en tant que capacité à recombinaison des connaissances existantes pour produire un travail nouveau, de haute qualité et approprié au contexte dans lequel il se manifeste². En effet, dans les catégories petit-c, Pro-c ou Big-C, le contexte renvoie à la reconnaissance de la production dans un milieu proche (petit-c), dans le domaine professionnel (Pro-c), ou dans un champ plus vaste (Big-C). Mais la perception de la nouveauté et du sens que constitue la création mini-c étant intrapersonnelle, la production n'est pas tenue d'être nouvelle, originale ni même significative pour autrui et n'est donc pas reconnue comme créative par les autres acteurs du contexte dans lequel elle se manifeste. Ainsi comment l'enseignant peut-il identifier la mini-créativité chez les élèves, celle-ci étant proprement subjective ? Quels critères permettent de la caractériser dans le cadre de l'éducation physique ? Enfin, quels sont les éléments favorables au développement de la mini-c à l'école sans nécessairement prétendre à une reconnaissance dépendant d'une autre catégorie (petit-c, Pro-c) ?

¹ Lev VYGOTSKY, *op. cit.*, p. 7.

² Robert STERNBERG, James KAUFMAN, Jean PRETZ, *The creativity conundrum*, Psychology Press, New York, 2002 ; Todd LUBART, *op. cit.*

1.2.2. La théorie dynamique des contributions créatives

Robert Sternberg propose en 1999, un modèle dynamique des contributions créatives¹. Ce modèle est appliqué, en 2000, au domaine des arts et des lettres par Robert Sternberg, James Kaufman et Jean Pretz² aux différents niveaux de productions créatives entrant dans la catégorie « Pro-c ». La gradation et la représentation des transformations d'un domaine en fonction du type de contribution créative apporte une vision claire et concrète de ces phénomènes.

Les quatre premiers niveaux ne produisent pas de rupture avec le paradigme existant mais l'enrichissent. La créativité peut s'exprimer par :

- a) « Replication » : conserve le paradigme ;
- b) « Redéfinition » : présente une nouvelle perspective ;
- c) « Forward incrementation » : fait progresser dans la même direction ;
- d) « Froward incrementation » fait progresser de façon significative dans la direction déjà initiée.

Les quatre types de contributions suivants représentent des tentatives de rejeter et de remplacer le paradigme existant :

- e) « Redirection » : mouvement divergent qui suscite une nouvelle direction ;
- f) « Reconstruction/Redirection » : retour vers une position antérieure pour impulser un mouvement dans une autre direction ;
- g) « Reinitation » : un mouvement vers un autre point de départ pour impulser un mouvement dans une nouvelle direction ;
- h) « Intégration » (qui n'apparaît pas sur le schéma suivant) : deux domaines différents sont fusionnés pour créer un nouveau paradigme.

¹ Robert STERNBERG, « A propulsion model of types of creative contributions », *Review of General Psychology*, 3, 1999, pp. 83-100.

² Robert STERNBERG, James KAUFMAN, Jean PRETZ, « The propulsion Model of Creative Contributions Applied to the Arts and Letters », *Journal of Creative Behaviour*, vol. 35, 2001, pp. 75-101.

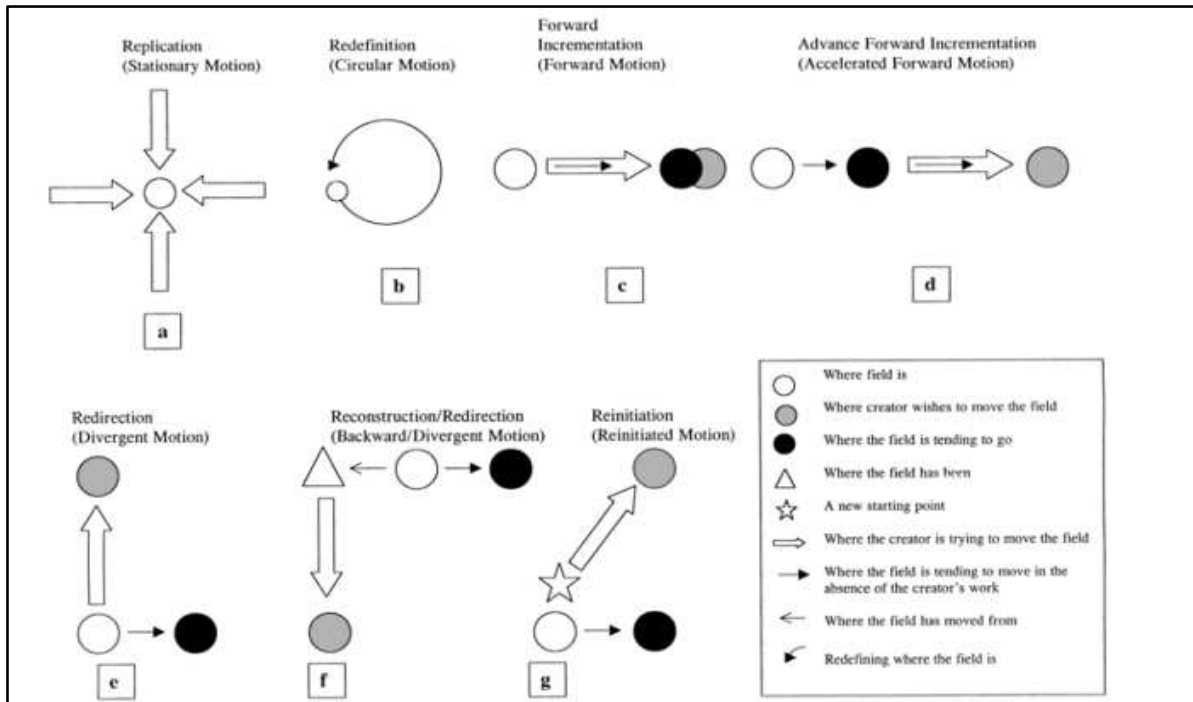


Figure 3. Représentations du modèle dynamique des contributions créatives.

Robert STERNBERG, James KAUFMAN, Jean PRETZ, « The propulsion Model of Creative Contributions Applied to the Arts and Letters », *Journal of Creative Behaviour*, vol. 35, 2, 2001, p. 81.

L'intérêt de cette modélisation est d'offrir une représentation spatiale des reconfigurations symboliques engendrées par une création. La théorie est appliquée à des contributions créatives de la catégories Pro-c ou Big-C qui entraînent des transformations des modèles de pensée dominants (représentation, concept, paradigme) ou d'organisations humaines (groupe, entreprise, institution, etc.). Toutefois, ces configurations dynamiques semblent aussi pertinentes pour caractériser des transformations intrapersonnelles de type mini-c.

Les nombreuses recherches réalisées par la suite reconnaissent la complexité de la créativité qui doit davantage être considérée comme un phénomène multifactoriel que comme un construit unitaire permettant une définition précise. Cependant, la majorité des chercheurs s'accordent aujourd'hui sur le fait que la créativité est une disposition universelle ; elle renvoie à la capacité à recombinaison les connaissances existantes pour produire un travail nouveau (c'est-à-dire original et inattendu), de haute qualité et approprié (c'est-à-dire utile, répondant aux

contraintes de la tâche) au contexte dans lequel il se manifeste, sans toutefois respecter les cadres disciplinaires existants¹.

Ainsi, la créativité est aujourd'hui invoquée dans de multiples secteurs où elle apparaît comme une nécessité pour s'adapter aux changements et relever les défis auxquels est confrontée la société actuelle. Dans la littérature scientifique, on note une croissance exponentielle de l'intérêt pour ce thème qui donne lieu à de nombreuses recherches au niveau international, notamment dans le domaine de l'éducation et de la formation². Les questions de la créativité et de l'innovation font désormais partie des priorités politiques et stratégiques pour l'éducation des nouvelles générations au niveau européen³. En 2009, le manifeste de l'Année européenne de la créativité et de l'innovation invite à transformer les écoles et les universités en espaces de pensée créatrice et d'apprentissage par la pratique pour les apprenants et les enseignants. En France, la réforme de la formation des enseignants⁴ a été conçue pour répondre aux enjeux éducatifs et sociétaux de ce début de siècle et améliorer la capacité des futurs enseignants à préparer les jeunes à s'insérer dans une société de plus en plus complexe⁵. Cependant, bien que la créativité soit citée dans les textes d'orientation des politiques éducatives au niveau européen comme une « compétence-clé » pour l'éducation et la formation, elle reste cependant en retrait des objectifs du système éducatif primaire et secondaire en France⁶.

¹ Robert STERNBERG, James KAUFMAN, Jean PRETZ, *op. cit.*; Todd LUBART, *op. cit.*

² Françoise CROS, « Les dispositifs innovants, leurs effets sur la réussite des élèves et les politiques d'innovation », in Marc GURGAND & al. (dir.), *Quel est l'impact des politiques éducatives ? Les apports de la recherche*, Commission du débat national sur l'avenir de l'école, 2004, pp. 155-178.

³ François TADDÉI, *Former des constructeurs de savoirs collaboratifs et créatifs : un défi majeur pour l'éducation du 21^e siècle*, Paris, OCDE, 2009.

⁴ Loi n°2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République.

⁵ « ESPE, pourquoi une réforme de la formation des enseignants en 2013 ? » MESRI, <http://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid67297/espe-pourquoi-une-reforme-de-la-formation-des-enseignants-en-2013.html>.

⁶ Agathe DIRANI, « Mesures, développement : le statut de la créativité en question », *Éducation et socialisation* [en ligne], n°41, 2016, consulté en juin 2019.

1.3. Obstacles au développement de la créativité

Le constat semble généralisé d'un déficit de créativité au niveau des systèmes éducatifs, du côté des élèves comme des enseignants, et de la nécessité de la promouvoir depuis la maternelle jusqu'à l'université. Cependant, les préconisations institutionnelles visant à développer la créativité à l'école demeurent parfois ambiguës quant aux objectifs visés. En effet, l'évaluation des productions est fréquemment associée à des systèmes de valeurs implicites et parfois divergents. La créativité est considérée comme un facteur indispensable que ce soit dans un objectif de développement humain et d'épanouissement individuel ou en tant que levier pour de meilleures performances économiques¹ et comme un outil indispensable pour s'adapter aux changements sociétaux en termes d'employabilité. En effet, pendant l'ère industrielle, le système éducatif enseignait les connaissances nécessaires pour préparer les élèves à correspondre aux besoins des structures de production². Dans la société de l'immatériel, les transformations accélérées des technologies impliquent qu'une part importante des métiers qu'exerceront les enfants d'aujourd'hui n'existent pas encore³. Par ailleurs, les ordinateurs réalisent une quantité d'opérations techniques plus rapidement que l'humain ; l'enjeu de formation devient ainsi plus complexe car il convient dès lors de savoir poser les bonnes questions, énoncer les problèmes et choisir entre différentes solutions⁴. La créativité est donc considérée comme une « compétence-clé » pour s'adapter à un monde en mutation avec une part inhérente d'incertitude à appréhender. Cependant, les études s'accordent sur le besoin de faire évoluer les modes d'enseignement et d'apprentissages. En

¹ Paul KLEIMAN, « Towards transformation : conceptions of creativity in higher education Innovations », *Education and Teaching International*, n°45, 2008, pp. 209-217 ; Benjamin WATTEAU, « Approche écologique de l'activité de création en formation : le cas de l'atelier de projet en architecture », thèse en Sciences de l'éducation, Université de Rennes 2, 2017.

² Jorgen ORSTOM MOLLER, « Vers un mondialisme : causes et conséquences sur le plan social », OCDE, *La société créative du XXI^e siècle, études prospectives*, OCDE, 2001, pp. 144-145.

³ Selon une étude de l'Institute for the future (ITF) en Californie, 85% des emplois en 2030 n'existent pas encore. *The next area of Human/machine partnerships. Technologies' impact on society and work in 2030*, ITF, California, Palo Alto, 2017.

⁴ Jorgen ORSTOM MOLLER, *op. cit.*, pp. 144-145.

effet, de nombreux obstacles au développement de la créativité en éducation et en formation sont identifiés par les chercheurs.

De nombreux auteurs soulignent à quel point cette notion est chargée de représentations ordinaires floues, imprécises et souvent éloignées des définitions avancées par la recherche¹. Il importe alors que les enseignants dépassent des conceptions erronées qui réduisent la créativité au domaine artistique², aux activités ludiques ou à une entité fixe et innée, considérée comme un don réservé à une élite privilégiée³. Certains auteurs parlent même de mythe de la créativité qui persistent dans les représentations des enseignants, notamment d'une fausse dichotomie entre les « génies » dotés de créativité et les gens « ordinaires »⁴. La créativité est ainsi assimilée au non-conformisme et aux comportements perturbateurs. Ces croyances sur la créativité entrent alors en tension avec la conception de l'élève idéal qui répond aux attentes de l'école de manière conforme⁵. Une partie des difficultés liées à l'enseignement de la créativité est donc corrélée au manque de clarté du terme et aux désaccords actuels relatifs aux modalités les plus appropriées de promotion des processus créatifs⁶. Elle apparaît souvent comme une injonction (« soyez créatifs ! ») ne reposant sur aucune procédure à suivre et les enseignants se trouvent démunis⁷.

¹ Alain BEAUDOT, *Vers une pédagogie de la créativité*, Paris, ESF, 1973 ; Alain BEAUDOT, *La créativité à l'école*, Paris, PUF, 1974 ; Margaret BODEN, *The creative mind*, *op. cit.* ; Anna CRAFT, *Creativity in schools. Tensions and dilemmas*, New York, Routledge, 2005 ; Ken ROBINSON, *Out of our Minds. Learning to be creative*, 2e éd. West Sussex, Capstone, 2011 ; Lev VYGOTSKI, « Imagination and creativity in childhood » (1^{ère} éd. 1930), *Journal of Russian and East European Psychology*, n°42, 2004, pp. 7-97.

² Anna CRAFT, *ibid.*

³ Ronald BEGHETTO, « Creativity in the classroom », in James KAUFAMN, Robert STERNBERG (eds), *The Cambridge handbook of creativity*, Cambridge University Press, Cambridge, 2010, pp. 447-463.

⁴ Margareth BODEN, *The creative mind*, *op. cit.*

Robert STERNBERG, Todd LUBART, « The concept of Creativity: Prospects and Paradigms », in Robert STERNBERG, *Handbook of Creativity*. Cambridge, Cambridge University Press, 2010, pp. 3-15.

Isabelle CAPRON PUOZZO, « Du concept de créativité à une pédagogie de la créativité : un défi pour le XXI^{ème} siècle », in Isabelle CAPRON-PUOZZO (dir.), *La créativité en éducation et en formation. Perspectives théoriques et pratiques*, De Boeck, Louvain-la-Neuve, 2016, pp. 13-29.

⁵ Ronald BEGHETTO, « Creativity in the classroom », *art. Cit.*

⁶ Romina Cecilia ELISONDO, Dnilo DANOLO, Maria Cristina RINAUDO, « Docentes inesperados y creatividad: experiencias en contextos de educación superior », *DOCREA*, n°1, 2011, pp. 103-114.

⁷ Ronald BEGHETTO, « Creativity in the classroom », *art. cit.*

Si la créativité est un concept d'actualité à l'école, Ronald Beghetto souligne pourtant que sa mise en œuvre dans les classes rencontre toujours de multiples obstacles¹. L'auteur note qu'avec un enseignement davantage orienté vers le développement d'une pensée davantage convergente que divergente, l'environnement scolaire est peu ouvert à des pratiques innovantes. La créativité, perçue par une majorité des enseignants et de la communauté éducative comme une source de désordre est d'ailleurs parfois sanctionnée, et il faut souvent du temps pour qu'une innovation soit acceptée, note le généticien François Taddéi dans les perspectives qu'il trace pour l'éducation au XXI^e siècle². En classe, la mise en œuvre de tâches créatives implique de la flexibilité ainsi qu'une prise de risque de la part de l'enseignant, qui doit lâcher prise sur le contrôle des réponses ou productions des élèves³. Les évaluations disciplinaires usuelles tiennent en outre rarement compte des acquisitions caractéristiques d'un processus créatif comme la complexité ou l'originalité, la créativité elle-même n'étant généralement reconnue qu'en relation avec son produit⁴. Du point de vue des élèves enfin, les expériences vécues en classe les conditionnent à adopter globalement une attitude passive face au processus d'apprentissage⁵ ; la créativité impliquant au contraire de sortir de sa zone de confort, représentant une prise de risque⁶. Les élèves ont ainsi pour la plupart une faible perception de leur auto-capacité créative et une faible capacité de gestion de l'incertitude vis-à-vis des tâches ainsi que l'observe Mark Runco dans ses travaux sur les méta-compétences nécessaires au processus créatif⁷.

Nous l'avons souligné, la créativité est aujourd'hui présentée comme une « compétence-clé », indispensable à la mise en œuvre d'autres compétences pour adapter les connaissances face à des situations inédites. Cependant, la persistance des contradictions entre

¹ *Id.*

² François TADDÉI, *op. cit.*

³ Anne CLERC-GEORGY, « L'imagination dans le développement de la créativité et de l'apprentissage, in Isabelle CAPRON-PUOZZO, *La créativité en éducation et en formation. Perspectives théoriques et pratiques*, Louvain-la-Neuve, De Boeck, 2016, pp. 79-92.

⁴ Françoise CROS, *op. cit.*, pp. 155-178.

⁵ Roisin DONNELLY, « Fostering of creativity within an imaginative curriculum in higher education », *Curriculum journal*, n°15, 2004, pp. 155-166.

⁶ Mark RUNCO, « Meta-Creativity: Being Creative About Creativity », *Creativity Research Journal*, vol. 27, n°3, 2015, pp. 295-298.

⁷ *Id.*

la forme scolaire¹ et les conditions d'émergence, de développement et d'expression de la créativité conduit certains chercheurs à s'interroger sur le fait que le processus éducatif aurait pour rôle social d'inhiber la créativité à des degrés divers. Ceux-ci soulignent alors le rôle de la recherche dans l'observation de ces fonctionnements afin de rendre intelligible ce qui semble être encore obscur ou contradictoire².

Les travaux visant à appréhender les conceptions des futurs enseignants au sujet de la créativité sont rares³. Bien qu'ils reconnaissent le caractère universel de la créativité, la plupart de ces étudiants ne la considèrent pas comme un objet de formation. Son caractère transversal les conduit, en outre, à situer cette aptitude hors des disciplines ou à la réserver aux pratiques artistiques⁴. C'est pourquoi, certains chercheurs émettent l'hypothèse d'une relation entre la représentation qu'ont les enseignants et les formateurs de la créativité et les productions des élèves et des étudiants⁵. Plusieurs auteurs soulignent également que les *curricula* et les méthodes dans l'enseignement supérieur sont trop peu axés sur le développement de la capacité des étudiants à penser de manière créative. En effet, les expériences éducatives de nombreux jeunes les conditionnent à adopter une pensée analytique, déductive et mathématique ainsi qu'une approche passive du processus d'apprentissage⁶.

Paul Kleiman constate en outre que les enseignants s'expriment peu à ce sujet en comparaison des nombreux discours académiques en faveur de la créativité. Ce décalage, selon

¹ En France, le modèle national du livret scolaire personnel d'acquisition de compétences reste un outil d'évaluation sommative qui n'utilise pas de concepts liés à l'innovation et à la créativité. La description des tâches et la progression par pallier permettant d'en valider l'acquisition sont liés à des compétences très académiques, mis à part les compétences sociales et civiles qui demeurent toutefois très utilitaristes. Annie FEYFANT, Olivier REY, *Vers une éducation plus innovante et créative*, Lyon, Institut français de l'éducation, 2012, p. 6.

² Abraham MOLES, « La créativité : un fait imprécis par nature », in Armand TOUATI (Ed.) *Créativités, conditions, processus, impacts*, Marseille, Hommes et perspectives, 1992, pp. 15-25 ; Jérôme SCHUMACHER, Pierre-François COEN, Mariana STEINER, « Les futurs enseignants et la créativité : quelles conceptions ? », *Revue des Hautes Écoles Pédagogiques de Suisse romande et du Tessin*, n°11, 2010, p. 129.

³ Jérôme SCHUMACHER, Pierre-François COEN, Mariana STEINER, « Les futurs enseignants et la créativité : quelles conceptions ? », *Revue des Hautes Écoles Pédagogiques de Suisse romande et du Tessin*, n°11, 2010, p. 118.

⁴ Ronald BEGHETTO, « Creativity in the classroom », *art. cit.*

⁵ Dianna MULLET, Amy WILLERSON, Kristen LAMB, Todd KETTLER, « Examining teacher perceptions of creativity : a systematic review of literature », *Thinking Skills and creativity*, 2016, pp. 9-30.

⁶ Roisin DONNELLY, *art. cit.*

l'auteur, révèle les contradictions entre des injonctions descendantes orientées vers les finalités productives des politiques éducatives et des enseignants plus centrés sur le développement personnel des étudiants¹. Pour Erica Mc William, la trop grande centration sur la performance nuit aux apprentissages des étudiants ainsi qu'aux expérimentations de la part des enseignants, car celles-ci comportent de fait des incertitudes quant aux résultats obtenus². La nature-même de la créativité peut expliquer les difficultés face auxquelles se retrouvent de nombreux enseignants dans l'enseignement supérieur pour structurer leurs interventions de manière à favoriser la créativité³.

En effet, si certaines connaissances sur la créativité peuvent être utiles, ce phénomène complexe ne peut être enseigné uniquement de façon théorique et évalué par l'acquisition de connaissances prédéfinies⁴. Seules des expériences singulières et situées de processus créatifs contribuent à une meilleure compréhension de la créativité et à son application dans des circonstances variées. Ainsi le caractère non directement transmissible de la créativité par des procédés magistraux tend à rapprocher son enseignement du courant des pédagogies nouvelles ou actives⁵.

1.4. Préconisations pour favoriser la créativité

De nombreuses recherches sont menées aujourd'hui afin d'identifier les transformations à opérer dans les systèmes éducatifs pour favoriser le développement des compétences créatives des élèves. Isabelle Capron-Puozzo insiste sur la nécessité d'inclure la créativité dans l'enseignement et l'apprentissage de la petite enfance jusqu'à l'université afin

¹ Paul KLEINMAN, « Towards transformation : conceptions of creativity in higher education, innovations », *Education and Teaching International*, n°45, 2008, pp. 209–217.

² Erica MC WILLIAM, « Is creativity teachable ? Conceptualising the creativity/pedagogy relationship in higher education », in Geoffrey CRISPC, Margaret HICKS (Eds.) *Proceedings of the 30th HERDSA Annual Conference*. Australia, Higher Education Research and Development Society of Australasia Inc, 2007, pp. 1-8.

³ Elena KARPOVA, Sara MARCKETTI, Jessica BARKER, « The efficacy of teaching creativity : Assessment of student creative thinking before and after exercises », *Clothing and Textiles Research Journal*, n°29, 2011, pp. 52-66.

⁴ Elena KARPOVA, Sara MARCKETTI, Jessica BARKER, *ibid.*

⁵ Annie FEYFANT, Olivier REY, *op. cit.*, p. 6.

de construire une école qui prenne véritablement en compte cette aptitude¹. Il apparaît, en effet, que sous différentes formes la créativité a toujours été présente dans la classe mais n'a jamais été reconnue en tant que telle². Bob Jeffrey et Anna Craft appellent alors à reconnaître ces initiatives et à identifier les facteurs qui favorisent la créativité des élèves comme des enseignants. La participation de l'élève au choix des tâches à réaliser ainsi qu'aux modalités d'évaluation incite celui-ci à s'impliquer dans une démarche d'exploration et d'identification de nouveaux savoirs faisant appel à ses capacités créatives³. 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 ainsi des supports susceptibles d'être transposés à d'autres disciplines⁴. Par ailleurs, afin d'encourager la prise de risque, l'initiative ou encore l'expression d'un point de vue original, ces facultés peuvent être valorisées dans les modalités d'évaluation des apprentissages scolaires⁵.

Une expérimentation menée durant cinq ans dans une école développant des pédagogies innovantes (méthode Freinet) a révélé que ces méthodes peuvent contribuer à réduire l'échec scolaire et la violence des élèves⁶. Cette approche s'appuie l'instauration d'un climat de coopération et d'entraide où l'action éducative est conçue comme un vecteur d'émancipation contribuant à la construction d'une société démocratique à l'intérieur même de l'école. La créativité contribue alors à la mise en œuvre quotidienne de ce projet d'éducation. Ainsi, de façon générale, les enseignements innovants suscitant l'intérêt des

¹ Isabelle CAPRON PUOZZO, « Soyons créatifs tout au long de la vie ! Manifeste de l'innovation et de la créativité », *Éducation permanente*, n° 2, 2016, pp. 6-8.

² Thomas SKIBA, Mei TAN, Robert STERNBERG, Elena GRIGORENKO, « Roads not taken, new roads to take : looking for creativity in the classroom », in Ronald BEGHETTO, James KAUFMAN (Eds.) *Nurturing creativity in the classroom*, New York, Cambridge University Press, 2010, pp. 252-269.

³ Bob JEFFREY, Anna CRAFT, « Teaching creatively and teaching for creativity : distinctions and relationships », *Educational studies*, n°30, 2004, pp. 77-87.

⁴ Jennifer BRYCE, Juliette MENDOLOVITS, Joy McQUEEN, Isabelle ADAMS, *Evaluation of school-based Arts Educational Programs in Australian Schools*, Victoria (Australia), ACER, 2004.

⁵ Françoise CROS, *op. cit.*, p. 155-178.

⁶ Yves REUTER, Cécile CARRA, « Analyser un mode de travail pédagogique "alternatif" : l'exemple d'un groupe scolaire travaillant en pédagogie "Freinet" », *Revue française de pédagogie*, n° 153, 2005, pp. 39-53.

élèves s'appuient sur des événements ou des projets en lien avec la vie réelle, tels une amélioration de l'environnement physique de l'école ou des projets internationaux collaboratifs. Ces réalisations nécessitent en outre des échanges avec des individus ou des organisations qui ne relèvent pas du système éducatif et permettent d'ouvrir l'horizon des élèves¹.

Cependant, un climat favorable au travail collaboratif entre les enseignants dans d'un établissement scolaire est un facteur déterminant pour la réalisation de projets interdisciplinaires². Ce mode de fonctionnement nécessite en outre un *leadership* partagé³. En effet, Helen Timperley souligne qu'il n'est ni réaliste ni viable d'espérer que la transformation des écoles va être menée par des « leaders exceptionnels »⁴. La gouvernance de la part du chef d'établissement ne réside pas tant dans la poursuite d'objectifs déterminés que dans la manière d'encadrer l'engagement collectif⁵. Ainsi, l'innovation requiert la plupart du temps un processus collectif, un savoir partagé et des apprentissages coopératifs⁶.

La formation des enseignants apparaît alors comme un enjeu majeur pour améliorer la prise en compte de la créativité à l'école. Dans cette perspective, des méthodes d'enseignement diversifiées et innovantes dans l'enseignement supérieur et l'implication des futurs enseignants dans des projets pluridisciplinaires favorisent leur compréhension des méthodes qui freinent ou favorisent la créativité en classe⁷. En outre, il apparaît que le développement de la créativité incite à relativiser la position de maîtrise du formateur. Les conditions de la créativité en formation résideraient reposeraient sur le renoncement pédagogique du formateur à une position de sachant, ce qui suppose une égalité des intelligences entre formateur et étudiants. C'est bien

¹ Bob JEFFREY (dir), *Creative learning practices : European Experiences*, London, Tufnell Press, 2006.

² Françoise CROS, *op. cit.*, pp. 155-178.

³ Marie GAUSSEL, « Leadership et changements éducatif », *Lettre d'information de la VST*, Lyon, INRP, 2007.

⁴ Helen TIMPERLEY, « Distributed leadership : developing theory from practice », *Journal of Curriculum Studies*, vol. 37, n°4, 2005, pp. 395-420.

⁵ Saverio ANSALDI, Luc VICENTI, « La philosophie des normes aujourd'hui », *Multitudes*, n°34, 2008, pp. 167 -170.

⁶ Pasi SHALBERG, « Creativity and innovation through lifelong learning », *Lifelong Learning in Europe*, vol. 16, 2011, pp. 53-60.

⁷ Romina CACHIA, Anusca FERRARI, *Creativity in Schools: A survey of teachers in Europe*, Bruxelles, Joint Research Center Institute for Prospective technological studies, 2010.

dans le rapport que le formateur entretient avec 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 créativité¹. Il semble alors aujourd'hui vain de prétendre favoriser la créativité des apprenants dans un contexte où l'activité du formateur est fortement prescrite. L'enseignement à la créativité implique donc une pédagogie intégrant l'apprenant dans une démarche d'identification et d'exploration de nouveaux savoirs².

La formation de constructeurs de savoirs collaboratifs et créatifs est identifiée comme un défi majeur pour l'éducation au XXI^e siècle selon le rapport pour l'OCDE réalisé par le chercheur François Taddéi³. Les recommandations pour promouvoir la créativité s'adressent à tous les acteurs impliqués dans l'éducation et la formation. L'auteur préconise, entre autres, de soutenir les initiatives des étudiants, des professeurs et des responsables désireux de promouvoir le changement en créant des « espace de créativité » conçus comme des incubateurs dédiés au développement de projets. Il incite également les professeurs à imaginer des cours dans lesquels les étudiants peuvent développer leurs propres projets et à créer des réseaux interdisciplinaires avec des collègues qui partagent ces visions pédagogiques. Cependant, la transformation des pratiques d'enseignement nécessite également que les universités et les lieux de formation des futurs enseignants encouragent ces approches interdisciplinaires ainsi que la création de programmes académiques interdisciplinaires. Aussi, la mise en œuvre des préconisations issues de la recherche visant à favoriser la créativité en éducation et formation implique-t-elle des moyens en termes de temps, d'espace et de soutien administratif des équipes éducatives. Par ailleurs, la créativité est souvent considérée comme un moyen au service de l'innovation. Or l'évaluation des productions dépend d'un cadre de référence souvent implicite.

Il apparaît au terme de cette revue de littérature que la nécessité de favoriser la créativité en milieu scolaire est mise en évidence dès le milieu du XX^e siècle. Si dans un premier temps,

¹ Emmanuelle BETTON, « La créativité en formation, une question de pédagogie ? Travail et créativité », *Éducation permanente*, n°202, 2015, pp. 147-158.

² Bob JEFFREY, Anna CRAFT, *art. cit.*

³ François TADDÉI, *Former des constructeurs de savoirs collaboratifs et créatifs : un défi majeur pour l'éducation du 21^e siècle*, Paris, OCDE, 2009.

les recherches dans ce domaine sont peu nombreuses, elles se sont largement développées depuis les années 1970. Quelles que soit les perspectives adoptées par les auteurs, la créativité est considérée comme un élément fondamental du processus d'apprentissage qui doit être pris en compte dans le cadre de l'éducation et de la formation. Cependant, un certain nombre d'obstacles à la mise en œuvre effective de la créativité par les enseignants sont mis en évidence dans le contexte scolaire. Ils rendent compte de la difficulté à transformer véritablement les pratiques pour construire des environnements d'éducation et de formation plus favorables à l'expression et au développement de la créativité des enseignants et des apprenants.

2. De la créativité à l'« agir créatif » : éléments de conceptualisation

Une première lecture exploratoire des articles publiés dans la *Revue EP&S* a suscité une réflexion quant à la façon dont la créativité a été appréhendée par les enseignants depuis l'apparition de ce terme dans les discours éducatifs au milieu des années 1960. Il nous en effet apparu nécessaire de caractériser, le plus précisément possible, les usages de la notion de créativité par les enseignants d'éducation physique de façon à pouvoir rendre compte à la fois des régularités et des divergences observées. La poursuite de la revue de littérature a également nourri, pendant tout le processus de recherche, un travail de réflexion afin d'élaborer à la fois une clé de lecture des représentations de la créativité en éducation physique en fonction des différentes périodes et des pratiques mais également un outil susceptible de contribuer à la formation des enseignants d'éducation physique à la créativité.

Si ce processus réflexif participe de la méthodologie de recherche, il n'est cependant pas totalement et précisément descriptible. En effet, comme tout processus, il contient des phases de maturation qui se déroulent en partie sous le seuil de la conscience, comme l'a mis en évidence le psychologue Mihaly Csikszentmihalyi en interrogeant de nombreux scientifiques¹. Un environnement naturel, la course à pied en forêt ou le désherbage du jardin ont donc participé de ce travail de recherche en permettant de laisser s'associer librement différentes idées, faisant parfois émerger des synthèses signifiantes. La période de confinement² a constitué un intervalle particulièrement propice en modifiant à la fois le rapport au temps et à l'activité quotidienne ordinaire et en permettant de se consacrer pleinement à l'activité de recherche. Différentes pistes ont ainsi été explorées avant de parvenir à une conceptualisation de l'agir créatif qui paraisse pertinente au regard de l'analyse historique, de notre propre expérience du processus créatif ainsi que de différents apports conceptuels sur la créativité. Peu de travaux abordent, en effet, la question de la créativité du point de vue de

¹ Mihaly CSIKSZENTMIHALYI, *La créativité. Psychologie de la découverte et de l'invention*, (1^{ère} éd. 1996) Paris, Robert Laffont, 2006.

² Mesure sanitaire interdiction des déplacements des personnes mise en place du 17 mars au 11 mai 2020 en raison de la pandémie de Covid-19 en France.

l'éducation corporelle à l'école, alors même que la façon d'appréhender les savoirs diffère des autres disciplines scolaires.

Les éléments présentés dans ce chapitre s'attachent alors à préciser la conception de la créativité utilisée comme référence pour cette recherche. Nous utilisons les termes « cadre conceptuel » pour présenter la synthèse de ces éléments, il ne s'agit pas pour autant d'un cadre délimité et finalisé mais d'un outil en cours d'élaboration, qui est appelé à être approfondi et précisé dans le prolongement de ce travail. Il constitue un outil propre à notre recherche, cependant il s'inscrit dans le cadre plus large d'une « approche par l'activité ». En sciences humaines et sociales, l'activité humaine est considérée comme une approche épistémologique permettant de rendre compte de la « réalité ». Plusieurs disciplines ont produit des approches de l'activité, tantôt plus pragmatiques, tantôt plus conceptuelles et théoriques¹. Ayant été construite de manière inductive, notre approche ne s'inscrit pas formellement dans un courant particulier mais procède d'un « butinage » parmi plusieurs théories de l'activité².

Ce choix méthodologique s'inscrit dans une démarche, pragmatique et compréhensive, d'élaboration d'outils de pensée au fur et à mesure que se présentent les questionnements. Il vise à éviter, autant que faire se peut, de poser un cadre théorique *a priori* sur les objets de recherche. Nous avons pour cela suivi un processus itératif jusqu'à aboutir à une synthèse qui nous paraisse suffisamment solide d'un point de vue scientifique, cohérente au regard de notre démarche et opérante dans la cadre de cette recherche. Cet outil nous permet, dès lors, de

¹ Jean-Marie Barbier et Marc Durand présentent les principales disciplines en sciences sociales ayant généré des théories de l'activité à l'origine de bifurcations marquant des ruptures au sein des communautés scientifiques. Ces multiples approches expriment une indiscutable créativité théorique et méthodologique qui contribue à une appréhension renouvelée des pratiques sociales. Jean-Marie BARBIER, Marc DURAND, « L'activité : un objet intégrateur pour les sciences sociales ? », in Jean-Marie BARBIER, Marc DURAND (dir.), *L'analyse de l'activité. Approches situées. Recherche & Formation*, n°42, 2003. pp. 99-117. Une note de synthèse rédigée par Albero et Guérin retrace les différents courants en Sciences de l'éducation qui se réfèrent à cette notion en les positionnant les uns par rapports aux autres. L'objectif est de proposer des pistes fédératrices permettant d'envisager un « cadre organisateur » commun et une référence partagée à la notion d'*activité*. Brigitte ALBERO, Jérôme GUÉRIN, « Note de synthèse : l'intérêt pour l'« activité » en sciences de l'éducation. Vers une épistémologie fédératrice ? », *Transformations*, n°11, 2014, pp. 11-45 ; Monique LINARD, « Concevoir des environnements pour apprendre : l'activité humaine, cadre organisateur de l'interactivité technique », *Sciences et techniques éducatives*, n°8, 2001, pp. 211-238.

² Brigitte ALBERO, Jérôme GUÉRIN, *ibid.*

« penser la créativité » en éducation physique et sportive et d'interpréter les résultats au regard du point de vue des acteurs et de la réalité des pratiques propres à ce domaine professionnel et éducatif. Il est également conçu pour servir de support à la conception de pistes pour la formation des enseignants d'EPS. Notre démarche procède aussi d'une approche pragmatique¹ dans les méthodes et praxéologique² dans les finalités.

L'approche conceptuelle que nous avons ainsi développée s'inscrit dans un « cadre organisateur »³ commun visant à favoriser la convergence des travaux produits dans ce domaine et l'élaboration d'outils de pensée transversaux aux différents champs de recherches et de pratiques qui composent les sciences de l'éducation et de la formation⁴ :

Éléments constitutifs d'un cadre théorique fédérateur de l'approche par « l'activité » en Sciences humaines et sociales selon une perspective anthropologique et une approche holistique⁵ dans lequel s'inscrit notre cadre conceptuel de « l'agir créatif » :

L'activité est considérée comme un tout organique. Elle constitue un processus, un flux dans lequel et par lequel est impliqué le sujet en interaction avec son environnement naturel et social qu'il transforme et qui le transforme. Elle est orientée par une intention, la recherche d'un résultat dont l'origine est intrinsèque (propre à l'individu, ce qu'il se prescrit à lui-même) et/ou extrinsèque (contrainte, objectif à atteindre, etc.). Elle est organisée car présente un ordre et des régularités qui participent à l'organisation des rapports entre le sujet et son environnement. Les composantes de l'activité sont également en interconnexion et ont des relations de dépendance temporelle et/ou causale. Elle est située, le couplage entre l'acteur et l'environnement est spécifié par le point de vue de l'acteur qui construit sa propre situation. Elle est également dynamique car le sujet et la situation évoluent conjointement dans le temps afin d'assurer la poursuite de l'activité en relation avec différents types de critères d'efficacité, des valeurs. A chaque instant, elle actualise certains possibles, c'est-à-dire une partie de ce que le sujet aurait pu ou dû faire. Elle est à la fois générale et singulière, générique et spécifique.

¹ François DOSSE, *L'empire du sens. L'humanisation des sciences humaines*, Paris, La Découverte, 1995.

² Brigitte ALBERO, Christian BRASSAC, « Une approche praxéologique de la connaissance dans le domaine de la formation. Éléments pour un cadre théorique », *Revue Française de Pédagogie*, n°184, 2013, pp. 105-119.

³ Monique LINARD, « Concevoir des environnements pour apprendre : l'activité humaine, cadre organisateur de l'interactivité technique », *Sciences et techniques éducatives*, n°8, 2001, pp. 211-238.

⁴ Brigitte ALBERO, Jérôme GUÉRIN, *art. cit.*

⁵ *Ibid.*, p. 31.

Cette approche centrée sur l'analyse de l'activité¹ du sujet et le sens qu'il lui accorde en interaction avec son environnement naturel, culturel et social nous paraît constituer une entrée pertinente pour interroger le rôle du corps dans le processus créatif.

2.1. Le point de vue du sujet

La perspective adoptée dans ce travail de recherche est celle du sujet qui agit, l'analyse se centre sur la compréhension du processus créatif du point de vue l'acteur. Elle s'inscrit ainsi dans la « mini-c » selon la classification de Ronald Beghetto et James Kaufman² dans laquelle les productions sont nouvelles et signifiantes pour son auteur. Selon ces deux chercheurs, en 2007, le mini-c est encore peu explorée alors qu'elle constitue le fondement du développement ultérieur des capacités créatives³. Dans le cadre scolaire, notamment, les réalisations ordinaires de la créativité sont sous-estimées, voire négligées. C'est pourquoi ils encouragent à élargir le cadre conceptuel de la créativité et les approches méthodologiques pour inclure pleinement la mini-créativité⁴. En effet, non seulement la prise en compte de la mini-créativité élargit le continuum développemental de la créativité (mini-c, petit-c, Pro-c, Big-C) mais souligne également le processus créatif et transformateur qu'implique le développement de connaissances et d'idées personnelles⁵. Ainsi, la reconnaissance de ces expressions comme créatives au niveau mini-c permettrait d'appréhender plus finement l'émergence et le développement de la créativité⁶.

Le cadre conceptuel que nous construisons ici vise alors une meilleure compréhension de la mini-c en éducation physique. Ce sont, en particulier, les approches développées par deux

¹ Il apparaît délicat d'utiliser le terme « activité » avec deux significations distinctes, dans le cadre scientifique et dans le langage courant. Cependant, celui-ci est incontournable dans le domaine scolaire où il est régulièrement question de l'activité de l'élève, notamment par les pédagogies actives. En outre, en éducation physique, l'acronyme APS (devenu APSA en 1996) est générique pour désigner toutes les « activités physiques sportives et/ou artistiques » que ce soit dans les textes officiels ou les écrits professionnels. Les nouveaux programmes du lycée parus en 2019, remettent toutefois en question la pertinence de ce terme, le législateur proposant de lui substituer celui de « pratique » physique.

² Ronald BEGHETTO, James KAUFMAN, « Toward a broader conception of creativity, *art. cit.*

³ Ronald BEGHETTO, Jonathan PLUCKER, *art. cit.*

⁴ Ronald BEGHETTO, James KAUFMAN, *ibid.*, p. 75.

⁵ *Id.*

⁶ James KAUFMAN, Ronald BEGHETTO, « Beyond Big and Little, *art. cit.*

auteurs qui nous servent d'appui à l'élaboration de cet outil. Le paradigme que propose Jean-François Billeter, philosophe et sinologue, offre une perspective originale de compréhension de l'activité, entendue comme émergeant de l'interaction entre le sujet et son environnement. Son analyse de la naissance et de l'intégration du geste décrit, selon nous, avec précision un processus de mini-créativité. En outre, la conception du corps qu'il propose apporte un éclairage complémentaire et pertinent de son rôle, en éducation physique notamment.

Le cadre développé pour cette recherche s'inscrit également dans une approche pragmatiste et emprunte le concept d'expérience à John Dewey pour penser l'activité de l'élève en situation de formation. John Dewey (1859-1952), philosophe et pédagogue américain, est l'un des fondateurs du pragmatisme. Ce courant apparaît pour certains comme précurseur de l'approche enactive du monde développée par la suite par Francisco Varela¹. En effet, le pragmatisme est lié à une remise en cause de l'idée d'une vérité absolue qui nous serait accessible ainsi que l'idée de la connaissance comme simple représentation du réel². L'être humain est alors envisagé comme un organisme vivant dont le but principal est de s'adapter à son environnement lui-même dynamique, et la connaissance, comme un instrument favorisant cette interaction³. Selon ce courant de pensée, « *une signification est tributaire d'un contexte d'usage, d'un environnement, d'une expérience en cours. Elle est toujours située. Le pragmatisme est basé sur la possibilité du changement* »⁴. La pensée de John Dewey se révèle aujourd'hui être une approche heuristique et originale pour analyser et encourager la formation tout au long de la vie⁵. On constate d'ailleurs un regain d'intérêt particulièrement significatif pour ses travaux dans le champ de l'éducation et de la formation⁶. En tant que pédagogue, il

¹ Nathalie BORGÉ, « John Dewey, précurseur du paradigme de l'enaction et de la cognition incarnée pour l'expérience et l'éducation esthétiques en didactiques des langues ? », in Serge MARTIN (dir.), *Vivre une expérience. L'œuvre de John Dewey pour penser/enseigner les langues et la littérature*, Paris, Diltec/Halim, 2016, pp. 136-139 ; Shaun GALLAGER, « Pragmatic interventions into enactive and extended conceptions of cognition », *Philosophical issues*, vol. 24, 2014, pp. 110-126.

² James WILLIAM, *La signification de la vérité*, Lausanne, Antipodes, 1998, pp. 58-59.

³ Stéphane GALETIC, « John Dewey et la pédagogie par l'expérience », *philocite.eu*, 2009.

⁴ Emmanuelle ROZIER, « John Dewey, une pédagogie de l'expérience », *ERES, La lettre de l'enfance et de l'adolescence*, n°80-81, 2010, pp. 23-30.

⁵ Joris THIEVENAZ, Patrick MAYEN, « Penser, chercher et agir avec John DEWEY », *Questions vives* [en ligne], n°27, 2017, consulté en ligne le 20 juin 2020.

⁶ Michel FABRE, *Philosophie et pédagogie du problème*, Éd. Vrin, Paris, 2009 ; Patrick MAYEN, « John Dewey et la reconstruction continue de l'expérience », *Éducation permanente*, n°198, 2013, pp. 9-22 ; Joris

s'inscrit dans le courant de l'Éducation nouvelle et développe une pédagogie progressive centrée sur l'intérêt et l'activité de l'enfant.

En croisant les apports de ces deux auteurs, nous chercherons à appréhender, le plus précisément possible, ce que représente la créativité en éducation physique. Cette conceptualisation nous permettra ensuite de situer les différentes représentations des enseignants d'EPS par rapport à ce cadre de référence et reconstituer ainsi une sorte d'itinéraire des représentations de la créativité en EPS. Par ailleurs, ce travail de caractérisation vise également à mieux définir et comprendre le rôle du corps dans le processus créatif. Ces éléments participent alors à une meilleure compréhension des conditions favorables à la créativité des élèves et des enseignants en éducation physique.

2.2. L'intégration du geste

En éducation physique, l'analyse de l'apprentissage du geste constitue une approche pour caractériser la mini-c du point de vue du sujet qui apprend. En effet, le geste apparaît comme le composant élémentaire à partir duquel se construisent ensuite des structures plus complexes. Jean-François Billeter n'utilise pas le terme de créativité, pour autant, le processus d'intégration d'un geste qu'il décrit avec précision apporte un éclairage sur la mini-c en éducation physique.

Selon cet auteur, nos gestes sont appris au prix d'un effort de la volonté contrairement à nos mouvements faits instinctivement, pour éviter une chute par exemple. Ainsi plusieurs mouvements doivent se conjuguer et se coordonner pour produire un geste. Jean-François Billeter prend l'exemple d'un enfant apprenant à verser de l'eau dans un verre : ses mouvements sont d'abord maladroits, imprécis et demandent beaucoup de concentration et d'énergie. Le corps doit percevoir et combiner une grande quantité d'informations : la pesée de la masse du liquide et son déplacement de la carafe dans le verre, la courbe que suit l'eau dans sa chute, l'élan qu'il faut lui imprimer pour mettre sa masse en mouvement, la pression

THIEVENAZ, *De l'étonnement à l'apprentissage. Enquêteur pour mieux comprendre*, Louvain-la-Neuve, De Boeck, 2017.

que la main exerce sur le verre au fur et à mesure qu'il se remplit, etc. Différentes aptitudes du corps sont mobilisées : l'aplomb, l'équilibre, la respiration, l'orientation du regard et du bras. Au fur et à mesure des répétitions, le corps parvient progressivement à combiner les mouvements de façon plus précise et plus fluide. À un certain moment, souligne Jean-François Billeter, de la coordination des mouvements, naît un geste qui est à la fois source de plaisir et confère un pouvoir d'agir¹. La mise au point et la maîtrise grandissante du geste s'accompagnent d'un progrès dans la connaissance des propriétés des objets et des lois de la physique qui fonde notre compréhension de la réalité.

Ce simple apprentissage, que Jean-François Billeter appelle processus d'intégration, illustre avec précision le processus de création d'un geste relevant de la mini-créativité. En effet, le fait de verser de l'eau dans un verre est totalement nouveau, original et approprié pour l'enfant qui apprend à le faire bien qu'il soit banal pour la plupart des gens. Le travail d'intégration consiste ainsi à créer des liens entre les différentes informations perçues. Une partie de ce processus se déroule sous le seuil de la conscience et le corps réalise de lui-même des adaptations au fur et à mesure que des liens se tissent entre les différents éléments qui contribuent au geste. La créativité représente alors une force d'intégration qui lie les choses entre elles faisant émerger une synthèse nouvelle et signifiante sous la forme d'un geste. Pendant que le corps apprend, toute l'attention est mobilisée par la perception des différents éléments qui composent le geste. Mais lorsque celui-ci est tout à fait au point, une sorte de basculement se produit, le corps l'a intégré. Il est alors capable de le réaliser naturellement, la part consciente de l'activité se contentant d'en contrôler l'exécution². Au fur et à mesure, les gestes se combinent entre eux pour créer des synthèses plus complexes, par une intégration de plus en plus complète de l'activité.

Deux dimensions complémentaires semblent se superposer, selon nous, dans ce processus d'apprentissage. Une dimension instrumentale dans laquelle l'action est un moyen au service d'une finalité. En effet, l'enfant voit ce geste réalisé par une autre personne et désire pouvoir, lui aussi, verser de l'eau dans un verre. Lorsqu'il s'engage dans cette expérience, son

¹ Jean-François BILLETER, *Un paradigme*, Paris, Allia, 2012.

² *Id.*

action a une finalité, l'utilité du geste qu'il souhaite maîtriser. Cette intention porte son action et lui donne une direction précise. La deuxième dimension est celle de l'expérience pendant que l'enfant est en train d'apprendre. Il ne s'intéresse plus à la finalité de l'action mais à sa réalisation elle-même. Tout entier absorbé par l'expérience, par l'intégration du geste, il pourrait ainsi remplir une vingtaine de verres uniquement pour s'entraîner. Une fois que le processus d'intégration est mené à son terme, il maîtrise le geste qui devient alors un moyen au service d'une finalité (boire de l'eau dans un verre). En outre, il accroît sa puissance d'agir et constitue également un outil au service de nouvelles expériences, d'interactions plus riches avec le monde. Ces deux dimensions s'entremêlent dans l'« agir créatif » qui représente l'activité du sujet engagé dans un processus de mini-créativité.

2.3. L'« agir créatif »

« L'agir créatif » désigne la manifestation de la créativité dans l'activité du sujet engagé dans un processus d'intégration de l'activité¹. Cette expression permet en outre de rendre compte à la fois du caractère dynamique et incarné de la créativité en éducation physique. Le terme d'« agir » a été préféré à celui d'« action » car ce dernier nous semble revêtir un caractère volontaire et rationnel exprimant davantage une relation « activiste » avec le monde². L'agir créatif ne se définit, en effet, pas par la présence d'une action, une apparente immobilité pouvant relever de l'agir créatif. Le verbe nous apparaît également convenir mieux que le substantif « activité » car l'agir engage une intention de la part du sujet. Enfin l'association de l'adjectif « créatif » témoigne d'un processus « en train de se faire » alors que le terme « création » nous semblait mettre davantage l'accent sur la production. Les deux dimensions, à la fois opposées et complémentaires, qui constituent, selon nous, l'agir permettent de préciser cette notion :

¹ Jean-François BILLETER, *op. cit.*

² Hans JOAS, « La créativité de l'agir », in Jean-Michel BAUDOUIN, Janette FRIEDRICH (dir.), *Théories de l'action et éducation*, Bruxelles, De Boeck Supérieur, 2001, p. 27-43.

Les deux dimensions de l'agir créatif :

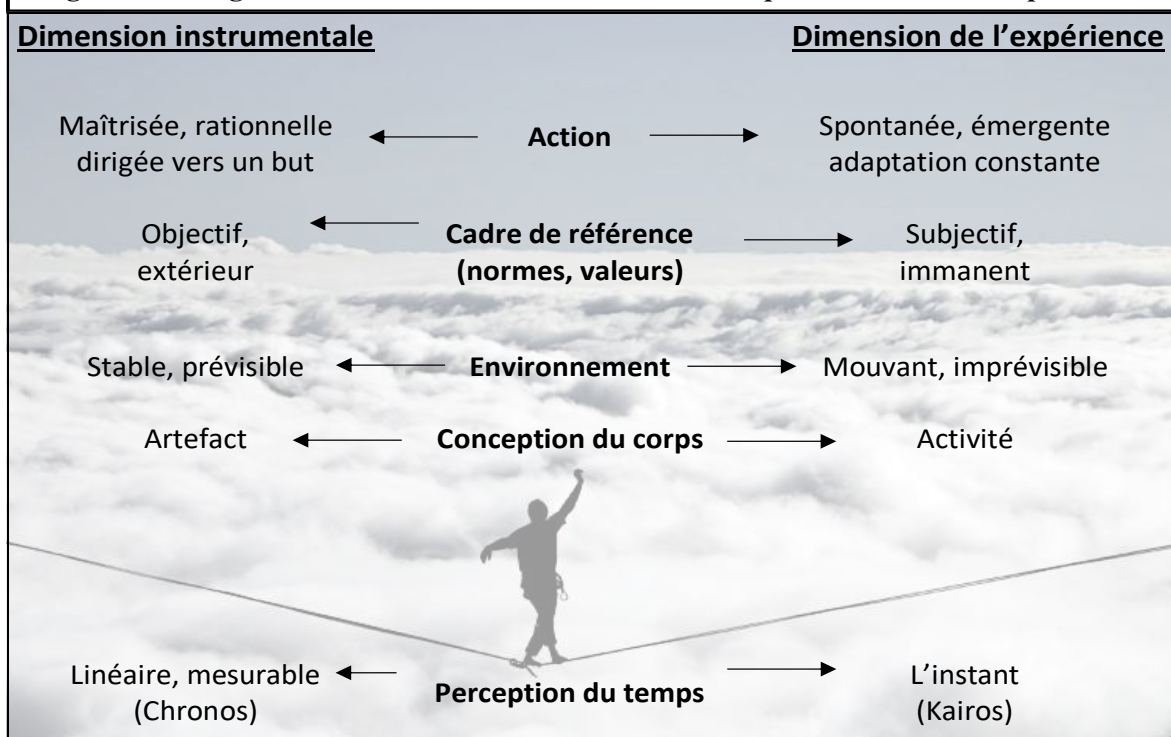
La « dimension instrumentale » se caractérise par une intention et une finalité de l'action. Le cadre de référence est objectif, les conséquences, prévisibles et mesurables, s'inscrivent dans un rapport au temps linéaire (chronos). Le corps est un instrument, un artefact au service d'une finalité.

La « dimension de l'expérience » représente la part non intentionnelle de l'agir, spontanée et émergente. Le rapport au temps se caractérise par la « profondeur de l'instant » (kairos) perçu de façon singulière. Le cadre de référence est subjectif, l'agir est autotélique, sans autre finalité que l'agir lui-même. Le corps représente alors l'activité non consciente qui porte l'action consciente¹.

Ces deux dimensions s'articulent dans l'« agir créatif » selon une instrumentalité authentique au service de la poursuite et du partage de l'expérience.

La créativité représente une force d'intégration faisant émerger une synthèse nouvelle et signifiante pour le sujet selon un processus d'intégration de l'activité. Ce processus s'inscrit dans un continuum expérimental.

Figure 4. « L'agir créatif », une instrumentalité authentique au service de l'expérience.



¹ Jean-François BILLETER, *op. cit.*

Nous avons illustré ici l'« agir créatif » par un funambule¹ pour symboliser la recherche d'un équilibre dynamique entre ces deux dimensions. En effet, l'équilibre n'est pas un état stable, il n'est jamais atteint ou maîtrisé mais dépend d'ajustements constants.

« L'agir créatif » illustre l'instrumentalité authentique de l'agir que défend John Dewey face à l'interprétation téléologique de l'agir humain. En effet, la dimension instrumentale est au service de l'expérience d'où émerge la nouveauté, l'inattendu. L'agir créatif n'est pas entièrement maîtrisé par le sujet et comporte une part non-intentionnelle. Cette conception de l'agir créatif rejoint la réflexion du sociologue Hans Joas qui remet en question les postulats implicites que véhiculent les théories de l'action fondées sur l'agir rationnel, instrumental. Il engage alors à considérer la rationalité comme un concept dynamique incluant la part de l'activité qui échappe encore au raisonnement.

La distinction des caractéristiques des deux dimensions de l'agir et de leur articulation dans « l'agir créatif » nous permet d'analyser et de comprendre où se situent les différentes représentations de la créativité en éducation physique en fonction des pratiques physiques, sportives et artistiques et des périodes étudiées. La dimension de l'expérience fait également ressortir l'importance de la mini-c en éducation.

2.4. La mini-c au centre de l'éducation

La mini-c prend, en effet, toute son importance dans l'agir créatif car celle-ci est relative à la subjectivité de l'expérience. La mini-créativité ne constitue alors pas seulement une étape de l'agir créatif par laquelle passe tout créateur avant d'accéder aux autres niveaux de créativité mais est comprise à l'intérieur des autres niveaux.

¹ La photo représente Maxime Poirier entre le grand Dyke et le Dyke rouge, Piton des Neiges, Île de La Réunion. Source : <https://www.experience-outdoor.com/highline-a-la-reunion-au-piton-des-neiges/>

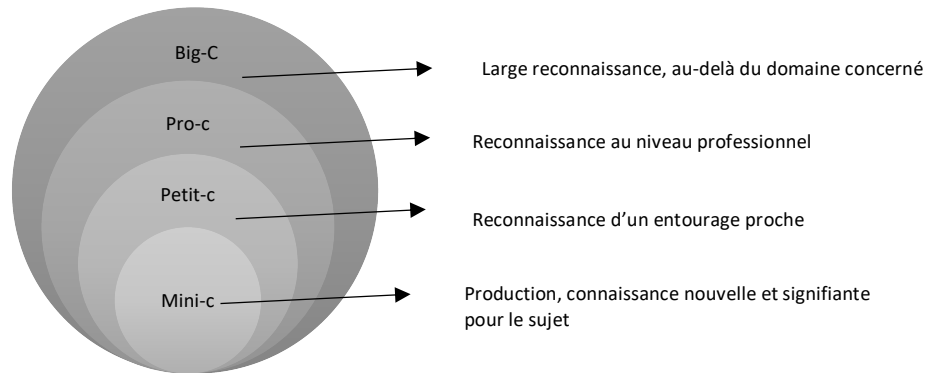


Figure 5. Interprétation des niveaux de créativité de James Kaufman et Ronald Beghetto selon laquelle chaque niveau est compris dans le suivant.

La reconnaissance de la production du au niveau petit-c, Pro-c et Big-C dépend d'un ensemble de critères et de valeurs propres à chaque domaine. Cependant une production reconnue comme créative émerge toujours de l'agir mini-c et constitue avant tout une synthèse nouvelle et signifiante pour son auteur. C'est alors la reconnaissance de la mini-c qui permet de faire transformer le domaine concerné (petit-c, Proc-, Big-C). La mini-c comme cadre de référence de l'agir créatif engage une nouvelle perspective pour considérer et évaluer les productions émergent d'un processus créatif.

2.5. La normativité du geste créatif

L'agir créatif engage une approche normative du geste, considérant la norme comme un principe dynamique, qui s'actualise continuellement. Marcel Mauss a mis en évidence et décrit comment les techniques du corps, même les plus simples, varient d'une communauté à une autre¹. Tous les gestes, les techniques constituent des savoir-faire et des connaissances

¹ En observant les soldats lors de la Première Guerre mondiale manier la pelle et la pioche pour creuser les tranchées, il constate que la technique développée par les Anglais n'est pas la même que celle des Français. Ce qui était normal pour les uns ne l'était pour les autres. Marcel Mauss répertorie ces différentes façons de se servir du corps en fonction d'habitus culturels. Marcel MAUSS, « Les techniques du corps », communication présentée

propres à une culture, développés au fil des générations. La transmission de ces gestes se réalise en partie par imitation, tel l'enfant qui apprend à verser de l'eau. C'est alors l'intention qui est transmise. En apprenant par l'expérience, il s'approprie le geste et l'adapte à sa singularité. Lorsque celui-ci est maîtrisé, il est le plus adapté aux contraintes de la tâche ainsi qu'aux particularités et aux capacités de l'enfant. En intégrant ce geste, l'enfant se transforme et à transforme son rapport à l'environnement.

Ce phénomène d'adaptation réciproque est décrit par Georges Canguilhem. À la fois médecin et philosophe, il établit un parallèle entre la normativité biologique et la normativité sociale. Le corps humain recherche en effet en permanence à maintenir un équilibre qui résulte du meilleur compromis possible entre plusieurs exigences. Mais cet équilibre varie d'une personne à l'autre et se modifie également en fonction des variations de l'environnement. Georges Canguilhem considère la vie comme « une activité d'information et d'assimilation de la matière »¹. Sa conception recoupe, selon nous, celle de Jean-François Billeter du processus d'intégration de l'activité. Le concept de normativité élaboré par Georges Canguilhem se conjugue avec le paradigme de l'activité et offre des outils de compréhension de l'agir créatif au niveau mini-c.

Rapportée au geste et au contexte de l'éducation physique, cette conception a des conséquences non seulement sur le mode d'apprentissage mais également sur l'évaluation de la façon dont il est réalisé. En effet, si de nombreux gestes et techniques du corps, entendues au sens de Marcel Mauss comme les façons de se servir du corps propres à chaque société², se transmettent de manière informelle par imitation, expérimentation et appropriation. L'éducation physique consiste en un apprentissage plus formalisé visant l'accès de tous à un certain nombre de savoirs et de savoir-faire. Ce mode d'apprentissage comporte toutefois le risque d'une normalisation du geste lorsque son acquisition est évaluée au regard d'un modèle

à la Société de Psychologie le 17 mai 1934 publiée dans *Journal de Psychologie*, XXXII, 1936. Consulté en mai 2020 en version numérique dans la collection « Les classiques des sciences sociales » de l'Université du Québec à Montréal : http://www.uqac.quebec.ca/zone30/Classiques_des_sciences_sociales/index.html

¹ Georges CANGUILHEM, *Le normal et le pathologique*, (1^{ère} Éd. 1943) Paris, PUF, 2017, p. 106.

² Marcel MAUSS, « Les techniques du corps », *Journal de Psychologie*, XXXII, 1936, p. 5.

qui ne tient pas compte du processus d'appropriation et des singularités propres à chaque situation. « *Lorsque la conformité est le but de l'action éducative* », souligne John Dewey, « *tout trait nettement personnel est mis de côté ou considéré comme source de mal ou d'anarchie. En conséquence, on encourage à penser que la nouveauté manque d'intérêt, qu'il faut se méfier de ce qui n'est ni sûr ni connu* »¹.

La volonté de normalisation du geste s'illustre lorsque les modalités d'apprentissage sont fondées sur un idéal à reproduire. L'évaluation se fait alors selon l'écart plus ou moins important au modèle qui détermine ainsi l'excellence (reproduction), la moyenne (écart modéré) ou l'insuffisance (écart important). L'avantage est de faciliter l'évaluation et le classement des mouvements réalisés. Il entraîne cependant une dévalorisation de la différence et de la singularité, tout écart au modèle étant jugé négativement. Ce modèle engendre, en outre, un manque d'équité. La référence utilisée correspondant à une morphologie particulière favorise, en effet, certains élèves mais s'impose surtout implicitement comme idéal à reproduire. La normalisation du geste revient, selon Georges Canguilhem, à « *imposer une exigence à une existence, à un donné dont la variété, le disparate s'offrent, au regard de l'exigence, comme un indéterminé hostile plus encore qu'étranger* »².

Si nous considérons maintenant la même situation sous une perspective de normativité du geste, il est attendu des élèves qu'ils recherchent le meilleur compromis possible entre plusieurs exigences : les contraintes liées à l'environnement et celles liées à leurs propres ressources et capacités. Ainsi, le geste idéal sera le plus adapté à chaque élève. Cette approche présente la difficulté de pouvoir évaluer dans quelle mesure le geste réalisé résulte d'un processus d'appropriation. Nous chercherons ainsi à voir, dans les articles traitant de la créativité dans la *Revue EP&S*, les modalités d'évaluation conçues par les enseignants pour apprécier la créativité des productions. En effet, la prise en compte de l'hétérogénéité des élèves est une question qui mobilise les acteurs de l'éducation physique, de différentes manières, tout au long de son histoire, les conduisant à élaborer des formes d'enseignement et

¹ John DEWEY, *Démocratie et éducation*, Paris, Armand Colin, 2011, p. 131.

² Georges CANGUILHEM, *op. cit.*, p. 227.

d'évaluation qui tiennent compte de leur diversité¹. Des modes d'évaluation auto-référencée sont, par exemple, conçus par les enseignants pour permettre à chaque élève d'évaluer sa progression entre le début et la fin d'un cycle d'enseignement. Cependant, la volonté de légitimation de l'éducation physique en tant que discipline scolaire incite également les enseignants et les concepteurs à se plier à « l'orthodoxie scolaire »². Nous tenterons alors de percevoir comment les enseignants parviennent à concilier ces perspectives parfois contradictoires.

Nous poursuivons la réflexion concernant les implications d'une perspective subjective de l'agir créatif en éducation. La normativité apparaît alors être un cadre approprié à cette approche qui se distingue de la normalisation : « *la normativité propose la norme comme mode possible d'unification, là où la normalisation l'impose* »³. Si la norme correspond à ce qui est partagé par une communauté, alors toutes deux évoluent conjointement⁴. Chaque fois qu'un nouveau membre intègre la communauté, il s'approprie le geste. La socialisation consiste ici en une intégration et une transformation réciproque entre la culture, le sujet et le groupe. Ce que John Dewey nomme le *vital interplay* par lequel la société se maintient vivante, la transaction créative et réciproque entre l'être vivant et son environnement qui se transforment mutuellement.

Cette conception ouverte de la transmission engendre des transformations continues et imperceptibles du geste au fil des générations. Mais certaines évolutions se produisent parfois de façon soudaine lorsqu'au lieu d'adapter et de perfectionner un geste existant, une personne imagine et expérimente une tout autre façon de réaliser une action⁵. Ce nouveau geste, plus approprié, est parfois adopté par l'ensemble des membres de la communauté. Ces ruptures et

¹ Michaël ATTALI, Jean SAINT-MARTIN, *L'éducation physique de 1945 à nos jours. Les étapes d'une démocratisation*, Paris, Armand Colin, 2009.

² Pierre ARNAUD, « Contribution à une histoire des disciplines d'enseignement : la mise en forme scolaire de l'éducation physique », *Revue française de pédagogie*, vol. 89, 1989, pp. 29-34.

³ Georges CANGUILHEM, *Le normal et le pathologique*, (1^{ère} éd. 1943) PUF, Paris, 2017, p. 106.

⁴ Saverio ANSALDI, Luc VICENTI, *art. cit.*

⁵ Ce fût le cas, par exemple, en 1968 lors des jeux olympiques de Mexico pour le saut en hauteur. Les contraintes à respecter étaient alors de prendre une impulsion sur un pied après une course d'appel. La technique utilisée jusqu'alors était le rouleau ventral mais, ce jour-là, l'athlète américain Dick Fosbury franchit la barre en rouleau dorsal. La technique qu'il avait mise au point lui permit de réaliser un nouveau record du monde (2,24m) et d'obtenir la médaille d'or. Cette technique est toujours utilisée aujourd'hui et porte son nom.

ces évolutions sont rendues possible par la tolérance de la singularité et de la diversité. La différence est alors source d'innovation. En effet, plus les caractéristiques de l'individu sont singulières, plus il devra adapter le geste pour se l'approprier et créant de nouvelles façons de le réaliser. Considérer l'éducation physique sous l'angle de la normativité la rend, de fait, inclusive. Cette approche engage néanmoins à s'interroger également sur les contenus d'enseignement et les modalités d'apprentissages.

2.6. L'éducation par l'expérience et la critique de l'objectivité

Selon John Dewey, l'enfant est animé par un intérêt et un désir qui l'engagent à interagir avec son environnement et comprendre les phénomènes qui le régissent. Il fonde sa philosophie de l'éducation sur l'expérience qu'il définit comme la « *libre interaction des individus avec les conditions environnantes, en particulier, l'environnement humain, qui aiguise et comble le besoin et le désir en augmentant la connaissance des choses telles qu'elles sont* »¹. Toutefois chaque expérience n'est pas éducative ; pour le pédagogue, deux critères doivent être réunis : l'interaction et la continuité². L'interaction représente la transaction réciproque et simultanée entre le sujet et l'environnement, au cours de laquelle il établit des liens entre les informations qu'il perçoit. Le principe de continuité signifie que chaque expérience s'inscrit dans un processus continu où la compréhension et le bénéfice qui s'en dégagent enrichissent l'expérience suivante. Ainsi, ce qu'un sujet acquiert de compréhension et d'habileté dans la situation présente doit constituer un instrument d'action pour la nouvelle situation. Jean-Marie Barbier précise certaines caractéristiques de l'« expérience vécue » par le sujet qu'il définit comme les transformations du sujet suite aux interactions avec l'environnement. C'est l'expérience incorporée. Le vécu constitue un mode de connaissance propre au sujet³. Les traces de ces expériences sont aussi les liaisons établies par le sujet entre divers éléments ou informations perçues.

¹ John DEWEY, « Creative Democracy, The Task before us », *Horizons philosophiques*, n°2, 1997.

² John DEWEY, *Expérience et éducation*, Armand Colin, Paris, 2011.

³ Jean-Marie BARBIER, « Vécu, élaboration et communication de l'expérience », in Jean-Marie BARBIER, Joris THIEVENAZ (dir.), *Le travail de l'expérience*, L'harmattan, Paris, 2013, p. 16.

Jean-François Billeter l'illustre également par le processus d'intégration d'un mot. Au cours de l'expérience, des liens s'établissent entre différentes choses, de façon plus ou moins intentionnelles, et prennent sens sous la forme d'un mot qui les représente. Ces significations varient alors d'un individu à l'autre. Pour un enfant de pêcheur né sur les côtes bretonnes, la synthèse qui signifie « poisson » ne résulte pas des mêmes expériences (mer/chalutier/criée/etc.) qu'un enfant vivant en ville ou à la montagne ; pourtant chacun sait ce qu'est un poisson. Jean-François Billeter décrit ce phénomène « d'objectivation », cette opération involontaire par laquelle, d'une synthèse imaginaire désignée par un mot, nous faisons une chose en soi, supposée exister objectivement telle que nous l'imaginons¹. L'objectivation est renforcée par le consensus social dont font l'objet les choses, la plupart des gens s'accordant sur un certain nombre de liaisons contenues dans les mots qui leur confèrent des significations partagées.

Le philosophe distingue ainsi le *monde* et la *réalité* qui représente tout ce qui existe en nous et hors de nous, indépendamment des formes créées par l'objectivation et le langage. Cette distinction fait comprendre qu'au sein d'une même réalité une et indistincte, nous puissions vivre dans des mondes différents². La pluralité des mondes permet d'illustrer les deux logiques d'interaction mises en évidence par Jürgen Habermas. La logique instrumentale représente un échange où l'un des protagonistes, convaincu que le monde est objectivement tel qu'il le conçoit, cherche à rallier l'autre à sa propre vision. La finalité de l'échange n'est alors pas la compréhension mutuelle ainsi que l'ajustement entre les différentes représentations du monde et la réalité mais l'imposition d'une conception subjective. À l'inverse, la logique communicationnelle vise la compréhension mutuelle. Elle correspond à ce que John Dewey nomme une *instrumentalité authentique*, orientée vers la perception des *choses telles qu'elles sont*.

¹ Jean-François BILLETER, *op. cit.*, p. 29.

² « Diverses sociétés, diverses communautés au sein de ces sociétés, voire différentes personnes peuvent vivre dans des mondes différents, voire incompatibles entre eux, tout en croyant chacune à l'existence objective de son monde ». *Ibid.*, p. 31.

John Dewey déplore d'ailleurs une tendance générale à mettre l'accent sur les choses au dépend des relations, des liaisons entre elles : « nous nous contentons parfois d'un minimum de signification sans voir combien est limitée notre perception des relations qui confèrent une signification aux choses. Nous nous habituons à une sorte de pseudo-idée, à une demi-perception »¹. Le fait de séparer les idées de leur perception concrète conduit à les accepter de façon superficielle sans se les approprier. Le pédagogue souligne l'importance du corps dans l'apprentissage de toute connaissance. Pourtant l'éducation physique se distingue des autres disciplines d'enseignement même si certains approches interdisciplinaires sont parfois mises proposées. Comment les enseignants qui abordent la créativité dans la *Revue EP&S* envisagent-ils les liens entre l'éducation physique et les autres apprentissages scolaires ? Dans quelle mesure parviennent-ils à élaborer des formes d'apprentissages transversales valorisant la perception et l'expérience ?

Pour John Dewey, l'apprentissage par l'expérience incite à utiliser notre jugement, à chercher les liaisons auxquelles nous avons affaire et à les interroger. Il engage à questionner sans cesse les liens entre les choses, ne pas les accepter *à priori* mais à rechercher leur validité dans l'expérience concrète pour en avoir une véritable compréhension. Ce processus est présenté par Jean-François Billeter comme la critique de l'objectivité, c'est-à-dire « *la faculté à former, ou laisser se former, à partir de notre expérience et selon nos désirs ou nos besoins, des synthèses qui donnent aux mots un sens nouveau et changent par conséquent les "choses"* »². La critique de l'objectivité permet ainsi de déjouer les pièges de l'objectivation. L'apprentissage par l'expérience engage alors à éprouver la validité des savoirs, à les mettre à l'épreuve de notre propre perception des choses. L'agir créatif, en considérant qu'une partie de l'expérience du monde nous échappe toujours, suscite un nouveau rapport à la rationalité et au raisonnement. La façon dont les enseignants d'EPS appréhendent cette part non intentionnelle du geste et de l'agir dans le sport ou les pratiques artistiques retiendra toute notre attention lors de la lecture et de l'analyse des articles de la *Revue EP&S*.

¹ John DEWEY, « Expérience et pensée », *Démocratie et éducation*, Paris, Armand Colin, p. 229.

² Jean-François BILLETER, *op.cit.*, p. 34.

2.7. Le rôle du corps dans l'agir créatif

Le corps représente ainsi un moyen d'appréhender et de réunir des données de notre expérience qui le plus souvent nous échappent¹, souligne Jean-François Billeter. La perception du corps comme médiateur de l'expérience rejoint la conception philosophique de Maurice Merleau-Ponty pour qui le corps est la condition permanente de l'expérience. « *Tout ce que je sais du monde* », souligne le philosophe, « *je le sais à partir d'une vue mienne ou d'une expérience du monde. (...) Tout l'univers de la science est construit sur le monde vécu et si nous voulons penser la science elle-même avec rigueur, en apprécier exactement le sens et la portée, il nous faut réveiller d'abord cette expérience du monde dont elle est l'expression seconde* »². Toute connaissance, toute compréhension d'un phénomène passe par sa perception sensible.

La part du processus créatif qui se déroule de façon non consciente est mise en évidence par le psychologue hongrois Mihaly Csikszentmihalyi qui étudie la créativité depuis de nombreuses années. Entre 1990 et 1995, il réalise près d'une centaine d'entretiens avec des personnes reconnues comme des « créateurs »³, artistes ou scientifiques, afin de mieux comprendre comment fonctionne le processus créatif ainsi que les conditions qui favorisent ou, au contraire, freinent la génération d'idées nouvelles. Tous les participants à l'enquête de Csikszentmihalyi mettent l'accent sur la dialectique entre les aspects rationnels et irrationnels de leur activité. Ils estiment, en effet, important de laisser « mijoter » le problème en-dessous du seuil de la conscience pendant un certain temps. Certains créateurs interrogés par le chercheur affirment, par exemple, s'être posé des questions et les avoir résolues sans pouvoir se rappeler les étapes mentales intermédiaires⁴. Ils décrivent « *un espace infraconscient où des impressions se combinent au hasard pour former des connexions nouvelles* »⁵. Mihaly

¹ *Ibid.*, p. 23.

² Maurice Merleau-Ponty, *Phénoménologie de la perception*, Paris, Gallimard, 1945, p. 14.

³ Autant d'hommes que de femmes, de milieux culturels aussi divers que possible, de professions relevant des domaines artistiques et scientifiques.

⁴ Mihaly CSIKSZENTMIHALYI, *La créativité. Psychologie de la découverte et de l'invention*, (1^{ère} éd. 1996) Paris, Robert Laffont, 2006, p. 131.

⁵ *Ibid.*, p. 336.

Csikszentmihalyi établit alors cinq phases du processus de création quel que soit le domaine concerné (artistique ou scientifique)¹. L'une d'elle représente une phase souterraine, mystérieuse pendant laquelle les idées bouillonnent à petit feu, en-deçà du seuil de la conscience. « *Des connexions ou synthèses inhabituelles peuvent alors se produire. Lorsque nous voulons résoudre un problème, nous traitons l'information de façon logique, linéaire, mais lorsque les idées s'entrechoquent d'elles-mêmes, sans être dirigées par la raison, il en résulte parfois des combinaisons inattendues* »². Pendant ce temps d'incubation, le processus se déroule au-delà de la volonté et de la conscience, des liens s'établissent entre des éléments épars et le corps les intègre. S'ensuit une phase d'illumination où les pièces du puzzle se mettent en place, se combinant pour former une synthèse cohérente. Cette activité non intentionnelle du corps est-elle appréhendée par les enseignants d'EPS dans les différentes activités ? Nous chercherons ainsi à repérer dans les textes comme dans les illustrations les éléments qui font appel à l'activité spontanée de l'élève et la façon dont celle-ci est valorisée ou au contraire réprimée.

Les créateurs interrogés par le psychologue décrivent diverses activités auxquelles ils s'adonnent pendant cette phase d'incubation pour « laisser agir le corps ». Freeman Dyson, physicien et mathématicien, déclare « *je lézarde, je ne fais rien, ce qui veut sans doute dire que je suis en période créative, bien que je n'en prenne conscience qu'après. L'oisiveté est très importante* »³. De la même manière, les créateurs interrogés par Mihaly Csikszentmihalyi décrivent des activités qui favorisent la détente du corps. Certains font de la marche, du jogging ou du jardinage, d'autres profitent du sommeil nocturne. Les idées se forment alors au petit matin quand ils sont encore au lit, à moitié endormis : « *le texte s'élabore souvent de lui-même mais ce processus est d'autant plus difficile que l'esprit doit rester concentré sur deux objectifs*

¹ 1/ préparation, immersion consciente ou non, dans un ensemble de questions auxquelles on s'intéresse. 2/ incubation 3/ illumination. 4/ évaluation : opinions, jugement supposé du milieu destiné à recevoir la création. 5/ élaboration : travail intense, technique. Ces cinq phases donnent une idée linéaire d'un processus beaucoup plus complexe où ces différentes phases se chevauchent et se mélangent. Le processus créatif est plus récursif, itératif que linéaire. *Ibid.*, p. 105.

² Mihaly CSIKSZENTMIHALYI, *op. cit.*, p. 107.

³ Freeman DYSON (1923-2020) est un physicien et mathématicien qui a contribué aux fondements de l'électrodynamique quantique. Mihaly CSIKSZENTMIHALYI, *ibid.*, p. 132.

contradictoires : ne rien perdre du message susurré par l'inconscient et le couler en même temps dans une forme adéquate. Si ces deux contraintes ne s'équilibrent pas, le flot de l'écriture se tarit »¹. Ces différents moments décrits par les chercheurs et les artistes lors de la phase d'incubation ont un double objectif, à la fois laisser agir un processus hors de la volonté en créant des conditions favorables et accorder de l'attention à ce qui en émerge, aux idées qui surgissent pour les saisir et les mettre en forme². Nous chercherons donc à voir comment cette disposition à la créativité par l'oisiveté est perçue par les enseignants d'EPS. Dans quelle mesure les activités non productives de jeu, de détente ou de relaxation apparaissent comme des éléments essentiels à l'épanouissement des enfants aux yeux des enseignants et quelle place elles occupent à l'école ?

Le sociologue Hans Joas souligne comment la créativité de l'agir remet en question trois présupposés implicites des théories de l'agir rationnel : premièrement que le sujet est capable d'agir en fonction d'un but, deuxièmement qu'il maîtrise son corps, troisièmement qu'il est autonome relativement à ses semblables et à son environnement³. Selon cet auteur, le pragmatisme, la phénoménologie et l'anthropologie philosophique ont, dans de nombreux travaux, dépassé le cadre étroit d'un rapport purement instrumental entre le sujet agissant et son corps en acceptant l'idée d'une perte d'intentionnalité dans des modes d'action où le corps est volontairement laissé à lui-même⁴. La signification que Jean-François Billeter accorde au corps nous semble pouvoir caractériser cette part de l'agir créatif qui complète des conceptions strictement rationnelles ou instrumentales. En effet, pour le philosophe, le corps représente toute l'activité non consciente qui porte l'activité consciente. Ou plutôt, précise-t-il, pour éviter de faire de la conscience un phénomène unique et séparé, nos différentes formes d'activité

¹ Mihaly CSIKSZENTMIHALYI, *ibid.*, p. 337.

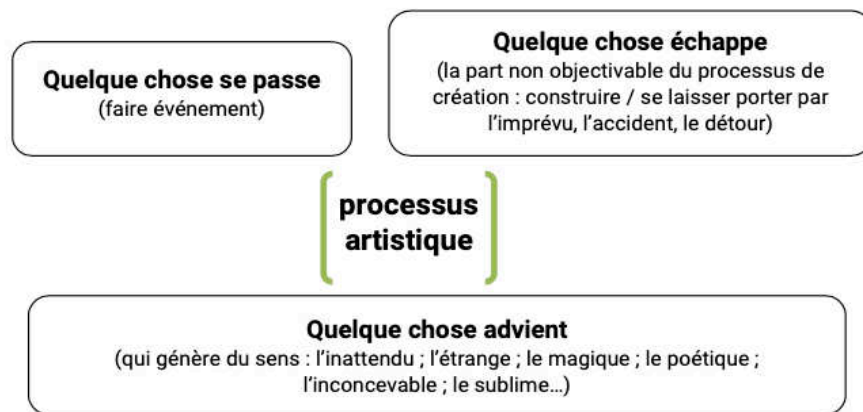
² Ces témoignages soulignant une sorte de collaboration entre l'action consciente et non consciente rappellent également l'école péripatéticienne (du grec περιπατεω : se promener) appelée « l'école des promeneurs » fondée par Aristote sur l'idée que les pensées viennent en marchant. Selon Marcel DETIENNE, Jean-Pierre VERNANT, le concept de phronesis chez Aristote peut être rapproché de celui de la métis. Il est traduit en français par « sagacité ». Marcel DETIENNE, Jean-Pierre VERNANT, *Les ruses de l'intelligence chez les Grecs*, Paris, Flammarion, 1974.

³ Hans Joas se réfère principalement au pragmatisme américain ainsi qu'à l'herméneutique et la phénoménologie sociale. Hans JOAS, « La créativité de l'agir », *op. cit.*, pp. 27-43.

⁴ Il prend l'exemple de Maurice Merleau-Ponty analysant l'endormissement. Maurice MERLEAU-PONTY, *Phénoménologie de la perception*, Paris, Gallimard, 1945.

consciente sont comprises dans l'activité générale du corps, la conscience étant cette part de notre activité qui se perçoit elle-même¹. Ce paradigme présente ainsi l'inconscient en tant que phénomène profondément incarné. Dans quelle mesure cette définition qui diffère de la représentation traditionnelle du corps biologique, mécanique, physiologique, est-elle présente dans les représentations de la créativité par les acteurs de l'EPS ?

Les documents d'accompagnement des programmes du lycée en 2019 soulignent la part non maîtrisable au cœur même du processus de création. Comment les enseignants d'EPS appréhendent-ils ce qui échappe à la maîtrise, comment guident-ils les élèves dans ce processus ?



**Figure 6. Quand y a-t-il activité artistique ? ,
« Situer la notion de processus de création artistique », Éducation physique et
sportive, voie générale et technologique, Eduscol, MEN, 2019, p. 5.**

2.8. Les savoirs informels

Pendant l'étape d'incubation du processus créatif décrit par Mihaly Csikszentmihalyi, des liaisons s'établissent entre des éléments, en partie à l'insu des créateurs, pour former de nouvelles synthèses. Les idées, les connaissances ou les gestes qui émergent alors relèvent

¹ Jean-François BILLETER, *op. cit.*, pp. 13-14.

d'un mode d'apprentissage informel. Le premier auteur à utiliser ce qualificatif dans le champ de l'éducation et de la formation est Eduard Lindeman, ami et collègue de John Dewey, qui l'emploie pour décrire une aventure coopérative d'apprentissage informel, non autoritaire dont le principal but est de découvrir la signification de l'expérience¹. Depuis, de nombreux travaux ont été menés depuis sur cet aspect qui renvoie aujourd'hui à tout apprentissage se déroulant en dehors des programmes des organismes éducatifs².

La psychosociologue Hélène Bezille étudie les dynamiques d'apprentissage informels, par exemple en situations touristiques. Les vacances, en offrant un cadre ouvert et détendu favorisent l'engagement dans des expériences inédites ainsi qu'une disposition à la sérendipité, cet art de découvrir ou d'inventer en prêtant attention à ce qui surprend³. L'auteur décrit une disponibilité flottante, une sensibilité à la globalité de la situation comme à ses détails, une curiosité gratuite, sans objectif ni programme⁴. Cette « conscience présenteielle » requiert une posture réceptive aux « modes mineurs de la réalité »⁵ qui se trament dans les détails des interactions ordinaires. Selon le sociologue et philosophe Edgar Morin, la sérendipité fait appel à l'intelligence de la métis, utilisée dans la mythologie grecque pour illustrer des réalités fugaces, mouvantes, déconcertantes qui ne se prêtent ni à la mesure précise, ni au calcul exact, ni au raisonnement rigoureux⁶. Elle représente une forme d'intelligence rusée et la capacité à établir des liens entre les phénomènes qui ne sont pas des liens de causalité mais des mises en relation d'un autre ordre⁷. Cette attitude réceptive à ce qui peut survenir d'inattendu participe

¹ Eduard LINDEMAN, « To discover the meaning of experience » (1926), in David Wood STEWART (dir.) *Adult Learning in America : Eduard Lindeman and his agenda for lifelong education*, California, Robert E. Krieger, 1987, pp. 12-13.

² Daniel Schugurensky distingue trois types d'apprentissages informels : l'apprentissage autodidacte ou « auto-dirigé » qui est conscient et intentionnel, l'apprentissage fortuit dont la personne prend conscience lorsqu'il survient, et l'apprentissage inconscient qui se produit par socialisation. Daniel SCHUGURENSKY, « Vingt mille lieux sous les mers », *Revue française de pédagogie*, n°160, 2007, pp. 13-27.

³ Sylvie CTAELIN, *Sérendipité. Du conte au concept*, Paris, Seuil, 2014.

⁴ Hélène BEZILLE, « Vacances, convivialité et écoformation », in Gilles BROUGÈRE, Giulia FABBIANO (dir.), *Apprentissages en situation touristique*, Villeneuve d'Ascq, Presses Universitaires du Septentrion, 2014, pp. 121-140.

⁵ Albert PIETTE, *Ethnographie de l'action : l'observation des détails*, Paris, Métailié, 1996, p. 148.

⁶ Marcel DETIENNE, Jean-Pierre VERNANT, *Les ruses de l'intelligence, la métis des grecs*, Paris, Flammarion, 1974, p. 56.

⁷ Hélène BEZILLE, *op. cit.*

de l'agir créatif. Elle explique, en partie la difficulté de développer la créativité dans le cadre scolaire car celle-ci émerge précisément de ce qui n'est pas prévisible, programmable. Si cet aspect est davantage reconnu dans les pratiques artistiques, est-il également appréhendé par les enseignants dans les autres activités ? Les jeux et sports collectifs, par exemple, sont l'occasion d'apprentissages informels et ludiques. Mais, dans ce cas, comment ces apprentissages sont-ils perçus d'un point de vue scolaire ? S'ils ne font pas l'objet de programmes ni d'évaluation, comment sont-ils pris en compte et valorisés par les enseignants ? Comment ces derniers se positionnent-ils vis-à-vis de l'institution et des autres disciplines scolaires ?

L'attitude sérendipe semble alors favoriser la créativité de l'agir en disposant le sujet à percevoir les affordances offertes par la situation. Ce terme créé par James Gibson vise à décrire les interactions potentiellement présentes dans l'environnement¹. Ce psychologue américain observe la faculté qu'ont les animaux de guider leurs comportements en discernant ce que leur environnement leur offre en termes de potentialités d'action. Un oiseau perçoit si une branche est suffisamment solide et accessible pour constituer un bon perchoir, il actualise cette potentialité lorsqu'il se pose dessus. Les affordances constituent des propriétés relationnelles. Gibson qualifie cette approche d'« écologique » dans le sens d'adaptation réciproque au milieu. Le concept d'affordance se diffuse aujourd'hui dans la recherche sur les apprentissages, notamment par les travaux de Stéphane Simonian². Stephen Billet conçoit, pour sa part, la dynamique d'apprentissage dans la rencontre entre les potentialités de l'environnement et la mobilisation du sujet³. La perception des affordances participe au processus créatif. Une production est reconnue comme créative lorsqu'elle résulte de relations inédites entre des éléments. Le créateur qui a une idée nouvelle perçoit des affordances qui

¹ Affordance provient du verbe to afford (fournir, offrir la possibilité) et de l'expression allemande aufforderungscharakter (à caractère incitatif). Ce concept est utilisé de manière croissante dans des disciplines connexes à la psychologie de la perception. Marion LUYAT, Tony REGI-CORTE, « Les affordances : de James Jerome Gibson aux formalisations récentes du concept », *L'Année psychologique*, n°109, 2009, p. 299.

² Stéphane SIMONIAN, « Changer de paradigme : approche écologique et problématique de l'affordance », in Brigitte ALBERO, Stéphane SIMONIAN, Jérôme ENEAU (dir.), *Activité humaine & numérique : état des lieux et prospective en éducation & formation. Hommage aux travaux de Monique Linard*, Raison et Passions, Paris, 2019, pp. 431-443.

³ Stephen BILLET, « Working participatory practices : conceptualising workplaces as learning environments », *Journal of Workplace Learning* n°16, 2004, pp. 312-324.

n'avaient jusqu'alors pas retenu son attention. Cette part non consciente est parfois décrite comme la partie immergée d'un iceberg¹ ou comme de « la matière noire » telle une ressource diffuse, difficilement identifiable². L'aspect imprévisible et informel de l'agir créatif explique, en partie, la difficulté pour faire correspondre ce mode d'apprentissage avec les attendus et les programmes scolaires.

2.9. Hypothèses de recherche

Nous ici avons précisé la conception de la créativité utilisée comme référence pour cette recherche. Ce cadre conceptuel s'inscrit dans une approche par l'activité émergeant de l'interaction entre le sujet et son environnement. Il nous sert de grille de lecture et d'interprétation des résultats de l'analyse socio-historique mais il constitue également un étayage théorique pour l'élaboration de pistes praxéologiques pour la formation des enseignants.

« L'agir créatif » désigne la manifestation de la créativité dans l'activité du sujet. Cette notion permet de rendre compte du caractère dynamique, émergent et incarné de la créativité en éducation physique. S'inscrivant dans le prolongement des travaux de Ronald Beghetto et James Kaufman³ sur la mini-c, notre recherche vise à appréhender plus finement l'émergence et le développement de la créativité du point de vue de l'activité du sujet.

Nous partons du postulat que la créativité représente une force d'intégration. Le processus créatif constitue alors un processus d'intégration de l'activité par l'apprenant, décrit par le philosophe Jean-François Billeter⁴, au cours duquel des liaisons nouvelles s'établissent entre différents éléments, de façon à la fois consciente et non-consciente, faisant émerger des

¹ Allen TOUGH, *The Iceberg of Informal Adult Learning*, NALL Working Paper, n°49, New Approaches to Lifelong Learning, Toronto, 2002.

² Hélène BEZILLE, *op. cit.*

³ Ronald BEGHETTO, James KAUFMAN, « Toward a broader conception of creativity, *art. cit.* ; James KAUFMAN, Ronald BEGHETTO, « Beyond Big and Little, *art. cit.*

⁴ Jean-François BILLETER, *op. cit.*

synthèses nouvelles et signifiantes pour le sujet. Ce processus se poursuit par une intégration de plus en plus complète de l'activité et par des synthèses plus complexes.

L'éducation par l'expérience que propose John Dewey, caractérisée par l'interaction entre le sujet et son environnement et par son inscription dans un continuum expérimental, représente, selon nous, une éducation fondée sur l'agir créatif. Les deux dimensions, à la fois opposées et complémentaires : la dimension instrumentale et la dimension de l'expérience de l'agir créatif¹, s'articulent de façon dynamique dans le processus créatif selon une *instrumentalité authentique*. Cette conception de l'agir créatif s'appuie également sur les travaux du sociologue Hans Joas remettant en question trois présupposés implicites des théories de l'agir rationnel selon lesquelles le sujet maîtrise son corps, est autonome vis-à-vis de ses semblables et de son environnement et agit en fonction d'un but².

La créativité de l'agir dépasse alors le cadre d'un rapport purement instrumental entre le sujet agissant et son corps en acceptant l'idée d'une perte d'intentionnalité dans des modes d'action où le corps est volontairement laissé à lui-même. Le corps représente alors à la fois un instrument au service de l'expérience et l'activité elle-même³. Une part du processus créatif se déroulant sous le seuil de la conscience, le corps réalise de lui-même des adaptations au fur et à mesure que des liens se tissent entre différents éléments. Le corps constitue alors un moyen d'appréhender et de réunir des données de notre expérience. L'agir créatif engage ainsi une attention particulière à la perception sensible de l'expérience.

Nous faisons l'hypothèse que, dans le cadre à la fois scolaire et sportif de l'éducation physique, la dimension instrumentale du geste est davantage valorisée et structure les apprentissages. Dans les pratiques sportives notamment, la dimension compétitive peut avoir tendance à prendre l'ascendant sur l'expérience vécue. Les enseignants soucieux de développer la créativité des élèves sont alors susceptibles d'élaborer des dispositifs visant à favoriser la dimension ludique et collective de la pratique. Il semble alors que différentes conceptions de la créativité pourraient se dessiner en fonction des pratiques mais aussi des périodes

¹ Cf. Chapitre 1 / 2 .3. L' « agir créatif ».

² Hans JOAS, « La créativité de l'agir, *art. cit.*

³ Jean-François BILLETER, *op. cit.*

concernées. Il est ainsi probable que la perception de l'expérience corporelle soit mise en avant dans des activités ludiques et expressives notamment durant les années 1960 et 1970.

L'éducation par l'expérience que préconise John Dewey, caractérisée par l'interaction entre le sujet et son environnement et par son inscription dans un continuum expérimental, représente, selon nous, une éducation fondée sur l'agir créatif. Nous émettons alors l'hypothèse que certains principes et certaines caractéristiques de l'éducation par expérience se retrouvent dans les méthodes pédagogiques utilisées par les enseignants souhaitant favoriser la créativité des élèves. Cette approche engage aussi l'enseignant à envisager autrement la nature de la relation pédagogique, à relativiser sa position de maîtrise et à favoriser des rapports d'échange ancrés dans le partage de l'expérience. Par ailleurs, il nous semble également que la volonté des enseignants de laisser davantage de place à l'agir créatif puisse avoir une influence sur leur rapport à l'espace éducatif les incitant à favoriser davantage l'incertitude dans des espaces plus ouverts. Ces différents éléments ne s'accordent cependant pas toujours avec les contraintes liées à la forme scolaire. Certains enseignants doivent alors faire preuve de créativité pour concilier les exigences scolaires avec des modalités pédagogiques innovantes visant à favoriser l'agir créatif en éducation physique.

3. Éléments de méthode

Le cadre de conceptualisation de la notion d'« agir créatif » que nous avons développé dans la partie précédente nous sert alors de grille de lecture pour réaliser une analyse socio-historique des représentations de la créativité par les enseignants d'éducation physique. Cette recherche poursuit un double objectif, à la fois épistémologique et praxéologique, par une meilleure connaissance de la place et du rôle de la créativité en éducation physique qui puisse servir d'outil pour la formation des enseignants d'EPS à la créativité.

Ma propre expérience en tant qu'étudiante en Master MEEF puis comme enseignante en lycée polyvalent pendant deux ans se rapproche d'une participation observante¹. Ce milieu ainsi que cette fonction étaient en effet éloignés du domaine professionnel dans lequel j'exerçais mais également de ma pratique en tant qu'artiste de cirque. J'essayais d'en comprendre les codes, les logiques et les fonctionnements. Une partie des interrogations alors soulevées sont à l'origine de cette recherche. Ce double point de vue sur l'agir créatif en tant qu'artiste puis en tant qu'étudiante et enseignante d'éducation physique a contribué à percevoir les tensions et les enjeux associés au développement de ce processus en éducation. Pour autant, les différentes méthodes utilisées visent à objectiver le regard et approfondir la compréhension des mécanismes complexes et sous-jacents qui participent de la réalité des enseignants.

3.1. Porter un regard historique sur la créativité en éducation physique

Les représentations actuelles de la créativité par les enseignants d'EPS plongent leurs racines dans l'histoire de la discipline. Il s'agissait alors d'essayer de caractériser une des formes de représentation partagées par les enseignants et d'en détailler les nuances selon les pratiques et les valeurs auxquelles elles sont associées. Par ailleurs, l'analyse de la façon dont la créativité est mise en œuvre par les enseignants dans les cours d'éducation physique éclaire également le rôle donné au corps dans un processus créatif et éducatif. Une analyse historique des articles parus dans la *Revue EP&S* a alors été entreprise afin de mettre à jour différentes

¹ Bastien SOULÉ, « Observation participante ou participation observante ? Usages et justifications de la notion de participation observante en sciences sociales », *Recherches qualitatives*, n°27, 2007, pp. 127-140.

strates de significations qui se sont formées progressivement, souvent de façon implicite, qui se sont sédimentées, et qui participent aujourd'hui aux fondements des représentations de la créativité des enseignants d'éducation physique.

La *Revue EP&S* est un périodique bimestriel destiné aux professionnels de l'éducation physique et du sport. Elle se présente comme « un espace d'échanges ancrés sur le terrain »¹, dans lequel la plupart des articles sont rédigés par des enseignants d'EPS ou des formateurs qui proposent des modalités d'enseignement des activités physiques et sportives. Fondée à l'été 1950 par les élèves et anciens élèves de l'Amicale de l'École normale supérieure d'éducation physique (ENSEP), la *Revue EP&S* est éditée sans discontinuité jusqu'à aujourd'hui. Un tel support de communication n'existe dans aucune autre discipline scolaire. Dès l'origine, les articles s'adressent à ceux qui souhaitent s'informer sur la situation de l'éducation physique, du sport ainsi que sur l'actualité des méthodes d'apprentissage². En permettant à chacun de lire ce qui se fait dans les cours d'éducation physique, cette publication a joué un rôle important dans la formation³ et influencé les enseignants dans leur pratique professionnelle. Le lectorat est majoritairement constitué d'enseignants d'éducation physique (65%) et d'étudiants (20%)⁴ mais la revue s'adresse à l'ensemble des acteurs du sport et s'affirme dès l'origine comme un organe de liaison entre les éducateurs physiques⁵. Elle constitue ainsi une ressource importante pour la recherche et un support privilégié pour appréhender l'évolution des conceptions éducatives⁶ et des pratiques d'enseignement en EPS⁷. Au fil des années, elle est

¹ « Éditorial », *Revue EP&S*, n°1, 1950.

² *Id.*

³ Dimitri LE ROY, Jean TROHEL, Michaël ATTALI, « L'EPS au prisme des disciplines : polysémie et pluralité de l'interdisciplinarité (1981-2015) », *Carrefours de l'éducation*, n°46, 2018, p. 192.

⁴ Données recueillies lors d'entretiens avec Claudine Leray, rédactrice en chef de la *Revue EP&S*, le 14 janvier et le 4 février 2000. Christian VIVIER, « Statut et sphère d'appartenance des auteurs de la *Revue EP&S* (1970-2000) », in TERRET Thierry (dir.), *Éducation physique, sport et loisir (1970-2000)*, Clapiers, AFRAPS, 2000, p. 113.

⁵ Pierre ARNAUD, « La *Revue EP&S* et l'innovation didactique (4^e partie) », *Revue EP&S*, n°201, 1986, p. 33.

⁶ Michaël ATTALI, Jean SAINT-MARTIN (dir.). *À l'école du sport, Épistémologie des savoirs scolaires du XIX^e siècle à nos jours*. Louvain-la-Neuve, De Boeck, 2014, p. 19. Les études proposées dans cet ouvrage reposent sur un corpus diversifié, *Les notes techniques de l'ENSEP* ainsi que la *Revue EP&S*, qui offre un panorama à la fois large et rigoureux des évolutions de l'enseignement de l'éducation physique.

⁷ Dimitri LE ROY, Jean TROHEL, Michaël ATTALI, *art. cit.* Les auteurs de cet ouvrage interrogent les notions d'interdisciplinarité, de pluridisciplinarité et de transdisciplinarité par l'intermédiaire d'une analyse de contenu de la *Revue EP&S* entre 1981 et 2015.

progressivement considérée par les chercheurs comme une « revue phare »¹, « la publication professionnelle de référence »², « la vitrine de la discipline »³ ou encore le périodique « que nul ne peut ignorer »⁴. De nombreux travaux se sont appuyés sur l'analyse de ses articles, notamment sur la place de la didactique et des contenus d'enseignements⁵, sur les champs disciplinaires d'appui pour l'éducation physique⁶, sur les savoirs véhiculés par les enseignants d'éducation physique⁷, sur le genre⁸ ou encore sur les statuts et les sphères d'appartenances des auteurs de la revue⁹. Plus récemment, une thèse portant sur les usages de la notion de plaisir en éducation physique s'est appuyée, notamment, sur une étude systématique des articles de la *Revue EP&S*¹⁰.

3.1.1. Les articles du corpus

La recherche d'articles contenant le terme « créativité » sur le site de la *Revue EP&S* a fait apparaître 302 références contenant au moins une fois ce terme. Le document le plus ancien date de mars 1964, et nous avons considéré les articles jusqu'à ceux parus en septembre 2020 (certains diagrammes ont été réalisés en 2019 et n'ont pas été actualisés car aucun article

¹ Bertrand DURING, « L'éducation physique, une discipline en progrès ? », *Carrefours de l'éducation*, n°20, 2005, pp. 61-87.

² Bernard LEBRUN, « Les revues professionnelles : entre débats et orientations », in Michaël ATTALI (dir.), *L'univers professionnel des enseignants d'éducation physique de 1940 à nos jours*, Paris, Vuibert, 2006, pp. 38-61.

³ Christian VIVIER, *ibid.*, p. 98.

⁴ Michaël ATTALI, « Le genre dans la *Revue EP&S* », in Jean SAINT-MARTIN, Thierry TERRET (dir.) *Sport et genre, Volume 3. Apprentissage du genre et institutions éducatives*, Paris, L'Harmattan, 2005, p. 283

⁵ Pierre ARNAUD, *art. cit.*

⁶ Jean-Pierre BARRUÉ, « L'EPS et ses références. Regards à travers la *Revue EP&S* 1950-1992 », *Revue EP&S*, n°258, 1996, pp. 71-74.

⁷ Cécile COLLINET, « Évolution des savoirs privilégiés par les enseignants d'EPS depuis 1950 à partir d'une mise en évidence des courants dominants dans la *Revue EP&S* », in Gilles KLEIN (dir.), *Quelle science pour le sport ?* Toulouse, AFRAPS/LARAPS, 1998, pp. 175-192.

⁸ Michaël ATTALI, *op. cit.*, pp. 283-302.

⁹ Christian VIVIER, « Statut et sphère d'appartenance des auteurs de la *Revue EP&S* (1970-2000) », in Thierry TERRET (dir.), *Éducation physique, sport et loisir (1970-2000)*, Clapiers, AFRAPS, 2000, pp. 87-120.

¹⁰ Yvon MORIZUR, « Le plaisir en Éducation Physique de 1882 à 2010 : usages d'une notion. Mythifiée et clivante », thèse en Sciences de l'éducation, Université de Montpellier, 2019.

mentionnant le terme « créativité » n'est paru entre janvier et septembre 2020, le corpus est donc demeuré identique).

Une partie de ces documents (191) est disponible au format numérique sur le site du Centre de ressources et d'information sur les multimédias pour l'enseignement supérieur « cerimes »¹, les autres références ont été consultés dans les bibliothèques universitaires. Parmi les documents, 28 annonces de publications ou d'évènements ont été écartés de l'analyse quantitative, du fait de leur caractère non significatif quant à la représentation d'une conception de la créativité, pour conserver uniquement les articles portant sur l'enseignement de l'éducation physique et du sport, soit 274 références qui constitue le corpus « Principal ». Ces articles ont été répertoriés par date de parution, noms des auteurs, genre, fonction (PRCE, PRAG, PE, EC, autre)², structures de rattachement et lieu d'exercice (maternelle, primaire, collège, lycée, enseignement supérieur) ainsi que le thème de l'article (APSA traitée ou autre). Le « Corpus principal » est intégralement présenté en annexe avec les références des articles (date, numéro de la revue, pages, titre) ainsi que les noms des auteurs et les items de catégorisation.

Une première analyse exploratoire visait à identifier le thème de l'article et la ou les activités physiques sportives et artistiques dont il traitait. Ce référencement a fait apparaître trois grandes thématiques qui permettaient de répartir les articles du corpus principal. Le choix des critères a été réalisé, d'une part, au regard des thèmes apparaissant parmi les articles du

¹ Le Centre de ressources et d'information sur les multimédias pour l'enseignement supérieur (CERIMES) est un organisme public du Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche conçu pour faciliter l'accès des enseignants et des chercheurs aux ressources en ligne. Les articles numérisés de la *Revue EP&S* sont mis à disposition par l'Université Numérique Francophone des Sciences de la Santé et du Sport (UNF3S) et de la Faculté des Sciences du Sport et de l'Éducation de l'Université de Lille 2 (UV2S). <http://uv2s.cerimes.fr/media/revue-eps/index.php>

² PRCE : professeur certifié ; PRAG : professeur agrégé ; PE : professeur des écoles ; EC : enseignant-chercheur.

corpus général et, d'autre part, en considérant la classification des APSA en EPS. La première catégorie regroupe les articles qui traitent de l'éducation physique de façon générale et qui

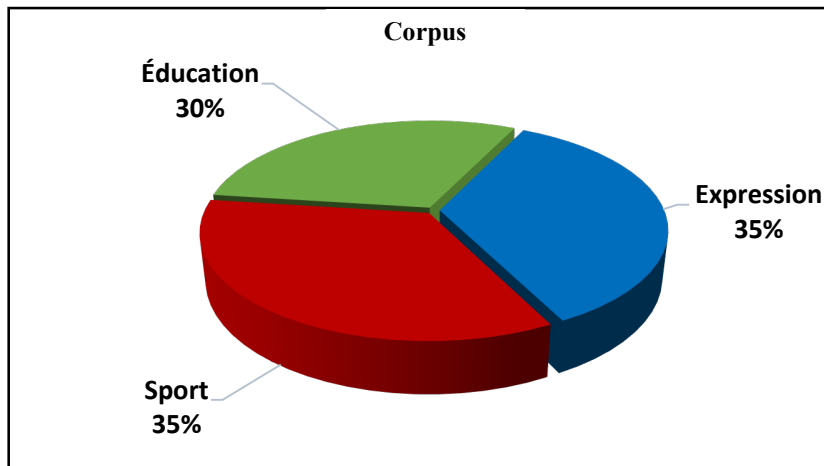


Diagramme 3. Répartition des articles du corpus « Principal » entre les trois grandes catégories d'articles : « Éducation », « Expression »,

abordent des questions pédagogiques et didactiques (catégorie « Éducation »). La seconde regroupe les APSA qualifiées d'expressives qui se caractérisent par la production de formes (Catégorie « Expression »). Cette catégorie rassemble les activités physiques artistiques (danse et arts du cirque), les activités physiques d'expression et les activités gymniques à visée esthétique (gymnastique sportive, gymnastique rythmique, acrosport) mais aussi la danse sur glace et la natation synchronisée. Enfin, la troisième catégorie concerne les pratiques sportives, c'est-à-dire les sports et les jeux collectifs, les sports de raquette, les sports de combat, les disciplines athlétiques (courses, sauts, lancers) et les activités physiques de pleine nature (Catégorie « Sport »). Les activités gymniques n'ont pas été incluses dans cette catégorie bien qu'elles soient également des sports à visée compétitive car en éducation physique, elles sont fréquemment associées aux activités artistiques et une attention, plus ou moins importante en fonction des enseignants, est donnée aux dimensions expressives et esthétiques. Des différences significatives entre les activités existent à l'intérieur de chacun de ces trois groupements principaux et font l'objet d'un classement spécifique en sous-catégories. La répartition des articles apparaît être équilibrée avec environ 1/3 des articles dans chacune de ces trois catégories.

1. **Catégorie « Expression »** :

- Activités physiques artistiques : danse, arts du cirque (jonglage, acrobatie et équilibre sur objets), activités physiques d'expression (APEX)
- Activités sportives à visée esthétique : gymnastique, acrogym/acrosport, gymnastique rythmique, ainsi que le patinage et la danse sur glace (3 articles) et la natation synchronisée (2 articles).

Ce sont principalement les activités classées en EPS dans la CA3, également appelées activités morphocinétiques (de production de formes corporelles), auxquelles ont été associés trois articles au yoga et à l'eutonie¹, relevant de la CA5 (activités de bien-être) qui constituent cette catégorie².

2. **Catégorie « Sport »** :

- Sports collectifs : football, handball, volley-ball, rugby, basket)
- Autres sports : sport en général, jeux sportifs, athlétisme (saut en longueur, cross, lancers, course de haies, etc.), activités physiques de pleine nature (APPN : ski, escalade, surf, canoë, kayak), sports de combat ou arts martiaux (escrime, lutte, judo, sambo, boxe, kendo, karaté), sports de raquettes (tennis, tennis de table, badminton), natation, équitation, cyclisme, golf, sport adapté.

Cette catégorie regroupe les activités classées en EPS en CA1, CA2 et CA4 ainsi que quatre articles traitant du management du sport.

3. **Catégorie « Éducation »** : Cette catégorie regroupe les articles ne traitant pas d'une activité en particulier mais de la pédagogie, de la didactique, de l'apprentissage, de la

¹ L'eutonie est une pratique visant à développer la conscience corporelle, développée par Gerda Alexander (1908-1994).

² Cinq compétences (nommées Compétences Attendues CA) déterminent un classement des activités physiques sportives et artistiques :

- CA1 : réaliser une performance motrice maximale mesurable à une échéance donnée
 - CA2 : se déplacer en s'adaptant à des environnements variés et incertains
 - CA3 : réaliser une prestation corporelle à visée artistique ou acrobatique
 - CA4 : conduire et maîtriser un affrontement individuel ou collectif
 - CA 5 : réaliser et orienter son activité physique en vue du développement et de l'entretien de soi
- Extrait des programmes d'EPS pour les LEGT - Bulletin Officiel n°4 du 29 avril 2010.

psychologie, des compétences sociales et/ou méthodologique, de l'éducation en général, de l'éducation physique, de l'éducation populaire.

Cette classification nous est apparue pertinente au regard des compétences attendues qui conditionnent les programmations d'EPS dans les établissements. Elle présente cependant plusieurs limites car au sein de chaque catégorie sont rassemblées des pratiques avec des logiques d'action différentes, en particulier dans les activités sportives. Par ailleurs, le processus de création est au cœur des pratiques artistiques, ce qui signifie que l'on risque de trouver plus d'éléments sur la créativité dans les articles traitant de la danse ou du cirque, ce qui n'est pas le cas des activités gymniques. Toutefois, la proximité technique entre ces disciplines permet parfois une transversalité qui favorise une approche longitudinale de la créativité au lieu de la limiter à une seule activité. Ces catégories permettaient en tout cas d'avoir une vue globale de la fréquence des articles en fonction des APSA.

L'analyse quantitative¹ des occurrences du terme « créativité » dans les articles a en outre révélé qu'au fil du temps, de plus en plus d'articles n'en contenaient qu'une seule (sur l'ensemble du corpus, plus de 70% des articles ne mentionnent qu'une fois ce terme). Il semble aussi que l'utilisation de ce néologisme se banalise dans les années 1980 et 1990. Afin de réaliser une analyse qualitative à partir des 274 articles du corpus général, une seconde sélection d'articles a été effectuée pour identifier les textes traitant plus spécifiquement de la notion de créativité. Les deux critères utilisés ici ont été la récurrence du terme « créativité » (lorsque celui-ci apparaît plus de deux fois) et l'importance accordée à cette notion par l'auteur (lorsque le titre contient le terme « créativité » ou « création »). Ce corpus « spécifique » de 49 documents a fait l'objet d'une analyse qualitative approfondie dont le but était d'appréhender finement comment cette notion est perçue par les différents auteurs et d'en saisir les particularités en fonction des périodes.

Par ailleurs, deux ensembles d'articles issus du corpus général ont également été analysés de façon qualitative : ceux concernant le premier degré (corpus « 1^e degré ») et ceux

¹ Une recherche exploratoire a également été menée afin d'identifier les différents termes associés à la créativité mais la diversité des notions rencontrées n'a pas réellement permis de faire émerger des significations pertinentes. Cette analyse pourrait être réalisée par la suite à l'aide d'un logiciel d'analyse lexicométrique comme Iramuteq.

traitant de sports collectifs (corpus « sports collectifs »). Dès l'origine de la revue, une partie des articles concerne en effet l'éducation physique à l'école primaire et maternelle. Sur l'ensemble du corpus analysé, ceux-ci représentent moins de 15% ; cependant, la majorité sont parus dans les années 1970 et 1980. La forte représentation de l'enseignement primaire et maternel à cette période a soulevé de nombreuses interrogations et suscité une étude du contenu de ces articles et du contexte scolaire et social de cette époque. Il apparaît en effet que la créativité émerge en EPS principalement dans le premier degré pour se déplacer ensuite progressivement vers l'enseignement secondaire. Un chapitre est donc consacré à la façon dont les instituteurs et institutrices se sont approprié cette notion. L'importance accordée alors à la créativité en éducation physique semble provenir en partie de la réforme du tiers-temps pédagogique mise en place en 1969. Les articles publiés durant les années 1970 ont ainsi particulièrement retenu notre attention car ils reflètent une volonté de transformer en profondeur le fonctionnement scolaire autant au niveau de l'emploi du temps¹ que des méthodes utilisées. L'appel au développement de la créativité des élèves comme des enseignants est intimement lié à ce processus. De nombreux éléments qui ressortent aujourd'hui des études scientifiques et sont intégrées dans les préconisations européennes ou de l'OCDE pour favoriser la créativité à l'école sont déjà présents, sous d'autres termes, dans cette réforme (interdisciplinarité, activités d'éveil, pédagogies actives). Pourtant, de nombreuses résistances freineront sa mise en place et la plupart de ces éléments seront finalement abandonnés pour revenir à une forme scolaire plus traditionnelle². Cette période et la réforme qui l'accompagne témoignent des difficultés pour concrétiser des mesures favorables au développement et à l'expression de la créativité à l'école. Elle constitue également un épisode fondateur des représentations actuelles de la créativité en éducation.

Par ailleurs, les articles consacrés aux sports collectifs (corpus « sports collectifs »), représentant près d'un tiers de la catégorie « Sport », soit 30 articles, ont également été analysés de façon plus approfondie. En effet, les sports d'opposition, en particulier les sports collectifs, sont les disciplines les plus largement choisies par les candidats au CAPEPS³. Ils

¹ Le temps consacré à l'éducation physique passe, théoriquement, de 2h30 à 6h hebdomadaire.

² Jean HOUSSAYE, *La pédagogie traditionnelle*, Paris, Fabert, 2014.

³ Choix des APSA pour l'entretien de spécialité du CAPEPS. Rapports de jury de 2011 à 2019, MEN.

constituent également les activités les plus pratiquées par les enseignants et les plus programmées en EPS, les enquêtes et les rapports qui se succèdent en soulignant en effet la prédominance. L'analyse de ces articles semblait donc importante pour observer ce qui caractérise la créativité dans les sports collectifs et accéder à une meilleure compréhension des conceptions que peuvent avoir aujourd'hui une partie des enseignants d'EPS. Cependant, les enseignants semblent peu mobiliser la créativité dans les sports collectifs, ou du moins ils utilisent peu cette notion. En effet, près de la moitié de ces articles (43%) sont rédigés par des entraîneurs et des acteurs issus du sport fédéral (conseillers et directeurs techniques). L'approche présentée est alors généralement davantage axée sur l'aspect technique et la performance. Elle contraste fortement avec celle des années 1970 à l'école primaire orientée sur la spontanéité et l'expression. Ces deux composantes de l'agir créatif, opposées par certains aspects, ont malgré tout contribué à la conceptualisation de l'agir créatif présentée dans la partie précédente. Elles illustrent en effet deux dimensions complémentaires : la dimension de l'expérience et la dimension instrumentale. Par ailleurs, l'aspect collectif et ludique ressort également de la représentation de la créativité dans les sports d'équipe. Chaque pratique semble ainsi susceptible de faire appel à la créativité de façon singulière lorsque la dimension instrumentale est mise au service de l'expérience. Cette instrumentalité authentique apparaît alors comme un élément transversal, au-delà du champ de l'art ou du sport, orienté sur la perception sensible de l'expérience.

Nous avons recensé l'ensemble des auteurs des articles du corpus, leurs professions, leurs structures de rattachement ainsi que leur genre. Ces éléments apparaissaient essentiels pour préciser les points de vue exprimés dans les articles. En effet, bien que la *Revue EP&S* soit conçue comme un organe de liaison entre les enseignants en lien avec les problématiques de terrain, elle ne représente qu'un certain reflet de la multiplicité des pratiques et des conceptions. Ainsi moins de 30% des auteurs enseignent dans le primaire ou le secondaire alors que plus de 40% exercent dans l'enseignement supérieur, pour autant, ces auteurs traitent également de la créativité dans le premier et le second degré, que ce soit de façon directe ou par le prisme de la formation des futurs enseignants. Les articles traitant de la créativité proviennent d'acteurs qui considèrent cette notion comme un sujet de réflexion pédagogique ou didactique. En effet, de nombreux articles sont rédigés par des enseignants qui peuvent être considérés comme des experts de l'activité traitée. Ceux-ci la pratiquent souvent en tant

qu'amateurs ou exercent en parallèle en tant qu'entraîneurs dans des clubs sportifs. Michaël Attali et Jean Saint-Martin soulignent à quel point les enseignants s'inspirent de savoirs extérieurs au domaine scolaire ou à leur formation académique établissant un rapport dynamique entre les pratiques sociales et scolaires¹. La difficulté d'une partie des enseignants à s'approprier une démarche de création peut alors être liée aussi en partie à un manque de familiarisation avec les pratiques artistiques.

Une dernière étape employée pour analyser les articles de la *Revue EP&S* a porté sur l'iconographie. En effet, les photos qui accompagnent parfois les textes retransmettent une atmosphère mais surtout un rapport entre les élèves et l'enseignant. Certaines d'entre elles proviennent vraisemblablement de l'enseignant lui-même qui présente sa démarche pédagogique et offrent ainsi une fenêtre sur l'intérieur de la classe, la cours de récréation ou d'autres lieux où se déroulent les activités. Elles sont alors également révélatrices de ce que l'enseignant souhaite valoriser quant à l'activité des élèves. Dans le cadre d'une recherche abordant la perception et l'apprentissage par le corps, ces images sont des ressources documentaires à ne pas négliger. Que révèlent ces corps en mouvement de la façon dont est alors perçue la créativité ? Les photos illustrant les articles dans le cadre du tiers-temps pédagogique dans les années 1970 se distinguent par un certain climat de liberté et d'expérimentation en regard des photos publiées durant les périodes suivantes. En effet, des photos présentant des sportifs, des athlètes ou des danseurs professionnels témoignent alors de la valorisation d'une créativité Pro-c voire Big-C dans certaines disciplines, notamment les sports collectifs, alors que celles montrant des élèves qui pratiquent relèvent de la mini-c ou de la petit-c². Ces illustrations ont contribué à nourrir la réflexion en révélant différentes conceptions à la fois de la créativité et du corps en éducation physique selon les périodes et les

¹ Michaël ATTALI, Jean SAINT-MARTIN (dir.), *À l'école du sport, Épistémologie des savoirs scolaires du XIX^e siècle à nos jours*, De Boeck, Louvain-la-Neuve, 2014, p. 16.

² Cf. Chapitre 1 / 1.2.1 La mini-c dans le domaine éducatif : Ronald BEGHETTO, James KAUFMAN, « Toward a Broader Conception of Creativity, *art. cit.*

activités pratiquées par les enfants. Ces images structurent et ponctuent les deux chapitres de résultats de l'analyse des articles de la *Revue EP&S*¹.

3.1.2. Les limites de l'analyse

L'étude des articles de la *Revue EP&S* que nous avons réalisée présente des limites touchant à la fois à la définition du corpus et à la manière de l'appréhender. Toute analyse étant nécessairement partielle, nous avons conscience que les résultats présentés apportent un éclairage ciblé et dépendant des choix opérés. En effet, le prisme de la *Revue EP&S* donne accès à l'évolution des pratiques et des conceptions des enseignants à travers le regard de certains d'entre eux. La rédaction et la publication d'un article sont des démarches qui laissent supposer que l'auteur considère son expérience, sa réflexion ou les procédés pédagogiques et didactiques qu'il a développés comme ayant une valeur singulière susceptible d'intéresser les acteurs de la profession. L'activité rédactionnelle est alors sélective à la fois des propos qui sont partagés et des auteurs qui les partagent². Dans le corpus analysé, aucun enseignant n'évoque, par exemple, réellement ses propres difficultés, ses erreurs ou ses échecs dans l'enseignement d'une APSA. Par ailleurs, certains enseignants peuvent faire preuve d'une grande créativité dans l'élaboration de situations d'apprentissages et dans leur manière d'enseigner sans pour autant partager ces expériences avec leurs collègues par un article. Les articles traitant de la créativité proviennent donc d'acteurs qui ont un intérêt particulier pour ce sujet et développent une réflexion et des « pratiques d'experts », mais ils ne sont ni représentatifs de la multiplicité des réalités du terrain ni des préoccupations de l'ensemble des enseignants quant à la question de la créativité. Il faut donc considérer ces articles surtout comme des « traces historiques » révélatrices de tendances qui émergent dans de la profession et sont susceptibles d'orienter les pratiques de façon plus ou moins importantes et durables.

¹ Bernard LECOMTE, « Une étude diachronique de l'iconographie de la Revue EP.S », in Claudine LERAY (dir.), *Revue EP.S 50 ans*, Paris, *Revue EP&S*, 2000, pp. 33-43.

² Jean-Marie BARBIER et Marc DURAND invitent à penser les discours comme des traces de l'activité discursive. Jean-Marie BARBIER, Marc DURAND, « L'activité : un objet intégrateur pour les sciences sociales ? », in Jean-Marie BARBIER, Marc DURAND (dir.), *L'analyse de l'activité. Approches situées. Recherche & Formation*, n°42, 2003. pp. 99-117.

Par ailleurs, l'ensemble du corpus représente une quantité importante de données à traiter, à contextualiser et à interpréter. Nous avons fait le choix d'analyser en profondeur certaines catégories d'articles qui nous semblaient particulièrement pertinentes au regard de l'objet de cette recherche. Le corpus « 1^{er} degré » a retenu notre attention car il témoigne de l'émergence de l'intérêt des enseignants pour la créativité. La contextualisation des articles au regard des évolutions du système éducatif mais également des transformations sociales et politiques était nécessaire pour appréhender les influences et les enjeux liés à la notion de créativité à l'école propres à chaque époque. Les articles traitant des sports collectifs ont également été analysés en profondeur afin de discerner les similitudes et les divergences qui pouvaient être établies avec les représentations de la créativité dans les pratiques artistiques.

D'autres catégories d'articles (« Éducation », « autres sports ») mériteraient également une analyse qualitative. Une recherche complémentaire pourrait également être menée sur les publications *EPSI* (spécifique à l'enseignement primaire) afin de confirmer ou d'infirmer le désintérêt relatif des enseignants pour cette notion en éducation physique dans les écoles primaires à partir de la fin des années 1980. En effet, dans notre sélection, les articles mentionnant la créativité dans le premier degré disparaissent de la revue dans les années 1990 (1 seul article) pour réapparaître ponctuellement à partir de la fin des années 2000. L'enseignement maternel et primaire a alors fait l'objet d'une publication spécifique des éditions EP&S entre 1985 et 2006 sous l'appellation *EPSI*. Certains de ces articles apparaissent toutefois avec l'utilisation du moteur de recherche sur le site de la *Revue EP&S*.

Enfin, les articles ne mentionnant pas le terme créativité mais uniquement « créatif/ve » (22 articles répertoriés) n'ont pas été intégrés au corpus car cet adjectif était principalement utilisé de façon allusive. Ils reflétaient un usage banalisé de la créativité que nous observions déjà dans l'analyse du corpus « créativité » et n'apportaient pas d'éclairage complémentaire quant aux représentations des enseignants. Les textes mentionnant « créer » ou « création » n'ont pas non plus été retenus car le résultat de cette recherche par mots-clés comprenait un grand nombre d'articles ne traitant pas de création artistique ou de créativité mais de récréation ou de création d'une structure matérielle (gymnase, piscine, etc.) ou symbolique (association, groupe de réflexion, etc.). Le verbe créer est en effet utilisé dans de nombreux sens qui n'ont pas de lien avec la notion de créativité telle qu'elle nous intéresse dans cette étude. Par ailleurs,

une recherche par mot-clé limite l'analyse au discours sur la créativité. De nombreux articles traitent en effet probablement de la créativité des élèves et des enseignants sans que ce terme soit utilisé explicitement. Cette recherche nécessiterait de définir des critères permettant de déterminer s'il s'agit ou non de créativité. Elle révélerait probablement de nombreux usages implicites de la créativité en éducation physique. Cependant, notre recherche portait sur la façon dont les enseignants perçoivent la notion de créativité lorsque celle-ci est explicitement énoncée. Nous faisons le postulat que l'emploi du terme est révélateur d'une appropriation, de façon plus ou moins importante et intentionnelle, de cette notion par l'enseignant.

Par ailleurs, des articles issus de lignes éditoriales différentes apporteraient certainement des données complémentaires pertinentes pour préciser l'appréhension de la créativité par les enseignants d'EPS. Cependant, cette thèse n'a pas pour objectif une étude exhaustive des publications relatives à la créativité en éducation physique. La popularité et la longévité de la *Revue EP&S* font de ce périodique une source d'analyse où s'expriment une variété de points de vue, de conceptions et de pratiques. Cette thèse constitue donc un éclairage, certes partiel mais également singulier et original, sur la façon dont la créativité est pensée et mise en pratique par les acteurs de l'EPS. Un travail de défrichage, en quelque sorte, qui laisse entrevoir des domaines de recherche qui méritent d'être investigués.

3.2. Interroger les enseignants aujourd'hui

En complément de l'analyse socio-historique, nous souhaitons pouvoir mettre en perspective les résultats issus de l'analyse de la *Revue EP&S* avec les représentations contemporaines de la créativité en éducation physique et dans différentes APSA. Par ailleurs, il existe peu de données quant à la formation aux arts du cirque des enseignants d'EPS mais également de leurs représentations de cette activité et des difficultés qu'ils rencontrent pour l'enseigner. Alors que le processus de création devient un passage obligé dans le cursus des lycéens relevant de l'enseignement général et technologique, il s'agissait de confirmer l'hypothèse d'un manque de formation, initiale et continue, des enseignants dans ce domaine. Les résultats de cette enquête avaient enfin pour ambition de contribuer à la conception de dispositif de formation à la créativité qui prennent en compte les représentations, les besoins et les envies des enseignants.

Différentes approches ont été ainsi envisagées : interroger les futurs enseignants, étudiants en Master MEEF, par des questionnaires individuels suivis d'un entretien collectif. Ces deux méthodes complémentaires nous semblaient, en effet, permettre d'accéder à la fois aux représentations singulières et aux significations partagées¹. Cependant, comme évoqué dans l'introduction, une connaissance plus fine des représentations de la créativité par les enseignants ainsi que leurs envies, leurs besoins ou leurs difficultés pour la développer nous semblait nécessaire avant de s'attacher à la formation initiale des enseignants. En outre, l'analyse des articles de la *Revue EP&S* révélaient différentes conceptions, à la fois de la créativité et du corps, en fonction des pratiques mais aussi des périodes. Il nous a alors semblé pertinent de mettre en perspective ces résultats avec une approche contemporaine des représentations des enseignants. Là encore, différentes méthodes ont été envisagées pour accéder à ces éléments. Une trame de question a été élaborée puis testée sous la forme d'entretiens semi-directifs avec un enseignant d'EPS ainsi que dans le cadre d'un séminaire de formation doctorale. Cette phase a permis d'une part de tester la pertinence des questions et de les préciser ou les modifier en fonction des réactions et des différents retours. D'autre part, elle nous a également permis d'expérimenter la complexité de l'entretien semi-directif et de la posture du chercheur dans cet exercice. Il nous semblait délicat de trouver le ton juste qui n'oriente pas les réponses de l'enquêté. En effet, de nombreux éléments, en partie implicites, entrent en jeu lors de cet échange que ce soit dans le ton des questions, la posture ou le regard. Il semblait alors difficile de mesurer l'influence de ces différents facteurs sur les résultats.

La réalisation d'un questionnaire en ligne a alors été privilégiée pour cette partie de l'enquête. Il s'est avéré, malgré tout, que le choix ou la formulation de certaines questions orientent également les réponses. Toutefois, ce support d'enquête semblait plus neutre et objectif. En outre, le nombre de contributions potentielles beaucoup plus conséquent nous semblait plus approprié à l'objectif de cette partie de la recherche. En effet, sur plusieurs points, comme la formation des enseignants à la créativité ou aux arts du cirque, il était intéressant de pouvoir rassembler un nombre important de données, concernant différentes régions de France.

¹ Sophie DUCHESNE, Florence HAEGEL, *L'enquête et ses méthodes : les entretiens collectifs*, Paris, Nathan, 2004, pp. 37-39.

3.2.1. Conception et diffusion du questionnaire

La conception et la diffusion aux enseignants d'un questionnaire en ligne a ainsi été privilégiée afin de récolter des données quantitatives et qualitatives sur leur représentation de la créativité et de l'enseignement des arts du cirque. L'un des prolongements pratiques de cette recherche étant d'utiliser la démarche de création en cirque pour expérimenter l'agir créatif dans la formation des enseignants, il semble utile d'avoir une connaissance plus précise de leurs façons d'aborder cet enseignement dans le cadre scolaire. Différentes hypothèses sous-jacentes ont participé à l'élaboration des questions :

- La créativité est présente, de manière plus ou moins explicite, de façon transversale dans l'enseignement des différentes activités physiques sportives et artistiques.
- Les enseignants d'éducation physique sont peu formés aux activités physiques artistiques en général et aux arts du cirque en particulier
- Le manque de formation est un frein à la mise en œuvre d'un processus de création
- Les enseignants d'éducation physique se sentant compétents pour enseigner des activités artistiques ont une expérience extracurriculaire dans ce domaine (ils pratiquent une activité artistique, ils ont formation complémentaire à la formation initiale)
- Pour une même pratique, plus l'enseignant se considère expert, plus il déclare faire appel à la créativité (corrélation entre niveau d'expertise et créativité).
- Les enseignants experts des sports collectifs sont globalement plus en difficulté pour enseigner des activités physiques artistiques.
- Les enseignants qui ont peu ou pas d'expérience en cirque considèrent qu'il est simple d'aborder le processus de création artistique à partir de la maîtrise d'une technique sportive (sentiment de maîtrise, et travailler à partir d'acquis : connaissances, capacité permettant d'accéder plus rapidement à un travail de création)
- La créativité est présente de façon implicite dans la formation des enseignants. Toutefois la préparation au concours de recrutement des enseignants ne favorise pas son développement.

- La créativité est une compétence peu recherchée dans le cadre du concours de recrutement des enseignants d'éducation physique.

Il s'agissait notamment d'apprécier l'importance qu'accordent les enseignants à la notion de créativité dans les différentes activités physiques sportives et artistiques mais également les difficultés qu'ils peuvent rencontrer à sa mise en œuvre. Le questionnaire comprenait également une partie axée sur la formation et l'enseignement des arts du cirque afin d'accéder, d'une part, aux représentations des enseignants de cette activité et d'identifier plus précisément, d'autre part, la façon dont ceux-ci abordent ces pratiques en milieu scolaire.

Le questionnaire a été conçu sur « Framaforms », service en ligne, libre et gratuit, sans publicité et respectueux des données, proposé par Framasoft, association d'éducation populaire¹. Des versions intermédiaires ont été soumises dans le cadre de séminaires de formation doctorale afin d'échanger sur la pertinence des questions et des formulations. Elles ont également été soumises à des enseignants d'éducation physique en collège, en lycée et à l'université. Ces études exploratoires ont permis d'affiner au fur et à mesure les différents champs de questionnement et de préciser les questions en fonction des objectifs visés. Cependant, suite à la diffusion, certaines questions se sont révélées contenir des biais ou donner lieu à des interprétations différentes. Ces éléments seront pris en compte et nuanceront l'interprétation des données. Certaines questions seront éventuellement ignorées dans l'analyse.

Après avoir été ainsi formalisé, le questionnaire a été diffusé par courriel à l'échelle nationale entre le 30 janvier et le 15 mai 2020. Il a été transmis via différents réseaux : les antennes départementales UNSS et UGSEL, la *Revue EP&S*, le SNEPFSU ainsi que par l'intermédiaire de collègues qui rediffusaient ensuite au sein de leurs établissements, etc. L'objectif était de recueillir des réponses les plus représentatives possibles de la diversité des enseignants d'éducation physique. Le nom du questionnaire ne contenait volontairement pas les termes « créativité », « création », « cirque » ou « artistique » mais a été sobrement nommé « Enseignement de l'EPS 2019-2020 » afin d'éviter que certains enseignants considèrent au

¹ <https://framsoft.org/fr/> ; <https://framaforms.org>

vu du titre que l'enquête ne les concernait pas. Il était, en effet, important de recueillir les témoignages d'enseignants qui ne s'intéressent pas particulièrement à la créativité et aux activités artistiques. Pour autant, le questionnaire a été relayé dans des micro-réseaux d'enseignants sensibilisés aux pratiques artistiques (danse, arts du cirque). Il a au final comptabilisé 508 participations (sur 30 556 enseignants d'éducation physique en 2018-2019¹) provenant de 28 académies différentes, auxquels on peut ajouter quelques enseignants de l'étranger. Les réponses ne sont donc pas représentatives de l'ensemble des enseignants. Elles permettent toutefois, nous semble-t-il, d'affiner la compréhension de la façon dont les enseignants appréhendent la créativité et de recueillir des données indicatives quant à leur formation et leurs pratiques en arts du cirque.

3.2.2. Osons les arts en EPS

Durant la période de la diffusion du questionnaire, le SNEP, principal syndicat d'enseignants d'éducation physique², organisait la première édition du festival « Osons les arts en EPS » les 9 et 10 mars 2020. Un appel a été lancé à l'issue du festival « pour le développement de l'enseignement des arts à l'école et la démocratisation de leur accès à toutes et tous »³. 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 » permettant à tous les enseignants de repartir avec des propositions concrètes⁴. Ce festival constituait en quelque sorte une fenêtre permettant d'avoir un aperçu de la façon dont certains enseignants, spécialistes ou non, abordent l'enseignement

¹ « Répartition des enseignants en charge d'élèves à l'année dans le second degré par groupe de disciplines en 2018-2019 », *Les personnels de l'enseignement secondaire*, MENJ-MESRI-DEPP, Base Statistique des Agents, 2019.

² Michaël Attali décrit une proximité parfois « fusionnelle » entre certains dirigeants syndicaux et divers acteurs pédagogiques faisant du SNEP et de ses dirigeants des acteurs essentiels pour l'avenir de l'EPS. Michaël ATTALI, « Syndicalisme et pédagogie. Une définition de l'éducation physique au service de l'enseignant (1945-1981) », *STAPS*, n°61, 2003, pp. 111-126.

³http://www.snepfsu.net/FestivalOsonsLesArts/wp-content/uploads/2020/03/20200311_SNEP-FSU_Appel_pour_le_developpement_des_arts-1.pdf

⁴ <http://www.snepfsu.net/FestivalOsonsLesArts/accueil-festival/>

des activités artistiques à l'école¹. En marge des conférences et des ateliers, nous avons également questionné les enseignants sur leur manière d'aborder ces pratiques.

Suite à ce festival, j'ai recontacté deux enseignants dont l'expérience et les profils très différents me semblaient intéressants pour mieux comprendre l'enseignement des arts du cirque en éducation physique. Aucun des deux n'avaient de pratique artistique avant de devenir enseignant d'éducation physique. Le premier a suivi une formation de quatre semaines avec des artistes professionnels au Centre National des arts du cirque de Châlons-en-Champagne. Il enseigne le cirque depuis une vingtaine d'années et est aujourd'hui en charge d'une option de spécialité arts du cirque dans un lycée. Le second n'a pas suivi de formation en cirque à part deux journées dans le cadre de la formation continue académique. Il propose cette pratique au collège dans le cadre de l'UNSS depuis une dizaine d'années. Il vient d'ouvrir depuis deux ans, avec une collègue spécialiste en danse, une option arts du cirque. Un entretien téléphonique a été réalisé avec ces deux collègues sur leur parcours de formation, leur conception des arts du cirque, leur approche ces pratiques artistiques dans le cadre scolaire, les éventuelles difficultés rencontrées. Ces entretiens ont contribué, de manière exploratoire, à appréhender les envies, les besoins et les réticences des enseignants en termes de formation aux arts du cirque comme support d'un processus créatif en éducation physique. Ils ont ainsi participé à l'élaboration de pistes pour la formation en lien avec les attentes et les préoccupations des enseignants.

¹ Je ne suis pas membre du SNEP ni d'un autre syndicat, je n'ai bénéficié d'aucune prise en charge des frais d'inscription, de repas, d'hébergement ou de transport.

Chapitre 2.

Précurseurs

Ce chapitre présente une analyse des auteurs du corpus issu de la *Revue EP&S* que nous avons étudié afin de caractériser la façon dont les enseignants ont appréhendé la créativité en éducation physique. Après une description du profil de l'ensemble des auteurs du corpus, l'analyse se centre sur premiers auteurs à aborder la notion de créativité dans les colonnes de la revue. Les conceptions de l'éducation physique de ces trois enseignants ont chacune influencé la discipline : Jean Le Boulch avec la psychocinétique, Claude Pujade-Renaud, l'expression corporelle et Pierre Parlebas, la science de l'action motrice. Les pratiques de ces précurseurs se distinguent, chacune à leur manière, de l'idéologie sportive qui se diffuse alors en éducation physique. Ils offrent des points de vue singuliers sur la perception du corps dans le processus créatif ainsi que les conditions entravent ou favorisent le développement de la créativité. Ces auteurs sont ainsi représentatifs de courants qui valorisent la créativité mais demeurent toutefois en marge des pratiques dominantes. Les sillons tracés par ces précurseurs trouveront néanmoins de nombreux prolongement en éducation physique parfois jusque dans les pratiques actuelles. Ils constituent une première couche de sédimentation sur laquelle se sont construites les différentes représentations de la créativité en éducation physique.

1. Qui sont les auteurs qui parlent de créativité dans la *Revue EP&S* ?

La *Revue EP&S* est conçue comme un moyen de communication et de diffusion de pratiques pédagogiques à travers des articles écrits par des professionnels à destination de leurs collègues. Il n'est donc pas étonnant que les enseignants d'éducation physique représentent plus de la moitié des auteurs de l'ensemble du corpus. En parallèle, les enseignants-chercheurs, les acteurs du sport fédéral ainsi que des représentants académiques (conseillers pédagogiques, inspecteurs) rédigent également une partie des articles. L'intérêt pour la créativité paraît donc partagé au sein du monde académique, de la maternelle à l'université. Et, à première vue, il peut sembler que ce sont majoritairement les « profs de terrains », ceux qui sont face aux élèves dans les écoles, collèges et lycées, qui s'expriment sur la façon d'appréhender la créativité dans leurs cours d'éducation physique. Toutefois, lorsque l'on considère les établissements

auxquels sont rattachés les rédacteurs, on s'aperçoit que plus de la moitié des professeurs agrégés (55%) et un tiers des professeurs certifiés (35%) sont formateurs des futurs enseignants au sein des différentes structures d'enseignements supérieurs¹. Il apparaît alors que les discours émanant d'enseignants du supérieur représentent plus de 40% et ceux des enseignants de la maternelle au secondaire un peu moins de 30%. La créativité constitue donc, en partie, un objet de réflexion théorique dont se saisissent, dès l'origine, les formateurs et les enseignants.

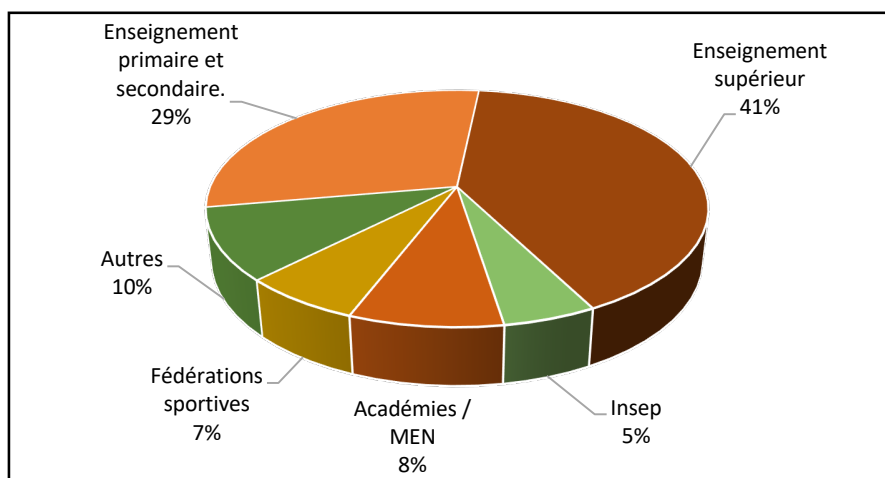


Diagramme 4. Répartition des auteurs du corpus « Principal » selon leurs structures de rattachement.

¹ UER EPS : Unité d'Enseignement et de Recherche d'Éducation Physique et Sportive (de 1968 à 1990)
 UFR STAPS : Unité de Formation et de Recherche Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives (de 1984 à aujourd'hui)
 CREPS : Centre Régionaux d'Éducation Physique et Sportive (de 1945 à 1984)
 ENSEPS : École Normale Supérieure d'Éducation Physique et Sportive (de 1945 à 1973)
 IUFM : Institut Universitaire de Formation de Maîtres (de 1990 à 2013)
 ESPE : École Supérieure du Professorat et de l'Éducation (de 2013 à 2019)
 INSEP pour la formation des sportifs de haut-niveau: Institut National du Sport et de l'Éducation Physique (de 1975 à 2008) – Institut National du Sport, de l'Expertise et de la Performance (de 2008 à aujourd'hui). Florian HUGEDET, « Panorama synthétique d'une construction dynamique. La lente massification des lieux de formation (1869-1919) », in Julien FUCHS, Jean-Nicolas RENAUD (dir.), *Former les enseignants d'EPS en France au XX^e siècle*, Rennes, PUR, 2020, pp. 33-46.

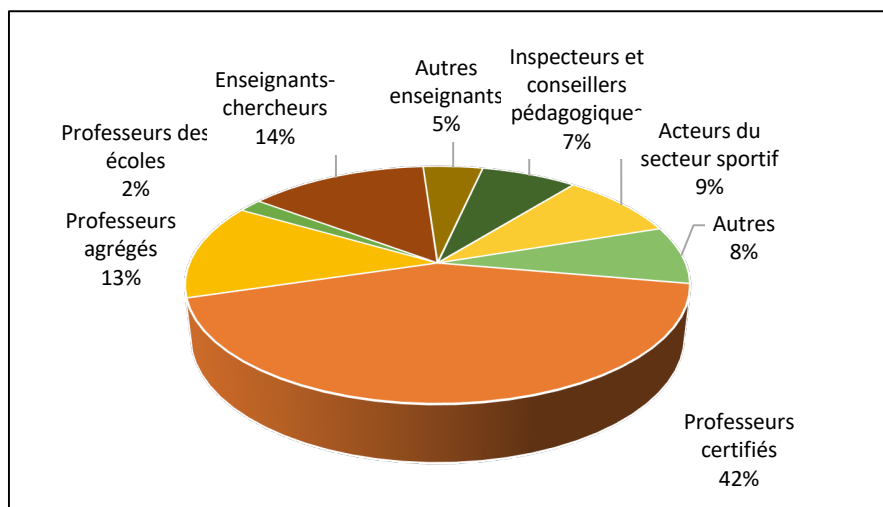


Diagramme 5. Répartition des auteurs du corpus « Principal » selon leurs professions.

Cette distinction entre les « théoriciens » et les « praticiens » existe dès l'origine de la revue comme le souligne Pierre Arnaud, historien de l'éducation physique, dans son analyse des articles d'ordre didactique parus dans la *Revue EP&S* entre 1950 et 1982¹. En effet, le « noyau de départ » de l'équipe rédactionnelle est constitué par l'Amicale de l'ENSEP. Celle-ci affirme dans l'éditorial du premier numéro qu'elle « fera appel aux personnalités les plus qualifiées dans les domaines pédagogiques et techniques et se préoccupera, en outre, de donner audience aux suggestions des usagers »². L'ENSEPS tient toutefois une place prédominante durant les deux premières décennies et les productions didactiques échappent partiellement aux hommes de terrain. Elles restent l'affaire de ceux qui disposent des connaissances techniques et pédagogiques les plus actualisées pour lesquelles l'ENSEPS reste la mieux placée³. À partir des années 1970, l'ENSEPS perd progressivement son monopole dans la formation des professeurs d'EPS au profit des UER EPS nouvellement érigées suite à la loi Faure de 1968. En outre, précise Pierre Arnaud, le développement de la formation professionnelle continue donne un dynamisme nouveau : les professeurs d'EPS des établissements scolaires assurent, le plus souvent en lien avec les UER EPS, leur propre

¹ Pierre ARNAUD, « La Revue EP&S et l'innovation didactique. 1950-1982 », *Revue EP&S*, n°192, 1985, p. 30

² « Éditorial », *Revue EP&S*, n°1, 1950.

³ Pierre ARNAUD, *ibid.*, p. 33.

formation, créant ainsi les conditions de leur entrée en force dans les colonnes de la *Revue EP&S*.

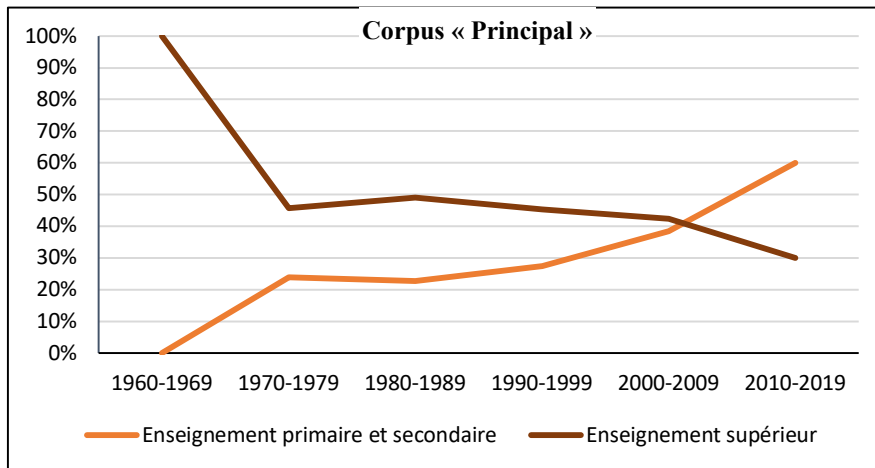


Diagramme 6. Évolution des pourcentages d'articles dont les auteurs enseignent dans le primaire et le secondaire, d'une part et dans le supérieur, d'autre part, selon leurs dates de parution entre 1960 et 2019.

La représentation des enseignants du supérieur est particulièrement dominante durant la première période. En effet, dans les années 1960, les articles mentionnant la créativité sont peu nombreux (6) et proviennent d'auteurs relevant de la formation des futurs enseignants d'EPS (ENSEPS, IREPS, CREPS). Dans les années 1970, le nombre d'articles augmente (46) et les professeurs du primaire prennent la parole (11%) ainsi que les professeurs d'EPS des collèges et lycées (14%). Progressivement les enseignants de terrain s'emparent de la créativité et la tendance s'inverse au fil du temps laissant une place importante à ces derniers.

Dans les colonnes de la *Revue EP&S*, cette notion apparaît sous la plume de trois auteurs dont les pratiques ont influencé durablement la discipline. En effet, Jean Le Boulch ouvre la voie en 1964, suivi par Claude Pujade-Renaud en 1966 puis par Pierre Parlebas en 1967 avec un article qui a marqué la profession (« L'éducation physique en miettes »). Ces trois professeurs d'EPS ont en commun de développer leur propre conception de l'éducation

physique¹ : la psychocinétique pour Jean Le Boulch, l'expression corporelle pour Claude Pujade-Renaud et la science de l'action motrice ou praxéologie motrice pour Pierre Parlebas. Ils considèrent également que l'éducation physique s'adresse à la totalité de la personne dans toutes ses dimensions : physique, sociale et psychologique. Par ailleurs, les conceptions de ces trois acteurs de l'EPS s'opposent, chacune à leur manière, à l'idéologie sportive qui se diffuse en éducation physique à partir des années 1960. La notion de créativité entre ainsi en EPS par des pratiques alternatives qui valorisent une conception du corps qui diverge du corps sportif performant et influencent la discipline mais demeurent toutefois en marge des pratiques dominantes. Ces auteurs sont représentatifs de courants où la créativité tient une place importante qui traversent alors l'éducation physique.

	1960	1970	1980	1990	2000	2010	2019
1964 Jean Le Boulch	Psychocinétique		Se diffuse hors de l'éducation physique scolaire				
1966 Claude Pujade- Renaud	Expression corporelle - danse moderne		Danse contemporaine				
1967 Pierre Parlebas	Science de l'action motrice		Jeux et sports collectifs				

Figure 7. Les premiers auteurs à aborder la notion de créativité dans la *Revue EP&S* et les courants de pensée et de pratique qu'ils ont impulsés.

¹ Ces auteurs sont représentatifs de trois des grands courants de l'EPS au 20^è siècle identifiés par Cécile Collinet à travers l'analyse des articles de la *Revue EP&S* entre 1950 et 1990. À leurs côtés, la méthode sportive de Justin Tessié et le courant FSGT avec Robert Mérand et Jacqueline Marsenach reprochent tous deux l'éclectisme de la discipline et sont favorables à l'introduction du sport. Le courant de la valeur physique regroupant Jean-Louis Dupuy, Jean Letessier et Pierre Parazols propose des solutions pédagogique-didactiques basées sur l'utilisation d'outils d'évaluations (épreuves-tests, barèmes) et le travail par groupes homogènes. Cécile COLLINET, « L'EPS : problème d'identité à partir de 1950 », *Revue EP&S*, n°250, 1994, pp. 21-24.

La psychocinétique développée par Jean Le Boulch influence l'enseignement primaire jusqu'au milieu des années 1980, sa diffusion se poursuit ensuite hors de l'institution scolaire. Claude Pujade-Renaud est une figure importante du mouvement de l'expression corporelle qui a fortement influencé le développement de la danse moderne en EPS. La science de l'action motrice théorisée par Pierre Parlebas trouve son prolongement dans la représentation de la créativité dans les jeux et sports collectifs.

Les conceptions de l'éducation physiques et les pratiques valorisées par ces trois auteurs sont représentatives de la diversité dans la façon dont la créativité est appréhendée durant cette première période. Bien qu'ils forment les enseignants du second degré, leurs visions influencent également l'éducation physique pratiquée dans le premier degré. Elles se retrouvent, en effet, dans de nombreux articles rédigés par des instituteurs, des enseignants d'EPS et des formateurs. Ces différentes approches, abordées dans ce chapitre, illustrent l'importance accordée par ces auteurs à la perception de l'expérience corporelle et aux activités spontanées et ludiques auxquelles ils associent la créativité. Leurs démarches auront chacune des influences, par la suite, sur les conceptions d'autres auteurs du corpus.

2. Jean Le Boulch et la psychocinétique, un rapport ambigu à la créativité

Jean Le Boulch est donc le premier auteur à utiliser le terme de créativité dans la *Revue EP&S* en 1964. Après avoir étudié à l'ENSEP et obtenu le CAPEPS en 1946, ce jeune enseignant ambitionne de concevoir une méthode d'éducation physique sur des bases scientifiques qui confère une unité à cette discipline et permette enfin de dépasser l'éclectisme des méthodes caractéristique de l'enseignement de l'EPS depuis 1945. Il s'agit pour lui d'abandonner la méthode naturelle et la gymnastique de maintien qui ne résistent ni à l'épreuve des faits ni aux connaissances psychologique et physiologique¹. Il devient formateur au CREPS de Dinard en 1947 où il enseigne jusqu'en 1969. En parallèle, il poursuit des études de

¹ Jean LE BOULCH, « La gymnastique de maintien est-elle une méthode efficace d'éducation de l'attitude ? », *Cahiers Scientifiques d'éducation physique*, n°2, 1964, p. 2.

psychologie et de médecine à l'université de Rennes où il défend sa thèse¹ en 1960. Il développe une approche médicale, à la fois physiologique, posturale et psychologique de l'éducation physique dans laquelle il considère l'être à éduquer dans sa totalité. Jean Le Boulch dépasse en cela les visions dualistes pour proposer une méthode globale d'éducation du corps et par le corps. Il pose les bases de la psychocinétique en tant que théorie générale d'éducation par le mouvement et méthodologie pratique qu'il développe tout au long de sa vie. En agissant sur les attitudes corporelles, la psychocinétique utilise le mouvement comme moyen d'éducation et de rééducation fonctionnelle depuis la petite enfance jusqu'à l'âge adulte.

2.1. Une approche de la créativité par le rythme

Dans le corpus que nous avons étudié ne figure qu'un seul des articles de Jean Le Boulch², qui est pour autant le premier à mentionner la créativité dans la *Revue EP&S*³. En 1964, il y présente une étude sur l'organisation du temps qui fait partie d'un ensemble plus vaste comprenant une classification générale des mouvements et exercices utilisés en Éducation Physique. Le rythme est conçu comme une structuration des phénomènes qui se déroulent dans le temps selon un aspect à la fois quantitatif (relatif à la durée) et un aspect qualitatif. De cette approche découle une analyse du mouvement en séquences élémentaires de « temps » caractérisées par un appui et un élan. La « bonne structuration temporelle » revêt une importance capitale dans l'harmonie et l'esthétique du mouvement ainsi que dans son efficacité⁴. C'est l'enchaînement harmonieux des « temps » qui donne son unité au mouvement. Sa démonstration évoque le travail entamé par Georges Demeny pour développer les principes d'une éducation physique scientifique et rationnelle au début du XX^e siècle et dont la méthode basée sur le principe d'un mouvement complet, continu et arrondi reprend les notions d'harmonie et d'esthétique dans un but de perfectionnement physique et d'économie

¹ Jean LE BOULCH, « Les facteurs de la valeur motrice : analyse expérimentale de certains de ces facteurs, interprétation d'un point de vue physiologique », thèse de doctorat de médecine, Université de Rennes, 1960.

² Il s'exprime davantage dans les *Cahiers scientifique d'EP* dont il a participé à la création en 1961 et qui promeut une EP scientifique.

³ Jean LE BOULCH, « Organisation du temps et maîtrise corporelle », *Revue EP&S*, n°69, 1964, pp. 35-41.

⁴ *Ibid.*, p. 36.

du mouvement¹. La photo illustrant l'article de Jean Le Boulch rappelle d'ailleurs les chronophotographies² que Georges Demeny développe pour étudier et perfectionner le mouvement humain.

Mais l'importance primordiale accordée par Jean Le Boulch au rythme du mouvement évoque également la méthode rythmique de Jacques Dalcroze³. Celle-ci occupe alors une place importante dans la formation des jeunes filles en éducation physique⁴. Ces exercices rythmiques sont réalisés afin « d'améliorer les coordinations et de renforcer l'attention dans le but d'économiser l'effort, de rendre le mouvement plus harmonieux et plus précis »⁵. Les textes officiels parus en 1959 réitèrent la place prépondérante accordée à cette méthode⁶. Un article paru en 1961 dans la *Revue EP&S* souligne combien la rythmique « enrichit la personnalité, et constitue une méthode efficace de rééducation psychomotrice »⁷. La photo des jeunes danseuses qui l'illustre est proche de celle de l'article rédigé quelques années plus tard par Jean Le Boulch.

¹ Georges DEMENY, *Science et art du mouvement. Éducation physique de la jeune fille. Éducation et Harmonie des Mouvements*, Paris, Alcan, 1920.

² Inventée par le physiologiste Etienne-Jules Marey en 1882, la chronophotographie permet d'enregistrer sur un même support photosensible une série d'images successives. Thierry POZZO, « Image et science du mouvement », *Cahiers de l'INSEP*, vol. 1, 2000, pp. 61-73.

³ Émile Jacques Dalcroze (1865-1950) est un pédagogue et compositeur suisse qui développa une pédagogie fondée sur la musicalité du mouvement.

⁴ À partir de 1935, les candidates qui présentent le CAPEP passent une épreuve de rythmique.

⁵ Instructions officielles du 1^{er} juin 1941.

⁶ Les textes officiels de 1959 réitèrent leur préférence pour la gymnastique rythmique mais apparaissent en décalage avec l'émergence de la danse moderne dans certaines formations, notamment à l'ENSEPS jeunes filles de Châtenay-Malabry.

⁷ Valéry ROTH, « La Rythmique "Dalcroze" », *Revue EP&S*, n°56, 1961, pp. 7-9.



Illustration 1. Déclinaisons du mouvement.
Jean LE BOULCH, « Organisation du temps et maîtrise corporelle » *Revue EP&S*, n°69, 1964, p. 35.



Illustration 2. Le jaillissement.
Valéry ROTH, « La Rythmique Dalcroze », *Revue EP&S*, n° 56, 1961, p.7.

À cette époque, la rigidité de la rythmique est remise en cause par le mouvement de l'expression corporelle et l'influence de la danse moderne¹. Face aux danseurs modernes qui valorisent l'énergie et l'intériorité d'une gestuelle expressive, les récitations d'un vocabulaire imposé paraissent artificielles. Jean-Marc Lemonnier, historien de l'éducation physique, souligne comment la rythmique scolaire s'inscrit pleinement dans un contexte de contrôle des corps et de standardisation des gestes à transmettre². Le rôle de la créativité dans cette technique corporelle semble totalement réduit voire inexistant. Comment la méthode préconisée par Jean Le Boulch en éducation physique se situe-t-elle vis-à-vis à la fois de la rythmique et des courants émergents de l'expression corporelle et de la danse moderne ?

¹ L'épicentre de cette dynamique est l'ENSEP de Châtenay-Malabry où ces nouvelles approches se développent sous l'impulsion de deux enseignantes et danseuses, Karin Waehner et Mireille Fromantel. Les techniques, classique, jazz, moderne ou libre, s'enrichissent réciproquement pour initier une démarche de création. Élisabeth LÉGERMAIN, « La danse en EPS depuis la fin du XIX^e siècle : entre école et culture », in Cécile OTTOGALLI-MAZZACAVALLLO, Philippe LIOTARD (dir.), *L'éducation du corps à l'école. Mouvements, normes et pédagogies 1881-2011*, Clapiers, AFRAPS, 2012, pp. 295-311.

² Jean-Marc LEMONNIER, « L'indétermination de la danse à l'école: l'offre socioculturelles face aux enjeux éducatifs », in Michaël ATTALI, Jean SAINT-MARTIN (dir.), *À l'école du sport. Épistémologie des savoirs corporels du XIX^e siècle à nos jours*. Louvain-la-Neuve, De Boeck, 2014, pp. 137-166.

Les applications pratiques proposées dans l'article¹ de 1964 sont des exercices de synchronisation où l'apprentissage par imitation d'une succession ordonnée de séquences vise à favoriser l'acquisition rapide de mouvements nouveaux. Le professeur réalise des structures rythmiques de difficulté croissante, allant d'une simple cadence à une structure aperiodique, que les élèves tentent de percevoir et de reproduire. Au fur et à mesure, cette éducation permet ainsi à l'exécutant de se libérer du schématisme perceptif imposé par les structures élémentaires en les enrichissant. C'est grâce à cette possibilité de l'intelligence humaine, souligne l'auteur, que les arts sont possibles et revêtent tant de puissance créatrice². La créativité semble ici intervenir dans les dernières étapes d'un processus de complexification des structures rythmiques et s'apparente à une créativité experte³ nécessitant une grande maîtrise technique. Cependant, dans l'introduction de l'article, la créativité est associée à l'expression corporelle qui ne requiert pas de technique préalable. Toutefois la place et le rôle accordés à la créativité sont clairement circonscrits :

« Les durées relatives des différents temps sont susceptibles de grandes variations, ainsi (...) chacune des figures rythmiques peut être exécutée d'un mouvement plus ou moins lent selon notre volonté. Sans cesser d'épouser la réalité du donné le schéma corporel pourra donc manifester la personnalité, voire même la créativité du sujet en mouvement ; la notion d'expression corporelle traduit cette conception de la créativité dans le mouvement »⁴.

D'après cet extrait, la créativité de chacun, du débutant à l'expert, peut s'exprimer par le mouvement mais se limite au tempo sur lequel les figures rythmiques sont exécutées. La conception de la créativité apparaît ambiguë mais cet unique article du corpus écrit par Jean Le Boulch ne permet pas de saisir clairement la façon dont il conçoit le rôle de la créativité. Sa pensée et les méthodes qu'il a développées ont eu une influence importante et durable sur les acteurs de l'éducation physique en France. Une analyse complémentaire de la façon dont la créativité apparaît, de façon explicite ou implicite, dans différents textes et ouvrages publiés par Jean Le Boulch entre 1953 et 1998 permet d'appréhender plus précisément le rôle attribué à cette notion dans la méthode qu'il propose, à la fois au niveau de l'approche pédagogique et

¹ Jean LE BOULCH, « Organisation du temps et maîtrise corporelle », *Revue EP&S*, n°69, 1964, pp. 35-41.

² *Ibid.*, p. 38.

³ Selon le modèle de James KAUFMAN et BEGHETTO, « Beyond Big and Little, *art. cit.*

⁴ Jean LE BOULCH, *ibid.*, p. 36.

motrice. En effet, dès 1953, Jean Le Boulch présente sa conception d'une éducation physique fonctionnelle qui vise à faire du corps :

« un instrument parfait d'adaptation de l'individu à son milieu tant physique que social grâce à l'acquisition de l'adresse (pris dans son sens large) “qui consiste à exécuter avec précision le geste qui convient dans chaque cas particulier” ou que l'on peut encore définir comme la “maîtrise physiologique et psychologique pour l'adaptation à une situation donnée” »¹.

Dans le processus d'adaptation de l'individu au milieu, décrit dans cet extrait, la créativité bien qu'elle ne soit pas citée, joue un rôle fondamental pour trouver « *le geste qui convient dans chaque cas particulier* ». Cependant, l'importance accordée à la créativité dépend non seulement du caractère prédéterminé du geste optimal mais son rôle est également relatif aux critères choisis pour caractériser la meilleure adaptation possible. Un texte paru quelques années plus tard, précise que le développement des qualités biologiques, motrices et psychomotrices permet d'atteindre la maîtrise corporelle, élément de la maîtrise du comportement et condition de la liberté »². Le titre de l'article, « Esquisse d'une méthode rationnelle et expérimentale d'éducation physique », est révélateur de l'ambivalence qui semble caractériser le rôle de la créativité dans la méthode psychocinétique. Le degré de liberté est associé à la maîtrise du comportement qui se situe à l'opposé de la spontanéité.

Toutefois, Jean Le Boulch reconnaît que sa conception éducative s'est modifiée avec l'évolution des savoirs scientifiques en psychologie et physiologie. Son dernier ouvrage *Le corps à l'école au XXI^e siècle* paru en 1998, dans lequel il revient sur les différentes étapes de son parcours scientifique et éducatif, permet de mieux saisir comment il appréhende la notion de créativité dans la motricité et l'apprentissage :

« Le schéma explicatif sur lequel était fondé ma première conception psychomotrice : percevoir, concevoir, exécuter, restait entaché de l'hypothèse pavlovienne et behavioriste qui considéraient l'organisme comme un centre de réaction qui répond aux sollicitations de l'environnement. Les conceptions actuelles sont différentes, le système nerveux central n'est pas seulement un

¹ Jean LE BOULCH, *L'éducation physique fonctionnelle à l'école primaire*, Dinard, Éditions du CREPS de Dinard, 1953.

² Jean LE BOULCH, « Esquisse d'une méthode rationnelle et expérimentale d'éducation physique », *Revue EP&S*, n°57, 1961, pp. 27-37.

système d'alerte à l'affut des informations mais est le siège d'une activité spontanée propre. Elle s'exprime par la conduite d'investigation ou d'exploration, véritable initiative motrice mobilisée en vue de la découverte du milieu, facteur de sécurité. Cette primauté du mouvement et de la spontanéité est le support de l'expression et de la créativité »¹.

La dimension non-intentionnelle, spontanée du mouvement a progressivement pris une place plus importante dans la méthode d'éducation corporelle développée par Jean Le Boulch. Chez l'enfant, dit-il, il est important de laisser s'exprimer la spontanéité car le fait de la brimer risquerait d'entraver un développement harmonieux à la fois de la motricité et de l'aspect émotionnel. Mais son approche demeure ambivalente :

« À l'école maternelle, il est essentiel de donner à l'enfant toutes les occasions de danser, pour l'amener à développer sa sensibilité et sa créativité et ainsi lui permettre de s'exprimer plus intensément par le mouvement. Le travail du rythme consiste à laisser s'exprimer le propre tempo de l'enfant au cours de jeux spontanés et des activités de libre expression »².

Toutefois, précise l'auteur, il ne faut pas confondre l'expression de la créativité « *avec la possibilité pour chacun de faire ou de dire n'importe quoi* »³. La place accordée à la libre expression et à la créativité dépend alors des critères utilisés par l'éducateur pour distinguer ce qui relève du comportement socialement accepté et attendu du « n'importe quoi ». La tâche de l'enseignant semble également d'emmener progressivement l'enfant vers un jeu construit et règlementé lui permettant de passer du geste naturel, spontané, au geste maîtrisé. Dans ce cadre, le sport est considéré comme un instrument de formation efficace à condition que sa pratique soit pensée en termes de développement de la personne. Mais quelle que soit l'activité, Jean Boulch dissocie clairement le jeu du travail⁴ autant au niveau de la structuration de l'espace que de l'organisation temporelle :

« L'espace de vie de l'enfant doit obéir à deux types de critères : d'une part, il faut une organisation fonctionnelle des locaux, imposant une certaine structure géométrique, favorisant le passage de l'enfant de l'univers topologique à l'univers euclidien de l'adulte. (...) D'autre part, il faut que les enfants disposent d'espaces peu structurés, aménagés de façon sommaire,

¹ Jean LE BOULCH, *Le corps à l'école au XX^e siècle*, Paris, PUF, 1998.

² *Id.*

³ *Id.*

⁴ Yvon MORIZUR, *op. cit.*, p. 306.

occupés par des matériaux bruts, leur permettant d'aboutir, par leur activité, à une organisation de leur propre espace et de créer leurs instruments de jeu. C'est bien entendu ce type d'espace qui convient au déroulement des jeux libres »¹. « La journée scolaire devrait ménager un équilibre entre ces deux types de conduites qui ont des valeurs éducatives complémentaires. L'activité physique éducative a sa place à la fois dans le travail scolaire et dans le loisir scolaire. C'est l'éducation physique de base qui représente l'aspect travail, son but est de préparer- en utilisant le mouvement comme matériau éducatif- l'homme à ses tâches d'adulte par le développement de ses aptitudes motrices »².

Le loisir et le jeu³ comme la spontanéité et la créativité font partie du développement mais sont dissociées du travail. Ces dispositions naturelles semblent même être utilisées par l'éducateur pour emmener l'enfant du jeu au travail, de la spontanéité à la maîtrise. Dans son ouvrage paru en 1974, Daniel Denis dénonce cette volonté d'imposer dès l'enfance un espace-temps pédagogique : « *Au lieu de laisser les enfants vivre l'espace et le temps, les éducateurs le leur donnent à apprendre, cela conduit à fabriquer un système simpliste de repérage, un quadrillage figé et clos* ». C'est à ce découpage arbitraire du temps que se réfère Jean Le Boulch, souligne Daniel Denis, alors même que la définition du rythme qu'il propose est bien plus vaste et plus complexe⁴. Pourquoi, dès lors, restreindre la pratique de base à une « *intérieurisation de la régularité d'une cadence* »⁵ ? Il est inadéquat, conclut Daniel Denis, d'employer les termes de créativité s'il s'agit de désigner l'aptitude à organiser des éléments préalablement choisis pour ne s'intégrer que dans un seul modèle, défini dès l'origine, comme étant l'idéal à atteindre⁶.

Dans la conception de l'éducation motrice développée par Jean Le Boulch, la dimension fonctionnelle est primordiale et semble déterminer un idéal à atteindre axé sur la maîtrise et l'efficacité du mouvement. Même si la méthode a évolué depuis les années 1970,

¹ Jean LE BOULCH, *Le corps à l'école*, op. cit.

² Jean LE BOULCH, « L'éducateur physique interroge le Docteur Jean Le Boulch », *Revue EP&S*, n°78, 1966, pp. 8-13.

³ Le caractère ludique est surtout préconisé à l'école maternelle ainsi qu'au début de l'école élémentaire.

⁴ Il la définit comme « la structuration des phénomènes dans le temps ». Jean LE BOULCH, « Organisation du temps et maîtrise corporelle », *Revue EP&S*, n°69, 1964, p. 36.

⁵ Jean LE BOULCH, *L'éducation par le mouvement*, Paris, Éditions sociales françaises, 1966, p. 149. Cité par Daniel DENIS, *Le corps enseigné*, Paris, Éditions Universitaire, 1974, p. 53.

⁶ Daniel DENIS, *ibid.*, p. 68.

les exercices présentés dans son dernier ouvrage, *Le corps à l'école au XXI^e siècle*, semblent toujours élaborés pour amener les enfants à réaliser des mouvements largement prédéterminés :

« Les exercices sont exécutés par la maîtresse ; les enfants qui doivent être en nombre limité lui font face. Lors des consignes, il faut exiger des enfants qu'ils imitent le mieux possible, ensuite ils ont la liberté totale, si bien que spontanément ils répondent en miroir »¹.

Cet exemple illustre l'ambiguïté de la position de la créativité dans la méthode préconisée par Jean Le Boulch. La liberté est conditionnée par l'intériorisation préalable des règles fixées par l'enseignant, aussi lorsque l'enfant a la possibilité d'agir librement, il reproduit fidèlement le modèle. La disponibilité motrice recherchée est-elle celle d'un corps docile² prêt à reproduire les mouvements considérés les plus efficaces ? La créativité réside alors uniquement dans la capacité d'adaptation de l'individu à un ensemble de normes garantissant l'efficacité motrice. Ces normes corporelles procèdent, dans la psychocinétique, de critères physiologiques et médicaux qui déterminent, parfois de façon implicite, un modèle d'harmonie du mouvement. L'ensemble des exercices préconisés sont organisés pour amener progressivement l'individu vers cette motricité idéale par une pédagogie corporelle où le corps intègre les contraintes au fur et à mesure que croissent ses capacités d'action³.

Cependant la créativité n'est pas associée de façon explicite à l'efficacité motrice mais à la spontanéité et à l'expression de la singularité de la personne par le mouvement. Mais la danse est aussi considérée sous l'angle fonctionnel. Elle représente une priorité chez le jeune enfant pour lui permettre de s'exprimer librement mais également car sa pratique favorise un meilleur contrôle des régulations toniques et des ajustements posturaux qui ont une répercussion sur la régulation des réactions émotives et sur la stabilité émotionnelle⁴. De la même façon, l'improvisation libre sur un thème musical permet de vivre ses propres émotions et de les partager avec ses partenaires de façon authentique et naturelle. Mais c'est grâce à la

¹ Jean LE BOULCH, *Le corps à l'école*, op.cit.

² Michel FOUCAULT, *Surveiller et punir. Naissance de la prison*, Paris, Gallimard, 1975.

³ Georges VIGARELLO, *Le corps redressé. Histoire d'un pouvoir pédagogique* (1^{ère} éd. 1978), Paris, Éditions du Félin, 2018, p. 9.

⁴ Jean LE BOULCH, *Le corps à l'école*, op. cit.

« vigilance musculaire » que le danseur éprouve le plaisir d'un fonctionnement harmonieux de son corps, découvre sa propre identité et lui permet par un jaillissement créatif d'établir une communication avec ses semblables. En outre, le danseur doit concilier les dimensions affectives et cognitives, s'il veut rester dans la danse et ne pas tomber dans la gesticulation¹. Le respect de cette exigence implique une série de conditions² si précises qu'il ne s'agit plus alors d'improvisation libre. L'expression de la créativité est en quelque sorte considérée comme une composante fonctionnelle du mouvement qui doit être prise en compte afin de garantir une progression pédagogique harmonieuse pour l'enfant mais celle-ci est règlementée pour correspondre à l'objectif principal de la maîtrise psychomotrice. Sa méthode visant à unifier l'éducation physique sur des bases scientifiques ne parvient pas à fédérer l'ensemble des conceptions alors développées dans cette discipline. En effet, en parallèle de l'orientation sportive qui s'affirme alors, Pierre Parlebas développe également une science de l'action motrice, susceptible de rassembler toutes les activités physiques. Par ailleurs, le courant de l'expression corporelle ne se reconnaît pas non plus dans la proposition de Jean Le Boulch axée sur la maîtrise du mouvement.

2.2. Une filiation pédagogique

Au niveau pédagogique, Jean le Boulch se positionne dans le prolongement pédagogique de John Dewey à qui il accorde la paternité de « l'éducation fonctionnelle », terme qu'il utilise pour désigner sa propre démarche en éducation physique³. Jean Le Boulch souligne les conceptions éducatives du pédagogue américain dans la continuité desquels il s'inscrit. Pour John Dewey, l'école doit être une société démocratique en action. Sa conception de l'éducation dépasse l'opposition artificiellement créée pour des raisons idéologiques entre

¹ Jean LE BOULCH, *Le corps à l'école, op. cit.*

² Une programmation temporelle de la succession des déplacements par le déroulement des praxies successives en accord avec les structures rythmiques et le tempo du thème musical; la vigilance musculaire (fonction d'intériorisation qui permet le contrôle constant des différentes attitudes successives); l'utilisation d'une gestualité intentionnelle expressive qui concerne plus particulièrement les mouvements des bras et de l'axe corporel. Pour garder leur caractère dansant, ces mouvements doivent s'appuyer et se développer à partir de l'axe corporel et suivre la ligne mélodique du thème musical plus que la rythmicité.

³ *Id.*

l'autonomie de la personne et la nécessaire socialisation. L'éducation étant elle-même un processus de vie et non une préparation à la vie, il ne faut pas imposer à l'enfant les préoccupations de l'adulte mais favoriser l'expression de sa spontanéité. Dans cette perspective, l'apprentissage doit être conçu comme une expérience¹.

Dès 1960, Jean Le Boulch acquiert la conviction de l'importance de la théorie de la résolution de problèmes², définie par Dewey comme une condition *sine qua non* de l'apprentissage et à laquelle il accorde une place privilégiée dans sa méthode³. Il se positionne en faveur des idées avancées par les promoteurs de l'éducation nouvelle : tenir compte des rythmes et de stades de développement ; rendre l'enfant actif ; susciter la coopération au lieu de la compétition ; donner le pas à la découverte sur l'exposé, à la démarche inductive sur la démarche déductive. Jean Le Boulch recommande pour cela aux enseignants l'adoption d'une pédagogie active centrée sur le groupe car « *l'engagement total de la personne suppose le rejet de la pédagogie autoritaire perçue par l'élève comme une contrainte et qui entrave son développement, le rendant dépendant et inauthentique* »⁴. Cependant, les exercices de mises en application de ces conceptions pédagogiques, décrits avec précision par Jean Le Boulch dans ses ouvrages, apparaissent parfois en contradiction avec ces principes. Les situations présentées sont conçues pour laisser une liberté de décision à l'enfant et lui permettre de développer son « *pouvoir agir* », mais à travers une série d'ajustements posturaux qui « *interviennent dans une succession de praxies qui doivent être réalisées dans un ordre donné et dans des limites de temps* »⁵. À nouveau, la créativité dont peut faire preuve l'enfant dans ces situations est très nettement encadrée et limitée.

Que ce soit dans la conception du développement moteur ou au niveau de la relation pédagogique, la créativité est citée comme un élément essentiel par Jean Le Boulch mais les

¹ John DEWEY, *Mon Crédo Pédagogique (My pedagogic Credo, 1897)*, Paris, Vrin, 1958.

² Louis THORPE, Allen SCHMULLER, « Dewey. La résolution des problèmes », in Louis THORPE, Allen SCHMULLER *Théories contemporaines de l'apprentissage*, Paris, PUF, 1956.

³ Jean LE BOULCH, « L'avenir d'une éducation physique scientifique », *Cahiers scientifiques d'éducation physique*, n°1, 1961, pp. 3-17.

⁴ Jean LE BOULCH, « L'évolution du sport et de l'éducation physique depuis 1963 », *Les cahiers scientifiques d'éducation physique*, décembre 1966, p. 8.

⁵ Jean LE BOULCH, *Le corps à l'école, op. cit.*

mises en œuvre pratiques limitent cette affirmation. La place accordée au mouvement spontané et à l'expression de la créativité semble toujours subordonnée à une analyse fonctionnelle dont l'objectif est l'efficacité motrice. Bien qu'il s'agisse du premier article mentionnant la créativité parue dans la *Revue EP&S*, cette notion n'est pas réellement développée par Jean Le Boulch comme un élément fondamental de sa méthode. L'aspect insaisissable de la créativité semble difficilement conciliable avec une progression éducative programmée avec autant de précision. Aussi, la conception de la créativité dans la méthode développée par Jean Le Boulch apparaît souvent ambiguë voire contradictoire, la liberté de création étant toujours encadrée par des critères garantissant le caractère fonctionnel du mouvement.

Sur la base de cette méthode, Jean Le Boulch propose un programme d'éducation physique pour l'école primaire¹ et pour l'enseignement secondaire. Il participe aux commissions des réformes de l'EP où il s'oppose à l'emploi du sport comme principal support d'apprentissage. Ses propositions, bien qu'elles soient globalement rejetées par les responsables institutionnels² (étatique ou syndicaux) sont intégrées implicitement dans les instructions officielles de 1967 pour le second degré³. Jean Le Boulch voit toutefois dans ces programmes, la mise en application de l'orientation sportive de l'éducation physique exposée dans l'*Essai de Doctrine du Sport*⁴ paru deux ans auparavant. Il se met volontairement en retrait de l'Éducation nationale et se consacre au développement et à la diffusion de la psychocinétique. Sa méthode connaît un rayonnement international important notamment en Italie, en Suisse et en Belgique⁵. Selon Blaise Desplechin-Lejeune, l'héritage de la psychocinétique est présent jusqu'à aujourd'hui dans les textes régissant l'enseignement de

¹ Jean LE BOULCH, *L'éducation physique fonctionnelle*, op. cit.

Jean LE BOULCH, « Application de la méthode psychocinétique à l'école primaire », *Les cahiers scientifiques d'éducation physique*, n°1, décembre 1965.

² Gilles BUI-XUAN, « L'autonomisation d'une corporation : une histoire de corps », in Bertrand-Xavier RENE (dir.), *L'éducation physique au XXe siècle en France*, dossier EP&S n°15, 1998, p. 257.

³ Jacques GLEYSE, « Le Boulch Jean. Le corps au XXI^e siècle », *Corps et culture* [en ligne], n°4, 1999, consulté en ligne en avril 2020.

⁴ Maurice HERZOG, *Essai de Doctrine du Sport*, Paris, Haut-comité des sports, 1965.

⁵ Création de l'« Institut de Sport éducatif Dr Jean Le Boulch » en Suisse 1986 ainsi que de l'Association Suisse pour le Sport éducatif et la psychocinétique (ASSPEDEP) en 1988.

En 1992, Jean Le Boulch devient le directeur scientifique de la Scuola di Formazione per Psicomotricità de Florence, qui deviendra en 2001 l'« École Jean Le Boulch de psychomotricité fonctionnelle ».

l'EPS scolaire en France¹. Les objectifs de la CA5 pour lesquels « *la performance n'est plus un but en soi mais l'occasion à travers une meilleure connaissance de soi d'exercer son efficacité sur l'environnement pas la maîtrise de sa propre motricité* »² se confondent par exemple avec la définition du sport éducatif de Jean Le Boulch.

3. Claude Pujade-Renaud, l'expression corporelle et la danse

Les activités physiques à visée esthétique ou artistique représentent un tiers du corpus général mais lorsque l'on regarde les articles traitant de façon plus spécifique de la créativité (49 articles), il ressort que plus de 60% leur sont consacrés.

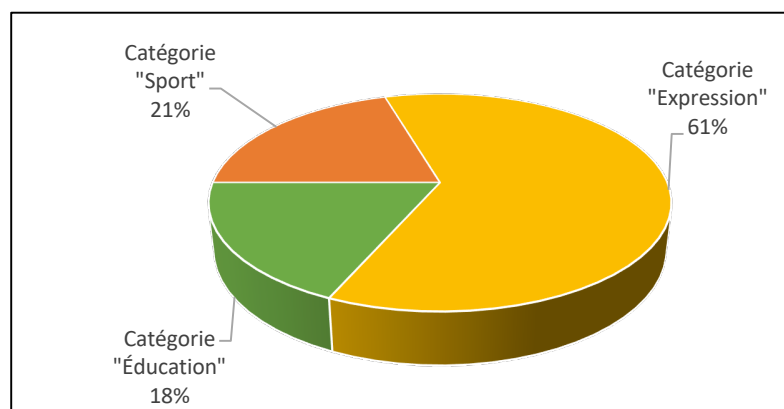


Diagramme 7. Répartition des articles de la Revue EP&S du corpus « spécifique » selon les catégories « Sport », « Éducation » et « Expression ».

La conception du corps présentée dans ces articles conteste celle d'un corps neutralisé et obéissant requise jusqu'alors dans le cadre scolaire. Mais cette approche diffère également du corps sportif performant qui est valorisé en parallèle durant cette période. Que disent ces corps de la créativité ? En quoi l'expression corporelle est-elle révélatrice de la façon dont la créativité est appréhendée dans un premier temps par les enseignants ? Quelle influence cet

¹ Blaise DESPLECHIN-LEJEUNE, « Autour de Jean Le Boulch: l'évolution de la psychocinétique dans l'enseignement de l'EPS au cours de la seconde moitié du XXe siècle », Conférence dans le cadre de l'AEEPS, Grenoble, du 8 novembre 2012.

² Jean LE BOULCH, *Sport éducatif, psychocinétique et apprentissage moteur*, Paris, ESF, 1989, p. 16.

élan de créativité a-t-il sur la perception du corps dans l'espace scolaire et sur la relation pédagogique ?

Le travail autour du corps et du mouvement mené par Claude Pujade-Renaud¹ dans les années 1960-1970 participe à un large mouvement de critique et de réflexion sur le corps qui concerne alors l'éducation physique. Durant l'été 1966, l'enseignante séjourne six semaines aux États-Unis où elle travaille avec le danseur et chorégraphe José Limon au « Connecticut collège » puis à l'école Martha Graham à New-York. À son retour, elle publie un article dans la *Revue EP&S* où elle décrit leur approche de la danse qui s'inspire du « fall and recovery »² de Doris Humphrey, une des pionnières³ de la danse moderne.

Dans un premier temps, Claude Pujade-Renaud réfute le terme d'expression corporelle : « *je n'ai jamais dit aux étudiants "exprimez-vous"* »⁴. Sa démarche s'apparente davantage à de « l'impression corporelle », à une quête d'une perception interne du mouvement. Elle cherche à ancrer l'extériorité, la dimension spectaculaire du mouvement dans une sensibilité kinesthésique profonde⁵. Mais le terme d'« expression corporelle » apparaît un peu partout à l'époque, les instructions officielles d'éducation physique de 1967 lui donnent même sa place au côté des autres activités physiques sportives. Claude Pujade-Renaud adopte cette formulation car elle fédère alors un vaste mouvement qui remet en question les codes figés qui contraignent le corps et empêchent l'expression spontanée, aussi bien du côté de l'éducation physique que de la danse ou du théâtre⁶. En 1969, le Groupe de Recherche en Expression Corporelle (GREC) qui défend les valeurs expressives en éducation physique est

¹ Claude Pujade Renaud est née en 1932, après un bac philo-lettres, elle suit une année de khâgne avant de rentrer à l'IREPS en 1950. Après les quatre années de formation, elle obtient le CAPEPS et enseigne l'éducation physique au lycée avant de devenir formatrice à l'IREPS de Paris puis à l'UER EPS. En parallèle, elle suit une licence de philosophie à la Sorbonne, se forme à l'ENSEP (9171-1972) puis obtient une maîtrise en Sciences de l'éducation. En 1975, elle soutient une thèse « Narcissisme et communication dans la danse en situation pédagogique » sous la direction de Michel Lobrot à l'université Paris VIII. Depuis 1990, elle se consacre entièrement à l'écriture.

² Technique qui consiste à s'écarter d'une position d'équilibre (falling away) et à y retourner (recovering), se rapproche également du travail de Marta Graham de « contraction-release ».

³ Notamment Loie Fuller, Isadora Duncan, Martha Graham.

⁴ « Entretien avec Claude Pujade-Renaud », *Revue EP&S*, n°190, 1984, pp. 6-12.

⁵ *Ibid.*

⁶ « Entretien avec Claude Pujade-Renaud », *Danse avec les autres, Contrepied*, n°13, 2003, pp. 74-76.

créé à l'Institut Régional d'Éducation Physique (IREP) de Toulouse puis s'étend à d'autres lieux formations d'enseignants. En 1970, Claude Pujade-Renaud anime un groupe d'expression corporelle mixte à l'IREPS de Paris à l'heure où hommes et femmes travaillent encore séparément, y compris dans les cours théoriques. Initialement refusé, le cours a lieu hors du cadre institutionnel d'enseignement, à l'heure du déjeuner. Mais elle se sent à l'étroit dans cette structure qui reste le bastion d'une conception de l'éducation physique où domine le modèle sportif centré sur la technique et la compétition¹. L'expression corporelle devient l'emblème d'une critique d'une conception éducative prônant un corps déssexualisé et voué à la performance².

Elle enseigne alors la danse et la psychopédagogie à l'IREP de Paris. Dans cette institution dominée par une orientation médicospportive, les sciences humaines et la motricité expressive se développent de façon marginale³. Ses cours de danse se déroulent à l'écart, dans une salle sous les combles. Cependant, un autre épice de cette contestation se situe à l'ENSEP jeunes filles de Châtenay-Malabry. En 1958, les cours de danse données par Karine Waehner, suscitent l'enthousiasme des étudiantes. Cette danseuse d'origine allemande, formée notamment auprès de Mary Wigman en Allemagne puis de Martha Graham, José Limon et Merce Cunningham aux États-Unis, introduit une autre conception du corps en mouvement. Son enseignement révolutionne la formation en danse qui reposait jusqu'alors sur la rythmique et déclenche un courant de réflexion et de recherche sur l'expressivité corporelle⁴. Son travail s'enrichit également des théories de Rudolf Laban basées sur l'étude des fondamentaux du mouvement et des variables d'espace, de temps et d'énergie. Karine Waehner crée sa propre compagnie *Les Ballets contemporains* et contribue au développement de la danse moderne en France. À l'ENSEPS, elle influence une génération d'enseignantes dont plusieurs d'entre elles mèneront une carrière de danseuse en parallèle de l'enseignement de l'éducation physique telles Monique Bertrand et Mathilde Dumont, Annick Maucouvert ou Mireille Arguel. Mais

¹ *Id.*

² Claude PUJADE-RENAUD, *Expression corporelle langage du silence*, Paris, Les éditions sociales françaises, 1974, p. 29.

³ Tony FROISSART, « L'Institut d'éducation physique de l'université de Paris. L'articulation de projets médicospportifs et éducatifs (1928-2963) », in Julien FUCHS, Jean-Nicolas RENAUD (dir.) *Former les enseignants d'EPS en France au XX^e siècle*, Rennes, PUR, 2020, pp. 65-100.

⁴ Mireille ARGUEL, *Danse, le corps enjeu*, Paris, PUF, 1992.

ces pionnières rencontrent de nombreuses résistances, autant du côté du monde culturel qui déconsidère des « professeurs d'EPS-danseuses » n'étant pas issues des filières d'élite, que du côté de l'éducation physique où les collègues sportifs ironisent sur ces « danseuses aux pieds nus ». Elles contribuent pourtant à l'essor de la danse contemporaine en France, qui reste marginale en EPS. Tout semble en effet opposer danse et sport souligne l'historienne Élisabeth Lê-Germain. Le sport engendre l'effort et la souffrance quand la danse rime avec désir et plaisir. Lorsque le sport fixe un espace-temps de référence, la danse invente son cadre et ses normes¹. En faisant l'apologie de la créativité et de la spontanéité, la danse confère au corps un autre statut et s'oppose aux normes et aux codes d'une technique qui "décorpore" ². La danse est même parfois considérée comme une activité déviante, selon Eve Commandé, enseignante à l'UFR STAPS de Caen, et l'éducation physique maintient à distance cette pratique subversive dont l'expression corporelle est symptomatique³. Pour autant, cette période de revendication d'un corps sensible et expressif semble marquer la profession de façon durable.

3.1. Quel corps ?

De nombreuses publications témoignent de ce questionnement sur le corps qui traverse alors toute la société. En 1972, Michel Bernard, enseignant en philosophie à l'université de Paris-X, publie *Le Corps* dans lequel il récuse le modèle anatomique et physiologique du corps. Il s'interroge sur « *la façon dont l'imaginaire social dominant et formaté du corps peut être subverti et enrichi par la force poétique immanente de l'imaginaire singulier et unique qui habite chacun et meut chacune de nos sensations* »⁴. Au terme de « corps », il préfère celui de « corporéité » qui permet d'exprimer que le corps est davantage de l'ordre d'un processus que de l'ordre d'une substance. Entre 1960 à 1968, Michel Bernard enseigne la psychopédagogie à l'ENSEPS de garçons où Jean-Marie Brohm et Georges Vigarello suivent ses cours. Il est,

¹ Élisabeth LÊ-GERMAIN, *op. cit.*, pp. 295-311.

² Ève COMANDÉ, « Écoles de danse et danse à l'école », in Jean-Michel LEGRAS (dir.), *Vers une technologie culturelle des APSA*, Paris, Vigot, 2005.

³ Élisabeth LÊ-GERMAIN, *op. cit.*, pp. 295-311.

⁴ Michel BERNARD, « Le pouvoir du sentir », *Enfances & Psy*, n°20, 2002, p. 42-49.

selon Jacques Gleyse, le fondateur d'une réflexion contemporaine, philosophique, psychanalytique et anthropologique sur la culture corporelle en Éducation physique¹. En 1974, il crée la collection *Corps et Culture* aux Éditions Universitaires qui s'attache à promouvoir la pluralité des dimensions du corps. Il publiera notamment *Le corps enseigné* de Daniel Denis en 1974 et *Corps et politique* de Jean-Marie Brohm en 1975.

Cette même année Jean-Marie Brohm fonde également la revue *Quel corps ?* qu'il conçoit comme « *un instrument théorique mais aussi une base d'action pour une nouvelle façon de percevoir le corps* »². Initiateur et principal représentant de la Théorie critique du sport, il s'attaque de façon radicale et virulente à l'idéologie sportive. Pour cet auteur, la corporéité est « *un horizon subjectif de sens et de sensibilité, autrement dit une chair vécue, d'abord pour soi puis dans le monde* »³. C'est en 1975 également que Michel Foucault publie *Surveiller et punir* dans lequel il analyse comment les disciplines fabriquent des corps dociles en quadrillant l'espace et le temps et en les soumettant à la rigidité des exercices. Le dressage des écoliers dans les écoles chrétiennes du XIX^e siècle souligne le rôle principal joué par l'institution scolaire dans le conditionnement du corps. Dans le prolongement, Georges Vigarello publie trois ans plus tard *Le corps redressé. Histoire d'un pouvoir pédagogique*⁴ où il montre comment, depuis le Moyen-âge, les exercices visent à assurer la rectitude du corps, gage de la droiture morale. Les contraintes initialement imposées de l'extérieur sont progressivement intériorisées marquant le corps et modelant les comportements.

Au côté de ces ouvrages qui éclairent la façon la société investit les corps et leur impose des normes implicites, le courant de l'expression corporelle valorise un corps libre et spontané. Monique Bertrand et Mathilde Dumont, ces deux enseignantes d'éducation physique connues également sous le nom de Pinok et Matho en tant que mimes et danseuses, publient *Expression corporelle : mouvement et pensée*⁵ en 1970. Quatre ans plus tard, paraît l'ouvrage *Expression*

¹ Jacques GLEYSE, « Michel Bernard. La chair et le verbe », *Corps et culture* [en ligne], n°5, 2000, consulté en ligne en juillet 2020.

² Jean-Marie BROHM, *Quel Corps ?*, Paris, Éditions de la Passion, 1986, p. 6.

³ Jean-Marie BROHM, « La théorie critique du sport. De Partisans à Quel Corps ? », in Cécile COLLINET (dir.), *Éducation physique et sport*, Paris, PUF, 2001, pp. 135-149.

⁴ Georges VIGARELLO, *Le corps redressé, op. cit.*

⁵ Monique BERTRAND, Mathilde DUMONT, *Expression corporelle : mouvement et pensée*, Paris, Vrin, 1970.

corporelle, langage du silence qui fera de Claude Pujade-Renaud une figure majeure de ce mouvement. Michel Bernard réalise également une thèse d'État en 1976 sur *L'expressivité du corps*. Ces multiples travaux et publications, dont la présentation est loin d'être exhaustive, révèlent une profonde transformation de la conception et de la perception du corps qui émerge dans les années 1960 et se prolonge dans les années 1970.

Georges Vigarello retrace l'histoire de la perception du corps et décrit le bouleversement que représente l'émergence la danse moderne¹. Isadora Duncan a en effet révolutionné la représentation du corps dansant. À la fin du XIX^e siècle, elle s'affranchit des instruments traditionnels de la danse académique : le corset jugé trop contraignant et les chaussons trop rigides. Elle danse seule, les pieds nus, vêtue de voiles transparents et légers. Elle cherche à éprouver intensément le corps pour mieux le faire vibrer sur scène. Elle devient le symbole d'une liberté nouvelle, d'un corps sensible et expressif. « *Elle renverse le projet traditionnel de la danse en opposant aux formes fixées de l'extérieur des forces venant de l'intérieur* ». Il y aurait un avant et un après Duncan, souligne Georges Vigarello dans son ouvrage sur *Le sentiment de soi. Histoire de la perception du corps*². Les promoteurs d'une danse libre, moderne et expressive revendiquent une expérience d'un corps sensible, vibrant, poétique. L'éducation physique croit que la motricité est l'effet d'un apprentissage, déclare Claude Pujade-Renaud, alors que l'expression corporelle parle d'une histoire qui est venue s'inscrire dans le corps³. « *J'aurais préféré parler d'éducation corporelle plutôt que d'éducation physique* », dit-elle, « *un terme qui paraît plus ouvert* »⁴.

¹ Georges VIGARELLO, *Le sentiment de soi. Histoire de la perception du corps XVI^e-XX^e siècle*, (1^e Éd. 2014) Seuil, 2016, pp. 216-217.

² Yannick RIPA, « Préface », in Isadora DUNCAN, *Ma vie*, (1^{ère} éd. 1927) Paris, Gallimard, 2013, p. 13.

³ Claude PUJADE-RENAUD, *Expression corporelle, op.cit.*, p. 85.

⁴ « Entretien avec Claude Pujade-Renaud », *Danse avec les autres, Contrepied*, n°13, 2003, pp. 74-76.

Les articles qui jalonnent cette période dans la *Revue EP&S* témoignent de l'influence de l'expression corporelle et de la volonté de promouvoir la dimension expressive d'un corps jusqu'alors méconnu. Les photos qui accompagnent les textes sont particulièrement parlantes et représentatives cette approche nouvelle de l'éducation physique. Elles illustrent la prédominance accordée alors à la dimension de l'expérience dans l'agir créatif, à l'opposé d'un corps performant et productif.



Illustration 3. La joie d'être ensemble.
Guy MISSOUM, « L'expression corporelle »,
Revue EP&S, n°146, 1977, p. 19.

3.2. Relation pédagogique et créativité

Claude Pujade-Renaud aborde longuement la question de la nature de la relation pédagogique dans l'article qu'elle publie en 1966 dans le *Revue EP&S*. En effet, souligne-t-elle, la capacité créatrice des enfants ne peut être exercée si les schèmes d'actions sont constamment imposés aux élèves, l'enseignant ne doit pas les contraindre mais les guider dans

leur propre recherche¹. Les leçons qu'elle a suivies au Connecticut Collège sont conduites selon le principe fondamental d'éviter « *la perpétuelle imitation de l'adulte par l'enfant. (...) Le professeur ne doit pas être un modèle contraignant, mais s'effacer à bon escient. (...) Ce que l'on cherche à stimuler au maximum, c'est la créativité. La créativité, comme toute faculté meurt faute d'exercice* »². Au cours de ce stage, elle découvre une pédagogie plus centrée sur l'enfant et moins sur les modèles techniques adultes³. Claude Pujade-Renaud est impressionnée par ces conceptions pédagogiques qui lui semblent beaucoup moins rationalisées et systématisées qu'en France. Elle se situe dans un climat d'éducation libérale où l'exploration du mouvement se fait à partir d'un thème mais sans démonstration du professeur. En Angleterre, dit-elle, l'ouvrage inspiré par Rudolf Laban « *Moving and Growing* » est le manuel officiel d'éducation physique.

« Quand les enfants travaillent comme des artistes dans la forme et la couleur, nous n'attendons pas que leurs peintures soient comme celles des adultes ; nous sommes habitués à accepter leurs notions de couleur, de modèle et de proportion qui nous sont étrangères. Nous devons attendre la même chose des enfants quand ils travaillent comme des artistes dans le mouvement »⁴.

La « modern-dance » est bien l'œuvre d'un peuple encore jeune, proche de son enfance ; c'est peut-être aussi celle d'un peuple qui tente d'exorciser le machinisme, l'industrialisation et la « grande ville » par le mythe du retour au primitif et à l'enfant, suggère Claude Pujade-Renaud⁵. Le courant de l'expression corporelle et de la danse moderne s'inscrit dans un mouvement de contestation de l'instrumentalisation d'un corps-machine durant l'ère industrielle. Ce renouveau passe par la jeune génération et l'éducation est alors perçue comme l'assujettissement à un modèle dépassé. Le rapport à la technique est représentatif d'un besoin de récréation plus que de reproduction. Ce que les méthodes anglo-américaines nous suggèrent, dit-elle, c'est l'abandon, au départ du moins, d'une technique adulte. L'enseignement de nos maternelles se fait d'ailleurs dans cet esprit, dit-elle, et est admiré par nombre de pays étrangers

¹ Claude PUJADE-RENAUD, « Modern-Dance aux USA », *Revue EP&S*, n°82, 1966, pp. 39-48.

² *Ibid.*

³ Sylvain FERREZ, « Claude Pujade-Renaud et le génie des mises en scène réflexives du corps », *Corps*, n°3, 2007, pp. 99-104.

⁴ Rudolf LABAN, *L'Homme Sain*, n°2, 1964.

⁵ Claude PUJADE-RENAUD, « Modern-Dance aux USA », *art. cit.*

(dessins libres, travaux de groupes, etc.). Mais, dès son entrée dans le primaire, l'enfant doit renoncer à cet exercice de la créativité et se borner à assimiler ce que le professeur lui impose.

Seuls le dessin et la musique sont considérés comme des matières artistiques: les éducateurs des arts plastiques surtout ont progressé dans le sens de la stimulation de la créativité. Les professeurs d'E.P. et de danse doivent pouvoir suivre la même évolution, diminuer la part faite au mouvement d'imitation et donner une place de choix au mouvement libre sur un thème »¹.

Cette approche pédagogique est développée par Ruth Murray, un professeur de danse qui a publié en 1963 un ouvrage sur l'enseignement de la danse à l'école. Claude Pujade-Renaud reprend sa définition de la créativité en tant que « *conduite par laquelle on invente de nouveaux schèmes (rythmiques ou gestuels), ou on transforme des schèmes déjà établis ou on intègre un nouveau facteur dans une organisation déjà établie* »². L'expression corporelle et la danse moderne s'accompagne d'une expérimentation pédagogique mais cette totale remise en question des repères habituels sont déstabilisants pour l'enseignant.

« Il faut à celui-ci beaucoup de courage et d'humilité pour oser oublier connaissances et savoir-faire ; oser faire confiance à l'enfant en l'encourageant, garçon comme fille, à inventer son propre mouvement et à découvrir ainsi son corps. Mais peut-être alors le professeur aura-t-il beaucoup à apprendre de l'élève ? (...) L'existence chez l'enfant de formes spontanées de mouvements doit être le point de départ de l'action éducative »³.

Les professeurs d'éducation physique et de danse semblent avoir peur de ce pouvoir créateur, dit-elle, et se réfugient dans le folklore. Or le mouvement est un terrain de choix pour exercer la spontanéité créatrice de l'enfant, le travail de recherche et de création n'est nullement une pure décharge d'affectivité. Le problème, poursuit Claude Pujade-Renaud, est comment susciter la créativité de l'enfant ? Elle ne pousse pas toute seule⁴.

La thèse qu'elle soutient en 1981 porte sur les *Communications non-verbales en situation éducative*. Un travail à partir duquel elle publie deux ouvrages en 1983 : *Le corps de l'enseignant dans la classe* et *Le corps de l'élève dans la classe*. À partir d'entretiens

¹ *Ibid.*, p. 45.

² Ruth MURRAY, *Dance in elementary education*, 2nd Edition, New-York, Harper and Row, 1963.

³ Claude PUJADE-RENAUD, « Modern-Dance aux USA », *art. cit.*, p. 46.

⁴ « Entretien avec Claude Pujade Renaud », *Danse avec les autres, Revue Contrepied*, n°13, 2003, pp. 74-76.

individuels, elle cherche à percevoir ce que disent les corps avant, après et au-delà des mots. L'expression corporelle est donc toujours présente dans la relation pédagogique, souvent de façon implicite, souterraine. En explorant ce langage, la pratique questionne nécessairement la nature de la relation pédagogique, en particulier sa dimension informelle ou ignorée. Créativité et pédagogie semblent donc intimement liées en éducation physique. L'enseignement de la danse organise la production de l'inattendu déclare Marielle Brun, enseignante d'éducation physique spécialisée en danse, ce qui n'est guère sécurisant pour les professeurs non aguerris¹. Le témoignage d'André Lapière sur la façon dont il encadre les séances de psychomotricité à la maternelle, montre comment le rôle de l'éducateur est plus proche de celui du danseur que de celui du Maître. Il décrit comment il entre dans le jeu créé par les enfants pour les aider à approfondir et faire évoluer leurs recherches.

« Lorsque cette dynamique est bien établie, on ne sait plus qui suit l'autre ; si c'est l'éducateur qui suit les enfants ou si c'est les enfants qui suivent l'éducateur. (...) Cela ne nous empêche pas d'avoir des objectifs mais ces objectifs ne sont pas programmés : ils restent flottants, utilisables à tout moment selon les circonstances qui apparaissent. Tout l'art de l'éducateur consiste à adapter constamment ses objectifs en fonction de l'évolution des désirs de l'enfant »².

Sa posture illustre l'alternance et la complémentarité entre la dimension instrumentale de l'action où il définit un objectif et la dimension de l'expérience où les événements qui surgissent l'amènent à redéfinir sans cesse de nouveaux buts. En effet, « *il ne s'agit pas de "laisser faire" et d'attendre passivement le "miracle créatif". Les enfants ont besoin d'être guidés, canalisés pour ne pas se perdre dans une dispersion stérile* » souligne-t-il. Cette même approche se retrouve dans différents articles du corpus relatifs à l'expression du corps et à la danse. L'enseignant devient un pédagogue créateur³ déclarent, par exemple, Monique Bertrand et Mathilde Dumont : « *L'action pédagogique est sans cesse création, retour sur soi, évolution dynamique. À partir des réponses qui lui sont faites, en fonction des groupes, l'enseignant est*

¹ Marielle BRUN, « Rencontre avec les passeurs de danse », 17 mai 2011, consulté en ligne le 21 juillet 2020 sur http://www.cafepedagogique.net/lemensuel/lenseignant/eps/pages/2011/122_2.aspx

² André LAPIÈRE, « le concept de psychomotricité et son évolution », *Revue EP&S*, n°145, 1977, p. 58.

³ Monique BERTRAND, Mathilde DUMONT, « Les espaces du corps, Essai sur la création », *Revue EP&S*, n°138, 1976, p. 46.

conduit à inventer d'autres propositions, à découvrir des perspectives nouvelles. Proposer. Renouveler. Inventer »¹. Développer la créativité de l'élève implique nécessairement de la créativité de la part de l'enseignant. L'action créatrice permet à chacun de développer « son étrangeté légitime » soulignent les deux danseuses. Une dynamique incessante s'exerce dans les relations étudiants-enseignants et féconde des développements et des perspectives qui ne sont pas forcément prévisibles, ni exprimables en termes de programmes et de progressions².

Mais le fait d'être attentif à la nouveauté qui émerge suppose d'accepter de ne pas savoir et de ne pas maîtriser ce qui survient. L'éducateur adapte sans cesse ses réactions à celle de l'élève et du groupe, il y a une réciprocité dans la relation éducative. Ce rapport pédagogique est exposé par Marcel Postic, psychologue et pédagogue, dans l'ouvrage qu'il publie en 1979 : « *Le monde culturel de la relation éducative future sera celui qui permettra des apports fondamentaux entre les générations, c'est-à-dire des rapports d'échanges ancrés dans une expérience partagée de création sociale, et non de reproduction d'un ordre antérieur* »³. La créativité semble alors systématiquement associée aux pédagogies actives que ce soit de façon explicite ou implicite. Daniel Denis en conclusion de son ouvrage *Le corps enseigné* propose de développer une « pédagogie aléatoire » : « *on se saisit de tout ce qui passe, c'est autour de soi qu'on doit prendre les choses, on va les transformer, et à partir de là on va construire une approche esthétique, chaque école est lieu d'invention culturelle, et ça passe par des pratiques du corps* ». Si on veut faire de la créativité, ajoute-t-il, alors il faut affronter le hasard ! Il faut arrêter de faire la classe !⁴. Il dénonce la structure autoritaire de l'école, un maître qui sait tout et des enfants qui ne savent rien, le silence et l'immobilité. Le corps est normalisé, l'espace et le temps rationalisés. Il faut faire de l'institution d'enseignement une autre fabrique du corps, ajoute Daniel Denis, qui passe par l'invention, par l'imagination, par le jeu entre les savoirs,

¹ Monique BERTRAND, Mathilde DUMONT, *Expression corporelle op. cit.*, p. 46.

² Monique BERTRAND, Mathilde DUMONT, *Dynamique de la création : le mot et l'expression corporelle*, Limoges, Vrin, 1976.

³ Marcel POSTIC, *La relation éducative*, (1^{ère} Éd. 1979) Paris, PUF, 2001.

⁴ Daniel DENIS, « Entretien avec Daniel Denis » par Gilles BUI-XUÂN et Jacques GLEYSE, *STAPS*, n°126, 2019, pp. 139-154.

des disciplines, un « laboratoire esthétique scientifique ». L'école doit être un lieu d'invention sociale et culturelle.

Cette vision renouvelée de l'école caractérise la façon dont la créativité est appréhendée par les enseignants dans les années 1960-1970. En éducation physique, cette approche s'ancre dans un rapport au corps qui redéfinit de fait la relation pédagogique et les rapports de pouvoirs traditionnels entre l'enseignant et l'enseigné. Il se dégage ce que Jean-François Billeter appelle une pluralité dans l'égalité, c'est-à-dire une pluralité sans hiérarchies ou des hiérarchies momentanées, d'inégalités appelées à se renverser ou à disparaître du fait qu'y prévalent toujours l'action réciproque, le dialogue¹. La créativité est dès lors considérée comme étant située à l'intérieur de l'être. Aussi le mouvement est porteur d'une richesse qui le dépasse² note Georges Vigarello mais cette richesse dépasse également l'observateur, souligne Daniel Denis. En effet, l'observateur cherche à déchiffrer le mouvement selon les normes établies et non selon les normes d'une logique propre à son expression³. Ainsi la créativité d'un geste est jugée selon des critères antérieurs à sa création, c'est pourquoi les relations sont nécessairement dynamiques et incertaines.

4. Pierre Parlebas, précurseur de la créativité en éducation physique

Pierre Parlebas est non seulement un des premiers auteurs à utiliser le terme de créativité dans la *Revue EP&S* avec Jean Le Boulch et Claude Pujade-Renaud mais il est également le plus prolifique. En effet, il publie sept articles qui mentionnent la créativité entre 1967 et 1977. Sa contribution importante révèle un intérêt majeur pour cette notion alors émergente. Ce professeur d'EPS a étudié à l'École Normale d'instituteurs d'Auteuil puis au CREPS de Bordeaux et à l'ENSEP jeunes gens. Il enseigne à partir de 1958 à l'ENSEP de jeunes filles⁴. Durant ces dix années, Pierre Parlebas développe une conception singulière de

¹ Jean-François BILLETER, *Un paradigme*, Paris, Allia, 2012, p. 93.

² Georges VIGARELLO, *La motricité de l'enfant*, p. 6-7, cité par Daniel DENIS, *Le corps enseigné*, Paris, Éditions Universitaire, 1974, p. 59.

³ Daniel DENIS, *Le corps enseigné, ibid.*, pp. 59-60.

⁴ En parallèle, il obtient une licence ès Lettres et sciences humaines, psychologie en 1969 à l'Université de Paris Sorbonne où il suit ensuite un cursus de mathématique et un cursus Linguistique.

l'éducation physique en tant que « science de l'action motrice » qu'il présente notamment dans les colonnes de la *Revue EP&S*. Il défend une approche à la fois fondée scientifiquement et ancrée dans l'expérience pédagogique. Il développe un point de vue pédo-centré qui met l'accent sur l'action consciente de l'enfant. Il revendique la dimension ludique et expressive de la motricité et se positionne en contrepoint de l'idéologie sportive dominante. Willy Hugedet dans son travail de thèse¹ révèle l'importance des réseaux que fréquente par Pierre Parlebas sur la structuration de sa pensée. Les principes de l'Éducation nouvelle sont présents dès sa formation à l'ENS. Il s'investit ensuite dans les réseaux d'éducation populaire et la rencontre avec André Schmitt et le réseau des Centre d'Entraînement aux Méthodes Actives est décisive. Une influence réciproque s'établit entre Pierre Parlebas et les CEMEA qui vont diffuser sa pensée. Vis-à-vis du sport, il développe une critique modérée, cherchant à réformer sans verser dans une attitude radicale et des discours révolutionnaires².

Dans la *Revue EP&S*, il présente cette approche dans plusieurs textes dont le premier « L'EPS en miettes » a durablement marqué la profession. Il y dénonce une éducation physique éparpillée dans une multitude de techniques sans vision commune fédératrice³. Au lieu de considérer la motricité comme un objet d'étude au carrefour entre diverses disciplines scientifiques, il propose de constituer un champ spécifique à l'action motrice, une science de l'action motrice ou praxéologie motrice⁴. La notion de « conduites motrices » (ou socio-motrice) représente selon lui « *le concept-charnière qui permet à l'éducation physique*

¹ Willy HUGEDET, « Pierre Parlebas et les conduites motrices: son parcours, son œuvre, son héritage », thèse de doctorat en STAPS, Université de Bourgogne Franche-Comté, en cours depuis 2017.

² Willy HUGEDET, *op. cit.*

³ « Nous devons entièrement repenser notre discipline au travers des connaissances de notre époque. Il est d'importance majeure d'établir la problématique de l'éducation physique. (...) La première urgence est de mettre à jour sa spécificité. C'est là un point capital: il convient de déterminer l'originalité des situations éducatives qu'elle crée et des conduites motrices qu'elle suscite. Cette spécificité est à rechercher dans une perspective pédagogique vers la caractérisation d'une psycho-socio-motricité au sein de laquelle on peut valoriser tour à tour deux dominantes interdépendantes: une psycho-motricité et une socio-motricité ». Pierre PARLEBAS, « L'Éducation Physique en "miettes" ». L'éducation physique une pédagogie des conduites motrices », *Revue EP&S*, n°88, 1967, pp. 17-23.

⁴ Également nommée « praxéologie motrice » ou « science des conduites motrices ». Pierre PARLEBAS, *Jeu, sports, sociétés : lexique de praxéologie motrice*, Paris, INSEP, 1999.

d'assumer ses projets et la dote d'une véritable spécificité »¹. Au-delà du mouvement ou de la technique, la conduite motrice englobe les dimensions sociales et psychologiques. Parlebas aborde la notion de créativité en considérant la motricité comme une adaptation constante à l'environnement :

« Dans un premier temps, on peut proposer à l'éducation physique la recherche et le développement de l'adaptabilité par l'intermédiaire des conduites motrices. Adaptabilité à sa propre réalité évolutive personnelle, adaptabilité aux modifications du milieu, adaptabilité aux variations des situations sociales. (...) Dans le monde actuel en proie au changement, une telle finalité possède une portée culturelle indiscutable »².

Cette citation issue de son article de 1967 résonne de façon très actuelle et fait écho à des publications récentes traitant de la notion de créativité. Le rapport de 2009 réalisé par François Taddéi pour l'OCDE³ sur les défis de l'éducation au XXI^e siècle débute par la citation de Socrate : « *la spécificité des êtres humains, c'est leur grande capacité à s'adapter* ». Le texte propose des pistes concrètes pour former des constructeurs de savoirs collaboratifs et créatifs et souligne combien « *l'adaptabilité et l'exploration sont capitales pour toute espèce vivant dans un environnement qui se transforme. (...) la créativité humaine revêt une importance croissante* »⁴. Pierre Parlebas apparaît ainsi comme un précurseur en termes de prise en compte de la créativité en éducation physique. Cette nécessité d'adaptation constante à un environnement qui se transforme se retrouve également dans les Instructions officielles qui paraissent la même année et dans lesquelles on perçoit l'influence des travaux de Pierre Parlebas. « *Certains types d'activités physiques et sportives peuvent être considérés comme essentiels lorsqu'il s'agit d'adapter l'homme au milieu ; par "adaptation" il convient d'entendre l'ajustement du comportement psychomoteur au cadre physique* »⁵.

¹ Pierre PARLEBAS, « L'Éducation Physique en "miettes". L'éducation physique une pédagogie des conduites motrices », *Revue EP&S*, n°88, 1967, pp. 17-23.

² *Id.*

³ François TADDÉI, *Former des constructeurs de savoirs collaboratifs et créatifs : un défi majeur pour l'éducation du 21^e siècle*, Paris, OCDE, 2009, p. 1.

⁴ *Ibid.*, p. 2.

⁵ Instructions officielles du ministre aux professeurs d'éducation physique et sportive, Circulaire du 19 octobre 1967, Éducation nationale – Jeunesse et Sports.

Cette conception nouvelle de l'éducation physique est influencée également par une conception plus large de la santé¹. Faisant passer au second plan les considérations strictement sanitaires, l'éducation physique met alors l'accent sur les dimensions psychologiques et sociales² : « *L'éducation physique et sportive agit donc sur l'individu conçu dans sa totalité, et contribue à la formation de sa personnalité en l'aidant à s'épanouir physiquement, intellectuellement et moralement* »³. D'autre part, la santé n'est plus considérée comme un état statique : « *Plus que le simple maintien du corps et de l'esprit en un équilibre satisfaisant, celle-ci paraît devoir être considérée comme la capacité, pour un individu, d'ajuster en permanence ses réactions et comportements aux conditions du monde extérieur (...) la santé doit "s'apprendre" sans cesse* »⁴.

L'éducation physique ne vise plus l'atteinte d'un état donné mais œuvre à un véritable processus de santé⁵. L'ajustement du comportement fait alors appel à une « créativité quotidienne » dans la mesure où les fluctuations des conditions du monde extérieur ne sont pas totalement prévisibles. La reproduction d'un comportement appris ne permet donc pas d'y apporter une réponse adaptée, le sujet devant sans cesse ajuster ses réactions en fonction à la fois de ses capacités et des variations de son environnement. L'approche, à la fois théorique et pragmatique, que propose Pierre Parlebas demeure opérante d'un point de vue de la créativité.

De par son approche globale des conduites motrices, il aborde les pratiques sportives comme des activités parmi d'autres. Sa recherche l'amène en effet à appréhender une multitude de jeux traditionnels dont il admire la complexité et la variété. Il s'intéresse en particulier aux modes d'interactions entre les joueurs. La « fonction sémiotrice », branche de la fonction sémiotique dont le champ d'application est la motricité, a été fortement négligée dans le

¹ Depuis 1948, la définition proposée par l'Organisation Mondiale de la Santé s'est en effet élargie à « un état complet de bien-être physique, mental et social ».

² Thierry TERRET, « Éducation physique et santé », *Revue EP&S*, n°297, 2002, pp. 33-36 ; Pierre-Olaf SCHUT, « La santé et la citoyenneté dans les finalités de l'éducation physique. Analyse de trois textes officiels (1891, 1938, 1967) », in Cécile OTTOGALLI-MAZZACAVALO, Philippe LIOTARD, *L'éducation du corps à l'école. Mouvements, normes et pédagogies. 1881-2011*, Clapiers, AFRAPS, 2012, pp. 129-140.

³ Instructions officielles du ministre aux professeurs d'éducation physique et sportive, Circulaire du 19 octobre 1967, Éducation nationale, Jeunesse et Sports.

⁴ Circulaire du 19 octobre 1967, Éducation nationale, Jeunesse et Sports

⁵ Robert MÉRAND, Raymond DHELLEMMES, *Éducation physique et santé*, Rapport de recherche, INRP, 1982.

domaine pédagogique, souligne Pierre Parlebas dans un article de 1977. En effet, ajoute-t-il, la position traditionnelle du système éducatif français tend à réduire la communication au langage verbal, l'activité motrice devient alors marginale et n'offre plus qu'un secteur d'opération secondaire inféodé au verbe. Alors que la fonction sémiotique recouvre toutes les conduites productrices de signes (dessin, jeu, représentations), elle précède l'activité langagière et en fournit même la structure d'accueil. Le développement de la pensée dépend de cette capacité de signifier. Il est étonnant, souligne l'auteur, que l'aspect novateur et capital de la fonction sémiotique n'ait pas encore été aperçu dans le domaine de l'éducation physique. Pierre Parlebas rejoint le travail de Marcel Jousse sur l'anthropologie du geste, il s'inscrit aussi dans la théorie de Jean Piaget en psychologie du développement qui soutient que la source de la pensée est à chercher dans une fonction symbolique plus large que le langage englobant tous les systèmes de signes. La conceptualisation de l'action motrice développée par Pierre Parlebas repose sur l'observation des comportements des joueurs. Il étudie les pratiques sous l'angle des interactions entre les individus et avec l'environnement. Tous ces champs d'investigation sont déjà présents dans l'article de 1967 :

« Il conviendrait d'explorer le plus à fond possible les conduites motrices des joueurs d'équipe et le champ socio-moteur immédiat, de déceler les structures et les dynamismes communs aux différents sports collectifs. Cette recherche faite, peut-être serait-il possible alors de concevoir des situations éducatives qui permettraient à ces conduites socio-motrices de s'élaborer dans les conditions les plus propices à l'obtention du but recherché (plasticité, disponibilité, adaptabilité, créativité motrice aux niveaux individuel et collectif) »¹.

Pierre Parlebas est probablement le premier auteur à utiliser l'expression de « créativité motrice » qui sera reprise notamment par Jean Bertsch qui réalise sa thèse sur ce concept et tente de la rendre opératoire dans le cadre de l'EPS². L'approche de Pierre Parlebas se distingue, en outre, des représentations courantes à cette période où la créativité est associée à l'expression corporelle et à la danse libre. Bien qu'il ne développe pas sa réflexion autour de

¹ Pierre PARLEBAS, « L'Éducation Physique en "miettes", *art cit.*

² Jean BERTSCH, « Contribution à l'étude de la créativité motrice et de ses facteurs », thèse de doctorat en Sciences du sport, Paris XII, 1985.

la notion de créativité, celle-ci est présente de façon indirecte à travers la notion d'adaptabilité des comportements face à l'incertitude plus ou moins importantes de l'environnement.

4.1. L'incertitude dans le rapport à l'environnement

Dans les activités physiques qui se déroulent en milieu naturel, les pratiquants sont confrontés à une incertitude importante. L'environnement n'est pas standardisé et les conditions de pratique varient en permanence : configuration du terrain (montagne, mer, forêt, etc.), luminosité, conditions météorologiques, etc. Toutes les illustrations de « L'éducation physique en "miettes" » représentent des sports de pleine nature.



Le sport n'est-il qu'une technique ?



**La solidarité agissante peut être vécue
comme une aventure passionnante**



Un monde inhabituel et fluctuant...



...où la perception et la motricité sont bouleversées.



L'adaptabilité est ici fondamentale.

**Illustration 4. Pierre PARLEBAS, « L'Éducation Physique en "miettes". L'éducation physique
une pédagogie des conduites motrices », *Revue EP&S*, n°88, 1967, pp. 17 - 23.**

Le sport n'est-il qu'une technique ? interroge l'auteur en exergue de l'article. La technique est une abstraction poursuit-il : ce qui existe ce sont des individus qui agissent. Un concept ne doit pas faire illusion en masquant la réalité qu'il serait censé représenter. La technique ne doit pas être réifiée et devenir la finalité de la formation en éducation physique, elle est un moyen au service du comportement et du vécu. La conception de Pierre Parlebas rejoint l'idée d'une instrumentalité authentique défendue par John Dewey. La technique enrichit les conduites motrices et permet aux élèves de vivre des expériences riches et variées. L'auteur n'aborde pas explicitement la question des activités de pleine nature dont les photos ponctuent pourtant l'ensemble du texte. Elles retransmettent cependant une vision de l'éducation des conduites motrices que soulignent les légendes des illustrations :

« Un monde inhabituel et fluctuant où la perception et la motricité sont bouleversées, l'adaptabilité est ici fondamentale Apparemment une technique rigoureuse où l'on s'appuie sur des nombres (profondeur, pression, durée), mais beaucoup plus ... une conduite où l'homme qui se sent impliqué dans son existence même vit toute situation dans le flux de son émotion »¹.

Ces commentaires illustrent l'importance de l'expérience que procurent les activités de plein nature. Pierre Parlebas considère la découverte et l'exploration de l'environnement naturel comme une composante fondamentale dans le développement des conduites motrices et déplore qu'elle soit sous-estimée en éducation physique au profit des sports de compétition. Il est très impliqué dans le réseau des Centres d'Entraînement aux Méthodes d'Éducation Active, mouvement d'éducation nouvelle et d'éducation populaire où il anime de nombreux séjours. Notons que les activités de pleine nature sont d'ailleurs très peu représentées dans le corpus d'articles traitant de la créativité dans la *Revue EP&S*. Ce constat est plutôt étonnant au regard de la créativité qui anime les sports de pleine nature au cours des dernières décennies². Mais ceux-ci demeurent, à l'image des activités artistiques, les moins pratiqués en éducation physique³.

¹ Pierre PARLEBAS, « L'Éducation Physique en "miettes", *art. cit.*

² Jean CORNELOUP, Pascal MAO (dir.), *Créativité et innovation dans les sports loisirs de nature. Un autre monde en émergence*, L'Argentièrre-la-Bessée, Éditions du Fournel, 2010.

³ *La situation de l'EPS au collège en 2016*, Rapport de l'Inspection Générale de l'Éducation Nationale (IGEN), MEN, 2018.



Illustration 5. L'école de la forêt.

« Une expérience en éducation physique au collège expérimental de Marly-le-Roi »,
Revue EP&S n°161, 1980, p. 14.

Ces sports sont, en effet, peu représentés dans les programmations d'APSA des établissements. Étant donné qu'ils se pratiquent en extérieur, ils sont liés à l'environnement local (surf, ski). La course d'orientation est plus répandue car plus accessible quel que soit le lieu d'implantation, l'escalade s'est également développée en EPS avec la construction de structures artificielles dans les gymnases. Pourtant, dans les sports de glisse notamment, l'originalité des figures est un facteur important et les pratiquants font preuve d'une grande créativité. La place et le rôle de la créativité dans ces pratiques sociales actuellement et l'intérêt qu'elles présentent pour l'éducation physique mériteraient d'être étudiées de façon spécifique¹.

4.2. La fonction sémiotrice du mouvement

À côté du rapport à l'incertitude offerte par l'environnement, Pierre Parlebas étudie la sociomotricité, c'est-à-dire les relations entre les joueurs. En effet, la classification des

¹ Ces activités ne sont pas analysées ici étant donné le peu de représentativité dans le corpus d'articles issus de la *Revue EP&S*. En effet, seulement 9 articles du corpus leur sont consacrés : ski (3), escalade et via ferrata (3), surf (1) canoë kayak (1) sports de glisse (1).

pratiques ludiques et sportives qu'il réalise est construite autour des possibilités offertes par les règles du jeu entre les partenaires et les adversaires et la complexité d'interaction qu'elles autorisent. Il réalise ainsi des graphes des communications et contre-communications possibles pour chaque jeu.

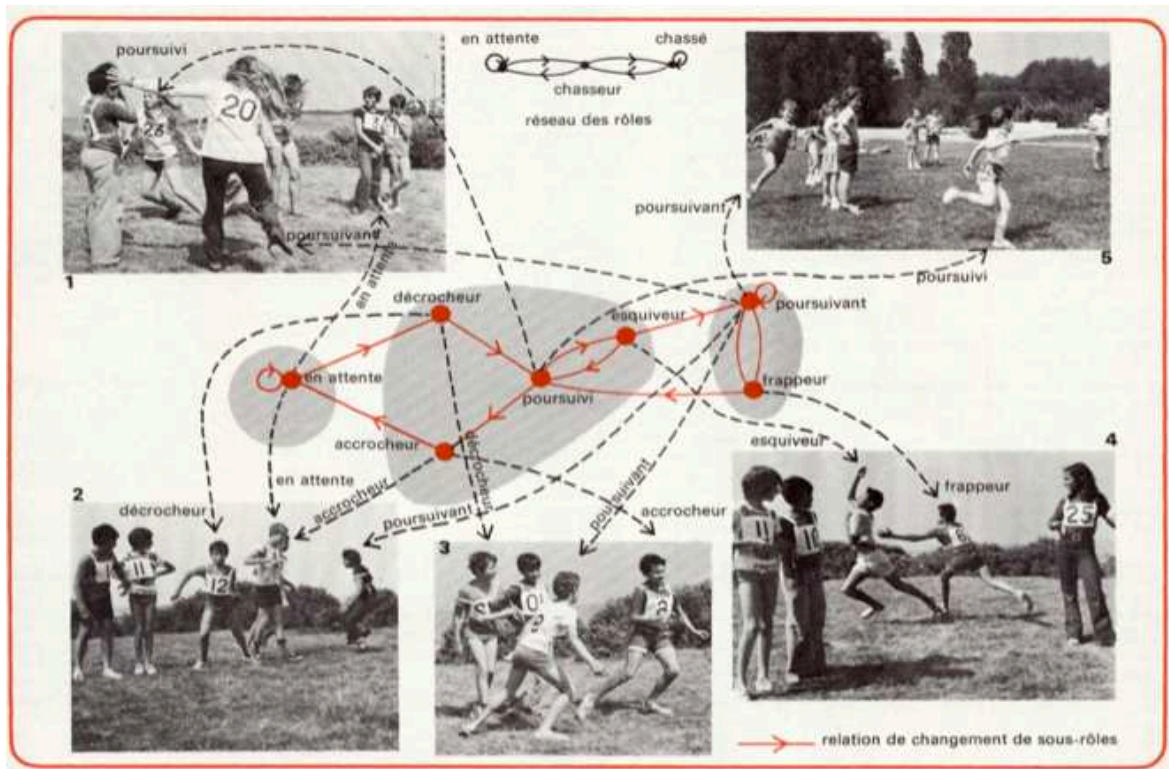


Illustration 6. Rôles et sous-rôles des joueurs dans le jeu d'« accroche-décroche ».
Pierre PARLEBAS, « fonction sémiotrice et jeux sportifs, *Revue EP&S* n°146, 1977, p. 39.

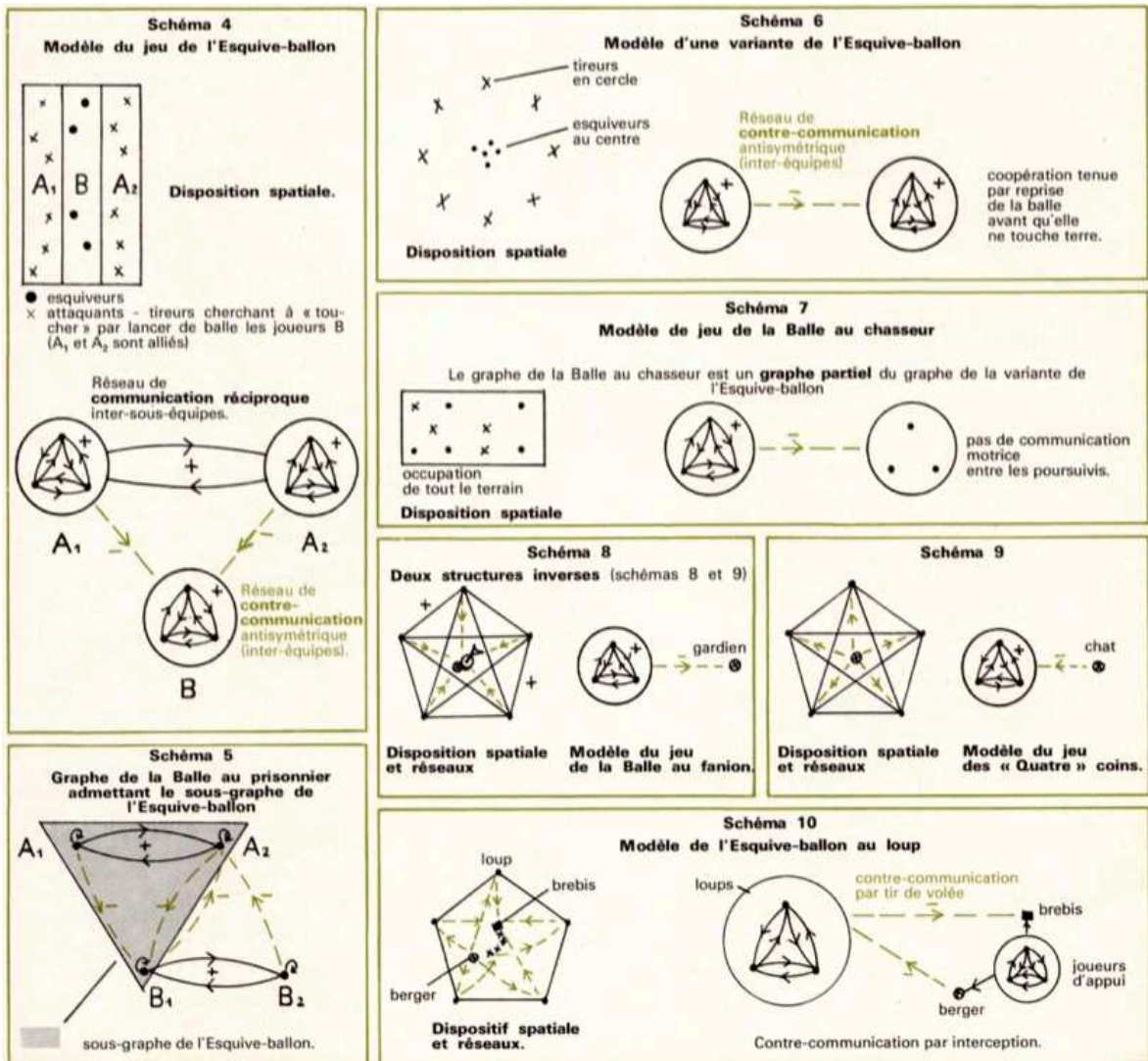


Illustration 7. Étude des différentes relations possibles entre les joueurs.

Pierre PARLEBAS, « Jeux sportifs et réseaux de communication motrice, *Revue EP&S* n°112, 1971, p. 39.

En comparant les graphes des différentes pratiques, il se rend compte que la part d'initiative personnelle ou concertée, la part de stratégie de dérobade ou d'attaque, finalement la part de décision et de créativité motrice compatible avec la règle et l'esprit du jeu semble nettement plus importante dans les jeux sportifs souplement codifiés que dans les jeux

institutionnalisés¹. Il réalise, par exemple que le graphe du volley-ball est un sous-graphe partiel du graphe de la Balle au prisonnier.

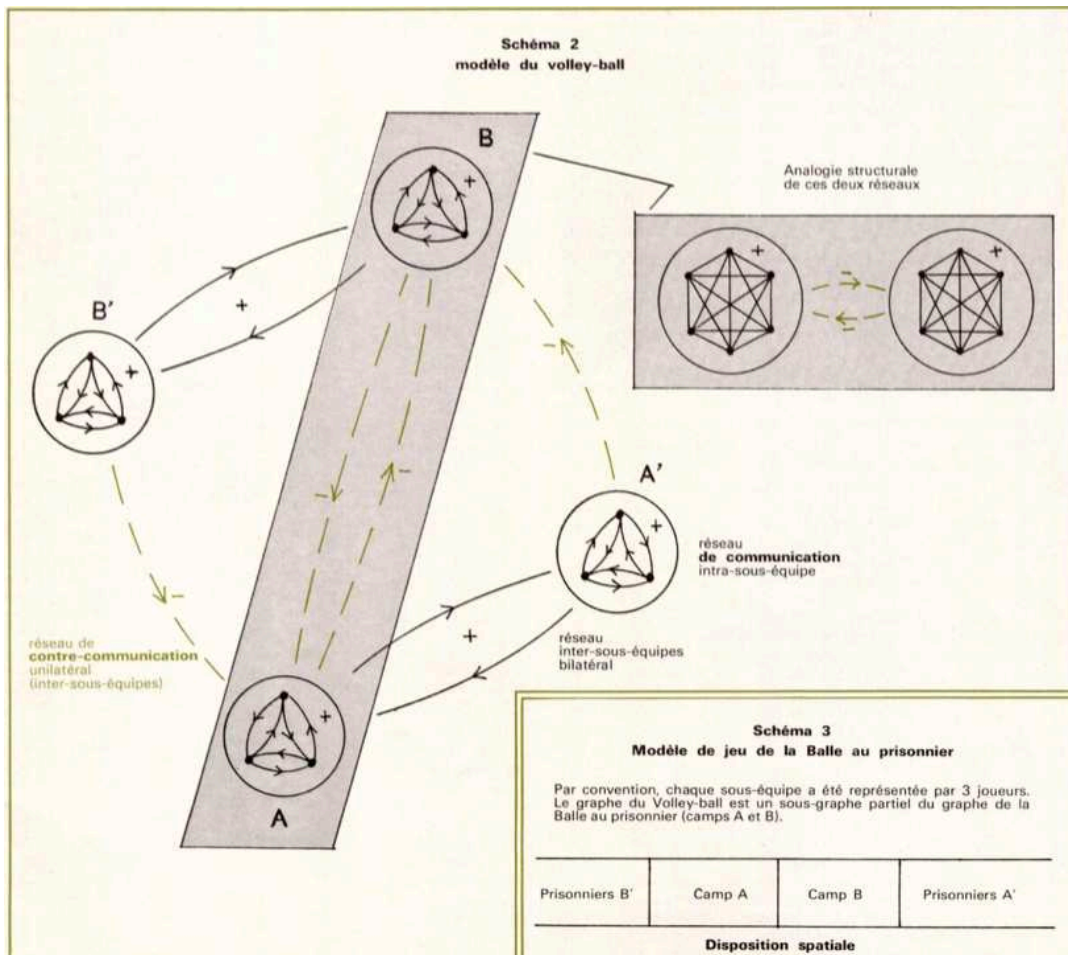


Illustration 8. Graphe des réseaux de communications et de contre-communication en volley-ball.
Pierre PARLEBAS, « Jeux sportifs et réseaux de communication motrice, *Revue EP&S* n°112,

Autrement dit, le réseau du volley-ball est un sous-ensemble du réseau de la Balle au prisonnier ; il n'est donc qu'une partie de celui-ci et de ce fait est plus fluet et moins riche que ce dernier. Une telle analyse objective, souligne Pierre Parlebas, risque fort de révéler le caractère hâtif sinon erroné de certaines affirmations selon lesquelles les sports collectifs

¹ Pierre PARLEBAS, « Jeux sportifs et réseaux de communication motrice, *Revue EP&S*, n°112, 1971.

présenteraient des structures de communication plus riches que les jeux sportifs de groupe non-institutionnalisés¹. En outre, la diffusion à grande échelle d'un sport conduit à une standardisation des conditions de pratiques afin de garantir l'équité de la compétition. Les dimensions des terrains sont normalisées comme celles du ballon, des filets, des buts, etc. L'incertitude liée à l'environnement est donc très réduite (conditions météo, environnement sonore, etc.)², les principales interactions s'effectuent entre partenaires (communication de coopération) et avec les adversaires (communication d'opposition).

L'importance décisive de la notion d'incertitude n'a pas été jusque-là suffisamment perçue par les enseignants d'EPS, souligne-t-il, et ce constat est lié au type de pédagogie utilisée : « *traditionnellement, la pratique sportive est présentée comme l'accomplissement de gestes dits "justes", comme la réalisation d'une technique dite "bonne". Cette conception conduit à accorder une grande faveur à la démonstration, à la répétition, aux "procédés"* »³. Cette conception mécaniste basée sur la reproduction du modèle se trouve cruellement vérifiée selon Pierre Parlebas dans les derniers textes officiels parus en 1967. Une conception radicalement différente semble pourtant pouvoir être adoptée : *celle qui favorise la créativité motrice*. Sous cette expression, précise-t-il, « *il faut entendre, le pouvoir de choisir dans un contexte de contraintes assumées, il faut entendre le libre jeu des conduites de décision psychosociomotrices. Le pouvoir de décision qui investit la motricité peut devenir un authentique pouvoir de création* »⁴. Cet aspect n'est pas encore abordé dans les articles de l'époque relatifs aux sports collectifs, et ce n'est qu'à partir de la fin des années 1980 que les entraîneurs prendront en compte l'importance de ce pouvoir de décision et de la créativité qui le sous-tend. L'analyse de Pierre Parlebas apparaît donc avant-gardiste, il développe cette réflexion dans un article qui paraît durant l'été 1968 :

« Ce qu'on appelle le point de vue de l'ici et maintenant, c'est-à-dire de ce qui se passe sur le terrain et dans l'immédiat ; et les élans de la spontanéité qui sous-tendent les conduites de créativité sont reconnus par beaucoup

¹ *Ibid.*, p. 33-40.

² Une autre catégorie regroupe, par exemple, les activités où le maximum d'incertitude et d'adaptation sont liés à l'environnement naturel comme c'est le cas pour le surf, le ski, l'escalade ou la course d'orientation.

³ Pierre PARLEBAS, « Éducation physique, sociométrie et pédagogie », *Revue EP&S*, n°108, 1971, pp. 15-22.

⁴ *Id.*

comme le moteur du changement et de la disponibilité. Rejeter ces apports, c'est risquer de sombrer dans le formalisme de l'homme-robot et du groupe-machine. Toutes les conduites de créativité motrice qui laissent une part à l'improvisation - ce qui n'exclut pas la rigueur - sont indissociables du vécu et de la spontanéité »¹.

Il analyse alors deux niveaux de cette sociomotricité : un niveau interindividuel « où *perception, intention, signification, décision s'inscrivent dans le vécu socio-moteur de chaque joueur* » et un niveau groupal « où *l'équipe se déploie comme une totalité d'éléments interdépendants qui s'actualise selon une stratégie d'ensemble* »². Ces deux aspects de la communication entre les joueurs apparaissent également dans les préoccupations des entraîneurs de sports collectifs qui s'exprimeront vingt à trente ans plus tard dans la *Revue EP&S*³. L'abandon partiel de la dimension ludique de l'expérience au profit de la performance technique des joueurs mène à une impasse qui fait alors ressortir l'importance de l'improvisation et de la créativité dans le jeu.

Ce glissement qui s'opère à cette époque est souligné par Pierre Parlebas. « *Toute classification qui part des finalités est condamnée à refléter le point de vue normatif auquel elle se place aux dépens d'une analyse objective des réalités motrices. Dans ce cas, on soumet les phénomènes à son instrument au lieu de soumettre son instrument aux phénomènes* »⁴. Il souligne ainsi l'instrumentalisation des conduites motrices au profit de finalités compétitives qui mène à standardiser les pratiques plutôt que de conserver une souplesse et une dynamique d'évolution des règles du jeu garantissant une richesse motrice. On soumet alors les individus à des règles figées ignorant le groupe en tant que structure capable de se créer des normes, dit-il. En effet, selon l'auteur, la modélisation des rôles sociomoteurs offre un cadre de référence qui permet d'apprécier la capacité d'innovation ludique d'un participant ou d'une équipe ; cette innovation peut porter sur la création d'un nouveau sous-rôle, sur l'invention d'une modalité

¹ Pierre PARLEBAS, « Pour une éducation physique structurale », *Revue EP&S*, n°93, 1968, pp. 17-23.

² *Id.*

³ Ces articles sont analysés dans le chapitre 4.2. La créativité dans les sports collectifs.

⁴ Pierre PARLEBAS, « Éducation physique, sociométrie, art.

ou d'une variante originale, sur l'illustration d'un enchaînement insolite et efficace de sous-rôle¹.

L'analyse de Pierre Parlebas souligne également deux autres aspects relatifs à la créativité dans les jeux qui sont trop souvent ignorés dans les formes de pratiques institutionnalisées. Le rôle de l'imagination et de la mise en scène, d'une part, et l'importance accordée à la victoire ou la défaite, d'autre part. En effet, de nombreux jeux enfantins se déroulent sur la trame d'une histoire qui donne lieu à de véritables saynètes d'échanges de réparties sous forme d'une comptine comme dans le jeu de l'épervier, les jeux de chat, de loup dans la bergerie, de poule-renard-vipère, etc. Ces conduites ludiques favorisent le déploiement de l'improvisation et de la créativité motrice. L'imaginaire et la vie fantasmagorique peuvent investir les conduites sociomotrices de l'enfant². Cet aspect se trouve valorisé à l'école maternelle et primaire durant les années 1970 mais disparaît par la suite. La dimension théâtrale du jeu est effacée dans le sport, considérant probablement l'imaginaire réservé à l'enfance et peu utile dans l'affrontement compétitif. Les feintes pour tromper l'adversaire semblent pourtant conserver la trace de ce jeu de rôle mais l'efficacité du geste prime sur la fantaisie. Pierre Parlebas met aussi en évidence le fait que l'importance capitale accordée à la victoire est culturelle et non universelle³. Il se réfère notamment à l'analyse faite par l'anthropologue Christian Duverger à propos des jeux aztèques qui récusent la structure bipolaire du duel et où la compétition n'a aucune signification. Défaite et victoire ont la même importance, le jeu n'est pas l'occasion pour l'individu de vaincre en affirmant sa supériorité ; il est mis au service de la communauté tout entière qui canalise les énergies déployées par les acteurs⁴. Pierre Parlebas donne également l'exemple des jeux de la Chandelle ou du Chat où l'enfant fait tout ce qu'il peut pour « perdre », c'est-à-dire qu'il s'efforce de devenir la victime choisie par le joueur qui a droit de prise. Être victime devient en effet gratifiant car l'enfant est au centre de l'action et

¹ Pierre PARLEBAS, « Fonction sémiotrice et jeux sportifs », *Revue EP&S*, n°146, 1977, pp. 38-40.

² Pierre PARLEBAS, « Jeux sportifs et sociomotricité », *Revue EP&S*, n°114, 1972, pp. 17-25.

³ Pierre PARLEBAS, La dissipation sportive, *Culture technique*, n°13, 1985, pp. 19-37.

⁴ Christian DUVERGER, *L'esprit du jeu chez les Aztèques*, Mouton, EHESS, Paris, 1978.

sur le devant de la scène¹. La diversité et la richesse des conduites motrices qui ne doivent pas être réduites ou soumises à quelques formes de pratique standardisées en éducation physique.

La conception des conduites motrices que Pierre Parlebas développe à partir des années 1960 apparaît donc particulièrement avant-gardiste dans la prise en compte de la créativité. Les articles qu'il publie dans la *Revue EP&S* durant la période que nous avons analysée sont d'ailleurs regroupés dans un ouvrage en 1976. Bertrand During constate à quel point « *l'ensemble ordonné de ces textes, résultat d'un travail dont il faut affirmer toute l'originalité en même temps que la large culture, est aussi une invitation à poursuivre l'œuvre entreprise* »². Les dérives qu'il souligne alors d'une instrumentalisation du sport se révèle toujours d'actualité. Les outils d'analyse que Pierre Parlebas élabore permettent d'échapper à une vision radicale et simplificatrice et offrent des pistes de réflexion quant à la créativité de l'agir dans les jeux et les sports collectifs notamment. Pierre Parlebas poursuit ses recherches en considérant la science de l'action motrice comme une approche fédératrice susceptible de produire des connaissances nouvelles et originales³.

5. Conclusion

Les enseignants constituent la majeure partie des auteurs s'exprimant sur la créativité dans la *Revue EP&S* (plus de 70%), une part importante⁴ d'entre eux exerce dans l'enseignement supérieur pour former les futurs enseignants d'éducation physique. Cette distinction entre les « théoriciens » et les « praticiens » existe dès l'origine de la revue⁵. Les usages de la créativité présentés par ces auteurs ne sont donc pas représentatifs de la diversité des pratiques en EPS. Trois concepteurs majeurs en éducation physique apparaissent d'ailleurs

¹ Pierre PARLEBAS, « Jeux sportifs et sociomotricité, *art. cit.*; Pierre PARLEBAS, « La dissipation sportive », *Culture Technique*, n°13, 1985, pp. 19-37.

² Bernard PARIS, Bertrand DURING, « Activités physiques et éducation motrice. Pierre Parlebas », *Revue EP&S*, n°147, 1977.

³ Olivier GONZALES, « La création d'une science des activités physiques et sportives : entre controverse épistémologique et querelle de famille », in Cécile COLLINET, Philippe TERRAL (dir.) *Sports et controverses*, Archives contemporaines, Paris, 2013, pp. 247-268.

⁴ La moitié des professeurs agrégés (55%) et un tiers des professeurs certifiés (35%) sont formateurs dans différentes structures d'enseignement supérieur.

⁵ Pierre ARNAUD, « La *Revue EP&S* et l'innovation didactique. 1950-1982 », *Revue EP&S*, n°192, 1985, p. 30

comme des précurseurs dans la prise en compte de cette notion. Jean Le Boulch, Claude Pujade-Renaud et Pierre Parlebas sont en effet les premiers à s'emparer de la créativité dans les colonnes de la revue. Ces enseignants développent chacun une approche singulière de l'éducation physique. La psychocinétique, l'expression corporelle et la science de l'action motrice proposent ainsi différentes façons d'appréhender la créativité de l'élève. Leurs pratiques mettent l'accent sur l'expérience et le vécu de l'enfant, la spontanéité et la dimension ludique auxquelles ils associent la créativité. Ces acteurs se posent, de façon plus ou moins affirmée, en contradiction avec l'idéologie sportive qui s'impose progressivement en EPS. Les inflexions initiées par ces auteurs seront reprises par de nombreux enseignants qui s'exprimeront par la suite dans les articles du corpus. Cependant, bien que leurs conceptions marquent durablement l'éducation physique, celles-ci demeurent toutefois marginales.

Jean Le Boulch conçoit la psychocinétique à la fois comme une théorie générale d'éducation par le mouvement et une méthode globale d'éducation par le corps. Il accorde une place importante au rythme du mouvement et la créativité intervient alors dans un processus de complexification des structures rythmiques. L'éducation permet ainsi à l'exécutant de se libérer du schématisme perceptif imposé par les structures élémentaires en les enrichissant. Cette approche s'apparente alors davantage à une créativité experte nécessitant une grande maîtrise technique. Mais par ailleurs, la créativité est également associée par Jean Le Boulch à l'expression corporelle qui, pour sa part, ne requiert pas de technique préalable. La place et le rôle qu'il accorde à la créativité apparaissent alors souvent ambigus, la liberté de création étant toujours encadrée par des critères garantissant le caractère fonctionnel du mouvement. En effet, Jean Le Boulch souligne l'importance de la spontanéité du mouvement en tant support de l'expression et de la créativité¹ mais la tâche de l'enseignant semble également d'emmener du geste naturel, spontané au geste maîtrisé. Daniel Denis souligne d'ailleurs ces contradictions dans son ouvrage *Le corps enseigné* où il reproche à Jean Le Boulch d'imposer à l'enfant par ces exercices un découpage arbitraire du temps, un quadrillage figé et clos, alors même que la définition du rythme qu'il propose est bien plus vaste et plus complexe². Au niveau

¹ Jean LE BOULCH, *Le corps à l'école*, op. cit.

² Daniel DENIS, *Le corps enseigné*, op. cit., p. 68.

pédagogique, Jean le Boulch se positionne dans le prolongement pédagogique de John Dewey en considérant que l'apprentissage doit être conçu comme une expérience et un processus de vie. Il accorde alors une place privilégiée à la résolution de problèmes¹ définie par Dewey comme une condition *sine qua non* de l'apprentissage². Il se positionne ainsi en faveur des idées avancées par les promoteurs de l'éducation nouvelle : rendre l'enfant actif ; susciter la coopération au lieu de la compétition ; donner le pas à la découverte sur l'exposé, à la démarche inductive sur la démarche déductive. Que ce soit au niveau du développement moteur ou au niveau de la relation pédagogique, la créativité est citée comme un élément essentiel par Jean Le Boulch cependant les mises en œuvre pratiques semblent cependant limiter cette affirmation. La place accordée à la créativité semble, en effet, toujours subordonnée à une analyse fonctionnelle du mouvement dont l'objectif premier est l'efficacité motrice.

Le travail autour du corps et du mouvement mené par Claude Pujade-Renaud dans les années 1960-1970 participe à un large mouvement de critique et de réflexion sur le corps qui traverse alors l'éducation physique. Le courant de l'expression corporelle et de la danse moderne se développe en effet en opposition à l'instrumentalisation d'un corps-machine pendant l'ère industrielle. Ses acteurs revendiquent un corps sensible, spontané et expressif. Au niveau de la nature de la relation pédagogique, Claude Pujade-Renaud s'inspire de méthodes anglo-américaines qui suggèrent l'abandon au départ d'une technique adulte. En effet, si les schèmes d'actions sont constamment imposés aux enfants, leur capacité créatrice ne peut être exercée. Aussi, l'enseignant ne doit pas contraindre les élèves mais les guider dans leur propre recherche³. De multiples travaux et publications publiés durant les années 1970 témoignent d'une profonde transformation de la conception et de la perception du corps. Les articles du corpus qui jalonnent cette période révèlent l'influence de l'expression corporelle et de la volonté d'une partie des enseignants de promouvoir une dimension sensible à l'opposé d'un corps performant et productif. Ces pratiques ont vraisemblablement marqué les

¹ Louis THORPE, Allen SCHMULLER, « Dewey. La résolution des problèmes », in Louis THORPE, Allen SCHMULLER (dir.), *Théories contemporaines de l'apprentissage*, Paris, PUF, 1956.

² Jean LE BOULCH, « L'avenir d'une éducation physique scientifique », *Cahiers scientifiques d'éducation physique*, n°1, 1961, pp. 3-17.

³ Claude PUJADE-RENAUD, « Modern-Dance aux USA », *Revue EP&S*, n°82, 1966, pp. 39-48.

représentations de la créativité en éducation physique en l'associant, de façon parfois caricaturale, à la non directivité, la spontanéité et l'expression libre.

Pierre Parlebas est l'auteur le plus prolifique du corpus. En effet dès 1967, il souligne l'importance de la créativité motrice dans tous les jeux et les sports. Il défend une approche à la fois fondée scientifiquement et ancrée dans l'expérience pédagogique qui met l'accent sur l'action consciente de l'enfant. La notion de « conduites motrices » représente selon lui le concept-charnière qui permet à l'éducation physique d'englober les dimensions sociales et psychologiques. La classification des pratiques ludiques et sportives qu'il propose est construite autour de l'incertitude relative au milieu et de la complexité des interactions possibles entre les joueurs. Il aborde alors la créativité comme une adaptation constante à l'environnement. Selon Pierre Parlebas, ce libre choix dans le jeu des conduites motrices constitue un authentique pouvoir de création¹. Il apparaît ainsi comme un précurseur quant à la prise en compte de l'importance de la créativité, la perception du corps et l'émergence interne du mouvement en éducation physique. Il développe une critique modérée du sport dont les règles limitent selon lui la complexité des interactions et les choix des joueurs. En valorisant la dimension ludique et expressive de la motricité, il cherche à transformer les pratiques sans verser dans une attitude radicale². La conception des conduites motrices que Pierre Parlebas développe à partir des années 1960 apparaît donc particulièrement avant-gardiste dans la prise en compte de la créativité en éducation physique.

Ces trois précurseurs vont impulser des dynamiques dans le champ de l'éducation physique qui influencent les pratiques et les représentations des enseignants. Durant la période des années 1960 et 1970 que nous allons étudier dans le chapitre suivant, les auteurs des articles font régulièrement référence aux courants initiés par Jean Le Boulch, Claude Pujade-Renaud et Pierre Parlebas.

¹ Pierre PARLEBAS, « Éducation physique, sociométrie et pédagogie », *Revue EP&S*, n°108, 1971, pp. 15-22.

² Willy HUGEDET, « Susciter la créativité en éducation physique: la pensée de Pierre Parlebas et du réseau des CEMEA (1958-1996) », Communication lors des Journées d'études « Éducation Physique » à l'IFEPSA, Angers, 13 et 14 février 2020.

Chapitre 3.

Expérience(s). Les années 1960 et 1970.

Au regard des articles de la *Revue EP&S*, il semble que la créativité a trouvé un écho particulièrement favorable, dans un premier temps, auprès des acteurs de l'enseignement primaire et maternel¹. Dès l'origine de la revue, une partie des articles concerne le premier degré, même si celle-ci demeure toutefois plus restreinte que celle dédiée au secondaire. Sur l'ensemble du corpus « Principal » (274 articles), les articles du corpus « 1^{er} degré » représentent moins de 15% (40 articles) mais la majorité de ceux-ci sont parus dans les années 1970 (25 articles) et 1980 (10 articles). En outre, ces documents représentent près de la moitié des articles relatifs à la créativité durant les années 1960 et 1970. Il convient d'essayer d'interroger cette singularité en analysant le contenu de ces articles ainsi que le contexte de réforme de l'enseignement primaire qui accompagne leur publication.

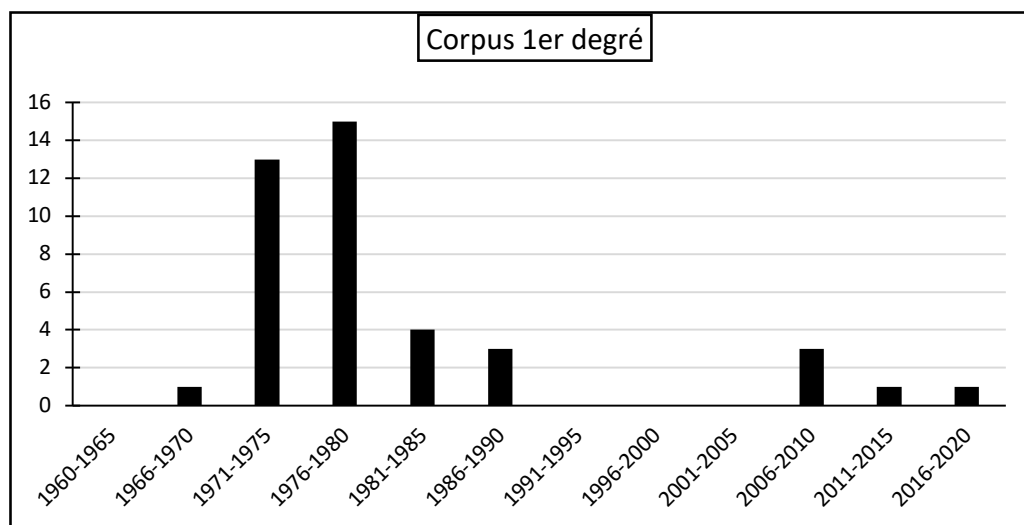


Diagramme 8. Nombre d'articles de la *Revue EP&S* du corpus « 1^e degré » en fonction de leur période de parution entre 1960 et 2020.

¹ L'enseignement en maternel comprend 3 niveaux : petite section, moyenne section et grande section. L'école primaire s'étale sur 5 ans : cours préparatoire (CP), cours élémentaire de niveau 1 et 2 (CE1, CE2) et cours moyen de niveau 1 et 2 (CM1, CM2). En primaire, il n'y a pas d'enseignant spécialisé pour l'éducation physique qui est assurée par l'instituteur comme l'ensemble des disciplines scolaires.

Entre 1985 et 2006, l'enseignement maternel et primaire fait l'objet d'une publication spécifique sous l'appellation *EPSI*. Les articles parus durant cette période ne semblent pas être répertoriés de la même façon que les articles de la *Revue EP&S* dans les deux bases de données utilisées¹, bien que certaines références apparaissent. Une recherche spécifique sur les publications *EPSI* permettrait d'observer si l'intérêt des enseignants pour cette notion s'est poursuivi dans les années 1990. L'analyse présentée dans ce chapitre se focalise en tout cas sur l'émergence de la notion de créativité dans les années 1960 et 1970. Les quelques articles complémentaires depuis les années 2000 laissent émerger des hypothèses sur les applications plus récentes de la créativité en EPS à l'école primaire et dessinent des pistes pour des recherches ultérieures.

Parmi ce corpus « 1^{er} degré », plus de la moitié des articles concernent des activités d'expression ou des pratiques artistiques, essentiellement la danse. Un tiers des articles aborde des questions éducatives de façon globale notamment la place de l'éducation physique à l'école. Peu d'articles concernent des pratiques sportives et parmi celles-ci certaines sont assez originales en milieu scolaire (escrime, équitation). Plusieurs articles s'avèrent être « entre » les trois grandes catégories que nous avons définies (Expression, sport, Éducation). En effet, certaines activités à l'école primaire diffèrent de celles programmées dans le second degré, telles le ballon baudruche, des jeux avec des boîtes en carton, des rondes ou des jeux chantés. Souvent la dimension expressive y tient une part importante aussi avons-nous fait le choix de les classer dans la catégorie « Expression ». Cependant l'aspect ludique tient également une place importante durant cette période et celle-ci n'est pas véritablement représentée dans ces trois catégories. Par ailleurs, différentes activités (psychomotricité, expression corporelle, jeux traditionnels) témoignent de l'influence des différents courants portés par les auteurs présentés dans le chapitre précédent.

¹ La base de données de la *Revue EP&S* : <https://www.revue-eps.com>. Une partie des articles numérisés est également consultable sur le site de l'Université virtuelle en Sciences du Sport (UV2S) de l'Université Numérique Francophone des Sciences de la Santé et du Sport (UNESS) : <http://uv2s.cerimes.fr/media/revue-eps/index.php>.

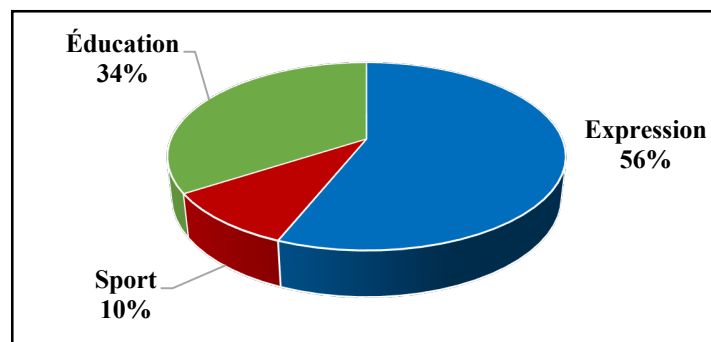


Diagramme 9. Répartition des articles du corpus « 1° degré » entre les catégories : « Éducation », « Sport » et « Expression ».

Lorsque l'intérêt des enseignants pour la créativité à l'école émerge dans les années 1960. Dans le cadre de l'éducation physique, il s'accompagne de la valorisation d'une nouvelle perception du corps mais aussi d'une autre vision de son éducation que celle véhiculée jusqu'alors à l'école. En effet, en écho aux revendications sociales de l'époque, les exercices de gymnastique scandés au sifflet sont mis en cause, accusés de brimer la spontanéité de l'enfant en disciplinant son corps. La créativité est associée aux activités ludiques et expressives, en particulier à l'école primaire où la diffusion de ces pratiques s'appuie sur une profonde remise en question de la pédagogie traditionnelle et de la relation surplombante entre le maître et l'élève. Des méthodes actives inspirées de l'éducation nouvelle sont encouragées par la réforme du tiers-temps pédagogique entamée en 1969¹. L'expérience corporelle est réhabilitée avec force comme un retour de balancier après une instrumentalisation excessive du corps. Portée par des enseignants précurseurs comme Pierre Parlebas, Jean Le Boulch ou Claude Pujade-Renaud, ce mouvement touche également l'éducation physique dans le second degré. Ce qui caractérise la façon dont les auteurs de la *Revue EP&S* appréhendent la créativité durant cette période est la valorisation de l'expérience telle que John Dewey la définit en tant que « *libre interaction des individus avec les conditions environnantes* »². Le jeu, la spontanéité et la libre expression, où la créativité agit naturellement, sont perçus comme l'origine de tout apprentissage à laquelle il faut revenir pour construire une relation

¹ Pierre KAHN, « La pédagogie primaire entre 1945 et 1970 : l'impossible réforme ? », *Le Télémaque*, n°34, 2008, pp. 43-58.

² John DEWEY, « Creative Democracy, The Task before us », *Horizons philosophiques*, n°2, 1997.

pédagogique nouvelle centrée sur l'intérêt de l'enfant. Ce constat ressort dans de nombreux textes durant cette période mais également dans les photos qui les illustrent et qui ponctuent ce chapitre.

1. La réforme du tiers-temps pédagogique, un vent de créativité à l'école

La volonté de favoriser la créativité à l'école est portée par un mouvement de rénovation pédagogique dans les années 1960. En effet, l'organisation de l'école en France connaît alors une mutation importante. Jusqu'à la fin des années 1950, le système scolaire est séparé en deux ordres distincts. L'élémentaire est obligatoire pour tous les enfants jusqu'à 14 ans mais le secondaire demeure réservé aux meilleurs élèves provenant généralement de classes sociales privilégiées¹. Seuls 10% des jeunes accèdent alors au baccalauréat. En 1959, l'ordonnance Berthoin prolonge la scolarité obligatoire jusqu'à 16 ans et modifie ainsi le rôle de l'école primaire qui ne débouche plus sur la vie active pour aucun enfant mais se poursuit par un cycle d'observation de deux années dans le secondaire. Avec l'arrivée de nouveaux publics au collège, la question des inégalités de réussite selon l'origine sociale devient un problème central². C'est le début d'une massification scolaire qui accentue les fragilités du système français. En effet, la pédagogie magistrale et le travail de mémorisation qui prédominent ne donnent pas de résultats satisfaisants pour tous les élèves. Cependant, la démocratisation de l'accès au secondaire ne s'accompagne pas d'une réforme des méthodes d'enseignement. L'explosion des effectifs³ met alors en évidence les limites de la pédagogie traditionnelle et la nécessité d'adapter l'enseignement à la diversité des enfants⁴.

¹ Florence DEFRESNE, Jérôme KROP, « La massification scolaire sous la V^e république : une mise en perspective de l'Éducation nationale (1958-2014), *Massification scolaire et mixité sociale*, Direction de l'évaluation et de la prospective, Ministère de l'éducation nationale, 2016, pp. 5-20.

² Yann FORESTIER, « Mai 68 et les paradoxes de la modernisation de l'école », *Carrefours de l'éducation*, n°29, 2010, pp. 184.

³ Entre 1958 et 1968, les effectifs du second cycle du second degré ont été multipliés par environ 2,5 (+180%). Youenn MICHEL, « Mai 68 et l'enseignement : mise en place historique », *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, n°41, 2008, p. 15.

⁴ Antoine PROST, *Du changement dans l'école. Les réformes de l'éducation de 1936 à nos jours*, Paris, Seuil, 2013, p. 134.

Différentes expérimentations sont menées, notamment sur les rythmes scolaires, pour tenter de remédier à ces problématiques. Le « mi-temps pédagogique et sportif », mis en place par le Dr Max Fourestier à l'école Gambetta de Vanves, alterne entre les activités intellectuelles le matin et les activités physiques l'après-midi. Ce pédagogue milite pour une organisation scolaire réalisée en fonction des besoins et des motivations des enfants. En installant les élèves dans les meilleures conditions d'apprentissage et de développement, il s'inscrit dans la voie des principes défendus par le courant de l'éducation nouvelle¹. Par ailleurs, des classes expérimentales conduites sous le contrôle de l'inspecteur général Marcel Rouchette, au début des années 1960, distinguent trois ensembles d'enseignements : les disciplines fondamentales (français, mathématiques), les activités d'éveil (histoire, géographie, sciences) et l'éducation physique et sportive². Cette répartition des enseignements scolaires sera généralisée à l'ensemble des écoles lors de la réforme du tiers-temps pédagogique en 1969.

D'autres expérimentations inspirées des méthodes actives influencent également la transformation de l'enseignement élémentaire. Des classes de transition sont mises en place pour les élèves en difficulté à l'issue du cycle élémentaire. La circulaire³ du 15 juillet 1963 relative à ces classes expérimentales constitue, selon l'historien de l'éducation Antoine Prost, l'un des grands textes de l'histoire de la pédagogie en France⁴. Célestin Freinet le qualifie même de « *pédagogiquement parfait* » au point de vue théorique⁵.

¹ Sébastien LAFFAGE-COSNIER, « L'élève accompli. Les innovations scolaires menées à Vanves par le Dr Max Fourestier (1950-1973) », thèse de doctorat en Sciences du sport, Université de Besançon, 2013.

² Antoine PROST, *op. cit.*, p. 134.

³ B.O. n°30 du 25 juillet 1963, p. 1708.

⁴ Antoine PROST, *Du changement dans l'école. Les réformes de l'éducation de 1936 à nos jours*, Paris, Seuil, 2013, p. 134.

⁵ « Elles [les classes expérimentales] seront une réussite si nous parvenons à réaliser techniquement cette pédagogie. Elles seront un échec si on se contente de couler quelques principes théoriques nouveaux dans les vieux moules de la scolastique ». Célestin FREINET, « Clases de transition et classes terminales », *Dossier pédagogique de l'École Moderne*, Supplément au n°6, *L'éducateur*, 1963, p. 3.

Extraits de Extraits de la circulaire du 15 juillet 1963, B.O. n°30 du 25 juillet 1963 :

Les classes pour « élèves souffrant d'inadaptation scolaire »¹ sont confiées à des maîtres ayant déjà acquis une certaine pratique des méthodes actives et qui savent créer un climat de confiance. Une attention particulière est apportée au rythme et à la répartition du travail scolaire. On privilégie le travail par groupes mais chaque élève est considéré dans sa singularité. Afin de pouvoir individualiser au mieux les tâches, un travail d'observation est mené par l'enseignant, autant en classe que dans la cour de récréation, en vue de déterminer les aptitudes et les qualités, même isolées (sic) de ces élèves. À partir de ces « points forts », l'enseignant recherche l'épanouissement général de l'élève. Les classements établissant la comparaison des enfants entre eux est remplacée par l'appréciation des progrès personnels de chaque élève².

Ces recommandations qui apparaissent comme les bases du travail pédagogique constituent pourtant une avancée considérable au regard des méthodes traditionnelles fondées sur une conception autoritaire de la relation entre le maître et les élèves³. Ainsi les enfants considérés comme « inadaptés », « sous-instruits » ou possédant peu de qualités ne font que révéler les carences pédagogiques d'un système éducatif de masse. Si la pédagogie est l'art d'accompagner les élèves dans ses transformations progressives, alors ces élèves à besoins éducatifs particuliers n'ont pas besoin d'une pédagogie particulière mais seulement de pédagogie, comme le soulignent Gilles Bui-Xuân et Jacques Mikulovic⁴. Les méthodes préconisées par cette circulaire préfigurent un certain nombre de principes qui vont être étendus ensuite à l'ensemble de l'enseignement primaire.

En effet, au mois de mars 1968 a lieu le colloque d'Amiens qui a pour thème : « Pour une école nouvelle : formation des maîtres et recherche en éducation ». Parmi les 600 participants, de nombreux militants de l'éducation nouvelle souhaitent favoriser les méthodes actives au sein des établissements scolaires. Au mois de juillet, Edgar Faure devenu ministre de l'Éducation nationale crée une commission de rénovation pédagogique qui élabore un vaste

¹ Ces élèves sont qualifiés de « sous-instruits » dans certains passages de la circulaire.

² Extraits de la circulaire du 15 juillet 1963, B.O. n°30 du 25 juillet 1963.

³ André ROBERT, « Autour de Mai 1968, la pédagogie en question. Le colloque d'Amiens », *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, n°41, 2008, p. 31 ; Antoine PROST, *Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation*, tome 4, Paris, Perrin, 1981.

⁴ Gilles BUI-XUÂN, Jacques MIKULOVIC, « Les élèves à besoin particulier n'ont pas besoin d'une pédagogie particulière en EPS », *Reliance*, n°24, 2007, pp. 98-106.

programme de réforme de l'enseignement primaire. Cette commission rend ses « propositions pour une rénovation de l'enseignement préscolaire et élémentaire » en avril 1969. S'appuyant sur l'expérience et le succès des « maîtres novateurs », l'arrêté du 7 août 1969 instaure le tiers-temps pédagogique. Les expérimentations, d'abord soumises à autorisation, sont généralisées à l'ensemble des établissements. Le temps scolaire est réparti entre les disciplines fondamentales (15h), les disciplines d'éveil intellectuel ou esthétique (6h) et l'éducation physique et sportive (6h). La durée hebdomadaire de la classe est ramenée de 30 à 27 heures afin de favoriser la formation permanente des instituteurs. La circulaire qui paraît au mois de septembre souligne le vaste « *mouvement novateur d'expérimentation et de recherche* »¹ auquel cette réforme souhaite donner l'élan afin d'engendrer le mouvement et permettre le progrès pédagogique².

1.1. Le succès des méthodes actives

Le succès que rencontre la notion de créativité auprès d'une partie des instituteurs dans les années 1970 est lié à cette réforme de rénovation pédagogique et à la diffusion de méthodes actives. Dans sa thèse sur l'évolution des discours éducatifs, Claude Brasseur souligne également « *le lien intrinsèque et constitutif entre créativité et méthodes actives (...) car la créativité implique l'activité* »³. Il propose même un jeu de langage par contraction de cette affirmation sous le terme de « *créativité* ». La réforme du tiers-temps réhabilite la place du corps et l'importance du mouvement dans l'apprentissage non seulement par le temps accordé à l'éducation physique mais également aux activités d'éveil. « *Depuis 1968, les conférences pédagogiques ont étudié comment les disciplines fondamentales pouvaient être abordées par l'étude du milieu naturel et humain dans le cadre des disciplines d'éveil* »⁴ indique la circulaire d'application de la réforme parue en septembre 1969. Six heures par semaine sont ainsi dédiées à l'histoire, la géographie, les sciences d'observation, le travail manuel, la musique, le dessin,

¹ Circulaire n°V 69-371 du 2 septembre 1969, BOEN n°35 du 18 septembre 1969.

² *Id.*

³ Claude BRASSEUR, « Étude sur l'évolution d'un discours éducatif : la créativité à l'école durant la période 1968-1985 », thèse en vue du doctorat en Sciences de l'éducation, Université de Strasbourg, 1993.

⁴ Circulaire n°IV 69-371 du 2 septembre 1969, BOEN n°35 du 18 septembre 1969.

l'éducation morale et civique. Ces disciplines complémentaires d'exploration du milieu « *sont organisées autour de l'enquête en particulier ou de l'expérimentation* »¹ comme le précise Georges Belbenoit, inspecteur général de l'instruction publique et porte-parole de la commission de rénovation pédagogique pour l'éducation physique². Cet ancien professeur de lettres s'est toujours intéressé de près à l'éducation par le sport ; il défend l'intérêt de décloisonner les disciplines pour favoriser l'apprentissage par l'expérience vécue et l'observation qui caractérisent, selon lui, le processus d'éveil. Les illustrations qu'il propose lors d'une conférence sur le sens à donner à « l'éveil » témoignent de la réception favorable des méthodes actives auprès des responsables institutionnels qui en deviennent même de fervents promoteurs. La démarche d'enquête qui sous-tend les disciplines d'éveil évoque l'approche développée par John Dewey mais reprend également les étapes d'un processus créatif. Au niveau pratique de la classe, explique Georges Belbenoit, cela consiste à isoler un point qui fait problème et sur lequel on va faire porter l'analyse, pour essayer d'en découvrir le fin mot. Le même type de démarche, ajoute-t-il, se retrouve aussi bien dans le domaine des activités esthétiques que dans le domaine des activités scientifiques³.

Si les événements de mai 1968 peuvent apparaître, *a priori*, comme un déclencheur de la réforme scolaire de 1969, ceux-ci surviennent alors que la mutation de l'école primaire est déjà avancée⁴. Ces événements ont seulement « *dévoilé au grand jour les maux de sclérose bureaucratique, d'anachronisme pédagogique, vainement dénoncés depuis des années par des groupes d'enseignants trop solitaires et trop ignorés. Il a peut-être ainsi créé les conditions*

¹ Georges BELBENOÎT, « Réflexions d'un profane sur l'éveil » conférence du 13 février 1974, *Bulletin de la société française de pédagogie*, n°179, 1974, pp. 25-56.

² Ancien professeur de lettres devenu inspecteur d'académie puis inspecteur général de l'instruction publique – impliqué dans les mouvements périscolaires – a collaboré avec le secrétaire général de la Jeunesse au Plein air en 1969 pour élaborer une pédagogie de l'initiative et de la responsabilité. Président de l'Union Française des Œuvres laïques d'Éducation Physique (UFOLEP) et de l'Union Sportive de l'Enseignement Public (USEP), deux fédérations multisports de la Ligue de l'enseignement, un mouvement d'éducation populaire. En 1972, il publie : BELBENOÎT Georges, *Le sport à l'école, renouveau de l'éducation*, Casterman, Paris, 1973.

³ Georges BELBENOÎT, « Réflexions d'un profane sur l'éveil », conférence du 13 février 1974, *Bulletin de la société française de pédagogie*, n°179, 1974, pp. 25-56.

⁴ Antoine PROST, « Les Héritiers et le contexte privilégié des années 1964-1968 », in Jean-Michel CHAPOULIE, Olivier KOURCHID, Jean-Louis ROBERT, Anne-Marie SOHN (dir.), *Sociologues et sociologies. La France des années 60*, Paris, L'Harmattan, 2005, p. 114 ; Antoine PROST, *Du changement dans l'école. Les réformes de l'éducation de 1936 à nos jours*, Seuil, Paris, 2013, p. 137.

*psychologiques et politiques de cette “école nouvelle” souhaitée depuis des années »*¹. Selon Antoine Prost, il faut plutôt voir ces événements comme l’aboutissement d’un large mouvement réformateur déjà engagé qui pousse à des changements radicaux². Mai 68 fragilise même ce mouvement parce qu’il encourage la radicalisation de ses partisans comme de ses adversaires³. La crise a donné à la volonté de modernisation et de libéralisation du système scolaire, jusque-là largement consensuelle en haut lieu, une connotation politique qui pouvait compromettre à moyen terme les chances de mise en œuvre de celle-ci.⁴

Le philosophe de l’éducation Pierre Khan, souligne les liens unissant la commission Langevin-Wallon créée à la fin de la Deuxième Guerre mondiale à la commission pour la rénovation pédagogique qui élabore la réforme de 1969⁵. Bien des thèmes centraux de ces propositions se trouvent déjà dans le discours de ces réformateurs de l’après-guerre : primat de la dimension éducative de l’enseignement et non réduction de celui-ci à une simple transmission de savoirs, nécessité du travail en équipe, critique de l’intellectualisme dominant dans l’école française et du cloisonnement disciplinaire excessif, développement d’une culture scolaire de la sensibilité esthétique, promotion de “l’étude du milieu” naturel, social et humain⁶. Louis Legrand, figure marquante de cette réforme, fustige l’encyclopédisme démentiel des programmes, l’émiettement des disciplines isolées et milite en faveur d’une « pédagogie de l’étonnement » fondée sur la curiosité naturelle des enfants pour le monde qui les entoure⁷.

L’appropriation de la notion de créativité par les enseignants d’EPS, et plus largement par les acteurs de l’éducation en France, coïncide avec une période à la fois de contestations d’un modèle social et d’émergence d’autres formes d’organisations. Ces lentes transformations

¹ Suzanne CITRON, *Le Monde*, 25 juillet 1968.

² Antoine PROST, *Du changement dans l’école. Les réformes de l’éducation de 1936 à nos jours*, Paris, Seuil, 2013, p. 153.

³ Antoine PROST, Mai 68 : fin ou commencement ? », *L’actualité éducative* n°463, mai 2008. Consulté en ligne le 7 août 2019 <https://www.cahiers-pedagogiques.com/Mai-68-fin-ou-commencement>

⁴ Yann FORESTIER, *art. cit.*, p. 182.

⁵ Pierre KAHN, *op. cit.*, p. 46.

⁶ *Ibid.*, p. 47

⁷ Louis LEGRAND, *Une méthode active pour l’école d’aujourd’hui*, Paris, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1971, pp. 7-13.

de la forme scolaire sont initiées et portées par les acteurs de l'Éducation nouvelle. En 1970, se constitue un réseau intellectuel et organisationnel tourné vers la mise en pratique des idées issues du courant de l'Éducation nouvelle¹.

1.2. Contestation d'un système scolaire qui brime la créativité

Les méthodes d'enseignement sont pointées du doigt par de nombreux acteurs de l'école qui les accusent de brimer la créativité des élèves en ne tenant pas compte de leurs envies, de leurs intérêts ou de leurs rythmes de travail. La pédagogie traditionnelle semble en effet se situer à l'opposé d'un environnement favorable à la créativité des élèves comme des enseignants. Jean Houssaye définit ce mode d'enseignement et l'organisation qui le structure selon plusieurs caractéristiques². La figure du maître est centrale, il est le garant de la transmission des valeurs et du savoir constitué par tradition. Considéré comme un guide qui incarne la connaissance, il se doit d'être exemplaire. L'organisation bureaucratique est fondée sur la hiérarchie et le respect des règles autant au niveau du recrutement, de l'inspection, des programmes que des évaluations uniformisées. Ce formalisme renforce l'image du maître détenteur d'un savoir expert. Chargé de faire respecter l'ordre et la discipline, il domine et ordonne les interactions. Il peut recourir si nécessaire à la sanction voire à l'exclusion des élèves les plus récalcitrants.

Le savoir légitimé à l'intérieur de l'école est coupé de la vie réelle, ordinaire. « *Un savoir clos est plus facilement maîtrisable* »³ souligne Jean Houssaye, il ne peut être remis en question et doit être reproduit à l'identique par les élèves. La créativité est donc, par essence, bannie de ce mode d'apprentissage. « *Le maître a déjà élaboré intellectuellement le savoir, permettant aux élèves de faire l'économie de ce travail. L'élève, lui, (...) doit être "imprimé" par les productions sociales exemplaires qui rendent conformes à ce que veut la société* »⁴. La relation pédagogique est impersonnelle, il n'y a pas de place à l'individualité et chacun se

¹ Samuel RENIER, « John Dewey et l'Éducation nouvelle en France », in Laurent GUTIERREZ, Laurent BESSE et Antoine PROST (dir.), *Réformer l'école. L'apport de l'Éducation nouvelle (1930-1970)*, Grenoble, Presses universitaires de Grenoble, 2012, p. 39.

² Jean HOUSSAYE, *La pédagogie traditionnelle*, Paris, Fabert, 2014, pp. 11-12.

³ Jean HOUSSAYE, *La pédagogie traditionnelle, op. cit.*, p. 12.

⁴ *Ibid.*, p. 13.

conforme à un rôle fonctionnel. L'affectif est refoulé par l'autorité de l'adulte et la sanction ; l'ordre et le jugement priment sur les échanges. La relation est descendante et non réciproque, l'élève a besoin du maître et de son savoir d'expert.

Les deux ouvrages publiés par Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron, *Les héritiers* en 1964 suivi par *La reproduction* en 1970, révèlent à quel point le système éducatif contribue à la reproduction des rapports de domination au sein de la société française¹. Les deux sociologues considèrent toute action pédagogique comme « *une violence symbolique en tant qu'imposition par un pouvoir arbitraire d'un arbitraire culturel* »². L'autorité pédagogique du maître impose des normes, des attitudes et des habitudes issues de la culture dominante et contribue à reproduire la structure des rapports de force. La hiérarchie scolaire relative à l'acquisition d'un capital culturel contribue à perpétuer les hiérarchies sociales, considérée par les auteurs comme la finalité implicite du système scolaire.

La créativité est alors synonyme de transformation, de ce qui n'existe pas encore et peut être créé par l'élève. Elle apparaît donc incompatible avec la reproduction d'un modèle figé. Cependant, la pédagogie traditionnelle constitue un archétype, régulièrement ravivé, qui structure les représentations de l'École de la République mais n'est toujours interprété que partiellement. Si la créativité apparaît dans les discours éducatifs en même temps que la mise en œuvre de la réforme du tiers-temps pédagogique à l'école primaire, elle n'était pas pour autant absente des pratiques auparavant. En effet, les maîtres enseignant selon la pédagogie traditionnelle font probablement preuve de créativité ou favorisent celle de leurs élèves mais, dans ce cas, ils s'éloignent de ce modèle.

Le corpus de textes étudiés par Claude Brasseur dans sa thèse fait également apparaître une forte fréquence de dénonciation d'un ensemble pédagogique mais la pédagogie traditionnelle est rarement identifiée en tant que telle. Un rapport, cité par l'auteur, émanant

¹ Pierre BOURDIEU, Jean-Claude PASSERON, *Les héritiers. Les étudiants et la culture*, Paris, Éditions de Minuit, 1964 ; Pierre BOURDIEU, Jean-Claude PASSERON, *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Éditions de Minuit, 1970

² Pierre BOURDIEU, Jean-Claude PASSERON, *La reproduction. Op.cit.*, p. 19.

du Centre pour la Recherche et l'Innovation dans l'enseignement, un organisme de l'OCDE¹, est toutefois plus explicite à ce sujet : « *Le potentiel de créativité de l'école n'a pratiquement pas été effleuré par les formes que prenait la pédagogie traditionnelle : les consignes d'enseignement avec, notamment, les textes préétablis, les routines du types récitations et les examens... contrastent nettement avec les exemples de pédagogie créative donnés par l'enseignement pré-élémentaire et élémentaire* »². Publié en 1973, ce constat témoigne déjà d'une transformation au niveau du premier degré mais il ne concerne pas uniquement le système français.

Deux ouvrages³ semblent avoir largement contribué à susciter l'intérêt des enseignants français pour cette notion nouvelle : *La créativité à l'école* en 1969 et *La créativité, Recherches américaines* en 1973. Ces publications d'Alain Beaudot présentent en effet les résultats « *les plus importants obtenus dans un domaine qui paraît intéresser tous les enseignants, à savoir la créativité* »⁴. Plusieurs auteurs de la *Revue EP&S* y font allusion dans leurs articles et s'appuient sur ces travaux pour étayer leur démarche pédagogique. Dans le premier ouvrage publié en 1969, *La créativité à l'école*, le constat d'un système scolaire et d'une pédagogie qui briment et neutralisent la capacité d'invention et d'innovation des enfants est récurrent : « *il est déjà évident que la créativité n'a que peu de place dans l'enseignement traditionnel et qu'elle y est presque totalement ignorée. Il y a plus grave : elle est non seulement ignorée mais elle est étouffée* »⁵. L'auteur insiste sur la nécessité de laisser la porte ouverte à l'imagination et une certaine liberté à l'élève pour s'exprimer. Ce discours est partagé par des

¹ Le Centre pour la Recherche et l'Innovation dans L'enseignement (CERI) effectue des travaux axés sur la recherche afin d'obtenir l'accès à l'apprentissage tout au long de la vie pour tous. Cela va au-delà du système éducationnel formel et permet une réflexion sur le futur de l'enseignement et de l'apprentissage. CERI a pour objectif de fixer un programme innovant et projectif pour le paysage éducatif en pleine mutation, tout en mettant l'accent sur les tendances et les problématiques émergentes actuelles. Le but de CERI est de produire des travaux qui intègrent soigneusement des analyses empiriques et une sensibilisation à l'innovation, avec une attention particulière sur l'accumulation de preuves statistiques et le développement d'indicateurs clés pour solidifier le travail de recherche. <http://www.oecd.org/fr/education/ceri/>

² OCDE, *La créativité de l'école*, Rapport de situation par les pays, Rapport technique n°1, Paris, CERI, 1973, p. 154.

³ Alain BEAUDOT, *La créativité à l'école*, Paris, P.U.F., 1969 ; Alain BEAUDOT, *La créativité. Recherches américaines*, Paris, Dunod, 1973.

⁴ Alain BEAUDOT, *La créativité à l'école*, Paris, P.U.F 3^e édition revue et augmentée, 1980, p. 7.

⁵ Alain BEAUDOT, *La créativité à l'école*, *op. cit.*, p. 48.

voix institutionnelles engagées dans la mise en œuvre de la réforme du tiers-temps. L'inspecteur Georges Belbenoit expliquant lors d'une conférence en 1974, explique par exemple qu'il rejette la « pédagogie des modèles » car elle empêche l'esprit de s'exercer : « *si vous introduisez la réponse dogmatique ou le modèle tout de suite, vous tuez la curiosité dans un cas, la créativité dans l'autre* »¹. L'enseignement traditionnel est également pointé du doigt par les auteurs des articles de la *Revue EP&S* qui souhaitent encourager la créativité des élèves.

Dès le premier article du corpus « 1^{er} degré » publié en 1970, intitulé « Autour du non-directivisme »², l'éducation traditionnelle est ciblée comme étant la cause d'une carence de créativité. L'auteure, professeure de psychologie à l'ENSEP de jeunes filles, évoque un système qui aliène et asservit, suscite la passivité et les blocages : « *le maître stérilise toute vie de groupe en coupant les communications, la créativité se fige. (...) sa posture autoritaire aboutit à l'abandon de la spontanéité et du dynamisme* ». Ainsi selon l'auteur, « *toute enfance serait saccagée par les interdits, les humiliations, un rapport d'autorité qui stériliserait à jamais toute créativité* ». On retrouve également ce constat de la prégnance excessive des modèles donnés par l'adulte qui nuisent au développement de la créativité dans un article collectif écrit par une équipe pédagogique du Jura en 1980. Celle-ci considère que l'éducation traditionnelle enferme l'enfant dans des structures d'action et de pensée inhibant le développement de la créativité qui exige, au contraire, « *une grande mobilité des images mentales et une disponibilité à entrer dans des structures nouvelles* »³. C'est à travers l'observation de l'activité naturelle, spontanée des enfants que l'enseignant va pouvoir comprendre leurs centres d'intérêts et leurs fonctionnements.

De la même manière, le psychomotricien André Lapierre qui intervient auprès des enfants de l'école maternelle dans le cadre du tiers-temps pédagogique déclare :

¹ Georges BELBENOÎT, « Réflexions d'un profane sur l'éveil » conférence du 13 février 1974, *Bulletin de la société française de pédagogie*, n°179, 1974, pp. 25-56.

² Paule PAILLET, « Autour du non directivisme », *Revue EP&S*, n°102, 1970, pp. 15-20.

³ Équipe pédagogique du Jura, « La natation à la maternelle. "Des enfants qui ne nagent pas comme nous" », *Revue EP&S*, n°161, 1980, p. 33.

« On demande à l'enfant de s'adapter constamment au désir du maître (lui-même conditionné par les sacro-saints programmes), on détruit ainsi créativité, spontanéité et autonomie. (...) Le corps de l'enfant devient alors expression... du désir de l'adulte qui sait ce que l'enfant doit faire »¹.

Le corps de l'enfant occupe, en effet, une place prépondérante car c'est d'abord sur lui que s'imposent les interdits. C'est à l'école qu'on apprend à rester assis, à ne pas crier, à neutraliser ou dissimuler ses pulsions naturelles, à civiliser le corps. La réforme du tiers-temps pédagogique prend le contrepied de cette discipline excessive accusée par de nombreux pédagogues et philosophes de fabriquer des corps soumis et dociles². L'activité ne doit pas être prescrite par le maître mais respecter les rythmes et les besoins de l'enfant. Une conception de l'éducation physique inspirée des pédagogies nouvelles apparaît déjà dans la circulaire de 1963³ prônant l'individualisation des tâches et la prise en compte des spécificités et des qualités de chaque enfant. Il ne s'agit plus d'imposer à l'enfant un comportement standardisé. Dès lors, il n'existe plus de modèle unique d'un élève désincarné mais une multitude de personnalités et de corps qui doivent pouvoir bouger et s'exprimer librement.

1.3. Décloisonner le temps... et l'espace. Le tiers-lieu pédagogique

L'intérêt des enseignants pour la créativité à l'école primaire coïncide avec une période où le corps et l'activité de l'enfant sont revalorisés par la réforme du tiers-temps pédagogique. Olivier Guichard, alors ministre de l'Éducation nationale, qualifie même l'éducation physique de « *fondamentale au sens propre du terme : celle sur laquelle se fondent et la conquête de la connaissance (motrice d'abord, puis sensible et intellectuelle) et la construction de la personnalité* »⁴. Cette déclaration témoigne d'un renversement des conceptions, les disciplines fondamentales représentant traditionnellement (aujourd'hui encore) le français et les

¹ André LAPIERRE, « le concept de psychomotricité et son évolution », *Revue EP&S*, n°145, 1977, p. 58.

² Michel FOUCAULT, *Surveiller et punir. Naissance de la prison*, Éd. Gallimard, 1975, p. 162 ; Daniel Denis, *Le corps enseigné*, *op. cit.*

³ Circulaire du 15 juillet 1963, B.O. n°30 du 25 juillet 1963.

⁴ Olivier GUICHARD, *L'Éducation*, n°41 du 16 octobre 1969, p. 22.

mathématiques (lire, écrire, compter). L'arrêté du 7 août 1969 accorde donc un volume horaire plus important à l'éducation physique (6h au lieu 2h30) et revalorise le rôle du corps dans les activités d'éveil (6h). La circulaire d'application qui paraît en septembre 1969 entérine la volonté de « *faire tomber les cloisons étanches qui avaient pu être établies entre les diverses disciplines* »¹ et de conjuguer les connaissances en faveur d'une vision globale de l'apprentissage basé sur l'expérience de l'enfant. Le rapport de la commission de rénovation pédagogique dans le premier degré réaffirme aussi le rôle de l'éducation physique :

« L'EPS ne forge pas seulement des corps, elle met en place, dès l'enfance et pour toute la vie, des comportements qui n'importent peut-être pas moins que la culture intellectuelle. Lui faire sa place c'est affirmer la priorité de l'éducation sur l'instruction. Elle devient alors une responsabilité majeure de l'instituteur, au même titre que la formation de l'esprit »².

L'élève redevient actif, le corps et le mouvement prennent une place importante dans tous les apprentissages. Mais cette transformation de l'emploi du temps engendre également une transformation de l'espace scolaire, comme le soulignent deux inspecteurs généraux de l'éducation physique et des sports : « *Il faut sortir de la classe, 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* »³.

¹ Aménagement de la semaine scolaire dans les écoles élémentaires et maternelles, Circulaire n°IV 69-371, BOEN n°35 du 18 septembre 1969.

² Rapport de la commission de rénovation de la pédagogie pour le premier degré, *Revue EP&S*, n°102, 1970, p. 34.

³ Roger DELAUBERT, Charles GALLOT, « L'éducation physique, dimension nécessaire de l'éducation totale », *Revue EP&S*, n°128, 1974, pp. 17-18.

L'ÉDUCATION PHYSIQUE : DIMENSION NÉCESSAIRE DE L'ÉDUCATION TOTALE ⁽¹⁾



**Illustration 9. Il n'y a plus le cadre figé que matérialisent l'estrade et les tables d'élèves.
Roger DELAUBERT, Charles Gallot, « L'éducation physique, dimension nécessaire
de l'éducation totale », *Revue EP&S*, n°128, 1974, p. 17.**

Georges Belbenoît, en charge de l'éducation physique au sein de la commission pour la rénovation pédagogique est également convaincu de l'intérêt de décroquer les disciplines pour apprendre en explorant l'environnement proche. Le savoir n'est plus coupé de la vie, il commence à la porte de l'école.

« Quand vous sortez de la classe, dans le quartier, dans la rue, cette rue a un certain nombre de caractéristiques qui peuvent s'expliquer par la géographie. Il y a une pente, un sous-sol, des éléments qui relèvent de la géographie physique, ou de la géographie humaine ; et puis des éléments historiques qui se traduisent dans le style des façades, dans la plaque au coin de la rue ; des éléments aussi qui s'expliqueraient par une technologie du bâtiment ou par une technologie urbaine. Bref, tous les objets auxquels vous pouvez vous intéresser dans une activité d'éveil font appel pour une explication complète, à plusieurs disciplines »¹.

¹ Georges BELBENOÎT, « Réflexions d'un profane sur l'éveil, *art. cit.*

Dans sa pratique professionnelle, en tant qu'inspecteur pédagogique, il a assisté à des cours d'éducation physique qui l'ont convaincu de l'intérêt pour les élèves d'appréhender les connaissances scientifiques à partir d'expériences concrètes :

« Elle [la course d'endurance] pourrait contribuer à nourrir une expérience vécue à la base, une expérience intense, qui captive les enfants, qui leur laisse des souvenirs bien enracinés ; et l'on pourra greffer là-dessus des réflexions diverses, qui pourront même atteindre à un niveau scientifique élevé, que l'on pourra en tout cas reprendre à des niveaux successifs aux étapes ultérieures »¹.

L'appel au dépassement d'une vision dualiste est également relayé dans la *Revue EP&S* par Guy Azémar, à la fois professeur d'EPS et médecin, qui fustige un système éducatif privilégiant pour l'enfant la connaissance indirecte du monde qui l'entoure. Dans son article consacré à l'expression et à la création musicale, il s'appuie au contraire sur les démarches spécifiques de l'enfant « *qui ne dégage d'autre connaissance que celle qu'il tire d'une action directe sur les objets et le milieu, en fonction de l'efficacité de cette action* »². La volonté de replacer l'activité de l'enfant au cœur des apprentissages ressort également d'une partie des articles³, concernant différentes disciplines scolaires, analysés par Claude Brasseur. La nécessité d'un décloisonnement disciplinaire est partagée par ces enseignants afin favoriser la créativité et la coopération des élèves.

Selon l'analyse de Daniel Denis, la dénomination même de « tiers-temps » renforce l'aspect révolutionnaire de l'entreprise⁴. Elle résonne en effet de façon particulièrement appropriée à l'esprit de cette réforme, les « tiers lieux » représentant aujourd'hui des espaces

¹ *Id.*

² Guy AZEMAR, Expression et création musicales, *Revue EP&S*, n°127, 1974, p. 17.

³ R. GUIGNARD, « L'enseignement du français au CES de Sainte-Maure », *Études de linguistique appliquée* n°13, 1974, pp. 100-119 ; F. HERZOG., J. VIDAL, T. ORTALO, « Classes du second degré : thèmes littéraires. Rigueur et créativité. Soleil et lune », *Pédagogie* n°2/3, 1971, pp. 235-252 ; A. BIREAUD, C. TIRE, A. ABADIE, « Les élèves créent, les enseignants se forment », *Média*, n°57, 1974, pp. 4-8 ; J. LIBERMAN, « Une expérience de créativité artistique dans une classe de perfectionnement », *Cahiers de l'enfance inadaptée*, n°203, 1975, pp. 16-17 ; C. GEORGEAON, « Le roman-photo en classe de perfectionnement », *Cahiers de l'enfance inadaptée*, n°204, 1976, pp. 10-16 ; OMNES Pierre, *Défense critique de l'étude du milieu. Dialogue*, n°17, GFEN, 1975.

⁴ Daniel DENIS, *Le corps enseigné, op.cit.*, p. 34.

de co-création et d'émergence de projets collectifs¹. Et, de manière indirecte, par l'importance accordée au corps et à l'activité de l'élève, elle incite les enseignants à explorer des « tiers-lieux pédagogiques ». Comme le soulignent de nombreux auteurs, le fait de sortir de la classe modifie les rapports entre élèves et avec les enseignants. En temps normal, la structuration de l'espace scolaire régit les déplacements, ordonne les interactions et affirme la suprématie du maître, debout sur l'estrade face aux élèves. Mais les activités physiques et l'exploration du monde extérieur bouleversent ce fonctionnement. Le rapport à l'espace est moins déterminé, les déplacements sont plus libres et plus aléatoires. La dimension collective et les mouvements des élèves prennent une importance inattendue et modifient le rôle de l'enseignant. « *L'engagement du maître, sa participation au jeu, fut-ce à titre seulement d'arbitre ou d'entraîneur, inclinent obligatoirement sa relation avec les élèves vers la coopération* »² indique le rapport de la commission de rénovation de la pédagogie.

Dans un article de la *Revue EP&S* consacré à l'activité ludique en 1975, André Schmitt³, en charge du centre national des CEMEA, établit un parallèle entre ces espaces ouverts et la volonté de l'architecte Émile Aillaud de contribuer à créer un monde fait de hasards où l'aléatoire serait encore possible, « *une ville non terminée à laquelle le temps et les hommes donneraient son identité...* »⁴. Dans quelle mesure ce caractère inachevé et non totalement prédéterminé, inhérent à la créativité peut-il être introduit dans la conception de l'espace scolaire, matériel et symbolique ? Y a-t-il des espaces ouverts aux contributions que peuvent apporter les élèves et les enseignants, où tout n'a pas été planifié pour être utile ou produire un résultat attendu, prédéterminé ? Une étude menée au début des années 1970 sur

¹ Traduction du terme anglais « Third Place » faisant référence aux travaux du sociologue Ray Oldenburg. Le tiers-lieu désigne un espace intermédiaire entre l'espace domestique de la maison et l'espace du travail. Concept importé des États-Unis et symbole de la contre-culture des *makers* californiens ou des *hackers* de Boston. Sa diffusion en France a engendré une croissance exponentielle des *coworking spaces* (espaces de travail collaboratif) ou des *fablabs*. Christine LIEFOOGHE, « Le tiers-lieu, objet transitionnel pour un monde en transformation », *L'observatoire*, n°52, 2018, p. 10.

² Extrait du rapport de la Commission de rénovation de la pédagogie pour le premier degré, *L'Éducation*, n°41 du 16 octobre 1969, p. 24.

³ André SCHMITT, « L'activité ludique dans le développement moteur des enfants », *Revue EP&S*, n°314, 1975, pp. 11-14.

⁴ Émile AILLAUD, « Une ville... essai de réponse », *L'activité ludique dans le développement psychomoteur des enfants*, hors-série de la *Revue des CEMEA, Vers l'éducation nouvelle*, 1973, p. 85.

les pratiques des enfants durant leur temps libre témoigne de l'importance accordée aux espaces libres et aux terrains vagues :

« L'enfant découvre son propre milieu dans une interaction constante, en le transformant autant qu'il se laisse former, ce que l'on peut nommer l'appropriation. Lorsque les possibilités sont limitées, l'enfant ne peut que se contenter d'utiliser les failles entre les blocs d'interdits, les interstices négligés. Il perdra même l'initiative de transformer parfois, tant on l'aura habitué aux lieux figés, intransformables, aux espaces suréquipés, institutionnalisés, surdéterminés »¹.

La frontière entre le savoir scolaire, formel et l'apprentissage informel devient perméable. Les enseignants manifestent un désir de laisser l'enfant faire ses propres découvertes et accordent une place à la nouveauté et à l'inattendu. Durant le mouvement de Mai 68, une partie de la jeunesse se révolte en effet contre un avenir tracé en fonction de prédispositions sociales. Michelle Zancarini-Fournel, professeur en histoire contemporaine décrit ce décloisonnement de l'espace social et les rencontres improbables entre ouvriers, paysans, employés, cadres et étudiants². Les préoccupations pédagogiques des enseignants sont imprégnées par ces revendications et la transformation du rapport à l'espace est aussi symbolique³. La réforme du tiers-temps pédagogique ambitionne de renouveler le fonctionnement d'un système scolaire qui ne permet pas à l'élève de prendre des initiatives et de faire ses propres expériences. Une enseignante d'une école du Jura résume ainsi les finalités de l'action éducative : « *assurer la sécurité ; favoriser les expériences ; développer la créativité et l'esprit critique ; respecter la liberté* »⁴. Un autre article de la *Revue EP&S* publié en 1980 en illustre aussi l'esprit de cette période et la mutation qui s'opère du rapport à

¹ Marie-José CHOMBARD DE LAUWE, Philippe BONNIN, Martyne PERROT, Marie MAYEUR, Martin DE LA SOUDIÈRE, *Enfant en-jeu. Les pratiques des enfants durant leur temps libre en fonction des types d'environnement et des idéologies*, Paris, éditions du CNRS, 1976, p. 337.

² Philippe TESTARD-VAILLANT, « 68, année historique », *Le journal du CNRS*, 2018 consulté en ligne le 20 juillet 2020. <https://lejournald.cnrs.fr/articles/68-annee-historique>

³ Un autre exemple témoigne d'une mutation du rapport à l'espace qui s'opère dans les années 1970 au-delà du domaine scolaire. Olivier Rey rappelle qu'à cette époque, les poussettes commencent à être orientées vers l'avant. En effet, durant toute la première partie du XX^e siècle, les enfants font face à l'adulte qui les promène. Selon ce philosophe, le retournement des enfants dans les poussettes, afin qu'ils regardent vers l'avant relève, au moins en partie, du souci de promouvoir la liberté, la créativité, l'autonomie de chaque individu. Olivier REY, *Une folle solitude. Le fantasme de l'homme auto-construit*, Paris, Seuil, 2006.

⁴ Équipe pédagogique du Jura, « La natation à la maternelle. *Art. cit.*, p. 33.

l'éducation. Paulette Maudire, professeur d'éducation physique à l'École normale de La Rochelle considère la créativité comme « *l'aptitude fondamentale de l'organisme à saisir dans son expérience propre la totalité des éléments dont il a besoin pour réaliser ses potentialités et à conjuguer des éléments dans un acte intégrateur pertinent. Il s'agit d'une aptitude à se diriger soi-même, à trouver en soi les moyens de sa réalisation* »¹. Le rôle donné à l'enseignant est de guider l'enfant vers son épanouissement et le corps est le vecteur de l'expression de ses désirs et de ses besoins.

Ces conceptions pédagogiques sont influencées par le courant humaniste en psychologie développé notamment par Carl R. Rogers dans les années 1960. Ce psychologue s'inscrit dans la continuité des travaux d'Abraham Maslow qui théorise dans les années 1940 la hiérarchie des besoins représentée sous la forme d'une pyramide dont le sommet correspond à « l'accomplissement de soi ». Ce besoin fondamental de l'être humain est associé à la créativité, la spontanéité et la résolution de problèmes². Carl R. Rogers développe alors « l'approche centrée sur la personne » dans laquelle il considère qu'un élan vital porte naturellement l'individu à se réaliser et à s'adapter. En offrant aux enfants des conditions favorables de liberté, d'acceptation et de confiance, ils peuvent utiliser leurs ressources et révéler leur potentiel. Carl R. Rogers utilise également le concept d'expérience qui représente « *tout ce qui se passe dans l'organisme à un moment quelconque et qui est potentiellement disponible à la conscience, autrement dit, tout ce qui est susceptible d'être appréhendé par la conscience* »³. Il favorise alors une pédagogie non-directive fondée sur la confiance dans la capacité de la personne à s'actualiser. La non-directivité trouve en France un écho important dans le mouvement social et culturel de 1968 où le système basé sur l'autorité de l'enseignant et la relation verticale maître-élève sont remis en cause⁴. Tel un mouvement de pendule, l'excès de contraintes, d'ordre et d'autorité suscite un désir d'expression et de liberté absolue. Selon

¹ Guy LAFARGUE cité par Paulette MAUDIRE, « Expression corps éducation », *Revue EP&S*, n°161, 1980, p. 40.

² Abraham MASLOW, « A theory of human motivation », *Psychological Review*, n°50, 1943, pp. 370-396.

³ Carl ROGERS, Marian KINGET, *Psychothérapie et relations humaines*, Nauwelaerts, Paris, 1976, p. 174.

⁴ Xavier HAUDIQUET-LAMARQUE, « Repenser la non-directivité au regard du paradigme relationnel », *Approche Centrée sur la Personne. Pratique et Recherche*, n°26, 2018, pp. 64-89.

le psychologue Xavier Haudiquet-Lamarque, en devenant malgré elle un outil de revendication sociopolitique contre le carcan des structures autoritaires, la non-directivité est rapidement confondue avec l'absence de contraintes et le laxisme, elle présente alors le risque de créer une illusion de liberté. En effet, lorsqu'au nom d'une idée de partage du pouvoir, l'éducateur cède son autorité au groupe, on assiste généralement à une nouvelle tyrannie, souligne-t-il, celle de la majorité ou de quelques-uns plus influents¹. Au début des années 1970, la philosophe Hannah Arendt associe la « crise de l'éducation » à une crise de l'autorité et du rapport à la tradition. « *C'est pour préserver ce qui est neuf et révolutionnaire dans chaque enfant que l'éducation doit être conservatrice* »² écrit-elle, et l'éducateur est le garant de la continuité du monde. L'enfant doit se frotter au monde préexistant avant de pouvoir amener de la nouveauté. La non-directivité devient une sorte de mythe héritée de l'idéal libertaire de mai 68, comme l'illustre ce dessin issu d'un article de la *Revue EP&S*.



Illustration 10. Caricature de la pédagogie non directive en EPS
Claude Piard, « 1968-1998 30 ans de théories sur l'apprentissage », *Revue EP&S* n°270, 1998, p. 20.

¹ Xavier HAUDIQUET-LAMARQUE, « Repenser la non-directivité, *art. cit.*

² Hannah ARENDT, *La crise de l'éducation*, Paris, Gallimard, 1972.

Pour autant, la façon dont les auteurs de la *Revue EP&S* abordent des nouvelles formes de relations pédagogiques apparaît plus nuancée. Un article écrit au début des années 1970 par Paule Paillet, professeure de psychologie à l'ENSEP souligne l'ambiguïté des rôles que peut générer le renoncement de la part de l'enseignant à un statut magistral. L'abandon du *leadership* de la part de l'adulte ne provoque pas forcément une stimulation libératrice, elle peut même créer un état de malaise et de confusion et geler la progression du groupe privé de référence. Mais ce faisceau d'incertitudes ne conduit pas à condamner sans recours le non directivisme, souligne la psychologue. L'idée d'un groupe se donnant vie par la création de ses propres objectifs et des procédures nécessaires à leur réalisation, réajustant par feedback ses projets initiaux, est une idée forte¹.

La non-directivité telle que la définit Carl R. Rogers semble analogue sous certains aspects au rôle que John Dewey attribue à l'éducateur qui est chargé d'organiser les conditions de l'expérience. Il fait alors preuve d'une instrumentalité authentique en redéfinissant sans cesse de nouveaux buts en fonction des réactions du groupe. L'enseignant oriente le groupe tout en lui laissant une marge d'initiative en matière d'organisation et de décisions. De nombreux facteurs interviennent dans la détermination de cette direction, souligne Xavier Haudiquet-Lamarque, le plus souvent subtils ou invisibles, mais bel et bien agissants, qui s'entrecroisent et se mêlent de façon complexe. Non directif signifie alors sans direction préalablement établie et univoque². L'éducateur semble le garant du déroulement de la dynamique collective, il fait appel à une compréhension intuitive du processus à l'œuvre pour éviter qu'il ne s'essouffle, veiller à ce que chacun y trouve un rôle, une place qui lui correspond et maintenir un équilibre collectif. André Lapierre, en tant que psychomotricien, endosse ce rôle lors des séances qu'il anime à l'école maternelle en 1977 :

Lorsque cette dynamique est bien établie, dit-il, on ne sait plus qui suit l'autre : si c'est l'éducateur qui suit les enfants ou les enfants qui suivent l'éducateur. (...) Cela ne nous empêche pas d'avoir des objectifs mais ces objectifs ne sont pas programmés : ils restent flottants, utilisables à tout moment selon les circonstances qui apparaissent. (...) C'est toute une conception de l'éducation qui, partant de l'unité de l'être, débouche sur une

¹ Paule PAILLET, « Autour du non directivisme », *Revue EP&S*, n°102, 1970, pp. 15-20.

² Xavier HAUDIQUET-LAMARQUE, *art. cit.*

nouvelle philosophie de l'enfant, de l'homme, de la société. Elle est indissociable d'une pédagogie centrée sur le sujet et non plus sur la connaissance, sur l'être et non plus l'avoir (...) C'est peut-être en définitive une approche de la véritable démocratie »¹.

Déjà lors du colloque d'Amiens en mars 1968, consacré à la question de la formation, la notion-même de « maître » avec son sous-entendu de maître à penser hérité de la tradition intellectualiste, est récusée au bénéfice de la fonction d'« animateur »². Cette évolution sémantique apparaît dans de nombreux articles du corpus concernant l'école primaire durant cette période. La position dominante du maître est unanimement remise en question et donne lieu à une reconfiguration des rapports traditionnels entre l'enseignant et l'élève. Le terme « maître » est remplacé par celui « d'éducateur » ou « d'animateur » et si le terme « enfant » est toujours utilisé, on s'éloigne de la signification première qui désigne celui « qui ne parle pas » (emprunté au latin « infans »). D'après un conseiller pédagogique de circonscription, « “le tiers-temps” c'est la transformation de l'instituteur en “éducateur” au sens plein du terme, c'est-à-dire, assurant la globalité de l'éducation »³.

Mais les enseignants tâtonnent face au flou que provoque l'abandon de la position traditionnelle du maître. L'éducation physique est une discipline où les rôles respectifs de « maître » et « d'élèves » sont naturellement bousculés par des configurations singulières selon deux inspecteurs d'éducation physique (jeux collectifs, élèves en mouvement éparpillés dans un espace parfois non balisés et extérieur à l'école). Le maître doit être un guide et un animateur qui s'appuie sur les aspirations de l'enfant et parvient à s'assurer sa collaboration spontanée, ou au minimum, entièrement acceptée. Afin de préserver la spontanéité et la créativité, l'imagination et l'invention, ajoutent-ils, le maître s'efforce de placer les élèves dans des situations ouvertes, en prise sur les réalités de la vie, plutôt que d'imposer des exercices dont il aurait lui-même défini tous les processus et toutes les solutions acceptables. Ce qu'il est fondamental de transformer, concluent-ils, c'est le comportement des élèves et des maîtres

¹ André LAPIERRE, *art. cit.*, p. 58.

² André ROBERT, « Autour de Mai 1968, la pédagogie en question. Le colloque d'Amiens », *Les Sciences de l'éducation – Pour l'Ère nouvelle*, n°41, 2008, p. 35.

³ André SAMITIER, Introduction du dossier « Pour le tiers-temps pédagogique », *Revue EP&S*, n°117, 1972, p. 18.

devant les conduites motrices¹. La place importante accordée à l'activité de l'enfant dans la réforme du tiers-temps pédagogique, à la fois à travers l'éducation physique et les activités d'éveil, fait également appel à la créativité des enseignants pour trouver ces ajustements afin de redéfinir leur rôle.

1.4. La créativité de l'enseignant

Il faut souligner l'originalité du propos officiel en 1969 concernant la posture de l'enseignant convié, par son action créatrice, à s'associer à la définition du futur et à sa mise en œuvre en « *exerçant son imagination créatrice, tenant compte des contingences du milieu de vie des enfants, favorisant une pédagogie basée sur la communication et la réflexion* »². L'entreprise est ambitieuse et a pour mérite de bouleverser les usages, le législateur sollicite une participation active des enseignants, faisant ainsi de la dépendance à l'institution une caractéristique à modifier au profit d'une attitude « *libre et volontaire* »³. De nombreux enseignants sont déstabilisés par un texte qui contraste avec le ton habituel des instructions officielles et se distingue surtout par l'ouverture qu'il offre à « *l'imagination créatrice des maîtres et à la recherche pédagogique* »⁴ comme le souligne la circulaire d'application qui paraît en septembre. Cet énoncé, relativement flou pour des fonctionnaires habitués à des directives plus précises, est renforcée en décembre 1969 par une circulaire d'application.

« Toutes les entreprises pédagogiques sont fondées sur la remise en question des habitudes et sur l'enthousiasme créateur. Dans cette perspective, il faut commencer par rappeler que si la volonté de rénovation pédagogique aboutissait à une rigidité institutionnelle et à une norme imposée, elle irait à l'encontre des buts recherchés »⁵.

Il faut reconnaître la cohérence de la démarche du législateur qui considère qu'on ne peut imposer la liberté et la créativité de façon descendante au travers d'instructions officielles.

¹ Roger DELAUBERT, Charles GALLOT, « L'éducation physique, dimension nécessaire de l'éducation totale », *Revue EP&S*, n°128, 1974, pp. 17-18.

² B.O.E.N., n°35 du 18-9-1969, p. 2911.

³ Daniel DENIS, *Le corps enseigné, op.cit.*, p. 30.

⁴ Circulaire n°IV 69-371 du 2 septembre 1969, BOEN n°35 du 18 septembre 1969, p. 2910.

⁵ Circulaire n°IV 69-499 du 5 décembre 1969, B.O.E.N. n° 47 du 11 décembre 1969, p. 3603.

Il remet ainsi en question le rôle même de l'institution et du pouvoir qu'elle exerce sur les individus en précisant que « *l'attente de directives précises et détaillées fait partie des attitudes qu'il convient de réformer* »¹. La remise en question des rapports de pouvoir traditionnels, autant de l'institution vis-à-vis des acteurs qu'au cœur même de la relation pédagogique, témoigne d'une volonté de rompre avec un système très hiérarchisé.

John Dewey analysait déjà ce fonctionnement qui conduit à imposer des finalités extérieures au processus éducatif lui-même. Cette conception erronée, dit-il, a des racines profondes, les enseignants les reçoivent des autorités supérieures, ces autorités les acceptent parce qu'elles sont couramment admises dans la communauté, les enseignants les imposent aux enfants. La première conséquence, poursuit le pédagogue, est que l'intelligence de l'enseignant n'est pas libre, elle se limite à recevoir les objectifs imposés par les supérieurs. Il n'est que trop rare pour un enseignant d'être suffisamment libre vis-à-vis des directives, des manuels concernant les méthodes, d'un programme prescrit, etc., pour avoir la possibilité d'être intellectuellement parlant, en contact étroit avec l'esprit de l'élève et l'objet des études. Cette méfiance pour l'expérience de l'enseignant se reflète ensuite dans le manque de confiance qui transparaît dans les réactions des élèves, analyse John Dewey².

Cette conception semble partagée par les promoteurs de la réforme qui sollicitent la participation et l'initiative des enseignants pour « *dépasser la notion contraignante de programmes* »³. Aussi, les corps d'inspection « *suivront toutes les activités de concertation auxquelles les maîtres sont plus que jamais conviés* ». Ils animeront et coordonneront toutes les tentatives auxquelles ce mouvement novateur d'expérimentation et de recherche pédagogique donnera lieu⁴. Le rapport sur la créativité à l'école publié en 1973 par l'OCDE confirme l'importance d'associer étroitement les enseignants à la mise en place des réformes. « *Compte tenu du fait que les meilleurs programmes ne valent finalement que par ceux qui les appliquent* », le rapport recommande de constituer de nouvelles formes d'équipes

¹ *Ibid.*, p. 3604.

² John DEWEY, *Démocratie et Éducation*, (1^{ère} éd. 1916), Paris, Armand Colin, 2011, p. 192.

³ Circulaire n°IV 69-371 du 2 septembre 1969, BOEN n°35 du 18 septembre 1969.

⁴ *Id.*

d'enseignement et de considérer la façon dont les enseignants peuvent être le mieux encouragés et aidés à mettre en œuvre le changement au sein des établissements¹. C'est dans cette perspective également que les dossiers tiers-temps de la *Revue EP&S* relayent des propos enthousiastes quant à ces innovations éducatives, comme celui de l'inspecteur d'académie, Gérard Delaisement durant l'été 1972. « *Il faut demander aux enseignants de s'engager totalement dans ces voies nouvelles, sans esprit de retour, sans en négliger aucun aspect, avec tout ce qu'il faut de bonne volonté et d'enthousiasme créateur* »². Le terme « créativité » et ses dérivés (créateur, créer) sont fréquemment utilisés dans les discours des promoteurs de la réforme. Par ailleurs, la sollicitation des enseignants à s'engager dans la mise en œuvre du tiers-temps indique l'importance de leur rôle dans la réussite de ce projet pédagogique. Cependant, Daniel Denis relève cependant des contradictions à l'intérieur même des textes officiels qui limitent la liberté et la spontanéité à « *l'exigence pédagogique elle-même* »³ sans que cette dernière ne soit toutefois définie précisément. De la même façon, l'enthousiasme d'un groupe de maîtres doit être tempéré s'il devait provoquer chez d'autres collègues du même établissement une attitude de rejet qui nuirait aux élèves afin de préserver la cohésion des équipes éducatives. À travers ces précautions prises par le législateur, les difficultés pressenties quant à la mise en place d'une réforme qui par son contenu (ou son absence) pouvait désorienter les enseignants.

Si cet appel à la créativité et à l'initiative de chacun peut être conçu comme un élément indispensable à la concrétisation d'une telle réforme, il est également perçu comme un aveu d'impuissance de la part des décideurs politiques et une habile façon de transférer sur les enseignants la responsabilité du changement. En 1974, Angélique Fulin, une musicologue menant une expérience pédagogique autour de l'expression musicale dans une école maternelle de Sèvres, introduit son article en déclarant : « *N'avons-nous pas parfois l'impression que le désir d'un renouvellement nécessaire de la pédagogie dans un système scolaire soumis aux actuelles modifications socio-économiques s'abrite derrière un certain nombre de vocables*

¹ CERI, *La créativité de l'école*, Rapport technique n°1, Rapport de situation par les pays, OCDE, Paris 1973, p. 154.

² Gérard DELAISEMENT, inspecteur d'Académie, Dossiers Tiers-Temps, *Revue EP&S*, n°116, 1972, p. 34

³ Circulaire n°IV 69-499 du 5 décembre 1969, B.O.E.N. n° 47 du 11 décembre 1969, p. 3609.

« dans le vent » (*expression, création, ou mieux créativité*) et, ce faisant, ne réalise pas toujours les réformes profondes attendues ? »¹. La dévolution d'une partie du pouvoir aux enseignants dans la mise en œuvre de la réforme est considérée ici comme une déresponsabilisation du législateur face à l'échec du système scolaire à réduire les inégalités sociales et culturelles. Cependant, l'absence de programmes constitue un manque de repères pour les enseignants. Une enquête menée par la commission nationale pédagogique pour l'éducation physique et sportive à l'école élémentaire en 1972, indique qu'il est évident que « le besoin d'instructions officielles et d'une programmation se fait sentir (...) les instituteurs souhaitent être en possession de ce document et le désirent extrêmement précis et détaillé »². À l'inverse, la crainte de voir la programmation devenir un livre de « recettes », d'où tout esprit d'initiative, toute recherche pédagogique serait rapidement exclue, transparait également. De nombreux enseignants ne sont pas prêts à procéder à une telle mutation de leurs habitudes d'enseignement. Selon l'analyse de Claude Brasseur, à la fin de la période concernée, la créativité semble abandonner le monde de l'école pour se réfugier dans le loisir³, dans des lieux d'éducation informelle⁴ ou dans des projets marginaux et expérimentaux.

2. Valorisation de l'expérience corporelle à l'école

2.1. Relâcher les tensions

Le « relâchement » du corps est un thème qui revient dans les illustrations de plusieurs articles faisant allusion à la créativité dans les années 1970. En 1977, par exemple, André Lapiere expose sa pratique avec les enfants en tant que psychomotricien. Il souligne l'importance du facteur psycho-affectif dans tous les apprentissages et considère le corps comme un moyen de perception et d'action dans ce domaine. Il met l'accent sur les sensations

¹ Angélique FULIN, « Expression et créations musicales », *Revue EP&S*, n°127 1974, p. 17.

² « Informations Tiers Temps », *Revue EP&S*, n°115, 1972, p. 34. La commission nationale pédagogique pour l'éducation physique et sportive à l'école élémentaire publie une synthèse des réponses adressées par les conseillers pédagogiques départementaux et les professeurs d'EPS dans les écoles normales d'instituteurs, en réponse au questionnaire du Secrétariat d'État à la Jeunesse, aux Sports et aux Loisirs. Au total, 105 réponses des conseillers pédagogiques départementaux, 104 réponses des professeurs et 6 réponses diverses sont parvenues.

³ Claude BRASSEUR, « Étude sur l'évolution d'un discours éducatif : la créativité à l'école durant la période 1968-1985 », thèse en vue du doctorat en Sciences de l'éducation, Université de Strasbourg, 1993, p. 112.

⁴ *Ibid.*, p. 124.

de l'enfant, le plaisir du repos ou le déplaisir de l'immobilité, le contact avec différentes textures. Le corps est avant tout un moyen de perception et d'expression de l'enfant, le premier moyen de communication qui précède les autres formes de langage.

« J'ai fini par conclure que le corps n'existe pas. Le "corps tout seul", séparé de l'affectivité et de l'intelligence n'est qu'un concept creux, un fantasme intellectuel. Tout mouvement, toute attitude est nécessairement l'expression de l'être entier, le résultat et le support d'une pensée, consciente ou inconsciente (ou peut-être les deux à la fois). (...) Mais pour que le corps s'exprime, il faut lui laisser la possibilité de le faire et être attentif à cette expression pour que puisse s'établir la communication »¹.

Le relâchement du corps vise à diminuer l'activité intentionnelle pour accorder de l'attention à ce qui s'y déroule naturellement. Ainsi, l'objectif poursuivi en relâchant les muscles est aussi le relâchement des tensions affectives et émotionnelles afin que le corps soit disponible et réceptif. La détente et l'abandon du corps se retrouvent ainsi dans différents articles à la fin des années 1970.



Illustration 11. « Le concept de psychomotricité et son évolution », André LAPIERE, *Revue EP&S* n°145, 1977, p. 57.



Illustration 12. « Expression, corps, éducation », Paulette MAUDIRE, *Revue EP&S* n°161, 1980, p. 41.

¹ André LAPIERRE, *art. cit.*, p. 57.



Illustration 15. « Le ballon de baudruche », Simone SORIN, *Revue EP&S* n°152, 1978, p. 37-39.



Illustration 14. « Maternelle, l'expression corporelle », Guy MISSOUM, *Revue EP&S* n°146, 1977, p. 20.



Illustration 13. Des représentations peu courantes de l'éducation physique. Simone SORIN, « Le ballon de baudruche », *Revue EP&S*, n°152, 1978, pp. 37-39.



De façon générale, les illustrations de la *Revue EP&S* présentent majoritairement des corps en action. La valorisation de corps inactifs n'apparaît qu'à cette période-là dans les articles relatifs à la créativité. En 1980, des cours de relaxation sont même proposés au collège expérimental de Marly-le-Roi¹. À cette époque, la relaxation ne fait pas partie de la programmation officielle². Cette activité, s'inscrit dans un projet destiné à des élèves en difficulté auquel participent des professeurs de toutes disciplines. « À notre avis », indiquent

¹ Le collège audiovisuel de Marly-le-Roi fut le cadre d'une des expériences pédagogiques les plus innovantes des années 1960-1970. Le projet était de faire de l'outil audiovisuel le point d'ancrage d'un apprentissage individualisé. Mais au terme d'une décennie d'expérimentations, les difficultés et les résistances eurent raison de cette utopie éducative. Thierry LEFEBVRE, « Le collège expérimental de Marly-le-Roi », Conférence dans le cadre du 23^e Rendez-vous de l'histoire à Blois, 5 octobre 2017.

² Ce n'est en effet que récemment (en 2010) que les « activités de bien-être et d'entretien de soi » font explicitement leur entrée dans les textes officiels du lycée. Programme d'éducation physique et sportive de la voie professionnelle, B.O. n°2 du 19 février 2009 ; Programme d'éducation physique et sportive pour le lycée général et technologique, B.O. spécial n°4 du 29 avril 2010.

les trois professeurs d'EPS auteurs de l'article, « *favoriser le corps vécu plus que le corps agi pouvait nous permettre d'éviter un enseignement axé sur la seule rentabilité du geste* ». Cette déclaration ainsi que celle des autres auteurs d'articles vantant l'inactivité et le relâchement témoigne de la réflexion menée par les enseignants sur ce qu'ils considèrent comme une instrumentalisation du corps et de l'éducation physique ainsi que des différentes démarches réalisées pour valoriser une dimension sensible. Plusieurs auteurs font également allusion au « corps vécu » révélant l'influence de la phénoménologie sur les réflexions et les pratiques d'une partie des enseignants d'éducation physique¹.



Illustration 16. Une séance de relaxation.

**Claude GAILLARD, Francette LEVIEUX, Paul VALAX,
« L'EPS, pour quoi faire ? », *Revue EP&S*, n°161, 1980, p. 15.**

Le but de la relaxation est non seulement de relâcher les tensions mais également de percevoir son corps détendu, souligne Georges Vigarello en retraçant l'histoire de la perception du corps. Pour François Delsarte, initiateur de ces techniques à la fin du XIX^e siècle, la finalité

¹ André LAPIERRE, *art. cit.* ; Silvère DUTIL, « À propos du congrès de psychomotricité de Nice 10 et 11 mai 1974 », *Revue EP&S*, n°128, 1974 ; Claude GAILLARD, Francette LEVIEUX, Paul VALAX, « L'EPS pour quoi faire ? Pratique expérimentale au collège de Marly-le-Roi », *Revue EP&S*, n°161, 1980 ; Guy COTTET EMARD, Alain KERLAN, « L'enfant et son corps. Étude sur les représentations enfantines de la biologie humaine », *Revue EP&S*, n°167, 1981.

première est l'aisance dans l'expressivité du chant. En effet, ce professeur de chant parisien considère que la relaxation rend le corps disponible à l'expression des sentiments¹. Mais la pratique se développe et devient un travail sensoriel visant à percevoir chaque muscle, chaque vertèbre, chaque articulation. Une préoccupation nouvelle pour l'intériorité du corps émerge. À l'opposé de la mobilisation motrice, la conscience du corps devient pourtant un objet d'entraînement, de répétition et d'affinement². La démarche s'exporte aux États-Unis où cette méthode se développe, associant des exercices de respiration. Le corps devient le lieu d'existence et d'expression de la conscience de soi. Georges Vigarello rapporte un article du *New York Herald* de 1898 affirmant que le « delbartisme » permettrait de « *libérer nos corps des chaînes qui entravent nos membres* ». C'est autour de ces exercices préalables de relaxation que s'invente la danse moderne selon l'historien. Les membres détendus et assouplis permettant de laisser circuler l'énergie jusqu'au bout du corps. Les pionnières de la danse moderne cassent en effet les codes du ballet classique où la pratique requiert une tenue musculaire constante afin de s'élever du sol. Les techniques de « *fall and recovery* » développée par Doris Humphrey ou de « contraction release » par Martha Graham consistent en une alternance entre le relâchement de toute intention et le mouvement conduit de façon volontaire. Les danseurs contemporains ont poursuivi cette recherche axée sur le rapport avec la gravité et les mouvements non-intentionnels du corps. Le jeu entre la maîtrise et le lâcher-prise accorde une grande attention à l'émergence interne du mouvement.

¹ Franck WAILLE, « Corps, art et spiritualité chez François Delsarte (1811-1871). Des interactions dynamiques », thèse de doctorat d'Histoire contemporaine, Université de Lyon 3, 2009, p. 276.

² Georges VIGARELLO, *Le sentiment de soi. Histoire de la perception du corps XVI^e-XX^e siècle*, (1^{ère} éd. 2014) Seuil, 2016, p. 214.

La créativité est associée à une source interne, à l'activité qui déroule naturellement dans le corps sans que nous en ayons conscience. Les techniques qui se développent dans les années 1970 visent à accroître la perception de ces manifestations sensibles. Cette attention accordée à l'intériorité apparaît au XVIII^e siècle, Georges Vigarello décrit le bouleversement du sensible qui s'opère et le rôle premier accordé aux sens. Une curiosité accrue se manifeste pour les sensations discrètes, délicates, inattendues qui peuvent « révéler de l'interne ». Un monde souterrain émerge, le corps devient un lieu d'exploration, « *une manière nouvelle de viser les manifestations initiales de la vie par la sensibilité* »¹. Non qu'un tel phénomène n'ait pas toujours existé mais il devient objet de curiosité, d'explicitation alors qu'il demeurait jusque-là ignoré ou négligé. Les perceptions intimes ont plus de présence, comme plus d'enjeu². C'est l'être même qui s'en trouve transformé, souligne Georges Vigarello, la

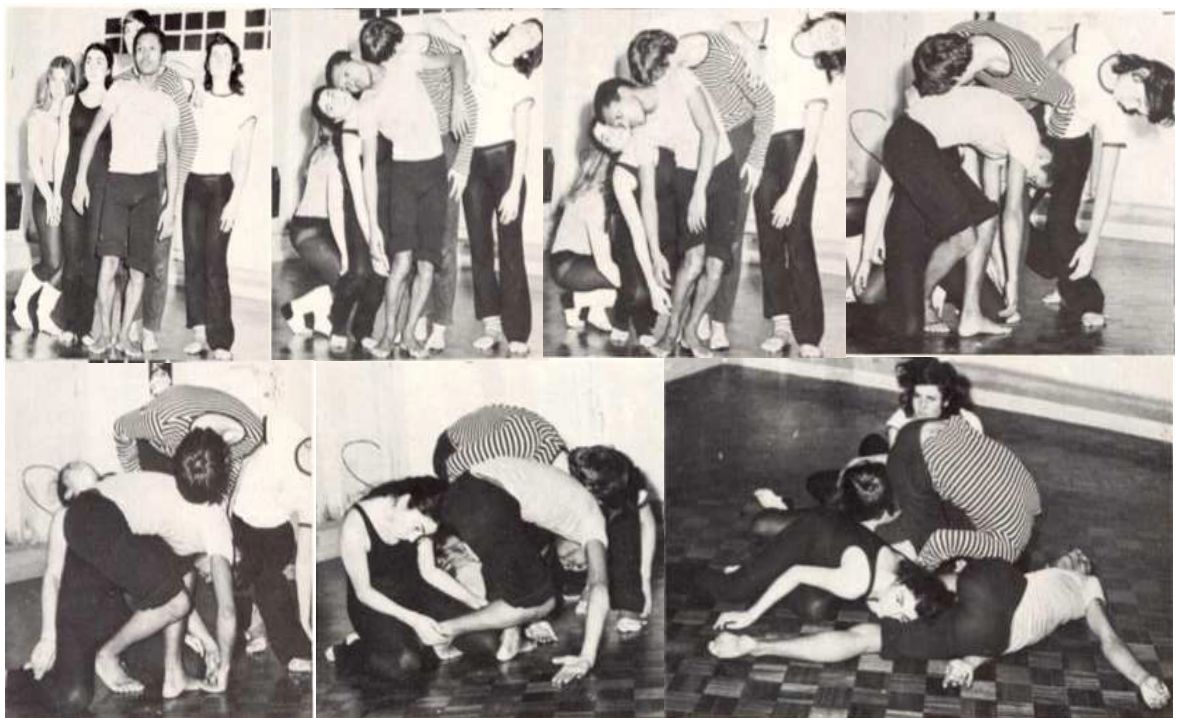


Illustration 17. Un relâchement contrôlé.

Monique BERTRAND et Mathilde DUMONT (Pinok et Matho),

« Les espaces du corps, essai sur la création », *Revue EP&S*, n°138, 1976, pp. 46-47.

¹ Georges VIGARELLO, *Le sentiment de soi*, *op. cit.*, p. 53.

² *Ibid*, p. 56.

localisation intérieure de puissances le rende plus autonome, moins dépendant d'une surnature qui le surplombe, moins traversé par le divin qui le soumet.

La représentation de la créativité émergeant de l'intériorité du corps semble s'inscrire dans la continuité de cette transformation sensible qui s'opère durant le siècle des Lumières. L'incarnation du sacré qu'évoque Georges Vigarello peut expliquer également le changement de considération de la créativité perçue jusqu'alors comme étant d'origine divine. Jean-François Billeter souligne également à quel point le mouvement des Lumières a contribué à un affranchissement de l'être en établissant que les idées ne sont pas imposées par une révélation divine mais élaborées à partir de l'expérience¹. Cette « révolution copernicienne » a été combattue par les pouvoirs dont elle mettait en cause les prétentions traditionnelles et par les penseurs qui affirmaient que l'individu est entièrement déterminé par son appartenance à une communauté particulière. Selon le philosophe, ce conflit est l'une des clés de l'histoire de ces derniers siècles et de l'histoire en train de se faire².

La relation entre la créativité et la perception sensible du corps qui se manifeste dans les années 1960-1970 s'inscrit donc dans la continuité d'un mouvement de transformation des représentations engagé deux siècles plus tôt. Les exercices de relaxation et d'expression corporelle témoignent d'une conception du corps en tant que siège de la pensée, de l'intuition, de l'imagination. Ils sont révélateurs d'un courant qui se diffuse en éducation physique durant ces deux décennies et vise à favoriser le ressenti du corps, l'expérience sensible du geste. La conscience devient alors « *une conscience percevant le corps comme un prolongement d'elle-même, lieu de coïncidence immédiat avec ses décisions, sensations, actions* »³. L'expression corporelle est conçue comme une exploration de cet espace intermédiaire, ce lieu de passage vers la conscience de soi. Cependant ces pratiques qui valorisent « le sensible » sont alors marginales en EPS. Portées principalement par des femmes, la conception du corps qu'elles véhiculent s'opposent en effet à celle du corps sportif performant et maîtrisé. Pourtant, à partir des années 1980, la proprioception et la relaxation apparaîtront comme des vecteurs favorisant

¹ Jean-François BILLETER, *Esquisses*, Paris, Allia, 2018, p. 12.

² L'auteur renvoie à l'ouvrage de Zeev STERNHELL, *Les Anti-Lumières*, Paris, Gallimard, 2010.

³ Georges VIGARELLO, *Le sentiment de soi, op. cit.*, p. 55.

la performance et seront progressivement pris en compte dans l'entraînement des sportifs de haut-niveau.

2.2. Libérer la spontanéité, laisser le corps s'exprimer

En parallèle du relâchement des tensions musculaires, d'autres exercices visent à favoriser l'expression spontanée des enfants, considérée comme source de créativité. « Voir comprendre permettre » est le titre, évocateur de l'esprit de cette période, d'un article de la *Revue EP&S* paru en 1971. L'auteure, professeur d'EPS à l'École Normale d'Institutrices de Châlons-sur-Marne, insiste sur la nécessité de favoriser un climat où chacun peut signifier sa différence afin de permettre aux enfants de laisser libre cours à leur spontanéité et leur imagination. Elle rapporte les propos d'une Inspectrice des Écoles Maternelles découvrant ainsi les bienfaits de l'expression corporelle à l'école :

« Quel n'a pas été notre étonnement, et notre joie, lorsque nous avons vu des enfants de 4 à 6 ans, toute la force de leur attention orientée vers une recherche personnelle en éducation physique, qui, soudain, se sont épanouis, dynamisant leur affectivité, leur potentiel moteur, leurs énergies créatrices vers la libération de leur expression corporelle ! (...) Oui, dans ce lieu privilégié qu'est la classe où la vie jaillit avec force comme d'une source, chaque enfant apparaît dans "sa" dimension personnelle. (...) Voici pourquoi nous essayons de saisir quelques processus de créativité corporelle, afin de les rendre transmissibles. Nombreuses et diverses, les expériences s'élaborent maintenant dans l'académie. (...) "Jamais je n'ai vu d'enfants aussi spontanés" »¹.

Ce témoignage révèle l'importance accordée alors au « processus de créativité corporelle » et comment celui-ci est associé au mouvement naturel et spontané de l'enfant. Les photos illustrant plusieurs autres articles révèlent un même climat d'exploration un peu timide de cette liberté nouvellement accordée. Les corps ne semblent pas encore assurés de pouvoir « laisser libre cours à leur créativité ».

¹ Odette DEJEAGER, « Voir comprendre permettre », *Revue EP&S*, n°111, 1971, p. 28.



Illustration 18. S'exprimer par le geste.

Odette DEJAEGER, « Voir comprendre permettre », *Revue EP&S*, n° 11, 1971, pp. 28-31.

Le corps devient un moyen de communication privilégié mais aussi un moyen d'éprouver le monde et d'apprendre par l'expérience sensible. Daniel Denis, dont l'ouvrage *Le corps enseigné* paraît en 1974, décrit une « inflation du corps » dans les préoccupations de l'époque¹. Ce jeune professeur d'éducation physique a choisi d'enseigner à l'école maternelle car « c'est là que se jouent les choses qui l'intéressent dans la mise en jeu du corps, la création »². Les années 1970 sont le théâtre d'une « re-possession » du corps, d'une « ré-appropriation », il se produit une véritable « rupture culturelle » quant à la perception du corps

¹ Daniel DENIS, *Le corps enseigné*, op. cit., p. 19.

² Daniel DENIS, « Entretien avec Daniel Denis » par Gilles BUI-XUÂN, Jacques GLEYSE, *STAPS*, n°126, 2019, pp. 139-154.

et de la spontanéité à l'école, souligne-t-il¹. Celle-ci s'accompagne également d'une revendication d'égalité quant à la prise de parole à laquelle participe l'expression corporelle. « *On a pris la parole comme on a pris la Bastille* » déclare l'historien et philosophe Michel de Certeau à propos des événements de Mai 68². En éducation physique, cette prise de parole passe par le corps la libération et la libération des contraintes qui entrave sa libre expression. Durant cette époque, la représentation de la créativité est imprégnée par cette conception d'un corps dans laquelle réside l'authenticité de l'être. Le mouvement devient un moyen d'accéder à cette richesse ignorée ou entravée.



Illustration 19. Créer ensemble.
Pierre PARAZOLS, « La valeur éducative de l'expression corporelle »,
Revue EP&S n°133, 1975, p. 35.

¹ Daniel DENIS, *Le corps enseigné, op.cit*, p. 26

² Michel DE CERTEAU, *La prise de parole et autres écrits politiques*, Seuil, Paris, 1994.

Un article de 1975 rédigé par Pierre Parazols, un des pionniers fondateurs de la *Revue EP&S*, tente de déterminer « la valeur éducative de l'expression corporelle » en faisant une synthèse de la profusion d'ouvrages et d'articles parus au cours des dix années précédentes. Cet « ensemble d'activités complexes, où l'expression par le geste devient langage et communication » est encore mal cerné par une majorité d'enseignants¹. Le corps exprime une autre réalité souterraine que les sciences psychologiques, alors en plein développement², désignent comme l'inconscient siège des instincts et des pulsions. En 1977, un article retrace l'expérience menée durant un an par Guy Missoum, à la fois professeur d'EPS et psychologue, dans une classe de maternelle. Il anime des séances d'expression corporelle pendant lesquelles il est attentif à entretenir une dynamique de création tout en imposant le moins de contraintes possibles afin que « *l'enfant crée en fonction de ses propres besoins et non pas en fonction de*



Illustration 20. Établir une communication authentique au sein du groupe.

Pierre PARAZOLS, « La valeur éducative de l'expression corporelle », *Revue EP&S* n°133, 1975, p. 33.

¹ Jacqueline ROGER, *Pédagogie de activités d'expression corporelle*, document de travail, département des stages, ENSEPS, 1974.

² Olivier HOUDÉ, « Vers une science psychologique. Les XIX^e et XX^e siècles », in Serge NICOLAS (dir.), *Histoire de la psychologie*, Paris, Dunod, 2016, pp. 99-122.

ceux de l'animateur »¹. Par des jeux d'improvisation, le psychologue révèle le poids des préjugés sociaux qui transparaissent dans les processus d'identification et montre comment le corps de l'enfant s'en imprègne très tôt. Beaucoup plus de garçons, souligne l'auteur, choisissent d'incarner un animal puissant et agressif comme le lion alors que les filles prennent davantage de rôles calmes voire passifs. La sollicitation de l'imaginaire permet aux enfants d'exprimer ces différentes caractéristiques identitaires, d'en jouer et de s'en distancier.



Illustration 21. L'eau et le feu.

**Guy MISSOUM, « Maternelle, l'expression corporelle »,
Revue EP&S, n°146, 1977, p. 17.**

L'expression corporelle vise avant tout l'épanouissement de l'enfant par la libre communication. Il ne faut pas accorder d'importance ou de valeur à la forme des mouvements réalisés, souligne Claude Pujade-Renaud, mais seulement au processus de création. L'expression corporelle doit davantage être considérée comme un exercice ou comme un rituel à l'instar de certaines danses primitives que comme une « représentation ». Il ne faut donc pas

¹ Guy MISSOUM, « Maternelle l'expression corporelle », *Revue EP&S*, n°146, 1977, p. 17.

prendre le terme dans le sens de créativité artistique, ajoute-t-elle ; il n'y a aucun but spectaculaire, il s'agit simplement au cours de la leçon d'aider l'enfant à inventer¹. La façon dont l'expression corporelle est appréhendée à l'école maternelle et primaire s'inscrit ainsi dans une approche psychologique de la créativité. La citation du pédagogue Arno Stern, promoteur d'une « éducation créatrice », en exergue d'un article illustre cette démarche :



Illustration 22. L'impression corporelle.

Odette DEJAEGER, « Voir comprendre permettre », *Revue EP&S* n° 11, 1971, p. 30.

Un autre article reflète également la volonté de la part des enseignants de permettre aux enfants d'extérioriser les contraintes qui pèsent sur eux par l'expression corporelle. « *Toute notre éducation est dans une certaine mesure la mise en forme de notre corps selon les exigences de la société* » indique Paulette Maudire, professeure d'EPS à l'École Normale mixte de La Rochelle, en introduction de l'article « Expression corps éducation » en 1980. Celui-ci est singulier dans sa forme : il ne reproduit pas la trame d'un article ordinaire mais articule des citations et des textes présentés comme une poésie ininterrompue, sans ponctuation, expression brute de la pensée et des émotions de l'auteure :

¹ Claude PUJADE-RENAUD, « Modern-Dance aux USA », *Revue EP&S*, n°82, 1966, pp. 39-48.

EXPRESSION CORPS EDUCATION

SUITE DU N° 160



■ Corps et personnalité

« La personnalité est indissociablement
et fondamentalement façonnée
en un tissu par
le Physiologique
le Psychologique
le Relationnel

L'expérience de l'individu humain est simultanément
et en permanence physique
affective et sociale »

Guy Lafargue

Le corps n'est pas une machine

« Aucun organisme vivant n'est une machine.
Il n'accomplit pas ses activités fondamentales de façon
mécanique : ce sont des expressions de son être.

« Un enfant ne demande jamais « trop ». Il demande ce
qu'il veut. Le « trop » est une évaluation d'adulte dont
le résultat est de pousser l'enfant à se sentir coupable
de ce qui est seulement « son désir ».

La culpabilité pousse à en demander pour se faire
rejeter. Le sujet renforce la culpabilité et referme le
cercle où on est pris au piège ». A. Lowen

« Le comportement sexuel n'est pas un problème
d'éducation sexuelle. C'est une question d'éducation
dans le sens le plus large, une éducation qui insiste sur
le sentiment ». A. Janov

■ Vers une approche globale et créatrice

Pour permettre l'accès à l'identité
Pour faciliter l'apprentissage

- Vivre et explorer des situations diversifiées
 - Engager pleinement son affectivité
 - Avoir entière responsabilité dans l'agir des situations
dans un réseau relationnel
de plaisir
et communication
- En éducation corporelle et dans les autres activités

■ Vers une autre « éducation »

On s'exprime par ses actes et ses mouvements, et,
lorsque cette expression de soi est libre et appropriée à la
réalité de la situation, on ressent une impression de
satisfaction et de plaisir due à la décharge de l'énergie. A
leur tour, cette satisfaction et ce plaisir stimulent
l'organisme à augmenter les activités métaboliques, ce
qui se reflète immédiatement par une respiration plus
totale et plus profonde.

Les activités vitales rythmiques et involontaires fonction-
nent à leur niveau optimal lorsqu'on éprouve du plaisir ».
A. Lowen

Le corps porte l'empreinte du social

« Toute notre éducation est dans une certaine mesure
la mise en forme de notre corps selon les exigences de
la société ». M. Bernard.

■ Expression et jeu

« Le jeu est le mode privilégié de l'expression
enfantine » Ph. Gutton.

« La caractéristique essentielle de l'expression de soi
est la spontanéité ». A. Lowen

*C'est inquiétant d'ouvrir les portes
à la spontanéité
celle qui s'engouffre la première nous effraie
elle porte les stigmates de l'environnement
La spontanéité est d'abord ré-action
explosion défilement
agression réelle ou symbolique
envers qui fugue le désir
Elle porte la violence
la destruction de l'environnement
des objets
Elle jette la peur dans le ventre du « maître »
Elle dit la haine que l'enfant porte en lui
et derrière la haine la souffrance
Grande est notre tentation
devant ce qui est communément appelé « indiscipline »
de revêtir le rôle habituel
toujours le même
et que l'enfant connaît bien
ce rôle en complémentarité avec celui de l'enfant
répondre à la violence par la répression
appeler à la soumission par l'exercice du pouvoir
un pouvoir qui prend les visages
les plus divers
un rôle que peut-être l'enfant appelle demande
pour répéter les mêmes comportements
et retrouver les mêmes schémas
ceux de l'univers familial et social*

■ Du gymnase... à la classe... et au-delà

« Les divers types de création esthétique, intellec-
tuelle, plastique, corporelle, scientifique, m'apparais-
sent comme des modes d'expression particuliers d'un
processus psychique unique, accessible en tant que tel
dans son unité ». Guy Lafargue

*Le gymnase est lieu d'émergence du désir
lieu de révélation des frustrations
espace multidimensionnel
espace de langages
Chacun vit sa globalité
son être total
en situation relationnelle
Chacun prend sa mesure face à l'environnement
face à l'autre l'autre enfant
l'autre fille ou garçon
l'autre adulte
Chacun se cherche s'approprie
s'apprend s'enseigne
avec ou contre l'extérieur
l'extérieur résistant ou complice
Chacun se centre se dé-centre se re-centre
et se fortifie
Mouvance
fluctuation
disparité
Désordre apparent
lisible ou illisible à notre regard
déchiffrement toujours partiel
L'enfant vit son désir
il crée son jeu il s'en donne les moyens
il s'engage dans son projet
le sien
Dans ce lieu où il lui est permis d'être*

Illustration 23. Expression libre.

Paulette MAUDIRE, « Expression corps éducation », *Revue EP&S*, n°161, 1980, pp. 39-41.

Cet article est représentatif d'une série de revendications et de questionnements de l'époque quant à l'éducation du corps à l'école. L'auteure tente de déconstruire l'image traditionnelle de la relation enseignant-enseigné en évitant d'imposer un comportement prédéfini à l'enfant comme à l'adulte :

« Grande est notre tentation devant ce qui est communément appelé "indiscipline" de revêtir le rôle habituel, toujours le même et que l'enfant connaît bien, ce rôle en complémentarité avec celui de l'enfant, répondre à la violence par la répression, appeler la soumission par l'exercice du pouvoir (...) un rôle que peut-être l'enfant appelle, demande, pour répéter les mêmes comportements et retrouver les mêmes schémas, ceux de l'univers familial et social »¹.

Ainsi, la recherche d'une nouvelle relation pédagogique ressort dans tous les articles qui traitent de la créativité et de l'expression corporelle durant les années 1960-1970.

2.3. Toute discipline sportive est une discipline d'expression corporelle

Si plusieurs articles recèlent des parallèles entre le monde de l'art et le monde du sport, l'un d'entre eux se situe « hors catégorie ». Il s'agit du premier article sur les sports collectifs à aborder la notion de créativité. Paru en 1976, il est écrit de concert par deux professeurs d'éducation physique dont l'un est conseiller technique régional (CTR) en volley-ball et l'autre premier prix de trompette du conservatoire de Paris. Intitulé rythmo-pédagogie, l'article propose une méthode singulière basée sur une philosophie du rythme. Le rythme, expliquent les auteurs, peut être appliqué dans différents domaines : la pensée et la parole ; la musique et la poésie ; la danse ; l'éducation physique et sportive. En effet, soulignent les auteurs, toute discipline sportive est une discipline d'expression corporelle. Ils abordent alors les mouvements de volley comme de la danse en s'appuyant sur le travail de coordination motrice et rythmique développé par Jacques Dalcroze ainsi que celui de Rudolf Laban sur les caractéristiques du mouvement (temps, espace, énergie).

¹ Paulette MAUDIRE, « Expression corps éducation », *Revue EP&S*, n°161, 1980, pp. 39-42.

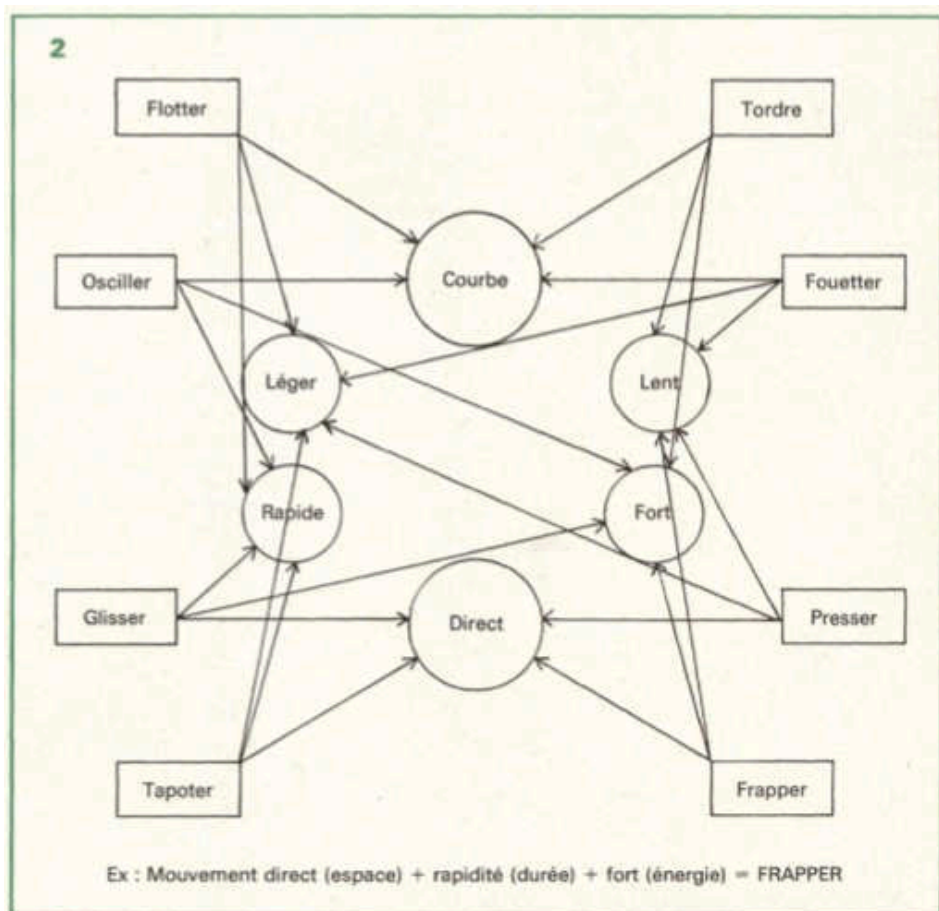


Illustration 24. Combinaisons entre les six éléments du mouvement et les huit actions de base d'après Rudolf Laban. Raymond CASSIGNOL, Pierre DUTOT, « Rythmopédagogie Volley-ball », *Revue EP&S*, n° 139, 1976, p. 28.

Cette approche est destinée à faire prendre conscience à l'élève que « *la technique est un moyen, une aide à la mise en forme de son invention, qu'elle ne représente pas une fin en soi* ». Technique et créativité se conjuguent alors à travers l'expression. L'acquisition de gestes techniques en volley-ball n'a pas pour finalité première de rendre le joueur plus performant mais de lui permettre de s'exprimer, de créer, de progresser vers une maturation de la pensée. Le schéma présenté dans l'article illustre que leur approche est centrée sur le développement de la personne. Il rappelle la notion introduite par le psychologue russe Lev Vygotsky de « zone

proximale de développement »¹ qui représente ce que l'élève est susceptible d'apprendre actuellement, les capacités proches qu'il peut développer. Pour les deux auteurs, la technique et la créativité se conjuguent en alternance au fur et à mesure de la progression de l'élève.

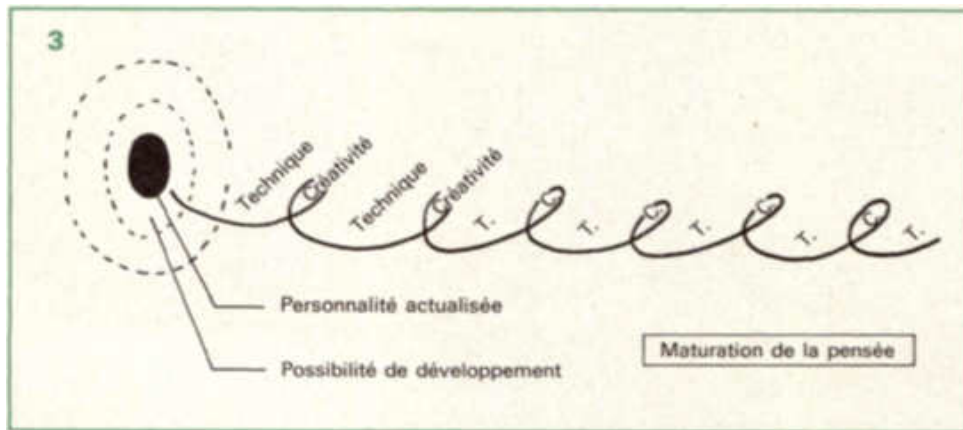


Illustration 25. Un processus continu.

Raymond CASSIGNOL, Pierre DUTOT,

« Rythmo pédagogie Volley-ball », *Revue EP&S*, n° 139, 1976, p. 26.

Un travail rythmique et corporel est proposé aux élèves avec différents exercices avec ou sans ballon. Les élèves choisissent eux-mêmes un disque et sur des airs bien rythmés (marches, rondes enfantines, valse, percussions) créent leur propre interprétation avec le ballon et leurs partenaires. Dans le but d'une meilleure intégration du rythme, des airs populaires peuvent être chantés en accompagnement des exercices. Par exemple, sur l'air de la « Pêche aux moules », succession de quatre jonglages courts avec deux jonglages longs.

¹ Lev VYGOTSKY, *Pensée et langage*, (1^{ère} éd. 1934), Paris, La dispute, 1997.

A	la	pêche	aux	moules	moules	moules
court	court	court	court	long	et	long
J'n'	veux	plus	ya	lier	ma	man
court	court	court	court	long	et	long
les	gens	de	la	ville	ville	vill'
court	court	court	court	long	et	long
m'ont	pris	mon	pa	nier	ma	man
court	court	court	court	long	et	long

Exercices rythmiques avec ou sans ballon.



Illustration 26. Une approche originale du volley-ball.

**Raymond CASSIGNOL, Pierre DUTOT « Rythmo-pédagogie Volley-ball »,
Revue EP&S, n°139, 1976, pp. 27-28.**

Les auteurs admettent que leur méthode se démarquent des entraînements traditionnels en volley-ball et qu'elle n'intéresse absolument pas les entraîneurs de jeunes qui rêvent d'un résultat immédiat, sanctionné par un titre de champion. L'approche qu'ils développent s'adresse « à tous les éducateurs conscients de leurs responsabilités qui veulent former à l'aide d'un travail en profondeur, des êtres harmonieux, équilibrés »¹. Que grâce à cette approche,

¹ Raymond CASSIGNOL, Pierre DUTOT, « Rythmo pédagogie. Volley-ball », *Revue EP&S*, n°139, 1976, pp. 24-28.

ces jeunes deviennent d'excellents joueurs de volley-ball, n'est certes pas impossible, ajoutent-ils, mais ce n'est pas le but premier. Les finalités visées sont autres que compétitives et ce décalage par rapport à une approche purement sportive a probablement creusé l'écart entre le domaine de l'expression corporelle et celui du sport¹.

Cet article est cependant représentatif des réflexions pédagogiques qui animent le champ de l'EP dans les années 1970. La méthode d'apprentissage du volley-ball présentée est expérimentale et tout à fait originale. Elle témoigne d'une époque en transition où de multiples pistes sont explorées. Il est peu probable que ce type de proposition puisse être publié aujourd'hui dans la *Revue EP&S*. Sans que cela ne soit en rien anecdotique, notons d'ailleurs aussi que la façon dont les élèves sont habillés se distingue d'un cours d'éducation physique actuellement. Une partie des garçons sont en chemise et pantalon et les filles en robe. Il n'y a pas de tenue spécifique à la pratique de l'éducation physique, ce qui donne l'impression d'une sorte de proximité avec les autres disciplines scolaires, mais renforce à la fois le décalage avec les pratiques sportives plus traditionnelles. Outre la dimension expressive, l'aspect ludique de l'activité physique, considérée comme une source de créativité, suscite également l'intérêt des enseignants durant cette période.

2.4. Préserver le jeu comme une des racines de la créativité

L'importance accordée aux jeux des enfants ressort de nombreux articles parus durant les années 1970. Ces espaces de liberté où les enfants peuvent laisser libre cours à leur imagination sont considérés par les enseignants comme lieux d'expériences authentiques à partir desquels il faut repenser la relation pédagogique. Naturellement, les enfants interagissent entre eux et avec le monde, la découverte des relations humaines et des phénomènes qui régissent leur environnement s'effectue par le jeu. Ils créent des mondes imaginaires qui leur permettent de vivre toutes sortes d'expériences entre rêve et réalité. L'intérêt qui les anime et les engage à explorer et comprendre le monde devient la base de l'apprentissage scolaire et l'enseignant s'inspire de ces jeux enfantins pour préserver la spontanéité et la créativité. Les

¹ La proximité entre l'apprentissage d'un sport et l'expression artistique se retrouve pourtant dans plusieurs articles publiés par des entraîneurs sportifs à partir des années 1980.

apprentissages informels dans la cour de récréation, au quotidien, sont réhabilités à l'école primaire comme sources de savoir.

« À LA DECOUVERTE DE LA FETE SPONTANEE DANS LES ACTIVITES LIBRES : Obéissant à une force vive jaillie du fond de lui-même, l'enfant explore le monde qui l'entoure et le découvre avec émerveillement, sans se lasser, chaque jour. Voyons-le, au cours d'une promenade dans le petit bois, sur le terrain de jeux, dans la cour de récréation, dans la classe ! »¹.

Cet extrait d'un article intitulé « L'école maternelle. Vivre, danser la fête ! ... » est rédigé en 1974 par Anne-Marie Fourcade. Cette conseillère pédagogique considère que la séance d'éducation corporelle est une fête. Il ne faut pas la réduire à une de ses composantes : éducation physique, rythmique, mime, jeu, danse, sport ; chacune de ces formes peut tour à tour dominer l'activité mais ne doit pas être déterminée et figée. « Ce n'est pas sur commande et avec des recettes qu'on sera en fête » souligne-t-elle. L'éducateur est là pour créer des conditions favorables, un climat de confiance et de liberté. Il est disponible, soutient l'effort, provoque la recherche, encourage et valorise les trouvailles. L'éducateur utilise le vécu de l'enfant, de la musique, des sons, des objets variés (foulards, balles, fleurs, cailloux, branches) qui sollicitent l'imaginaire, font appel à la sensibilité et nourrissent la créativité.

« Il [l'enfant] invente le monde grâce à son imagination fertile ; les chaises deviennent wagons ou cabines de téléphérique, les pneus bateaux et le mouchoir cape de toréador. L'objet, utile, rationnel, fonctionnel sort de la norme et la réalité est transformée : « Toi, tu es le chef indien sur la montagne (escalier) et nous allons attaquer sur nos chevaux... (...) C'est l'explosion, la joie de vivre, la libération. Le temps n'existe plus, l'enfant est indien et, avec tous ses camarades, il est en fête. C'est le plaisir de crier, de frapper sur les objets, d'exercer ses muscles dans une vitalité débordante, gratuite ! »².

¹ Anne-Marie FOURCADE, « L'école maternelle. Vivre, danser la fête ! ... », *Revue EP&S*, n°128, 1974.

² *Ibid.*, p. 26.



Illustration 27. L'école buissonnière.

Anne-Marie FOURCADE, « L'école maternelle. Vivre et danser la fête », *Revue EP&S*, n°128, 1974, p. 27.

Cet article illustre l'importance de la dimension de l'expérience de l'agir créatif. L'action est gratuite, elle n'a pas d'autre finalité que son propre déroulement. À partir de ce matériau brut et foisonnant issu d'une phase qualifiée de « pensée divergente » dans le processus créatif, les trouvailles les plus originales et convaincantes sont sélectionnées et organisées lors d'une phase « convergente » où la dimension instrumentale apparaît pour construire une production. « *Après une recherche libre, les découvertes sont mises en commun, appréciées, rejetées ou choisies par le groupe afin d'être reprises, exploitées, assemblées et valorisées et permettre le passage d'une expression spontanée instinctive à une création consciente, organisée* »¹. La même démarche est exposée dans l'article « Jeux et création » où les enfants inventent toutes les variantes possibles à partir d'objets quotidiens. « *Avec un parapluie : on se protège de la pluie, on se bat en duel, on se dissimule derrière, on vend des objets à la sauvette, on saute en parachute, on tire au fusil, etc.* »². Les objets prennent un sens nouveau, poétique, ils ne sont plus uniquement considérés par leur fonction utilitaire. Cette séance s'inspire des jeux spontanés des enfants, « *on fait comme si* », laissant libre cours à leur imagination. Elle s'apparente à la démarche de création théâtrale ou en cirque où les jongleurs développent une technique que ce soit avec des balles, des massues ou des objets ordinaires. La représentation consiste à partager ce que procure cette expérience et les significations singulières qu'elle véhicule. Tous ces savoirs et savoir-faire qui naissent du jeu sont valorisés

¹ *Ibid.*, p. 27.

² Extrait de S. MAURY et G. SARAGOSSE, « L'éducation des conduites motrices à l'école » reproduit dans la *Revue EP&S*, n°181, 1983, p. 49.

par les enseignants et la cour de récréation devient un espace d'expérimentation et une source d'inspiration pour les enseignants.

2.5. La cour de récréation : un lieu d'apprentissages informels

À partir d'un jeu ancien et populaire, le cerceau rouleau, Jean Sorin, professeur d'éducation physique à l'école normale d'instituteurs de Laval exploite une grande variété de situations et d'apprentissages possibles. Il applique la grille d'exploitation élaborée par Jean Le Boulch à ce thème pour organiser la progression des exercices de la grande section de l'école maternelle au CM2 dans un article paru en 1977.



Illustration 28. Grille d'exploitation d'un thème d'après Jean LE BOULCH, *L'éducation par le mouvement*, Éditions sociales françaises, 1966, p. 33.

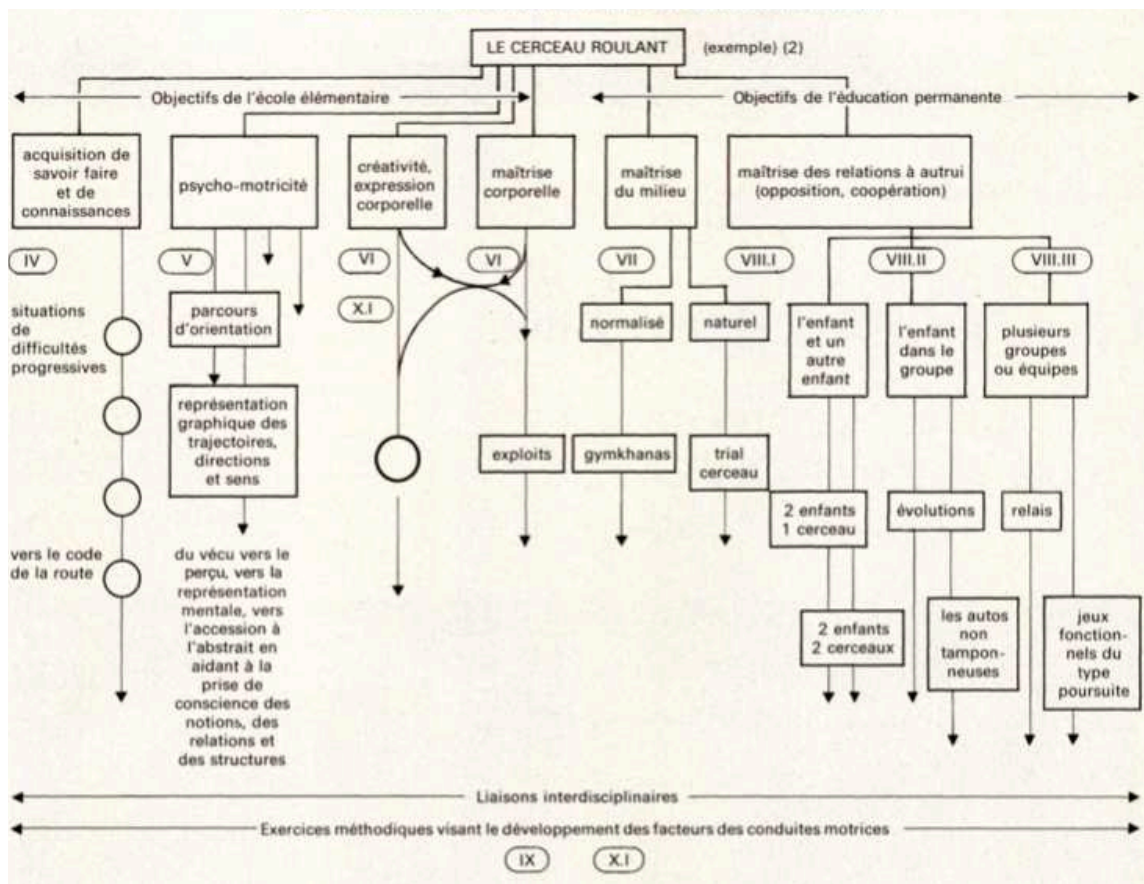


Illustration 29. Application de la grille au thème du cerceau rouleau.
Jean SORIN, « Le cerceau roulant, *Revue EP&S*, n°143, 1977, p. 34.

CREATIVITE ET RECHERCHE D'EXPLOITS

Parfois, l'enfant joue seul, à côté de ses pairs, pour le plaisir d'agir. C'est le jeu fonctionnel qui le conduit à explorer, à manipuler, à créer..., qui est expérimentation de soi et du monde extérieur, par l'intermédiaire ou non de l'objet et qui satisfait en même temps le besoin fondamental de mouvement.

Ces exercices sont inspirés par les jeux des enfants dans la cour de récréation. Les catégories d'organisation des jeux (maîtrise corporelle, maîtrise du milieu et maîtrise des relations autrui) sont issues du programme d'EPS pour le second degré paru en 1967 et de la théorie des conduites motrices de Pierre Parlebas. La notion d'adaptation au milieu et au collectif est centrale dans la façon de concevoir les apprentissages. La créativité est cependant associée à l'expression corporelle. On perçoit également l'importance des facteurs psychologiques et l'influence de la psychomotricité.

Mais la créativité qui se dégage de cet article est aussi celle de cet enseignant qui imagine et organise un nombre illimité d'enseignements à partir de l'observation du jeu des enfants. Le maître est là pour accompagner la progression des élèves. Dans un premier temps, lorsqu'ils découvrent un engin nouveau, les élèves commencent par agir seuls et s'efforcent de faire rouler le cerceau. Après avoir favorisé la phase de motricité libre, le maître centre son action sur la maîtrise du savoir-faire, condition nécessaire, souligne l'auteur, à tout développement ultérieur donc à tout enrichissement personnel. Cette approche s'inscrit tout à fait dans la continuité de l'expérience telle que la décrit John Dewey. Ce que l'enfant acquiert d'habileté et de savoir lui sert à enrichir l'expérience suivante. La dimension instrumentale, la maîtrise d'une technique (faire rouler le cerceau) est une étape vers une complexification de l'interaction avec le milieu. Tout au long de cette enquête, poursuit l'auteur, la psychomotricité reste constamment présente mais les moments et les niveaux de son exploitation ne peuvent être fixés de manière rigide. En effet, le thème peut se développer simultanément ou successivement en fonction des « vents favorables » vers les trois directions : créativité, expression corporelle et recherche de l'exploit ; maîtrise du milieu, maîtrise des relations avec autrui. Au fur et à mesure, de nouveaux problèmes se poseront constamment à l'élève dont la résolution le fera progresser. C'est l'intérêt de l'enfant qui oriente les apprentissages et en donne le rythme, le maître contribue à entretenir cette dynamique et l'accompagne.



Faire rouler son cerceau



Le faire passer sur ses jambes



Rouler sur soi-même comme une bûche...



Sauter par-dessus en ciseaux



Cerceau tout terrain



Cerceau-trial

Illustration 30. Jean SORIN, « Le cerceau roulant », *Revue EP&S*, n°143, 1977 pp. 33-40.

Un exemple de projet scolaire construit autour des jeux spontanés des enfants est exposé dans l'article « Sport scolaire et créativité » rédigé par Jean Tillit, instituteur et directeur d'école. En 1976, les écoles sont en effet sollicitées¹ afin « *de faire connaître les réalisations pédagogiques en relation avec le domaine de la créativité* ». Cet appel témoigne de la popularité de cette notion et de l'intérêt de l'institution scolaire pour les nombreuses initiatives portées des enseignants dans ce domaine. Jean Tillit, expose dans un article de 1982 le projet qu'il a présenté avec des élèves de 8 à 10 ans. À partir du jeu du double drapeau² que les enfants pratiquent depuis des années dans la cour de récréation et qu'ils font peu à peu évoluer, ils ont créé un jeu scénique en trois actes. La représentation comporte des chorégraphies, un jeu de douaniers-contrebandiers et un match commenté. La création s'est construite à partir d'une idée loufoque : « *Et si nous jouions au rugby sur patins à roulettes* » (titre de la pièce) que les enfants ont pu réaliser en travaillant avec les enseignants. Pour ces derniers, ce projet a permis de réaliser « *une éducation physique et sportive au service de l'éducation globale de l'enfant et où l'interdisciplinarité est vraiment là sans artifice* »³. L'expérience témoigne d'un processus de créativité où enfants et enseignants travaillent en collaboration. On perçoit l'évolution du statut de l'élève dont les idées, même loufoques, sont prises en compte et contribuent à la création d'un projet soutenu par les enseignants au niveau académique. Ce changement de considération accompagne la valorisation de la créativité et de la spontanéité que les enfants possèdent de façon innée.

¹ Il n'est pas précisé d'où émane cette demande mais il est probable qu'elle provienne des conseillers pédagogiques de circonscription ou des inspecteurs d'académie.

² Deux équipes, une de chaque côté du terrain ayant chacune leur drapeau qu'elles doivent récupérer dans le camp adverse et le ramener dans leur camp en évitant de se faire toucher.

³ Jean TILLIT, « Sport scolaire et créativité », *Revue EP&S*, n°177, 1982, p. 39-40.

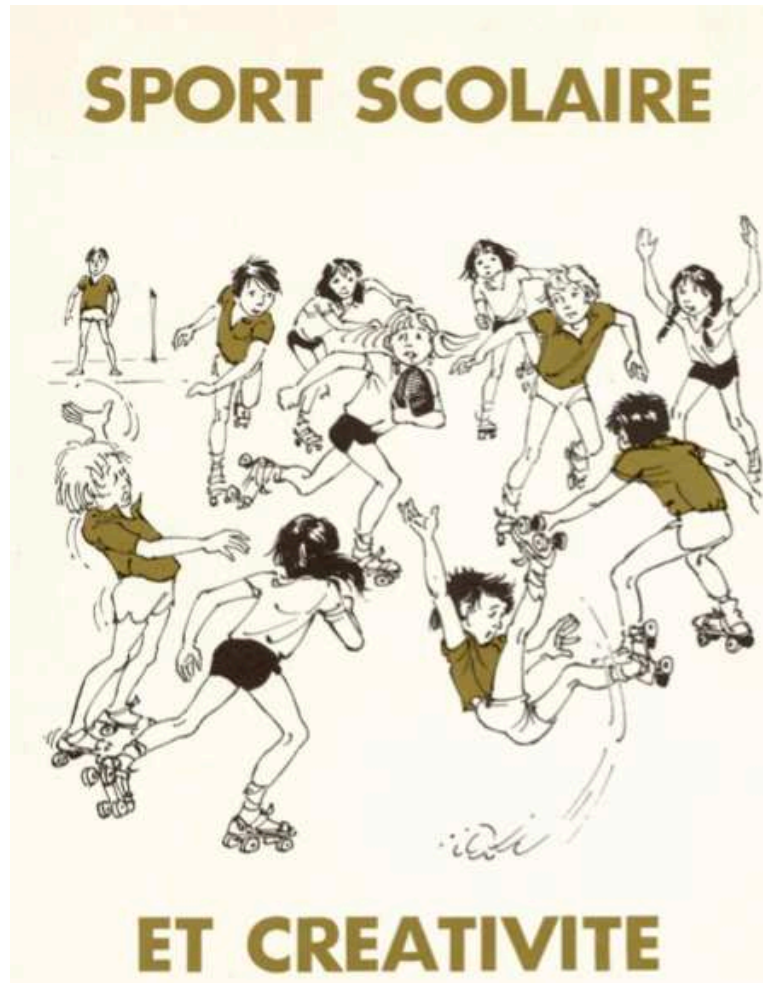


Illustration 31. Et si on jouait au rugby en patins à roulettes ?
Jean TILLIT, « Sport scolaire et créativité », *Revue EP&S*, n°177, 1982, p. 39.

André Schmitt s'interroge dans son article sur les raisons pour lesquelles les enseignants n'accordent pas plus d'importance à l'activité ludique des enfants. Sans doute, suggère-t-il, l'école, sauf en quelques secteurs, se refuse-t-elle encore à considérer le jeu autrement que comme un luxe futile, puisque sans prise sur le réel quotidien du travail productif. On retrouve ici, souligne l'auteur, « *l'incoercible opposition des adultes à tout ce qui est peu maîtrisable à la poésie, à la création permanente, ce qui est proche de signifier opposition à l'enfance* ». C'est hélas oublier, conclut André Schmitt, que l'imagination créatrice est sans doute la seule vraie part de l'homme dont dépend son avenir et peut-être sa survie.

En conclusion de son ouvrage *Le corps enseigné* en 1974, Daniel Denis plaide pour une « pédagogie aléatoire » qui laisse la place à l'incertitude, à une démarche d'exploration, à la création. Mais ces approches innovantes peuvent être déconcertantes pour l'enseignant qui éprouve un sentiment d'insécurité contraire à l'aspiration humaine fondamentale de recherche de sécurité comme en témoigne Claude Vareilhes, professeur d'EPS, dans un article de 1978 traitant du rapport à la créativité¹. L'aléatoire et l'incertitude se conjuguent difficilement avec les exigences de résultat, d'évaluation et de maîtrise qui pèsent sur le maître ou la maîtresse, poursuit-il. Le rapport au corps et à l'espace scolaire est révélateur de la transition entre deux conceptions éducatives que la réforme du tiers-temps pédagogique tente de soutenir. En effet, l'importance accordée dans l'emploi du temps scolaire à l'éducation physique (6h) et aux disciplines d'éveil (6h) ne s'accorde pas avec une organisation quadrillée de la classe où le maître contrôle les interactions. La prise en compte du corps et de l'activité de l'élève dans l'expérience éducative bouleverse les habitudes des enseignants et impliquent des transformations profondes qui suscitent alors de nombreuses résistances à tous les niveaux de l'institution scolaire.

3. Obstacles à la diffusion de la créativité en éducation physique

3.1. À quoi sert l'éducation physique ?

La concrétisation de la réforme du tiers-temps pédagogique passe avant tout par une modification de l'emploi du temps des élèves et des enseignants dont six heures doivent être consacrées à l'éducation physique dans le primaire. La tâche est effectivement considérable puisque « 80 à 90 % des instituteurs se dispensaient d'assurer les 2 heures 30 précédemment inscrites à l'horaire officiel, sans trouble de conscience et dans le silence complice de la hiérarchie (...) A part une poignée d'originaux ou de maniaques qui transposaient leurs goûts personnels dans la pratique éducative, personne, ni dans le corps enseignant ni parmi les autorités responsables, ni dans le grand public, ne croyait vraiment à la nécessité de

¹ Claude VAREILHES, « À propos de la créativité », *Revue EP&S*, n°154, 1978, p. 50.

l'éducation physique »¹ déclare Georges Belbenoît, inspecteur général, en charge de l'éducation physique au sein de la commission pour la rénovation pédagogique. L'intérêt éducatif de cette discipline est, en effet, loin de faire consensus au niveau politique et institutionnel. Dans un livre paru en 1973, Georges Belbenoît rapporte comment « *les députés s'esclaffent quand le Premier ministre, dans l'exposé solennel de son programme de gouvernement, déclare qu'il faut relancer le sport à l'école* »². De même à l'intérieur de la commission de rénovation pédagogique de 1969, l'EPS ne rencontrait, dit-il, que « *scepticisme indulgent, indifférence polie ou impatience à peine déguisée* »³. Il est presque étonnant qu'une telle amplitude horaire ait été accordée, en théorie, aux activités physiques. Leur seul avantage semble être l'appui qu'elles peuvent représenter pour les apprentissages scolaires. Seul fit mouche un argument tenu alors pour secondaire, déclare Georges Belbenoît, « *l'aide apportée par l'éducation psychomotrice à la lecture ; ces exercices d'expression et de création corporelles destinés à munir l'enfant de la disponibilité corporelle, d'une maîtrise du corps qui favorise des apprentissages en apparence intellectuels* »⁴.

Un article de la *Revue EP&S*, paru en 1972, illustre un discours ambivalent concernant la finalité à la fois de la créativité et de l'éducation physique⁵. Marie-Odette Dejaeger, professeur d'EPS, considère que si l'école est si peu efficace, c'est parce qu'elle est presque exclusivement un lieu d'acquisition de connaissances au lieu d'être un lieu de formation globale où l'éducation physique tout comme l'éducation esthétique ont leur raison d'être et ne sont pas seulement tolérées. Cela exige, souligne-t-elle, de tendre vers un enseignement de plus en plus décloisonné et interdisciplinaire. Elle donne comme exemple une expérience menée dans une classe d'élèves de 8 à 12 ans avec le concours de trois élèves-maîtresses à Châlons-sur-Marne. Les enfants participent à différents ateliers (jeu de massacre, parcours de saut, de

¹ Georges BELBENOÎT, *Les Amis de Sèvres*, n°1, 1971, p. 41. En 1973, quatre départements ont un pourcentage de classes recevant 6 h d'EPS supérieur à 20 %, 46 départements ont un pourcentage de classes recevant 4 h d'EPS supérieur à 30 %, 21 dépassent les 40 %, 10 dépassent 50 %. (Informations Tiers-Temps », *Revue EP&S*, n°124, 1973, p. 36.

² Georges BELBENOÎT, *Le sport à l'école. Renouveau de l'éducation*, Coll, Casterman, Paris, 1973.

³ *Id.*

⁴ Georges BELBENOÎT et G. GUILLERMIN, *L'Éducation* n°93, du 18/02/1971, p. 10.

⁵ Marie-Odette DEJAEGER, « Un autre langage », *Revue EP&S*, n°117, 1972.

grimper-équilibre et dribble) à l'issue desquels ils dessinent le jeu qu'ils ont préféré. L'enseignement artistique n'est pas une fin en soi mais un moyen, avec d'autres, pour développer l'affectivité, le monde sensoriel, la socialisation, l'imagination, l'intelligence, l'esprit de déduction et de logique, la créativité. En effet, souligne l'enseignante d'éducation physique, les arts plastiques sont un moyen d'expression poétique plus développé que celui de la parole et du geste, une forme de langage directement liée à l'émotivité et à l'affectivité¹. Ainsi, les couleurs utilisées, les formes, la maîtrise de l'espace permettent de mieux connaître les enfants, d'essayer de comprendre comment ils se construisent et ainsi mieux contribuer à leur développement. Une sélection de trois dessins sert à présenter si l'exercice a provoqué une régression, une réussite partielle ou une maîtrise de l'espace. Alexandre ayant toujours préféré le jeu de massacre illustre la régression, Christine, la réussite partielle, car elle a d'abord choisi le jeu de massacre et ensuite le passage de gué, et enfin Frédéric a abouti à une maîtrise de l'espace en privilégiant l'exercice de dribble. Cet exemple illustre comment, sous couvert de proposer des activités ludiques et de favoriser l'expression libre et la poésie, l'enseignante utilise les productions pour classer les élèves selon des critères arbitraires.

Cette expérimentation s'accompagne cependant d'un discours qui revêt toutes les caractéristiques d'un renouvellement pédagogique. La même auteure publie un nouvel article en 1978 en tant que conseillère pédagogique départementale chargée de contribuer à la diffusion des nouvelles méthodes pédagogiques pour la mise en œuvre du tiers-temps. À partir de la création enfantine, souligne-t-elle, l'instituteur doit mener l'enfant du geste spontané au geste contrôlé, maîtrisé, voulu. En effet, le geste comprend tous les facteurs perceptifs, les facteurs d'exécution et les facteurs relationnels qui vont enrichir la maîtrise de l'enfant sur son corps, son milieu, ses relations. Aussi, « *l'exercice doit être mené à bien* »² et le rôle de l'instituteur consiste à « *observer le jeu, la création enfantine et l'utiliser pour la mener à sa propre fin* »³. Le discours est ici plus explicite ; si l'enseignant autorise l'expression spontanée de l'enfant c'est pour mieux l'orienter ensuite dans une direction préalablement définie.

¹ Marie-Odette DEJAEGER, « Un autre langage », *art. cit.*

² Marie-Odette DEJAEGER, « L'éducation physique à la maternelle », *Revue EP&S*, n°150, 1978, p. 33.

³ *Ibid.*, p. 35-36.

Jean Houssaye, en retraçant l'histoire de la pédagogie traditionnelle, met également en évidence comment des démarches innovantes sont utilisées au profit du maintien de conceptions traditionnelles de l'enseignement. L'utilisation des objectifs de l'éducation physique au profit d'autres disciplines est également décrite par Daniel Denis, dans son ouvrage *Le corps enseigné*¹ paru en 1974, dans lequel il analyse une série de discours concernant des pratiques corporelles novatrices (psychomotricité, la rythmique, l'expression corporelle)². Il démontre ainsi comment le corps est mis au service d'un certain nombre d'apprentissages qui visent des objectifs extérieurs à son propre épanouissement. Dans le corpus d'articles traitant de créativité dans la *Revue EP&S*, plusieurs enseignants proposent différents exercices qui peuvent « être exploités pour devenir un auxiliaire efficace de l'initiation mathématique »³ ou pour faciliter l'apprentissage de l'écriture en réalisant des boucles au sol. Une professeure d'EPS incite, par exemple, ses élèves à construire des figures géométriques (le carré, le W, etc.) puis à rechercher combien d'évolutions en 8 peuvent être conçues entre les objets disposés au sol ou à découvrir la ligne, le cercle, le demi-cercle⁴.

¹ Daniel DENIS, *Le corps enseigné*, op. cit.

² Il a réalisé une analyse de trois revues pédagogiques spécialisées : les « dossiers Tiers-Temps » de la *Revue EP&S* entre 1971 et 1972), « L'École Maternelle Française (E.M.F.) entre septembre 1969 et septembre 1971) et le Bulletin de la Société française d'éducation et de rééducation psychomotrice (S.F.E.R.P.M.).

³ Jean-Pierre FAVRE, « Mathématiques et éducation physique », *Revue EP&S*, n°111, 1971, p. 25.

⁴ Simone SORIN, « L'éducation par le mouvement dans la grande section maternelle et l'école élémentaire. Le petit matériel : la palet », *Revue EP&S*, n° 110, 1971, pp. 25-28.

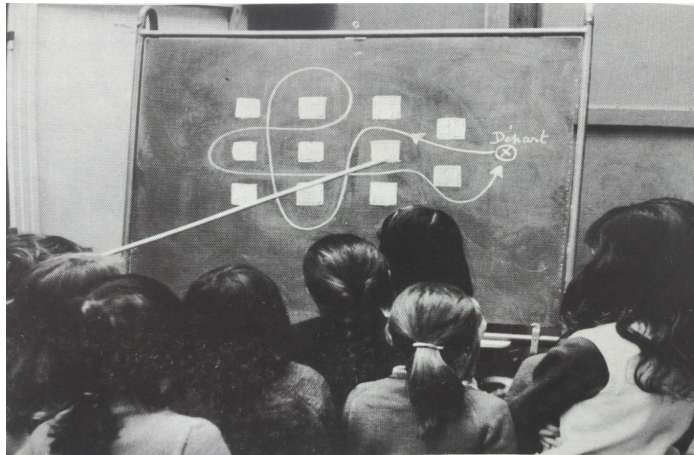


Illustration 32. La structuration spatiale.

Simone SORIN, « L'éducation par le mouvement dans la grande section maternelle et l'école élémentaire », *Revue EP&S*, n 110, 1971, pp. 25-26.

Ces exercices s'inspirent des théories psychologiques de Jean Piaget sur le développement de l'intelligence de l'enfant qui décrit plusieurs stades successifs. De 2 à 12 ans, l'enfant construit des raisonnements logiques par le moyen d'actions concrètes et matérielles¹. Les manipulations proposées ici aux enfants sont adaptées au cadre scolaire traditionnel. Le savoir à acquérir est défini par un programme et les expériences ont pour objectif de construire un raisonnement précis. Daniel Denis révèle la façon dont l'enfant est ainsi conduit avec son corps dans un espace-temps rationalisé, profondément structuré en fonction des impératifs de la connaissance : temps et logique grammaticale, espace et logique mathématique. Au lieu de laisser les enfants vivre l'espace et le temps, les éducateurs le leur donnent à apprendre par un système simpliste de repérage, un quadrillage figé et clos, un espace-temps pédagogique².

Daniel Denis souligne ainsi comment des pratiques novatrices faisant appel à la créativité peuvent avoir pour objectif implicite de détourner les enfants du monde qui est le leur, de la même façon que des approches pédagogiques de type autoritaire, "magistocentriste"³. Lorsque, sous couvert d'un appel à l'expression spontanée, l'enseignant transmet et impose un modèle très précis, il ne préserve en réalité aucun espace pour la créativité. Si le corps de l'élève semble davantage mis en mouvement, il est toujours autant contraint et assujéti à des normes figées. « *Il est inadéquat dans ces conditions d'employer les termes de créativité ou d'imagination créatrice, s'agissant de désigner l'aptitude à organiser des éléments préalablement choisis pour ne s'intégrer que dans un seul modèle, défini dès l'origine comme étant l'idéal à atteindre* »⁴. La frontière peut paraître ténue entre des pratiques où l'enfant est libre d'expérimenter et de concevoir de nouvelles normes corporelles et celles où la mise en jeu du corps est au service de l'apprentissages de connaissances intellectuelles prédéfinies et figées, dans l'espace et dans le temps.

¹ Martine FOURNIER, « Jean Piaget et les stades de l'intelligence », in Martine FOURNIER, Roger LÉCUYER (dir.), *L'intelligence de l'enfant*, Éditions Sciences Humaines, Auxerre, 2009, pp. 19-24.

² Daniel DENIS, *Le corps enseigné*, op. cit., p. 52.

³ *Ibid.*, p. 65.

⁴ *Ibid.*, p. 54-55.

L'activité de l'enfant doit avant tout être utile aux apprentissages scolaires, le corps est alors perçu comme un support qui doit être exercé pour être efficace. « *Quand on triple l'horaire d'E.P.S. (...) C'est parce qu'on sait qu'en se conformant aux exigences de leur nature, on instruira mieux les enfants, on assurera un meilleur rendement à leurs efforts - en somme, dans un esprit de productivité* »¹ affirme un rapport de la commission pour la réforme du tiers-temps pédagogique.

Il faut que l'enfant soit bien dans son corps, qu'il soit capable de s'en servir efficacement pour toutes les tâches que l'on est appelé à lui demander². Mais l'épanouissement de l'élève ne semble pas être ici la principale préoccupation des membres de la commission. L'intérêt pour le corps de l'élève se rapproche davantage de conceptions hygiénistes qui consistent à éviter les désagréments qu'une absence d'activité pourrait occasionner. L'un des objectifs assignés à l'éducation physique est que le corps « *se fasse oublier, comme l'outil toujours disponible et jamais encombrant : la santé, c'est aussi le silence des organes, l'absence de gêne et de raideur, la transparence à l'attention* »³. Ces déclarations de la part d'acteurs chargés de la réorganisation scolaire tranchent avec la réelle volonté de changement portée par une partie des enseignants. Les uns partisans d'une éducation physique psychomotrice et hygiéniste conçue comme support ou propédeutique aux apprentissages, les autres défenseurs de l'expression corporelle ou de la non-directivité favorisant la liberté et la spontanéité de l'enfant.

Mais, au-delà de l'amplitude horaire, le rôle que l'éducation physique est amenée à jouer à l'école primaire est loin d'être explicite dans les textes de la réforme. La circulaire d'application qui paraît en septembre 1969 définit l'éducation physique « en creux »⁴, c'est-à-dire en citant ce qu'elle n'est pas : ni une simple détente, ni un luxe, ni seulement une hygiène. La *Revue EP&S* s'attache alors à relayer des propositions concrètes permettant de pratiquer

¹ Georges BELBENOÎT, G. GUILLERMIN, *L'Éducation*, n°41 du 16 octobre 1969, p. 22.

² Georges BELBENOÎT, G. GUILLERMIN, *L'Éducation* n°93 du 18 février 1971, p. 10.

³ Georges BELBENOÎT, G. GUILLERMIN, *L'Éducation*, n°41 du 16 octobre 1969, p. 24. L'expression « *La santé c'est la vie dans le silence des organes* » est une formule du chirurgien René Leriche en 1936. Elle sera notamment reprise par Georges Canguilhem dans son travail de distinction du normal et du pathologique.

⁴ Daniel DENIS, *Le corps enseigné, op. cit.*

l'éducation physique à l'école élémentaire à travers des témoignages d'initiatives individuelles ou de réalisations collectives. Les articles sont rédigés par des acteurs persuadés de la nécessité de développer l'éducation motrice des enfants et de l'intérêt pédagogique que représente l'accroissement du volume horaire accordé à l'EPS par la réforme du tiers-temps pédagogique. Un dossier spécial « Pour le tiers-temps pédagogique » regroupant les informations relatives à la réforme est même créé dans la revue qui sera publié jusqu'en 1983. Au-delà d'un support d'information, elle est utilisée comme un véritable outil de propagande¹ auprès des institutrices et instituteurs. « *La Revue EP&S est en mesure de rendre d'éminents services à tous ceux que concerne la mise en œuvre de l'E.P.S. et plus généralement du tiers-temps pédagogique* »² déclare Joseph Comiti, Secrétaire d'État auprès du Premier ministre chargé de la Jeunesse, des Sports et des Loisirs, en décembre 1970. Soucieuse de favoriser la promotion de l'EPS et de faciliter la tâche des enseignants, elle entend ainsi collaborer à cette entreprise³. L'éditorial est confié à des inspecteurs d'académies, des professeurs des Écoles Normales d'Instituteurs ou encore des conseillers pédagogiques dont le rôle est de « *convaincre les maîtres des bienfaits d'une discipline encore trop souvent considérée comme secondaire* »⁴ confirme Monique Moret, conseillère pédagogique de circonscription.

L'image renvoyée par les articles publiés dans la *Revue EP&S* ne représente qu'un fragment d'une réalité complexe. Le corpus étudié recense uniquement les articles traitant de la créativité, ils présentent une vision de l'éducation physique à l'école primaire construite autour de l'expression corporelle et de la psychomotricité qui s'apparente fortement à la démarche des pédagogies actives. La *Revue EP&S*, outil de diffusion auprès des instituteurs, offre donc un prisme de lecture engagé en faveur de cette rénovation pédagogique et reflète l'enthousiasme de ses promoteurs. Par ailleurs, plus de la moitié (54%) des articles sont rédigés par des professeurs d'EPS ; seuls 10% sont écrits en duo avec un instituteur, une « directrice

¹ Michaël ATTALI, Jean SAINT-MARTIN, *À l'école du sport: Épistémologie des savoirs corporels du XIX^e siècle à nos jours*, Louvain-la-Neuve, De Boeck, 2014, p. 19.

Pierre ARNAUD, « *La Revue EP&S et l'innovation didactique* », *Revue EP&S*, n°192, 1985, pp. 30-37.

² Joseph COMITI, Secrétaire d'État auprès du Premier ministre chargé de la Jeunesse, des Sports et des Loisirs, *Revue EP&S*, n°106, 1970, p. 19.

³ *Id.*

⁴ Monique MORET, « Dossier tiers-temps », *Revue EP&S*, n°112, 1971, p. 17.

des classes d'application » ou une équipe pédagogique. Les mises en œuvre pédagogiques proposées émanent donc de spécialistes de l'éducation physique qui interviennent à l'école maternelle et primaire. Plusieurs rédacteurs enseignent également dans le niveau supérieur (15%) dans des Écoles Normales d'Instituteurs, à l'ENSEPS, dans les IREPS ou à l'université. On trouve également des articles réalisés par des inspecteurs généraux d'EPS (10%), des conseillers pédagogiques (15%) ou par André Schmitt, responsable des CEMEA¹. Il est donc important de souligner que ces expérimentations sont peu représentatives de ce qui était réalisé dans la plupart des écoles.

3.2. Des difficultés de mise en œuvre

L'arrêté du 7 août 1969 vise également à favoriser la formation permanente des enseignants². Les enseignants sont libérés le samedi après-midi pour participer à des sessions de perfectionnement pédagogique. « Réduire la durée de la semaine scolaire dans le but de permettre au corps enseignant de se perfectionner, c'est implicitement reconnaître la nécessité d'une évolution permanente du contenu de l'enseignement, et, par voie de conséquence, susciter une rénovation de celui-ci »³. Dès la rentrée scolaire de 1969, un système est mis en place pour assurer la promotion de l'éducation physique et sportive ainsi que la formation des maîtres. Il repose sur deux actions complémentaires : l'intervention des conseillers pédagogiques dans les classes et le perfectionnement des instituteurs et institutrices par le moyen de stages de diverses natures⁴. En complément, des stages sont également organisés à l'École Normale Supérieure d'Éducation Physique et Sportive de Chatenay-Malabry et au CREPS de Vichy à l'intention des Inspecteurs départementaux et des Inspecteurs de la Jeunesse et des Sports afin de rechercher les meilleures formes de coopération pour la mise en œuvre du tiers-temps pédagogique. Ces stages revêtent le caractère de stages-pilotes qui, en

¹ Centres d'entraînement aux Méthodes d'Éducation Nouvelle. Mouvement d'Éducation nouvelle né à l'époque de Front Populaire. Les CEMÉA participent par les Méthodes d'Éducation Active à la formation des personnels éducatifs.

² Circulaire n°IV 69-371 du 2 septembre 1969. BOEN n°35 du 18 septembre 1969.

³ *Ibid.*, p. 2910.

⁴ « Informations Tiers Temps », *Revue EP&S*, n°112, 1971, p. 18.

fonction des enseignements retirés, peuvent être systématiquement organisés au niveau académique ou inter-académique¹.

Afin de contribuer à la diffusion de la réforme du tiers-temps pédagogique, de nombreux postes de Conseillers Pédagogiques de Circonscription sont créés afin de couvrir l'ensemble du territoire, l'objectif fixé est d'un conseiller pour cent instituteurs. Dans un premier temps, les créations permettent de pourvoir chaque circonscription de l'enseignement élémentaire d'un conseiller pédagogique ; le second temps consiste à compléter progressivement cet effectif pour mener l'opération à son terme. L'effectif passe de 375 à 615 conseillers entre septembre 1970 et septembre 1971 où il manque encore quelques 250 emplois pour que chaque circonscription soit animée par au moins un conseiller pédagogique. Ces conseillers constituent des sortes d'émissaires chargés de la mise en application de la réforme sur l'ensemble du territoire. Si de nombreux enseignants souhaitent exercer cette fonction² auprès de leurs collègues, leur mission les confronte aux réalités du terrain et révèle l'écart entre les conceptions de l'enseignement de nombreux instituteurs et celle proposée dans le cadre du tiers-temps pédagogique.

« Comment faire prendre conscience du rôle que l'éducation physique peut jouer dans l'enseignement élémentaires aux 3000 instituteurs de leur département ? (...) Comment réussir à convaincre ce maître des bienfaits d'une discipline encore trop souvent considérée comme secondaire ? (...) Notre pain quotidien c'est de nous trouver en face de situations inattendues telle cette vieille gymnastique rythmée au sifflet, les enfants manœuvrant par rangs de quatre »³.

Des besoins flagrants de formation des enseignants se font sentir autant au niveau des méthodes pédagogiques utilisées que des différentes activités physiques qui peuvent être pratiquées. L'aménagement de l'emploi du temps a libéré trois heures le samedi après-midi qui sont prévues pour la formation continue des enseignants. Le bulletin d'informations publié dans le *Revue EP&S* à la rentrée 1971, présente le bilan des formations réalisées par M. Rolland, conseiller pédagogique de circonscription de Saône-et-Loire.

¹ « Informations Tiers Temps », *Revue EP&S*, n°115, 1972, p. 34.

² En 1970-1971, 1037 maîtres ont fait acte de candidature; l'année précédente, on comptait 2429 candidatures.

³ Monique MORET, *art. cit.*, p. 17.

II. — Mobilisation générale des instituteurs pour le recyclage.

La mise en place du Tiers Temps pédagogique et en particulier l'augmentation de l'horaire d'éducation physique et sportive, a rendu impérieux le besoin de recyclage des instituteurs.

Durant l'année scolaire 1969-1970, le conseiller pédagogique départemental de Saône-et-Loire M. Rolland a réussi à organiser des stages de recyclage de 2 jours, auxquels ont participé tous les instituteurs des classes élémentaires, soit 2.400.

» La participation aux activités physiques a été de 85 % (les inactifs étant les maîtres âgés, les dames enceintes et quelques rares réticents). Une participation enthousiaste aux activités (...) et la satisfaction d'être informé caractérisaient le climat des stages. Il y eut un intérêt très vif pour des thèmes tels que : l'éducation du schéma corporel, la relaxation et la psychomotricité et M. Rolland pouvait dire à l'issue du stage : "l'organisation des stages à l'échelon départemental s'adressant à la totalité du personnel des classes élémentaires a créé par son importance et son esprit, un choc psychologique extraordinaire. Les maîtres ont pris véritablement conscience de l'évolution de l'éducation physique, de son rôle dans l'éducation de l'enfant" »¹.

Illustration 33. La formation continue des enseignants. « Informations tiers-temps »
Revue EP&S, n°111, 1971, p. 22.

Deux journées de « recyclage » ne sont probablement pas suffisantes pour réellement transformer les conceptions des instituteurs quant à l'enseignement de l'éducation physique. Les bulletins d'information publiés dans la *Revue EP&S* se veulent cependant optimistes, soulignant les avancées que permet ce dispositif et relayant les évolutions du volume horaire d'éducation physique effectivement réalisé par les enseignants. Selon des statistiques établies en novembre 1972 à partir des renseignements fournis par les conseillers pédagogiques et inspecteurs de 90 départements, 45% des classes reçoivent au moins 2 heures hebdomadaires, 30% des classes reçoivent au moins 4 heures hebdomadaires, près de 10% des classes reçoivent au moins 6 heures hebdomadaires, les 15% restants correspondent aux classes des départements qui ont estimé ne pouvoir apprécier quantitativement la situation du point de vue de la pratique effective de l'éducation physique et sportive. Il est donc permis, juge la revue,

¹ « Informations Tiers temps », *Revue EP&S*, n°111, 1971, p. 22.

Le service de la radio-télévision scolaire (RTS) est créé en 1951 au sein de l'Éducation nationale. Sous la direction d'Henri Dieuzeide, il participe d'un grand dessein de modernisation de l'enseignement. Radio et télévision scolaires émettent parallèlement pendant plusieurs décennies. Progressivement doté de moyens de productions propres, ce service diffuse sur les canaux de la Radio-télévision française (RTF) puis de l'ORTF. En 1960, la télévision scolaire produit quatre heures de programmes par semaine à destination des classes élémentaires, primaires et secondaires, jusqu'à atteindre une vingtaine d'heures à la fin de la décennie (soit 20 % de la programmation télévisuelle totale de l'ORTF). Dans les années 1970, elle s'occupe aussi de formation des adultes. <https://gallica.bnf.fr/html/und/videos/la-radio-television-scolaire?mode=desktop> consulté le 29 juillet 2019.

« d'estimer que l'opération tiers-temps est convenablement engagée et que les résultats déjà obtenus laissent bien augurer de l'avenir, à condition que l'effort entrepris soit poursuivi, voire intensifié »¹. Ces comptes-rendus des transformations significatives dans le développement de l'éducation physique à l'école primaire, grâce au travail des conseillers pédagogiques et aux stages de formation, sont publiés régulièrement dans les dossiers pour le tiers-temps pédagogique.

TIERS-TEMPS, AN III

Trois années scolaires complètes se sont en effet écoulées depuis l'institution d'un nouveau cadre éducatif - le tiers-temps - pour les écoles élémentaires et pré-élémentaires à la rentrée 1969-1970.

Cette réforme, dans l'aménagement de l'emploi du temps hebdomadaire des écoliers, allait porter l'enseignement obligatoire de l'éducation physique et sportive - et c'est là l'innovation horaire la plus spectaculaire - de 2 h 30 à 6 h par semaine.

Cette mesure s'adressait à une population d'environ six millions d'enfants et apparaissait à d'aucuns comme une révolution.

Mais à l'époque - car il y avait un mois - 10 à 15 % d'enfants seulement, à l'école élémentaire, recevaient un enseignement d'éducation physique et sportive de deux heures approximatives par semaine. Nécessairement une action d'envergure était à mener auprès des maîtres, jusque-là insuffisamment formés pour cette tâche - ou mal informés - ou sceptiques, bref, non coopérants.

Il s'avérait que cette mesure était du domaine conjoint du ministère de l'Éducation nationale et du secrétariat d'État à la jeunesse, aux sports et aux loisirs.

Un partage des tâches entre les deux départements était prévu.

A l'évidence, par exemple, le contrôle de l'enseignement de l'éducation physique et sportive donné par les instituteurs revenait aux chefs hiérarchiques de ceux-ci : les inspecteurs départementaux de l'Éducation nationale.

Quant au secrétariat d'État à la jeunesse, aux sports et aux loisirs, notamment par l'intermédiaire des directions départementales, il se reconnaissait un rôle de conseil et de soutien technique et pédagogique pour l'ensemble des problèmes relatifs à l'enseignement de l'éducation physique et sportive.

Ce rôle devait s'exercer surtout par des interventions au niveau de la formation des maîtres et par la mise en place de moyens spécifiques destinés à cette dernière.

L'orientation des actions de formation se voulait double : formation accélérée et perfectionnement par le moyen de stages et de journées d'information ; formation permanente assurée par des conseillers pédagogiques.

Où en sommes-nous ?
L'effort du secrétariat d'État à la jeunesse, aux sports et aux loisirs dans l'organisation de stages et de journées d'information se traduit par les indicateurs suivants :

Années	1969-1970	1970-1971	1971-1972
Nombre de stagiaires	17.000	23.000	23.000
Nombre de participants aux journées d'information	75.000	83.000	96.000
Crédits alloués pour cette action	950.000 F	1.050.000 F	1.300.000 F

Si le nombre des participants aux journées d'information est en progression constante, de l'ordre de 12 à 15 % d'une année sur l'autre, le nombre des stagiaires qui a progressé de plus de 30 % en 1971, a été stationnaire en 1972 du fait des difficultés rencontrées dans certains départements pour remplacer dans leurs classes les instituteurs stagiaires.

La formation permanente des maîtres en fonction repose sur l'action des conseillers pédagogiques départementaux (professeurs d'EPS ou instituteurs particulièrement qualifiés en EPS), mis en place sur des emplois du secrétariat d'État chargé de la jeunesse, des sports et des loisirs à partir de 1961, actuellement au nombre de 166 (182 en septembre prochain du fait de l'adjonction de CPD féminins aux CPD masculins, dans les départements encore dotés d'un seul CPD) et des conseillers pédagogiques de circonscription, instituteurs qualifiés mis en place depuis septembre 1969 sur des emplois du ministère de l'Éducation nationale, actuellement au nombre de 615 (365 en 1970 - 465 en 1971 - 615 en 1972 - 715 en septembre 1973).

Ces conseillers, principalement les CPC, aident les maîtres à organiser l'enseignement de l'éducation physique et sportive dans leurs classes, les CPD ayant surtout un rôle de coordination technique et pédagogique, ainsi que de perfectionnement des CPC. Le nombre des visites assurées par les CPC et CPD dans les classes a progressé de 30 %, près de 20 % d'une année sur l'autre, comme le montre le tableau suivant :

Années	1969-1970	1970-1971	1971-1972
Nombre de visites	47.000	61.000	74.000

Le secrétariat d'État à la jeunesse, aux sports et aux loisirs a consacré aux déplacements de ces personnels les crédits (1) ci-dessous :

Années	1970	1971	1972
Crédits en Francs	1.250.000	1.750.000	2.250.000

Illustration 34. Des comptes rendus précis et réguliers de la mise en œuvre de la réforme.
« Pour le tiers-temps pédagogique », *Revue EP&S*, n°123, 1973, p. 43.

¹ « Informations Tiers temps », *Revue EP&S*, n°123, 1973, p. 44.

Une enquête réalisée entre 1970 et 1971 par le ministère de l'Éducation nationale et le Secrétariat d'État à la Jeunesse, aux Sports et aux Loisirs affirme que le préjugé défavorable des parents quant à la pratique de l'EPS, surtout en milieu rural, est en voie de disparition¹. Cependant, ces bilans enthousiastes occultent en partie les difficultés qu'engendrent l'augmentation du temps consacré à l'EPS et la diversification des pratiques dans le premier degré.

En effet, le mouvement de rénovation pédagogique élargit considérablement le champ des activités possibles. En outre, ces nouvelles activités appellent à sortir de la classe et parfois de l'école. En janvier 1973, une partie du dossier pour le tiers-temps pédagogique est consacré à la responsabilité des enseignants qui font pratiquer des activités physiques et sportives à leurs élèves. L'article est rédigé par Bernard Tissier, diplômé de l'ENSEPS, qui a réalisé une étude sur les classes à mi-temps pédagogiques transplantées en milieu naturel et travaille auprès du secrétariat d'État en charge de la Jeunesse, des Sports et des Loisirs. Il témoigne de la méfiance voire d'une crainte paralysante de la part de certains enseignants à proposer des activités d'éveil et des activités physiques hors-les-murs². Il s'emploie alors à préciser les responsabilités, administrative, civile et pénale des enseignants en fonction des différents cas de figures qui peuvent se présenter à eux.

L'évolution du volume horaire de l'éducation physique rencontre, en effet, des difficultés de mise en œuvre importantes. Au-delà du manque de formation et des réticences de certains enseignants, le déficit d'installations adaptées représente également un obstacle au développement de l'éducation physique. La mise en place du tiers-temps pédagogique a mis en évidence le besoin de gymnases, de piscines et de terrains de sport pouvant accueillir les enfants. André Samitier, conseiller pédagogique de circonscription en appelle à la mobilisation

¹ Pour la période 1970-71, seulement 6 réponses négatives contre 75 positives et 5 départements signalant une attitude indifférente. « Informations Tiers Temps », *Revue EP&S*, n°112, 1971, p. 18.

² Bernard TISSIÉ, « Enseignants et notions de responsabilité », Dossier pour le tiers-temps pédagogique, *Revue EP&S*, n°119, 1973, p 17.

des enseignants pour convaincre les élus et les collectivités de la nécessité des infrastructures sportives.

« C'est donc aux maîtres de faire que ces problèmes deviennent aigus, immédiats et criants en commençant d'abord par sortir de leur classe, quelles que soient les conditions matérielles. Chaque fois que les maîtres procèdent ainsi, les municipalités qui sont à l'écoute permanente de leurs administrés entreprennent de fermer les préaux, d'aménager des salles d'EPS de doter les écoles de petit matériel, d'affréter des autocars pour s'attaquer ensuite à des équipements sportifs plus importants. Je dirais que cette mise en place du tiers-temps est l'affaire de tous et il est réconfortant de constater que les parents d'élèves, les maîtres où les élus, prennent de plus en plus conscience de sa nécessité »¹.

Les bulletins d'informations suivants font état de la création d'équipements, de l'ouverture de nouvelles piscines ou d'initiatives permettant de mettre à profit divers lieux pour la pratique sportive des élèves. L'exemple de la municipalité de Colmar qui organise un service de ramassage en car pour les élèves des différentes écoles de la ville à destination du parc des expositions est présenté comme une solution innovante dont les enseignants doivent s'inspirer. Le vaste hall n'étant utilisé que quelques semaines par an pour des manifestations à caractère commercial a été aménagé par la municipalité et la Direction Départementale de la Jeunesse, des Sports et des Loisirs pour permettre à huit classes de pratiquer simultanément de l'athlétisme, de la gymnastique et des sports collectifs. « Plus de 2 000 élèves par semaine se livrent ainsi à l'initiation sportive dans une installation finalement peu coûteuse et qui permet un travail efficace »². L'appel à la créativité des enseignants est alors également utilisé pour pallier au manque d'installations et de moyens adaptés au développement de l'éducation physique tel que le préconise la réforme du tiers-temps pédagogique.

En parallèle, la radio-télévision scolaire (R.T.S.)³ diffuse des émissions pour le tiers-temps pédagogique orientées vers une recherche approfondie quant à la mise en œuvre de

¹ André SAMITIER, conseiller pédagogique de circonscription, « Dossiers Tiers-Temps, *Revue EP&S*, n°117, 1972, p. 18.

² « Informations tiers-temps », *Revue EP&S*, n°115, 1972, p. 34.

³ Le service de la radio-télévision scolaire (RTS) est créé en 1951 au sein de l'Éducation nationale. Sous la direction d'Henri Dieuzeide, il participe d'un grand dessein de modernisation de l'enseignement. Radio et télévision scolaires émettent parallèlement pendant plusieurs décennies. En 1960, la télévision scolaire produit quatre heures de programmes par semaine à destination des classes élémentaires, primaires et secondaires, jusqu'à

certaines activités physiques et sportives. Une émission préparée dans le département du Rhône donne l'exemple d'une école implantée en plein centre-ville de Lyon où la collaboration entre les instituteurs, les éducateurs sportifs, les clubs et les fédérations sportives permet de mettre en pratique les six heures d'éducation physique et sportive malgré l'insuffisance d'installations adaptées.

Dans les écoles rurales, d'autres actions sont proposées pour pallier le manque d'équipement. Une rencontre interclasses, organisée par les enfants eux-mêmes, avec un cross dans les vignes du Beaujolais, souligne l'ouverture au tiers-temps de la zone rurale « où l'enthousiasme des petits "campagnards" ne cède en rien à celui de leurs camarades citadins »¹. En insistant sur les initiatives qui permettent de trouver des solutions à moindre coût et dans un temps relativement court, les promoteurs de la réforme espèrent vraisemblablement susciter des actions similaires auprès des enseignants confrontés à ces difficultés. Cependant, l'historien Antoine Prost, confirme que les conditions matérielles ont largement participé à l'abandon de cette partie du tiers-temps pédagogique par les enseignants².

En effet, un article publié en 1976 apparaît beaucoup moins optimiste. Selon Camille Pascal, l'éducation physique n'a pas encore trouvé la place prévue par le législateur. La généralisation des six heures est loin d'être réalisée, « la majorité des enfants d'âge élémentaire demeure privée partiellement ou totalement d'un enseignement d'EPS pourtant obligatoire »³. Cette professeure d'éducation physique dans une école normale d'instituteurs établit ce constat à partir de sa propre expérience, des écoles qu'elle a visitées ainsi que des informations recueillies auprès des inspecteurs et des conseillers pédagogiques départementaux et de centaines d'instituteurs participants aux stages de recyclage. Elle en conclut que seulement 5% à 10% des classes bénéficient de l'intégralité des heures

atteindre une vingtaine d'heures à la fin de la décennie (soit 20 % de la programmation télévisuelle totale de l'ORTF). Dans les années 1970, elle s'occupe aussi de formation des adultes. En 1994, la chaîne La Cinquième, créée pour devenir "la télévision du savoir, de la formation et de l'emploi" devient le canal privilégié de diffusion de ses programmes. <https://gallica.bnf.fr/html/und/videos/la-radio-television-scolaire?mode=desktop> consulté le 29 juillet 2019.

¹ « Informations tiers-temps », *Revue EP&S*, n°111, 1971, p. 22.

² Antoine PROST, *Éducation, société et politiques. Une histoire de l'enseignement en France (de 1945 à nos jours)*, Seuil, Paris, 1992, p. 162-163.

³ Camille PASCAL, « Où en est le tiers-temps ? », *Revue EP&S*, n°140, 1976, p. 17.

normalement dédiées à l'éducation physique, 25% à 30% font une activité une à deux fois par semaine et 50% à 70% n'en font jamais. Si ces chiffres ne s'appuient pas sur une réelle étude scientifique, ils sont représentatifs des difficultés perçues par cette enseignante d'engager les instituteurs dans la pratique quotidienne d'activités physiques avec leurs élèves. Elle dresse une longue liste des raisons avancées pour justifier du peu de temps réellement consacré à l'EPS : des installations sportives inexistantes, insuffisantes, trop éloignées ou non disponibles ; le manque de petit matériel, de formation pédagogique ; la lourdeur des programmes intellectuels ne permettant pas de « perdre du temps » en faisant de l'EPS ; l'excitation des enfants pendant et après les séances d'EPS et la gêne qui en résulte pour les autres classes ; l'absence de motivation des maîtres ou leur âge avancé ; l'hostilité des directeurs d'école ou des collègues ; l'indifférence notoire de certains inspecteurs départementaux pour l'EPS ; le refus du maire d'autoriser les scolaires du premier degré à utiliser des installations municipales ; ainsi que, précise l'auteure non sans un brin de provocation, le mauvais temps, la chaleur, le froid, le mistral, les rhumatismes, etc. Les obstacles sont considérables pour arriver aux six heures de pratiques qu'ambitionne la réforme.

Monica Thurler Gather révèle la complexité des processus de transformation des pratiques et les conditions nécessaires qui doivent être réunies pour soutenir les changements. Cette professeure de psychologie à l'université de Genève s'intéresse à l'innovation pédagogique du point de vue des acteurs de la communauté éducative au sein des établissements. Elle observe comment l'environnement de travail quotidien, la dynamique de l'équipe pédagogique, le soutien du chef d'établissement, la culture professionnelle des enseignants sont autant de paramètres qui entrent en jeu dans l'évolution des pratiques d'enseignement. Elle constate que les enseignants ont souvent tendance à privilégier des formes d'enseignement « ayant fait leurs preuves », afin de limiter les risques¹.

L'émergence de l'intérêt des enseignants pour la notion de créativité est étroitement liée à cette réforme pédagogique qui, en outre, accorde une place importante à l'activité de l'enfant et donc à l'éducation physique. Cependant, ces multiples difficultés ont manifestement

¹ Monica GATHER THURLER, *Innovier au cœur de l'établissement scolaire*, ESF, Issy-les-Moulineaux, 2000.

contribué à décourager les enseignants à s'engager dans de telles transformations, à la fois de l'emploi du temps scolaire mais aussi de leur rôle vis-à-vis des élèves. La lettre qu'Alain Savary, le nouveau ministre de l'Éducation nationale, adresse aux enseignants en 1982, présente une situation qu'il juge critique à bien des égards. Il souligne « *les graves problèmes tant matériels que moraux dans le domaine éducatif* » que le nouveau gouvernement a trouvé lors de son arrivée au pouvoir. L'insuffisance des moyens consentis par l'État, la multiplicité des réformes ont accentué les difficultés du métier d'enseignant. La démocratisation de l'enseignement n'a jamais été organisée, déclare le ministre, ni même véritablement pensée, aucun projet pédagogique nouveau n'a accompagné cette situation radicalement nouvelle. Il faut donc comprendre, souligne-t-il, « *l'espèce de démoralisation qui a parfois guetté le corps enseignant face aux carences de l'État : pris dans un système en transformation rapide, conscients de l'inadaptation des objectifs traditionnels, les enseignants avaient les instruments du diagnostic sans avoir les moyens des remèdes* »¹.

Les discours antipédagogiques dramatisent la situation. Il ne s'agit pas d'enseigner autrement mais de ne plus enseigner du tout. Les réformes pédagogiques ont ruiné l'enseignement, elles ne peuvent être la solution du problème, elles en sont la cause. Les professeurs sont des intellectuels nécessairement spécialisés car les savoirs le sont. Le philosophe Jean-François Revel en vient même à affirmer dans le journal *Le point* que « *tout enseignement au sens propre est désormais formellement interdit* »² dans les écoles élémentaires, comme le rappelle l'historien Antoine Prost³. Le grand public se laisse porter par cette vague de dénigrement systématique qui ne repose pourtant sur aucune donnée objective. En effet, le niveau scolaire des élèves se renforce⁴ contrairement à ce qu'affirment alors les médias. Jean-Pierre Chevènement, ministre de l'Éducation nationale à partir de 1984, se

¹ Alain SAVARY, « Lettre aux enseignants », 6 septembre 1982.

² *Le point* du 21 mai 1984

³ Antoine PROST, *Du changement dans l'école. Les réformes de l'éducation de 1936 à nos jours*, Seuil, 2013, pp. 11-112.

⁴ Christian BAUDEOT, Robert ESTABLET, *Le niveau monte. Réfutation d'une vieille idée concernant la prétendue défaillance de nos écoles*, Paris Seuil, 1989 ; Claude THÉLOT, *L'évaluation du système éducatif. Coûts, fonctionnement, résultats*, Paris, Nathan, 1993 ; Claudine PERETTI, Jean-Christophe PETRONE, Claude THÉLOT, *L'évolution des compétences scolaires des meilleurs élèves depuis 40 ans*, MEN, DEP, Vanves, 1996.

présente comme celui qui « siffle la fin de la récréation ». Les nouveaux programmes qui paraissent en 1985 marquent l'échec de la réforme du tiers-temps pédagogique et le retour à un découpage traditionnel des disciplines où l'accent est mis sur le français et les mathématiques. Cinq heures par semaine sont néanmoins consacrées à l'éducation physique mais il n'est plus question de créativité. « *Le goût durable des pratiques sportives concourt à l'équilibre et à la santé, affermit le sens de l'effort, habitue à l'action collective* »¹ précise le texte. Les disciplines d'éveil qui valorisaient la place du corps et de l'expérience de l'élève en situation réelle sont abandonnées.

L'élan de créativité porté par la réforme du tiers-temps pédagogique a été freiné par les nombreuses difficultés liées à des transformations profondes du système scolaire. Mais ce coup d'arrêt semble avoir pour effet de cataloguer la créativité et la pédagogie par l'expérience au rang des utopies. La créativité est associée au jeu, à la spontanéité de l'enfance, l'expression corporelle et à la pédagogie non-directive. Cette période constitue une première couche de sédimentation, nettement marquée par l'ambition de cette réforme comme par son échec, sur laquelle se sont formées les représentations actuelles de la créativité par les enseignants. La créativité ne disparaît pas pour autant de l'école et des cours d'éducation physique mais prend différentes directions.

3.3. Vers une didactisation de la créativité ?

Le vent de créativité qui traverse l'école primaire depuis la fin des années 1960 s'essouffle progressivement à la fin des années 1970. L'engouement pour cette notion et le déclin qui s'ensuit dépasse largement le champ de l'éducation physique en France. En effet, une thèse de doctorat en Sciences de l'Éducation², soutenue par Claude Brasseur en 1994, analyse l'évolution des discours éducatifs sur la créativité à l'école entre 1968 et 1985. Le corpus utilisé est constitué de 900 textes³ parus principalement aux États-Unis (49 %) et en

¹ « Programmes et instructions pour l'école élémentaire », Arrêté du 23 avril 1985.

² Claude BRASSEUR, « Étude sur l'évolution d'un discours éducatif : la créativité à l'école durant la période 1968-1985 », thèse de doctorat en Sciences de l'éducation, Université de Strasbourg, 1993.

³ Cette étude a été réalisée sur une sélection d'articles parus dans le *Bulletin signalétique des sciences de l'éducation*, publié par le Centre de Documentation des Sciences Humaines du CNRS. Il s'agit d'une base de

France (19 %), ainsi que dans différents pays (31 %)¹. Les courbes représentant la fréquence de parution de ces documents suivent un tracé similaire à celui des articles du premier degré de notre corpus. Le point culminant de la courbe est postérieur de trois années (1978) par rapport à celles des publications françaises étudiées par ce chercheur (1975) et le nombre de publications que nous avons étudiées concernant le 1^e degré sont dix fois moins importantes, néanmoins les similitudes entre ces différentes courbes méritent d'être soulignées.

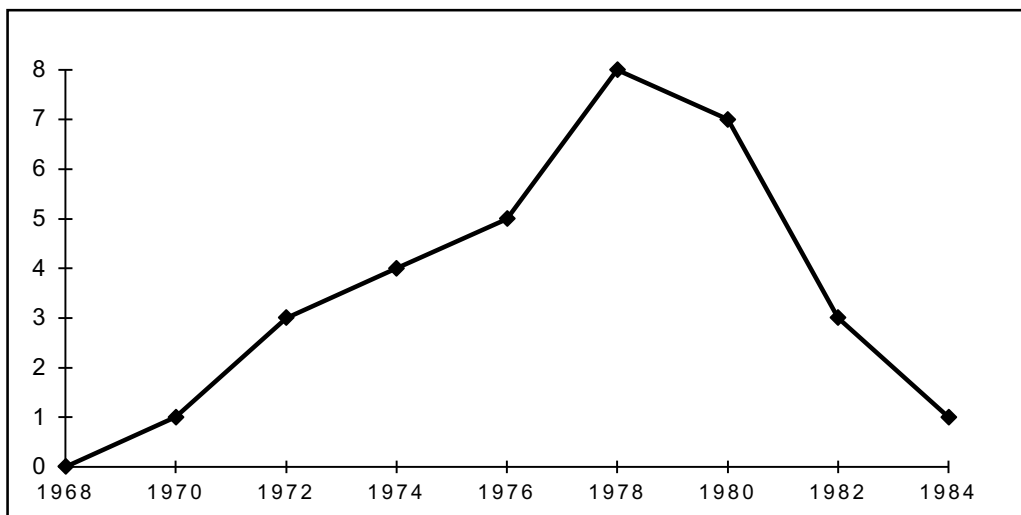


Diagramme 10. Nombre d'articles du corpus « 1^e degré » fonction de leurs dates de parution.

données dont le recensement porte aussi bien sur des revues scientifiques ou des rapports universitaires que sur des revues à plus large audience comme *Le monde de l'éducation* ou *L'école des parents*. La sélection effectuée à l'aide du mot clé « créativité » recense 959 articles, publiés entre 1968 et 1985 (l'étude débute en 1986). Cet échantillon est considéré comme représentatif des discours sur la créativité dans le domaine de l'éducation durant cette période. Ces articles se réfèrent à des ouvrages, thèses, articles publiés en France, aux États-Unis et dans 30 autres pays du monde.

¹ La courbe « Autres » rassemble des articles parus dans différents pays: la Grande-Bretagne (41 textes), le Canada (34), la Belgique (36), la République Fédérale d'Allemagne (30), l'URSS (22), la Roumanie (20), l'Italie (17), l'Espagne (12), la Suisse (9). L'auteur reconnaît que ce corpus semble être un « fourre-tout » commode et qu'il aurait été plus judicieux de l'étudier au niveau des divers sous-groupes. Cependant, l'importance de ce corpus réside plus dans la vérification de l'intérêt pour ce concept de créativité au niveau international que dans l'affirmation de l'existence d'une structure chronologique qui est plus évidente au niveau du corpus français ou américain.

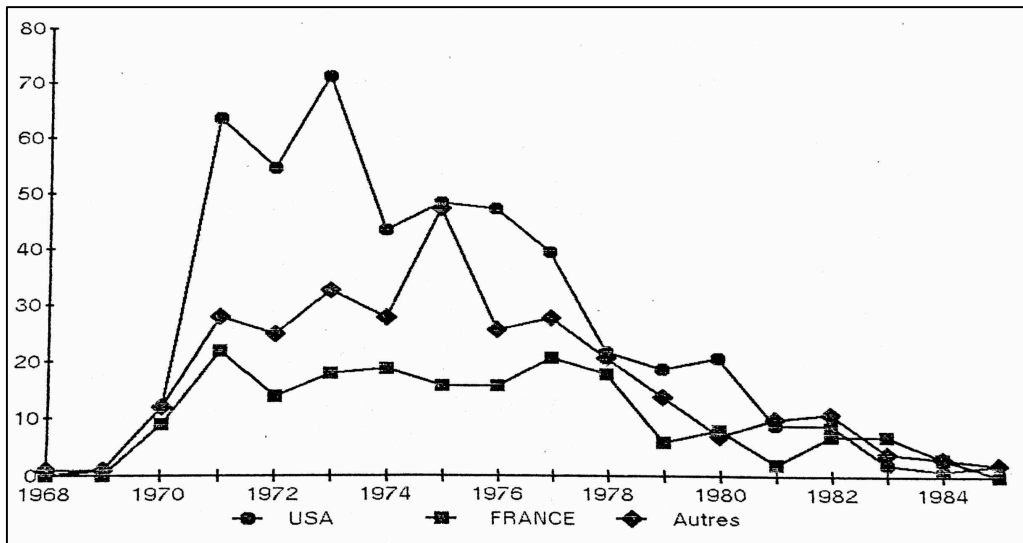


Figure 8. Nombre d'articles des trois corpus analysés par Claude Brasseur en fonction de leurs dates de parution. Claude BRASSEUR, « Étude sur l'évolution d'un discours éducatif : la créativité à l'école durant la période 1968-1985 », 1993, p. 6.

L'auteur identifie des lignes de force structurant les discours durant la période 1968-1985 suivant un schéma : croissance – apogée – déclin. Selon Claude Brasseur, le caractère indéfinissable de la créativité a contribué à une désaffection progressive pour cette notion de la part du monde éducatif. Malgré tous les efforts de classification, conclut-il, l'essence de la créativité m'échappe encore : « *Il est aussi difficile de définir la créativité que de définir l'homme. À la fois trop fuyante et perpétuellement présente, c'est peut-être pour cela qu'elle a découragé le monde de l'éducation* »¹. Il soutient la thèse selon laquelle l'abandon, pas absolu certes, de l'usage des pratiques de créativité dans le domaine de l'éducation est lié au déplacement progressif du discours du champ de l'expert vers celui du militant

L'analyse des articles de la *Revue EP&S* met en évidence un aspect militant présent dans les discours dès l'origine des discours sur la créativité à la fin des années 1960. Mais, dans le même temps, les enseignants s'intéressent aux recherches sur la créativité en éducation. Plusieurs articles font en effet référence aux synthèses de vulgarisation publiés par Alain

¹ Claude BRASSEUR, *Ibid.*, p. 407.

Beaudot. Angélique Fulin, musicologue, reprend de nombreux passages de l'ouvrage *Vers une pédagogie de la créativité*¹ pour illustrer sa démarche. Jean-Claude Serre appuie sa démarche d'enseignement de la danse sur une définition issue de *La créativité* publié en 1973 : « créer consiste à former de nouvelles structures et de nouvelles combinaisons à partir de l'information provenant de l'expérience passée, soit à appliquer des relations communes à de nouvelles situations »². Enfin, le témoignage d'un professeur d'EPS, Claude Vareilhes, qui consacre un article à la créativité témoigne également de l'influence qu'ont pu avoir ces ouvrages et de l'intérêt des enseignants, parfois militant, pour une approche scientifique de ce concept³.

La thèse soutenue par Claude Brasseur selon laquelle l'abandon des pratiques de créativité à l'école serait lié au déplacement progressif du discours du champ de l'expert vers celui du militant, ne se trouve pas confirmée par l'analyse des articles de la *Revue EP&S*. En effet, des discours militants côtoient des discours experts dès les premiers articles à la fin des années 1960 et tout au long des années 1970. La conclusion de l'auteur considérant qu'il faudrait limiter la créativité à des techniques procédurales afin que celle-ci puisse trouver sa place à l'école semble toutefois être une direction qui s'enclenche au début des années 1980 dans le domaine de l'éducation physique. La didactisation de la créativité serait, selon l'auteur, le moyen de rendre la créativité plus « opérationnelle » et d'éviter ainsi un certain découragement des enseignants face à « ce concept quasiment impossible à cerner précisément ». À partir des années 1980, comment cette notion est-elle appréhendée dans le

¹ Un ouvrage publié quelques années plus tard par Alain Beaudot qui retranscrit des entretiens avec le peintre Pierre Soulage et le compositeur et architecte Iannis Xenakis. Alain BEAUDOT, *Vers une pédagogie de la créativité*, entretiens avec Pierre Soulages et Iannis Xenakis, E.S.F., Paris, 1976.

² P.S. WEISBERG, K.J. SPINGER, « Le milieu familial et la fonction créative » in Alain BEAUDOT, *La créativité*, Paris, Dunot, 1973, pp. 188-206. Cité par Jean-Claude SEREE, « Danse et créativité », *Revue EP&S*, n°142, 1976, p. 38.

³ « Que représentait exactement le concept de créativité à partir duquel nous travaillions ? En essayant de nous documenter, nous avons appris que des recherches, à ce sujet, avaient lieu en France et aux États-Unis. Si beaucoup de pédagogues tels Ferrière, Cousinet, Rogers, de nombreux psychologues et nous citerons Pieron, Piaget, Mucchielli, se sont penchés sur ce concept de créativité; c'est personnellement dans le livre de Alain Beaudot *La créativité à l'école* que nous avons trouvé matière à apprendre. Non seulement, l'auteur présente ses propres idées; mais encore, il y fait un exposé des travaux de psychologues tels Guilford, Torrance, Cropley, Yamamoto, Getzels, Jackson, Wallach, Kojan ». Claude VAREILHES, « À propos de la créativité », *Revue EP&S*, n°154, 1978, p. 51.

cadre de l'éducation physique ? À quelle vision, quelle conception du corps et de l'agir est-elle alors associée ?

4. Conclusion

L'intérêt des enseignants pour la créativité à l'école émerge dans les années 1960 et trouve, dans un premier temps, un écho particulièrement favorable auprès des acteurs de l'enseignement primaire et maternel. En effet, les méthodes d'enseignement traditionnelles sont pointées du doigt par de nombreux acteurs de l'école qui les accusent de brimer la créativité des élèves en ne tenant pas compte de leurs envies, de leurs intérêts ou de leurs rythmes de travail. La réforme du tiers-temps pédagogique en 1969 favorise la diffusion de méthodes actives inspirées de l'éducation nouvelle faisant ainsi passer le temps hebdomadaire consacré à l'éducation physique à 6h (au lieu 2h30). Ces transformations témoignent de la volonté de « faire tomber les cloisons étanches qui avaient pu être établies entre les diverses disciplines »¹ et de conjuguer les connaissances en faveur d'une vision globale de l'apprentissage basé sur l'expérience de l'enfant.

La place du corps et du mouvement dans l'apprentissage est revalorisée, non seulement en éducation physique mais également dans les activités d'éveil, ces disciplines complémentaires d'exploration du milieu organisées autour de l'enquête et de l'expérimentation². Le jeu et la libre expression sont perçus comme l'origine de tout apprentissage où la créativité agit naturellement et à laquelle il faut revenir pour construire une relation pédagogique nouvelle centrée sur l'intérêt de l'enfant. Les exercices visent le relâchement des tensions du corps afin de favoriser l'expression libre et la spontanéité. Les apprentissages informels entre les élèves sont considérés comme une forme d'éducation dont les enseignants doivent s'inspirer. Olivier Guichard, alors ministre de l'Éducation nationale, qualifie l'éducation physique de « *fondamentale au sens propre du terme : celle sur laquelle*

¹ Aménagement de la semaine scolaire dans les écoles élémentaires et maternelles, Circulaire n°IV 69-371, BOEN n°35 du 18 septembre 1969.

² Georges BELBENOÎT, « Réflexions d'un profane sur l'éveil », conférence du 13 février 1974, *Bulletin de la société française de pédagogie*, n°179, 1974, pp. 25-56.

se fondent et la conquête de la connaissance (motrice d'abord, puis sensible et intellectuelle) et la construction de la personnalité »¹. Cette déclaration témoigne d'un renversement des conceptions du corps mais également du rapport à l'environnement scolaire et de la relation pédagogique.

L'enseignant est ainsi convié par le législateur à s'associer à la définition du futur et à sa mise en œuvre en exerçant son imagination créatrice². La circulaire d'application de la réforme, précisant que « *l'attente de directives précises et détaillées fait partie des attitudes qu'il convient de réformer* »³, déstabilise un certain nombre d'enseignants habitués à des directives plus formelles. La remise en question des rapports de pouvoir traditionnels, autant de l'institution vis-à-vis des acteurs qu'au cœur même de la relation pédagogique, témoigne d'une volonté de rompre avec un système très hiérarchisé. Cependant, les transformations qu'engage la réforme du tiers-temps pédagogiques sont considérables et l'importance de l'éducation physique est loin de faire l'unanimité que ce soit au niveau de l'institution scolaire que des enseignants dont la plupart (80% à 90%) n'assuraient déjà pas les 2h30 prévues avant la réforme. Les 3 heures de formation hebdomadaire consacrés à la formation continue ne semble pas suffisants pour permettre à ces enseignants d'adopter de nouvelles méthodes pédagogiques. Par ailleurs, les installations adaptées aux activités sportives sont nettement insuffisantes pour accueillir l'ensemble des élèves sur les temps d'activités prévus.

Nombreux sont les enseignants qui se sentent désorientés face à la place importante accordée à l'apprentissage par le corps et par l'expérience dans les activités d'éveil et l'éducation physique qui bousculent le rapport classique entre le maître et les élèves. Les jeux faisant appel à la créativité et à la spontanéité sont alors utilisés au profit d'apprentissages scolaires plus traditionnels. Le caractère non maîtrisable de l'agir créatif se heurte aux exigences scolaires d'ordre et de mesure. Il conduit certains enseignants à délaisser cette aptitude ou à tenter de la rendre compatible avec les attentes en didactisant le processus. Si la réforme du tiers-temps pédagogique où la créativité de l'élève et de l'enseignant occupe une

¹ Olivier GUICHARD in *L'Éducation*, n°41 du 16 octobre 1969, p. 22.

² B.O.E.N., n°35 du 18-9-1969, p. 2911.

³ Circulaire n°IV 69-499 du 5 décembre 1969, B.O.E.N. n°47 du 11 décembre 1969, p. 3604.

place centrale rencontre de multiples difficultés dans sa mise en œuvre effective, cette période constitue cependant une première couche de sédimentation, marquée par l'ambition de cette réforme comme par son échec, sur laquelle se sont probablement formées en partie les représentations actuelles de la créativité en l'associant au jeu, à la spontanéité de l'enfance, à l'expression corporelle.

Chapitre 4.

Instrumentalité

1980 – 2020

1. Réhabiliter la technique

Jusqu'au début des années 1980, l'intérêt des enseignants pour la créativité en éducation physique se manifeste principalement à l'école primaire dans des activités ludiques ou expressives favorisant la spontanéité de l'élève. L'aspect technique et utilitaire du mouvement étaient alors considéré comme secondaire voire contraire au développement de la créativité. À partir des années 1980, un basculement s'opère et les enseignants s'attachent à réhabiliter l'importance de l'aspect technique. Comme un retour de balancier, la spontanéité, le jeu et l'expression associés jusqu'alors à la créativité disparaissent quasiment des articles du corpus sur lequel cette étude se fonde. Le plaisir de bouger demeure un élément mis en valeur, toutefois il est désormais lié à l'acquisition de compétences motrices ou d'habiletés techniques. Si la dimension ludique est prise en compte, elle paraît en effet davantage règlementée en fonction d'objectifs préalablement définis et conditionnée à des enjeux d'apprentissages.

Cette transition coïncide également avec un déplacement de l'intérêt pour la créativité vers le second degré, comme une sorte de passage de l'enfance vers l'adolescence dans l'itinéraire suivi par cette notion. Le constat selon lequel les enseignants du primaire se détournent de la créativité en éducation physique nécessiterait cependant des recherches complémentaires afin de pouvoir le confirmer¹. Toutefois l'accroissement de l'intérêt des enseignants du secondaire à partir du milieu des années 1980 ressort nettement de l'analyse quantitative de l'ensemble du corpus.

¹ Une recherche spécifique sur les articles de la *Revue EP&S* spécifiques au 1^{er} degré entre 1985 et 2006 (EPS1) afin de vérifier que les articles ont bien été référencés dans le moteur de recherche (certains d'entre eux apparaissent) mais également dans d'autres publications consacrées à l'enseignement primaire.

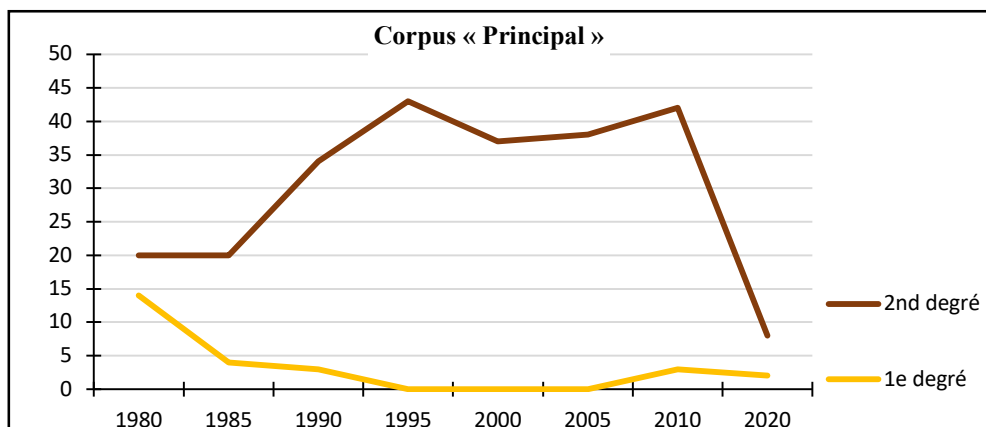


Diagramme 12. Évolution du nombre d'articles du corpus « Principal » concernant le 1^e et le 2nd degré en fonction de leurs dates de parution entre 1980 et 2020.

La diminution soudaine du nombre d'articles faisant référence à la créativité au cours des dix dernières années est surprenante. Si l'on observe les différentes catégories, on s'aperçoit que ce sont celles du « Sport » et de l'« Éducation » qui sont les plus concernées par ce déclin.

Articles du corpus « Principal » concernant le second degré.

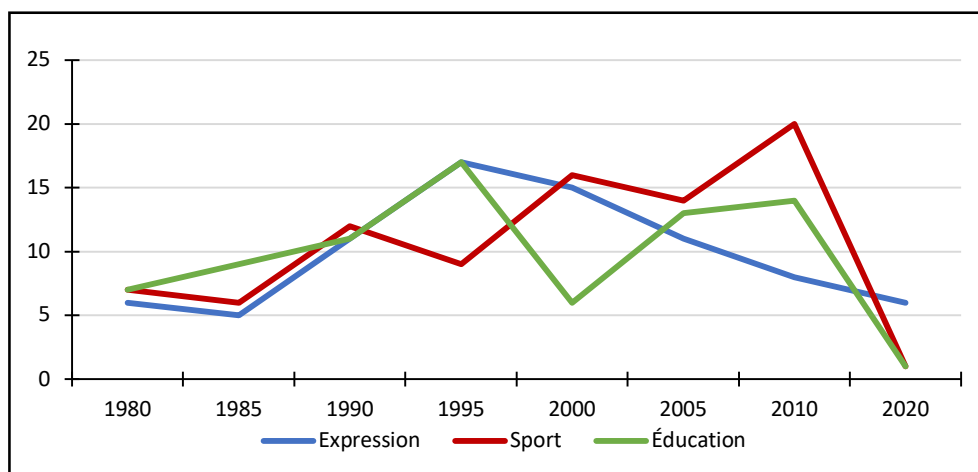


Diagramme 11. Évolution du nombre d'articles du corpus « Principal » concernant le 2nd degré selon leurs dates de parution dans les trois catégories : « Expression », « Sport », « Éducation ».

Les raisons pouvant expliquer ce phénomène seront abordées plus en détail dans le chapitre suivant. Nous nous attachons par contre dans le chapitre présent à analyser les différentes conceptions de la créativité par les acteurs de l'éducation physique afin de percevoir

la façon dont cette notion évolue. Les articles du corpus « Spécifique »¹ durant cette période révèlent également des tendances importantes quant aux pratiques en lien avec cette notion. En effet, comme nous l'avons souligné, le terme de « créativité » se banalise progressivement et, à partir des années 1990, de nombreux articles y font allusion sans traiter réellement de cette thématique. Cette sélection nous semble alors révélatrice de la façon dont certains acteurs mobilisent davantage la créativité dans leurs discours et leurs pratiques.

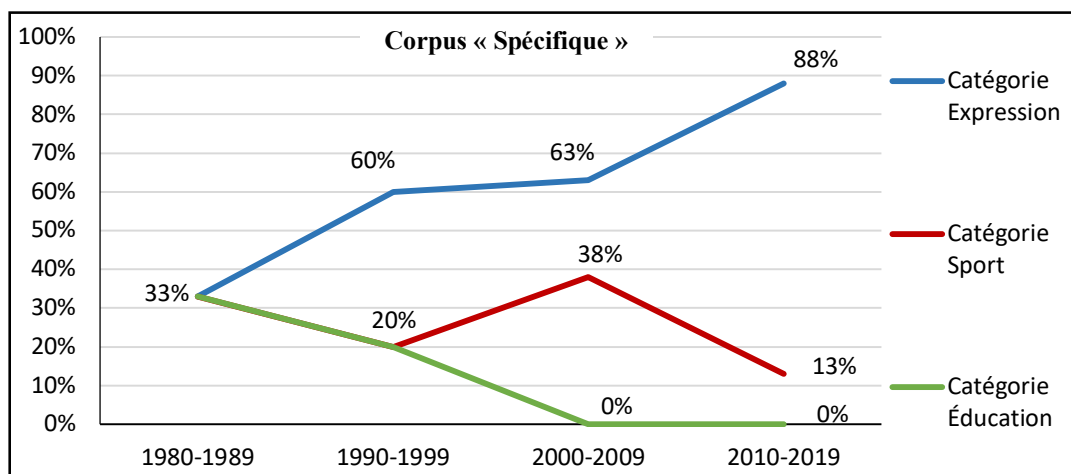


Diagramme 13. Évolution du nombre d'articles des catégories « Expression », « Sport », « Éducation » du corpus « Spécifique » en fonction de leurs dates de parution entre 1980 et 2019.

La diminution puis la disparition dans le corpus « spécifique » des articles dans la catégorie « Éducation » semble indiquer que la créativité est de moins en moins considérée comme un élément transversal et fédérateur en éducation physique, notamment pour les enseignants non spécialistes de activités à visée expressive. Cette analyse quantitative souligne, en outre, la tendance croissante à partir des années 1980 à associer la créativité aux activités à visées esthétiques ou acrobatiques. Les pratiques sportives, dans une moindre mesure, semblent également mobiliser l'intérêt des enseignants durant une partie de cette période. Un des objectifs de ce travail consistant à établir des liens entre la créativité du geste dans les pratiques sportives et dans les pratiques artistiques, nous avons alors fait le choix d'observer

¹ Rappelons que le corpus « spécifique » regroupe les articles dont les auteurs utilisent plus de deux fois le terme « créativité » dans le texte ou lorsque celui-ci est mentionné dans le titre.

comment la créativité est appréhendée, d'une part, dans les articles traitant des sports collectifs et, d'autre part, dans les articles de la catégorie « Expression » à la fois dans le corpus « Principal » et « Spécifique ». La réhabilitation de la technique s'affirme, en effet, dans de nombreux articles concernant notamment les activités gymniques. Mais différentes directions et intentions se dégagent de la façon dont les auteurs intègrent la créativité dans ces pratiques.

Le rapport à la technique était déjà abordé par les premiers auteurs s'intéressant à la créativité, Jean Le Boulch, Claude Pujade-Renaud et Pierre Parlebas, qui considèrent que ces deux notions (technique et créativité), loin de s'opposer, se complètent quelles que soient les activités pratiquées (sportives, artistiques ou autres). Pour autant, la promotion de la créativité en éducation physique s'est souvent réalisée dans un premier temps en opposition à un modèle d'une technique trop prégnante et figée qui a conduit, pour certains, à dévaloriser tout apport technique. Dans les années 1980 et 1990, une réflexion concernant le rapport aux techniques traverse alors l'éducation physique. Lucile Lafont, professeur d'éducation physique devenue enseignante-chercheuse en STAPS a étudié, par l'analyse des articles de la revue *Spirales*¹ entre 1986 et 1995, le rapport des enseignants d'EPS à la technique. Elle observe une dichotomie entre une perception ancienne et disqualifiée liée à un ensemble de termes (modèle, formel, extérieur, répétition) et une perception plus récente liée à une autre série de termes (situations-problèmes, recherche de solutions, stratégies, découvertes)². Au regard, de l'évolution de ces représentations, il semble que la créativité opposée à la perception ancienne de la technique, apparaît davantage intégrée à la version récente. Ces transformations s'observent-elles également dans les articles de notre corpus ?

Un peu plus tard dans la période étudiée, Jean Vivès, fondateur de la *Revue EP&S* publiée, en 1994, un article intitulé « Vers une réhabilitation de la technique et de l'exercice ». Il constate que ces deux notions sont généralement utilisées dans les textes officiels ou même les écrits d'enseignants-chercheurs avec un sens nettement restrictif voire péjoratif. Selon lui, cet ostracisme vient d'une opposition entre l'enseignant-éducateur et le technicien-entraîneur.

¹ Revue d'éducation physique publiée entre 1968 et 1995, elle représente un courant de pensée influant en didactique de l'EPS en France.

² Lucile LAFONT, « Technique, modèles et didactique de l'éducation physique et sportive », *STAPS*, n°59, 2002, pp. 57-70.

Le premier devait trouver toute son inspiration à l'intervention dans l'enfant considérant qu'il suffisait de le mettre en situation pour qu'il découvre les voies du progrès, le second tenait quant à lui à conformer le pratiquant, quel que soit son âge, au modèle du champion. L'éducation est profondément marquée par ce raccourci excessif qui impose de reconsidérer le rapport à la technique de façon plus nuancée et approfondie, selon Jean Vivès¹. Ce chapitre s'attache alors à explorer le rapport entre technique et créativité en lien avec les axes d'investigation de notre recherche. Dans quelle mesure le rapport entre ces deux notions participe-t-il de représentations différentes de la créativité mais également du corps et de l'apprentissage du geste par les enseignants d'EPS ? L'analyse des articles vise, en outre, à faire apparaître les obstacles à l'agir créatif en éducation tel que nous l'avons présenté dans le chapitre 1.

2. La créativité dans les sports collectifs

L'intérêt des enseignants pour la créativité dans les pratiques sportives, en particulier collectives, apparaît dans la *Revue EP&S* dans les années 1980. Pour autant, la volonté de privilégier les pratiques sportives dans les programmes d'éducation physique s'exprime dès les années 1960, autant dans l'enseignement secondaire que primaire. Le sport reçoit, en effet, les faveurs des membres de la commission de rénovation de la pédagogie pour le premier degré à une époque où il pénètre massivement l'éducation physique² :

« Le sport a d'autres vertus que de faire d'aimables compagnons de loisirs. On ne chantera pas ici son dithyrambe. Disons simplement qu'il offre l'activité physique la mieux adaptée au monde moderne, la seule qui porte en soi sa motivation immédiate, qu'il est une école de formation physique, morale et sociale par l'action. (...) Tout cela justifie assez que, dès l'école élémentaire, notre éducation "physique" soit aussi "sportive" »³.

Cette orientation sportive de l'éducation physique, qui se concrétise alors dans les programmes d'enseignement, résulte de la politique sportive volontariste mise en place par le

¹ Jean VIVÈS, « Vers une réhabilitation de la technique et de l'exercice », *Revue EP&S*, n°247, 1994, pp. 32-34.

² *L'Éducation*, n°93 du 18 février 1971, p. 10.

³ Extrait du rapport de la Commission de rénovation de la pédagogie pour le premier degré, *L'Éducation*, n°41 du 16 octobre 1969, p. 24.

Général de Gaulle à l'aube de la V^e République¹. En effet, un vaste plan de réorganisation et de promotion du sport², piloté par le haut-commissaire à la Jeunesse et aux Sports Maurice Herzog, favorise un développement sans précédent des fédérations sportives³. Afin de « *faire du Français un citoyen à l'esprit sportif* »⁴, le sport devient également le fondement de la culture corporelle transmise à l'école⁵. L'objectif prioritaire de l'EPS est alors de « *préparer les sportifs et les dirigeants de demain* »⁶. Les instructions officielles pour le second degré en 1967 viennent confirmer l'insertion du sport, phénomène social et culturel, dans les programmes d'enseignement : « *L'EPS doit être l'écho, sur le plan éducatif, de l'importance croissante du sport comme fait de civilisation. (...) C'est la raison pour laquelle, parmi toutes les activités physiques, il doit, dans la majorité des cas, tenir la plus grande place* »⁷. Dans le cadre de cette révolution culturelle, les enseignants sont incités à transformer les contenus de l'éducation physique pour faire du sport l'objet privilégié de leur enseignement⁸.

Aujourd'hui, les activités pratiquées en éducation physique se sont diversifiées mais la culture sportive constitue toujours le pivot de cette discipline scolaire. En effet, la plupart des élèves, comme de nombreux enseignants, parlent du « cours de sport ». Parmi les activités programmées, les sports d'opposition et en particulier les sports collectifs, représentent des « incontournables »⁹ ; les enquêtes qui se succèdent en soulignent la prédominance. Le rapport de l'inspection générale de l'éducation nationale sur la situation de l'EPS au collège en 2016

¹ Gilles COMBAZ, Olivier HOIBIAN, « Quelle culture corporelle à l'école ? Entre tradition sportive et renouvellement des pratiques sociales – 1980-2006 », *Sciences sociales et sport*, n°2, 2009, pp. 93-124.

² Réorganisation du mouvement sportif, construction d'infrastructures (stades, gymnases, piscines), recrutement de cadres techniques.

³ Multiplication par quatre du nombre de licenciés entre 1950 et 1980 avec un pic de croissance entre 1960 et 1970 caractérisé par un doublement des effectifs en dix ans.

⁴ Maurice HERZOG, « Préface », *Essai de doctrine du sport*, Haut-comité des sports, Paris, 1965.

⁵ *L'Éducation*, n°93 du 18 février 1971, p. 10.

⁶ Éducation physique et sportive, Instructions pour l'organisation des activités de sport, circulaire du 21 août 1962.

⁷ Instructions officielles du ministre aux professeurs et maîtres d'éducation physiques et sportive, Circulaire du 19 octobre 1967, Éducation nationale, Jeunesse et sports.

⁸ Michaël ATTALI, Jean SAINT-MARTIN, « Le rôle de l'école dans la genèse d'une culture sportive de masse (1960-1970) », *Vingtième siècle, Revue d'histoire*, n°95, 2007, pp. 181-192.

⁹ « Les APSA incontournables en EPS », *Image du sport scolaire et pratiques d'enseignement au collège et au lycée 2005-2006*. Enquête de la Direction de l'évaluation de la prospective et de la performance (DEPP) du Ministère de l'Éducation nationale publiée en octobre 2017.

révèle par exemple qu'au cours de sa scolarité au collège, un élève passe 70% de son temps dans des activités de performance ou de confrontation.

Dans le corpus d'articles issus de la *Revue EP&S* mentionnant la créativité entre 1980 et 2020, un tiers des textes est consacré aux activités sportives. Parmi ceux-ci, les sports collectifs représentent un tiers de la catégorie.

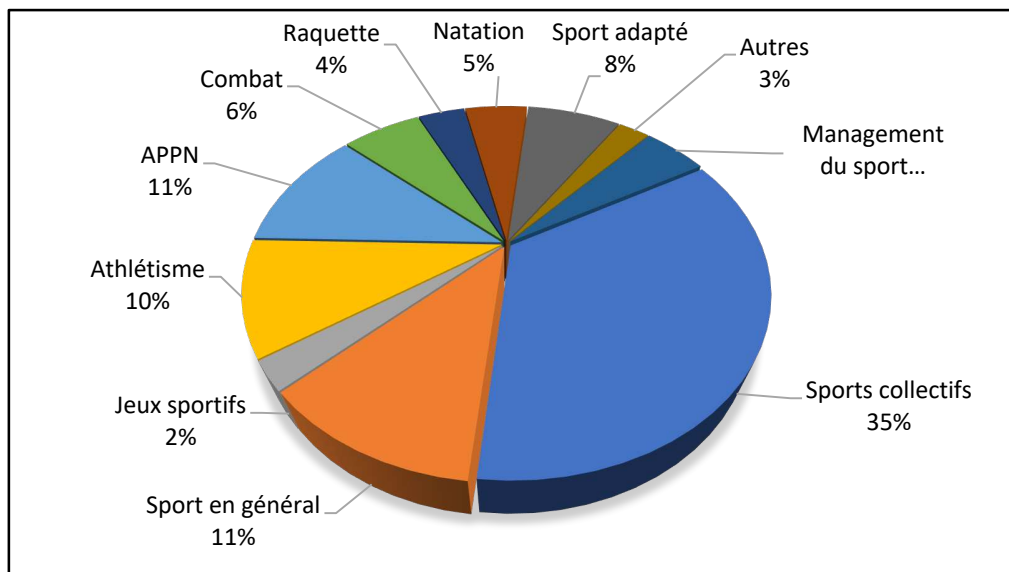


Diagramme 14. Les sports collectifs, une pratique majeure en éducation physique.
Répartition des articles de la *Revue EP&S* de la catégorie « Sportive » entre 1980 et 2020.

Parmi les sports collectifs, les disciplines majoritairement représentées sont le handball, le football, le volley-ball et le rugby. Une partie des articles (1/5) traite des sports collectifs de façon générale, enfin, différentes pratiques sont abordées de façon ponctuelle comme le basket, le hockey sur gazon, le water-polo ou encore le flag football. L'intérêt pour la créativité semble donc concerner l'ensemble les sports collectifs, même si le handball est la discipline la plus représentée et pour laquelle le nombre d'occurrences est le plus important¹.

¹ Cette ampleur est en partie due au fait que certains auteurs ont publié plusieurs articles relatifs à ce sujet. Patrick Veyseyre, notamment, est l'auteur de trois articles en 2003, 2005 et 2017. Olivier Krumbholz est interrogé à deux reprises par la revue en 2000 et en 2007.

Si l'intérêt des enseignants pour la créativité en éducation physique émerge dans les années 1960, c'est principalement dans des courants alternatifs à la sportivisation de la discipline qui s'affirme à cette époque. Les articles abordant la question de la créativité en sport et, en particulier, dans les sports collectifs n'apparaissent réellement qu'à partir des années 1980 et leur volume augmente jusque dans les années 2000.

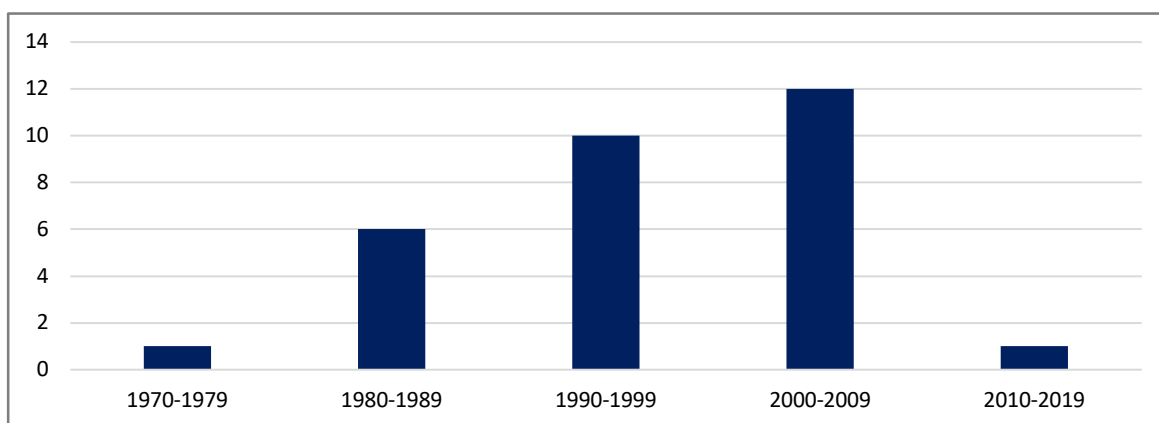


Diagramme 15. Fréquence de parution des articles de la *Revue EP&S* mentionnant le terme « créativité » dans le corpus « Sports collectifs » entre 1970 et 2019.

Mais le nombre d'articles traitant de la créativité dans les sports collectifs chute brutalement durant la dernière décennie. Comment expliquer cette désaffection ? Le même phénomène (croissance, apogée, déclin) se retrouve dans les différentes catégories analysées, que ce soit dans le corpus « premier degré » (sur une période plus ancienne), dans le corpus « éducation » ou dans celui relatif aux activités morphocinétiques (gymnastique, acrosport, danse, cirque, etc.). Il pourrait s'agir, au moins en partie, d'un phénomène naturel d'engouement envers une notion nouvelle qui s'estompe ensuite progressivement. Mais pour les sports collectifs, le décrochage est très brutal. Il survient au moment de la parution des nouveaux programmes pour le collège (2008) et pour le lycée (2009-2010) qui tentent de mettre l'accent sur des activités délaissées par les enseignants (activités artistiques, activités de pleine nature). En outre, l'introduction d'activités de bien-être et d'entretien au lycée peut également expliquer, en partie, un déplacement temporaire des préoccupations des enseignants et des thématiques traitées. On constate, par ailleurs que la proportion d'articles dont les

auteurs sont issus du sport fédéral (directeur, conseiller technique national ou entraîneur)¹ augmente significativement à partir des années 1990.

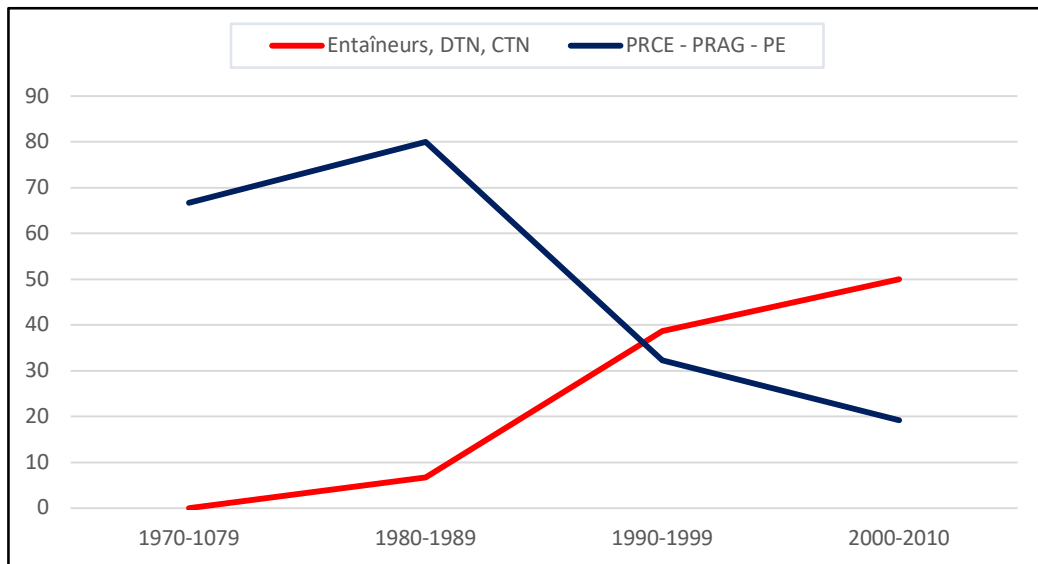


Diagramme 16. Pourcentages des articles du corpus « Sports collectifs » provenant d'auteurs issus du sport fédéral (entraîneurs, DTN, CTN) d'une part et d'auteurs relevant de l'Éducation nationale ou de l'enseignement supérieur d'autre part, selon leurs dates de parution.

Parmi les enseignants (PRCE, PRAG, PE), une part importante (près de 40%) enseigne dans le supérieur (UER/UFR, IUFM/ESPE) ou dans les CREPS. La créativité dans les sports collectifs semble être davantage une affaire de spécialistes et peu de « profs de terrain » s'expriment à ce sujet. Cécile Collinet met également en évidence, dans son analyse de la *Revue EP&S* entre 1950 et 1990, que l'essentiel des articles (77%) concerne le phénomène sportif en dehors de la discipline scolaire qu'est l'EPS, et seulement 20,9% concerne l'éducation physique². Le lectorat étant majoritairement constitué d'enseignants d'éducation

¹ En moyenne, 43% des auteurs traitant de créativité dans les sports collectifs sont issus du secteur fédéral. Cette proportion est également importante comparativement aux autres catégories (9% pour les autres disciplines sportives, 6% pour les disciplines à caractère artistique, 3% pour l'éducation ou l'EPS en général). La dernière période, de 2010 à 2019, n'est pas incluse dans le graphique étant donné qu'un seul article a été publié dans cet intervalle.

² Cécile COLLINET, « L'EPS : problème d'identité à partir de 1950. Étude de la *Revue EP&S* », *Revue EP&S*, n°250, 1994, pp. 21-24.

physique (65%) et d'étudiants (20%)¹, cette représentativité du monde sportif souligne l'intérêt des enseignants pour l'entraînement sportif et la proximité entre ces domaines. En effet, plus de la moitié des enseignants d'éducation physique sont pratiquants au sein d'un club, un quart participe aux compétitions et 20% sont aussi entraîneurs. La façon d'envisager la créativité dans les sports collectifs est alors étroitement liée à l'aspect technique et à la performance. L'historien de l'éducation physique Bertrand During observe d'ailleurs qu'une partie des professeurs d'EPS se considère comme « conseiller technique »². Thérèse Perez-Roux souligne, dans l'enquête qu'elle a réalisée sur l'identité professionnelle des enseignants d'EPS, que ce sont davantage les hommes qui sont orientés vers des tâches d'entraîneur et considèrent qu'ils ont un rôle de « technicien »³. Ces constats soulèvent alors la question de représentations genrées du rapport à la technique en éducation physique. En effet, si les femmes manifestent également de l'intérêt pour la technique et la performance dans leurs pratiques sportives, il semble qu'elles revendiquent moins que les hommes un statut d'expert technique. Les articles traitant de la créativité dans les sports collectifs s'avèrent particulièrement révélateurs de ces distinctions de genre. Ils sont effets exclusivement rédigés par des hommes. Ce résultat peut s'expliquer en partie au regard de la faible proportion de femmes dans les sports collectifs en tant que pratiquantes⁴. Il révèle cependant que les enseignantes ne se sont pas pour l'instant emparées de la créativité dans l'enseignement des sports collectifs en éducation physique, ou du moins ne l'expriment-elles pas au sein de la revue. Dans l'ensemble de la catégorie « Sportive » les femmes sont peu représentées (17%), elles sont par contre beaucoup plus nombreuses dans la catégorie « Expression » (58%).

¹ Données recueillies lors d'entretiens avec Claudine Leray, rédactrice en chef de la *Revue EP&S*, le 14 janvier et le 4 février 2000. Christian VIVIER, « Statut et sphère d'appartenance des auteurs de la *Revue EP&S* (1970-2000) », in TERRET Thierry (dir.), *Éducation physique, sport et loisir (1970-2000)*, Clapiers, AFRAPS, 2000, p. 113.

² Bertrand DURING, « L'éducation physique, une discipline en progrès ? », *Carrefours de l'Éducation*, n°20, 2005, pp. 61-87.

³ Thérèse ROUX-PEREZ, « L'identité professionnelle des enseignants d'EPS : entre valeurs partagées et interprétations singulières », *STAPS*, n°63, 2004, pp. 75-88.

⁴ Même si le pourcentage de femmes licenciées, toutes fédérations confondues, progresse lentement au cours des dernières années, elles ne représentent en 2014 que 5,3% des licenciées de la Fédération Française de Football ou de Rugby. Elles sont tout de même 36,6% pour les licences à la Fédération Française de Basketball. « Les chiffres clés 2014 de la féminisation du sport », Pôle ressources Sport, éducation, mixités, citoyenneté, CREPS CAPA, Ministère de la Ville, de la Jeunesse et des Sports.

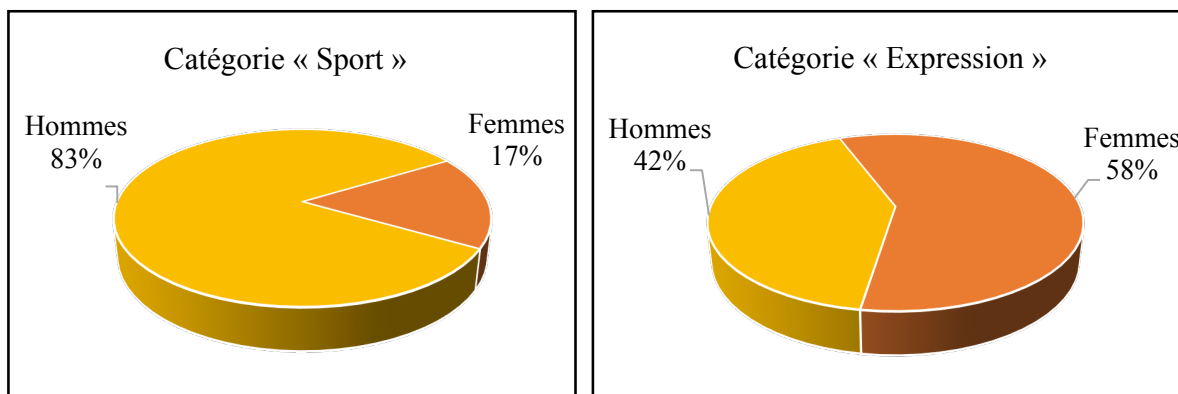


Diagramme 17. Pourcentages d'hommes et de femmes parmi les auteurs des articles des catégories « Sport » et « Expression ».

Ces distinctions de genre en éducation physique sont observées par différents auteurs, notamment au niveau de l'incidence sur les pratiques et les représentations des filles et des garçons en EPS¹. Dans le cas de notre recherche, elles révèlent des différences marquées dans la façon dont la créativité est appréhendée par les hommes et par les femmes en EPS et dans le sport de façon générale. Cet angle d'analyse ne sera pas approfondi dans le cadre de cette étude mais soulève néanmoins des pistes de réflexion.

Les articles de la catégorie sportive confirment toutefois la revalorisation de l'aspect technique dans l'appréhension de la créativité en EPS à partir des années 1980. Cela explique d'ailleurs probablement en partie le fait que cette notion commence alors à intéresser le domaine sportif. Cependant, la disparition d'articles traitant de créativité dans les sports collectifs dans la *Revue EP&S* durant les dix dernières années signifie-t-elle que cette notion n'intéresse plus le monde sportif ? Un rapide aperçu des articles de la presse sportive suggère le contraire, les formules faisant appel à la créativité foisonnant dans les propos des joueurs comme des entraîneurs. La créativité est une qualité recherchée² et à l'inverse son absence est

¹ Voir notamment les travaux de : Annick Davise, Catherine Louveau, Geneviève Cogérino, Cécile Vigneron, Cécile Ottogalli-Mazzacavallo, Philippe Liotard, Michel Volondat, Sigolène Couchot-Schiex.

² Hatem Ben Arfa arrivant dans son nouveau club à Valladolid déclare vouloir « apporter de la créativité offensive » https://video.eurosport.fr/football/valladolid-ben-arfa-apporter-de-la-creativite-offensive_vid1288952/video.shtml consulté en ligne le 24/02/20202

régulièrement invoquée comme l'une des raisons de la défaite d'une équipe¹. Les exemples sont nombreux, en particulier dans le cas du football qui est très médiatisé mais également dans d'autres sports collectifs comme le rugby². Le terme est couramment utilisé pour parler des performances individuelles des joueurs ou de l'équipe dans son ensemble. Il semble donc que cette capacité soit toujours recherchée et développée par les joueurs et les entraîneurs. Serait-elle devenue une compétence d'expert réservée aux « grands joueurs » et aux spécialistes ? Est-ce que les enseignants considèrent qu'il est d'abord nécessaire d'acquérir de la technique avant de penser à développer la créativité dans le jeu ? Ou alors, la créativité a-t-elle pris une connotation artistique en EPS qui conduit les enseignants experts en sports collectifs à s'en désintéresser ? En effet, les articles du corpus parus durant les dix dernières années concernent pour près de 70% les activités artistiques ou gymniques. De la même manière, jusqu'au début des années 1980 alors que la créativité est majoritairement associée à l'expression et à la spontanéité, le sport est quasiment absent de l'ensemble du corpus. En effet, seul un article concerne le volley-ball et ses auteurs abordent cette activité sous l'angle de l'expression corporelle³. La créativité est alors principalement associée aux jeux des enfants, au plaisir ludique et à l'expression spontanée.

L'analyse du contenu des articles traitant des sports collectifs vise alors à cerner de façon plus précise comment la créativité est mobilisée par les enseignants et les entraîneurs qui s'expriment dans la *Revue EP&S*. Un des objectifs de ce travail étant d'établir des analogies entre la créativité du geste dans les pratiques sportives et les pratiques artistiques, il est essentiel

¹ « Lyon-OM : pas de trophée, effectif amoindri et aucune créativité... » publié le 13/01/2020 <https://www.footballclubdemarseille.fr/om-fil-info/lyon-om-pas-de-trophee-effectif-amoin-dri-et-aucune-creativite.html>, consulté en ligne le 24 février 2020 ; « Rennes : la seconde période a été plus compliquée avec un manque de créativité » Damien Da Silva, « Rennes : Stéphan se contente du nul », Maxifoot.fr. http://news.maxifoot.fr/info-321224_200208/football.php, consulté en ligne le 24 février 2020 ; « Maintenant nous devons trouver des solutions sur le terrain en premier lieu. Nous manquons de créativité, et particulièrement au milieu de terrain », « Manchester United : le constat inquiétant de Fred sur le vestiaire Mancunien » par Gabriel Vanhoutte le 90/02/2020 <http://www.onzemon-dial.com/premier-league/2019-2020/manchester-united-le-constat-inquietant-de-fred-sur-le-vestiaire-mancunien-209604> consulté en ligne le 24 février 2020.

² « Symbole des automatismes et de la confiance, mais aussi de la créativité dont sont capables les arrières du XV au poireau », « Tournoi des six nations : démonstration galloise face à des Italiens impuissants », AFP, 01/02/2020, <https://www.sudradio.fr/sport/tournoi-des-six-nations-demonstration-galloise-face-a-des-italiens-impuissants/>, consulté en ligne le 24 février 2020.

³ Raymond CASSIGNOL, Pierre DUTOT, « Rythmo pédagogie. Volley-ball », *Revue EP&S*, n°139, 1976, pp. 24-28.

d'observer si des convergences émergent effectivement des diverses façons d'apprendre la créativité.

Deux orientations ressortent quant à la représentation de la créativité dans les sports collectifs. D'une part, les articles provenant d'acteurs du monde sportif professionnel dont l'approche techniciste est centrée sur l'optimisation de la performance individuelle et collective dans lesquels les auteurs soulignent toutefois le caractère insaisissable de la créativité qui ne peut être développé selon une planification rigoureuse. Ils constatent alors l'importance de recentrer la pratique sur le vécu de l'expérience des joueurs à la fois de façon individuelle et collective afin de favoriser l'émergence de la créativité. Une autre approche plus pédagogique est présentée par des enseignants experts d'un sport collectif. Leurs préoccupations se centrent davantage sur les effets défavorables d'une approche trop scolaire de l'activité sur la créativité des élèves, mais aussi sur l'intérêt de l'activité elle-même en réduisant la part d'incertitude et de complexité des pratiques. Ces différentes conceptions ont toutefois en commun de considérer la créativité comme un outil dans le cadre de la résolution de problèmes moteurs.

2.1. De l'enfant au champion

Dans un article paru en 1981, deux enseignants spécialistes de l'activité soulignent que si le football est si peu utilisé comme discipline d'enseignement, c'est notamment en raison de son caractère ludique. Les enseignants font plutôt pratiquer le football « *de façon "sauvage" à un groupe d'élèves, de manière à pouvoir mieux travailler avec un atelier restreint, une autre discipline* »¹. Un jeu qui suscite autant de plaisir et d'enthousiasme de la part des enfants ne semble pas pouvoir être en même temps éducatif. Yvon Morizur² constate, dans son travail de thèse, que, dans l'enceinte de l'école, le jeu libre de la récréation doit être distingué d'une forme de jeu scolaire à valeur éducative où le plaisir est alors utilisé à des fins d'apprentissages. Mais il constate également une dissociation du plaisir ludique et du plaisir sportif impliquant

¹ Jacky CREVOISIER, Jean ROCHE, « Football à l'école », *Revue EP&S*, n°159, 1981, p. 56.

² Yvon MORIZUR, « Le plaisir en Éducation Physique de 1882 à 2010, *op. cit.*

une nécessaire confrontation à la difficulté et à l'effort. L'aspect détente et divertissement est alors refoulé au profit d'un entraînement rigoureux proche d'une forme d'ascèse¹. Une transition similaire semble se révéler dans le rapport à la créativité en éducation où l'on passe d'une approche ludique à une conception plus utilitaire où la créativité doit être mise au service des apprentissages scolaires ou de la performance sportive.

Les deux enseignants choisissent de favoriser cette « disposition quasi naturelle » des enfants pour le football comme support éducatif pour poursuivre des objectifs interdisciplinaires : connaissances et application de règles, épanouissement et équilibre de la personnalité, créativité, développement de la confiance en soi². Si l'épanouissement de l'élève et le développement de compétences sociales sont mises en avant dans un premier temps, la suite de l'article s'axe sur les moyens de formation « *de l'enfant au champion* ». Les dimensions ludiques et collectives semblent alors constituer des supports efficaces pour développer également des compétences techniques chez les joueurs.



**Illustration 35. « Le Football à l'école : de l'enfant... au champion »,
Jacky CREVOISIER, Jean ROCHE, *Revue EP&S* n°169, 1981, pp. 55-58.**

¹ Yvon MORIZUR, « Le plaisir en Éducation Physique de 1882 à 2010, *op. cit.*, p. 316-317.

² Jacky CREVOISIER, Jean ROCHE, *art. cit.*, p. 56.

Les auteurs de l'article soulignent d'ailleurs combien « *les processus d'identification au champion jouent à plein et c'est évidemment le football, de par son audience qui offre les premiers modèles* »¹. La figure du champion joue en effet un rôle important. Dans les articles, il est régulièrement question de joueurs d'exception : les actions impressionnantes de Diego Maradona qui ont marqué le milieu professionnel et le grand public autant par leur technique que par leur caractère imprévisible² ou l'influence déterminante de certains joueurs créatifs sur le football international, tels Michel Platini, Paul Gascoigne, Michael Laudrup³. La valorisation de ces performances, relevant de la créativité dite historique⁴, a tendance à renforcer une vision faussée distinguant « les génies » des gens « ordinaires »⁵. Plusieurs auteurs utilisent d'ailleurs le terme de « don » laissant supposer que la créativité est réservée à quelques joueurs exceptionnels qui possèdent également une grande maîtrise technique. Cette conception d'une capacité inégalement répartie entre les individus incite alors à associer la créativité à l'excellence sportive et à la figure du champion. La proportion d'articles rédigés par des entraîneurs de haut niveau, essentiellement dans les années 1990 et 2000, semble confirmer

¹ Jacky CREVOISIER, Jean ROCHE, *art. cit.*, p. 55-58. Michaël Attali et Jean-Marc Lemonnier révèlent combien la figure du champion a pris une place considérable en France durant les années 1960 dans la presse destinée à la jeunesse. Cette époque correspond à la mise en place d'une politique de promotion du sport et de développement des fédérations sportives qui influence manifestement les représentations de jeunes élèves dans les années 1980. Michaël ATTALI, Jean-Marc LEMONNIER, « Le champion sportif : une figure totémique de la France des années 1960 », *Sport History Review*, n°42, 2011, pp. 117-130.

² Walter DUFOUR, « Football : les techniques d'observation du comportement moteur », *Revue EP&S*, n°217, 1989, p. 68-70.

³ Gérard HOULIER, « Le football moderne. S'adapter et innover : les clés du succès de demain », *Revue EP&S*, n°268, 1997, p. 50.

⁴ Margaret BODEN, *The creative mind. Myths and mechanisms* (1^{ère} éd. 1990), London, Routledge, 2004.

⁵ Jonathan PLUCKER, Ronald BEGHETTO, Gayle DOW, « Why isn't creativity more important to educational psychologists ? Potential pitfalls, and future directions in creativity research », *Educational Psychologist* n°39, 2004, pp. 83-96.

que cette représentation des capacités créatives dans les sports collectifs se diffuse alors en éducation physique¹.



Illustration 36. Des sportifs d'exception.
(références des illustrations en note de bas de page)

Les articles relatifs à la créativité dans les sports collectifs sont cependant trop peu nombreux pour permettre d'en dégager de réelles tendances concernant l'enseignement de ces pratiques en clubs et à l'école. Ils soulèvent toutefois un questionnement concernant l'intérêt suscité par la créativité comme vecteur de performance. Selon Isabelle Queval, la quête d'excellence sportive caractérise effectivement l'individu contemporain : performance, dépassement de soi, « surhumanité », le champion est un modèle de réussite sportive et sociale adoubé par les médias². Dans son analyse de cette figure mythique du sportif, la philosophe met en parallèle deux représentations du monde, et donc de la nature, qui s'opposent et se révèlent dans la vocation qu'on attribue aux exercices physiques. Elle revient, dans sa

¹ Références des illustrations : Football : Richard COURTAY, Jean-Pierre HEYRAUD, Charles RONCIN, « L'action motrice. Un phénomène simple, une logique complexe », *Revue EP&S*, n°224, 1990, p. 32 ; Rugby : Raoul BARRIÈRE, Robert BRU, René DELAPLACE, André QUILIS, Pierre VILLEPREUX, « Tribune de discussion », *Revue EP&S*, n°220, 1989, p. 66 ; Basket : Gérard BOSC, Bernard GROSGEORGES, « Réflexion autour d'un jeu en évolution », *Revue EP&S*, n°275, 1999, p. 29 ; Volley-ball : Pierre BURJAUD, « Volley-ball », *Revue EP&S*, n°238, 1992, p. 89.

² Isabelle QUEVAL, « Le dépassement de soi, figure du sport contemporain », *Le Débat*, vol. 114, n° 2, 2001, pp. 103-124.

démonstration, à l'origine des premières théorisations de l'éducation physique dans le monde grec antique d'un point de vue historique et philosophique.

La conception première est celle de la mesure, de la proportion, de l'harmonie que toutes choses doivent avoir avec la nature. « *De ce point de vue, c'eût été folie que d'imaginer l'homme s'émancipant d'un ordre qui l'englobe tout entier et lui dicte autant les voies de son excellence intellectuelle ainsi que celles de son excellence corporelle* ». Point de salut dans la philosophie antique hors de la nature, souligne Isabelle Queval. L'excellence (*l'arété*) a le sens de la juste mesure pour Aristote, d'« *un juste milieu relatif à nous* » ou encore d'une « *médiété* »¹. Être excellent signifie alors accomplir un potentiel relatif à chacun. Dans cette perspective également, la conception de la santé défendue par Hippocrate est celle d'un équilibre harmonieux entre l'humain et la nature, une compréhension intelligente et une attention à l'égard de ce que la nature nous apprend et que l'homme doit suivre au mieux. Il méprise la constitution d'un athlète selon les Jeux antiques qu'il juge surentraîné, abêti et disproportionné.

À l'opposé, la conception de l'homme dans l'univers antique est aussi celle d'Homère et des Jeux Olympiques. L'excellence (*l'arété*) homérique se situe dans un contexte guerrier et définit la plus haute valeur qu'un homme puisse atteindre. Elle est une éthique de l'honneur : « *Vouloir être le premier, le vainqueur, l'emporter, s'affirmer dans la compétition, évincer un rival devant les juges, accomplir l'exploit qui le classera devant les hommes, devant les vivants et peut-être la postérité, voilà pourquoi [le héros] vit et pour quoi il meurt* »². Une vision de l'homme dans laquelle s'inscrit Descartes pour qui le projet de l'ère moderne est de « *nous rendre comme maîtres et possesseurs de la nature* »³. Le développement des sciences s'est alors accompagné d'un désenchantement du monde et d'une désacralisation du sacré selon la philosophe. Au rapport fusionnel originel « d'amitié » avec la nature s'est substituée l'idée d'instrumentalisation de la nature. Notre modernité inscrit ses valeurs au cœur de ce paradoxe entre deux conceptions antagonistes des rapports entre l'homme et la nature.

¹ ARISTOTE, *Éthique À Nicomaque*, II, 6, trad. Tricot, Vrin, Paris, 1983.

² Henri-Irénée MARROU, *Histoire de l'Éducation dans l'Antiquité*, Paris, Seuil, 1955.

³ DESCARTES, *Discours de la méthode*, VI^e partie, Gallimard, Paris, La Pléiade, 1953.

L'approche qui transparaît dans les articles relatifs à la créativité dans les sports collectifs s'inscrit davantage dans un rapport de domination vis-à-vis de l'environnement de pratique et de l'incertitude. Pierre Parlebas soulignait d'ailleurs la tendance des sports institutionnalisés à évincer la dimension aléatoire de l'activité. L'olympisme et le sport moderne, en survalorisant la dimension compétitive des jeux, développent un rapport instrumental à la créativité au service de la maîtrise et de la performance. Le sport moderne constitue dès son origine un projet pédagogique initié à des fins politiques¹. Au XIX^e siècle, lorsqu'il se développe dans les collèges anglais, il est en effet considéré comme un remède à l'indocilité de la jeunesse. À travers le jeu d'équipe et la compétition, le jeune adolescent apprend l'art de l'auto-organisation, le « self-government », il adhère ainsi à des règles strictes et des valeurs morales.

Le sport devient rapidement un enjeu économique et politique majeur que ce soit au niveau local ou international². Le sportif est alors investi d'un rôle qui le dépasse, l'« esprit de sérieux » s'empare du sport, si bien que les sportifs ne sont plus là pour jouer³. Le sport transforme les joueurs en « machine à jouer » et leur corps est considéré comme un artefact dont il faut optimiser les performances. Et, pour autant, une dimension ludique et enfantine du jeu semble demeurer, enfouie au cœur d'un gigantesque système. Le rapport à la créativité qui ressort de l'analyse des articles est complexe et ambigu. La créativité d'un geste conserve toujours un aspect incontrôlable et imprévisible, lié à l'intuition, à la spontanéité et au plaisir ludique. La dimension insaisissable de la créativité en fait alors une sorte de chimère poursuivie par les entraîneurs qui les incite parfois à remettre en question l'instrumentalisation excessive du corps des joueurs afin de préserver une part de liberté et d'incertitude nécessaire à son émergence.

Les articles relatifs à la créativité dans les sports collectifs rédigés par des enseignants sont trop peu nombreux pour déterminer véritablement la façon dont celle-ci est perçue et mise en œuvre dans les pratiques sportives en éducation physique. En effet, une part importante des

¹ Isabelle QUEVAL, « Faire du sport, est-ce “jouer” ? », *Revue du MAUSS*, n°46, 2015, pp. 27-41.

² Jacques DEFRANCE, « L'autonomisation du champ sportif. 1890-1970 », *Sociologie et société*, vol. 27, 1995, pp. 15-31.

³ Isabelle QUEVAL, *Ibid.*

auteurs sont des entraîneurs professionnels et leurs articles retransmettent alors une image de la créativité réservée aux experts ayant un haut niveau de maîtrise technique. Ainsi, par exemple, Gérard Houllier, directeur technique national de la Fédération Française de Football présente en 1997 « les clés du succès de demain ». Celles-ci appartiennent selon lui aux artistes, capables de s'adapter et d'innover, établissant un parallèle entre la figure du champion et celle de l'artiste selon une conception de la créativité liée à l'excellence et à la performance individuelle :

« Plus que jamais le football moderne doit une large place aux joueurs créatifs, aux joueurs capables de faire pencher la balance en faveur de leur équipe sur un simple exploit individuel. C'est pourquoi il faut encourager les artistes, favoriser le talent. Un chiffre illustre mieux que des mots la plus-value de tels joueurs pour l'équipe : 30% des buts sont désormais marqués ou provoqués par des actions individuelles »¹.

Mais la valorisation des performances individuelles minore l'importance de la coopération entre les joueurs dans la réussite de ces actions. Plusieurs entraîneurs mettent en évidence les effets négatifs d'un excès d'individualisme sur la cohésion de l'équipe et la performance collective. Certaines voix s'élèvent alors pour défendre une tout autre appréhension de la créativité des joueurs en sports collectifs.

2.2. L'expérience collective (*Team flow*)

Certains entraîneurs constatent en effet dans leurs articles, que la valorisation excessive des actions individuelles conduit à négliger l'importance de la dynamique collective dans les performances de l'équipe. Ils tentent alors d'associer la formation individuelle de chaque joueur et la constitution d'un collectif. Ce double objectif fait ressortir une contradiction pour les deux entraîneurs du centre national de volley-ball de Montpellier, José-Luis Moraguès² et Pierre Laborie, pour qui la progression individuelle du joueur exige la centration sur soi alors que la performance d'équipe exige son dépassement : « *Cette performance d'équipe implique*

¹ Gérard HOULLIER, *art. cit.*, p. 51.

² Maître de conférence et psychologue de l'équipe de France junior masculine de volley-ball. José-Luis MORAGUÈS, *Psychologie de la performance sportive*, thèse de doctorat de psychopathologie clinique, Montpellier 3, 1994.

le “don de soi” à l’équipe et plus précisément au jeu d’équipe »¹. L’état de performance est d’autant plus facile à atteindre, ajoutent les auteurs, que les tensions ou les conflits dus à la concurrence objective entre les joueurs, sont dégagés de la rivalité imaginaire et de la jalousie qui l’accompagne.

Cet « état psychologique optimal » également appelé « flow » ou « flux » est un concept théorisé par le psychologue Mihaly Csikszentmihalyi à partir de 1975. Celui-ci le décrit comme un état où le sujet est complètement immergé dans l’activité et dans lequel il éprouve une sensation de facilité évidente mêlée à un état de conscience suraigu². Lorsque l’individu est en état de flow, souligne l’auteur, il éprouve une sensation de fluidité des mouvements et de contrôle de ses actions³. L’activité est alors intrinsèquement motivée, agréable et trouve sa récompense en elle-même⁴. Cet aspect autotélique illustre une centration temporaire sur la dimension de l’expérience. Cet état de flow fait partie du processus créatif⁵.

L’intérêt pour ce concept dans le domaine du sport se développe dans les années 1980. Le « team flow » ou flow d’équipe, étudié par le psychologue John Cosma au sein des équipes américaines de football (soccer), est décrit comme « *une expérience optimale impliquant l’absorption totale d’une équipe dans la réalisation d’une tâche ainsi qu’un état de conscience*

¹ José-Luis MORAGUÈS, Pierre LABORIE, « Sports collectifs, travail psychologique et performance sportive », *Revue EP&S*, n°265, 1997, p. 53.

² Mihaly CSIKSZENTMIHALYI, *Beyond boredom and anxiety*, Jossey-bass, San Francisco, 1975; Mihaly CSIKSZENTMIHALYI, *Vivre*, Paris, Robert Laffont, 2004.

³ Différents éléments contribuent à déclencher l’état de flow :

1. À chaque étape du processus, l’objectif est clair
2. Chaque action est suivie d’une rétroaction immédiate
3. Difficulté de l’entreprise et capacité à la mener à bien s’équilibrent
4. Conscience et action sont intimement mêlées
5. Les distractions sont exclues de la conscience
6. La peur de l’échec disparaît
7. L’image de soi a moins d’importance
8. La notion du temps se modifie
9. L’activité devient autotélique

Mihaly CSIKSZENTMIHALYI, *Flow : The psychology of optimal experience*, New York, Haper & Row, 1990.

⁴ Mihaly CSIKSZENTMIHALYI, Jeanne NAKAMURA, « The concept of flow », in Charles SNYDER, Shane LOPEZ (Eds.), *Handbook of Positive Psychology*, Oxford University Press, 2002, pp. 89-105.

⁵ Mihaly Csikszentmihalyi, *Psychologie de la découverte et de l’invention*, Robert Laffont, 1996, p. 151.

qui optimise ses performances »¹. Plus récemment, Joceran Borderie met en évidence les mêmes caractéristiques dans le flow d'équipe que celles du flow individuel : la sensation de ralentissement du temps et d'harmonie opérationnelle : « Des fois t'as l'impression limite que c'est au ralenti (...) ça s'enchaîne, c'est fluide »². La dépendance mutuelle des membres de l'équipe au cœur de l'action crée des liens fonctionnels forts entre les joueurs et nécessitent également qu'ils coopèrent, parfois à un niveau très micro, pour atteindre leurs objectifs³. Il se crée alors une sorte d'osmose entre les joueurs, de perception fine et d'adaptation « en temps réel » aux actions des partenaires et des adversaires. Le flow se déroule en partie de façon non intentionnelle et les actions des joueurs consistent alors à contribuer à un processus qui les dépasse. Mais ce flow d'équipe ne peut se mettre en place que si chaque joueur adapte ses actions à celle des autres joueurs ; cette dynamique nécessite une conscience du collectif et de son propre rôle dans le fonctionnement de cet ensemble. La créativité réside alors dans cette micro-adaptation constante du corps en action. Même si des règles régissent les déplacements : limites du terrain, sens de l'action, schémas d'attaque ou de défense ; les mouvements ne peuvent être de simples reproductions mécaniques mais doivent émerger de l'interaction entre les joueurs et leur environnement. On se situe alors dans la catégorie « mini-c » de la créativité selon la classification de Kaufman et Beghetto⁴ où chaque action est légèrement différente et créative dans la mesure où l'acteur l'adapte aux conditions nécessairement inédites de la situation. Si l'on réfère ce type d'action au « propulsion model of creative contribution » de Sternberg, Kaufman et Pretz⁵, on se situe au niveau 1 de « Replication » qui entretient le fonctionnement existant. Un deuxième niveau de créativité, « Redéfinition », semble intervenir lorsque les joueurs modifient leur organisation selon un nouveau schéma, plus efficace par rapport à l'objectif recherché.

¹ John COSMA, « Flow in teams », Unpublished master thesis, Chicago School of Professional Psychology, Illinois, 1999.

² Joceran BORDERIE, « Le Team Flow : expérience optimale de coopération », Biennale du CNAM, Paris, 2015.

³ *Id.*

⁴ James KAUFMAN, Ronald BEGHETTO, « Beyond Big and Little: The Four C Model of Creativity », *Review of General Psychology*, vol. 13, 2009, pp. 1-12.

⁵ Robert STERNBERG, James KAUFMAN, Jean PRETZ, « The creativity Conundrum : a propulsion model of ok kinds of creative contributions Applied to the Arts and Letters », *Journal of Creative Behaviour*, vol. 35, 2001, pp. 75-101.

Dans les articles la *Revue EP&S* relatifs à la créativité dans les sports collectifs, aucun auteur n'aborde la notion de flow¹. Un enseignant cherche toutefois à susciter des adaptations tactiques originales entre les élèves. Il est cependant expert de l'activité handball et a, en outre, réalisé une thèse sur l'enseignement de cette activité en éducation physique (ses propositions sont détaillées dans le dernier paragraphe). Par contre, plusieurs entraîneurs sportifs mobilisent ce concept et relatent différents types d'expérience de créativité collective. Olivier Krumbholz, entraîneur de l'équipe de France féminine de handball en 1997, observe par exemple chez les joueuses des « moments créatifs », en dehors de tout système : « *Elles sont capables de s'adapter les unes aux autres, se mettre en ordre commun de façon harmonieuse, pour des nécessités tactiques. On pourrait dire qu'elles apprennent à « mettre de l'ordre dans leur désordre* »². Pour Christian Gourcuff, entraîneur du football-club de Lorient, les performances individuelles des joueurs ne s'opposent pas au jeu collectif. L'interaction entre les deux est permanente et il faut tendre vers cette harmonie entre l'individu et le groupe. Il est tout à fait possible de trouver le moyen de s'exprimer dans le collectif, souligne l'ancien joueur, on peut même ressentir une forme très particulière de plénitude individuelle dans l'action collective réussie³.

D'une manière plutôt surprenante, les interactions au sein d'une équipe décrites par ces entraîneurs font écho aux conceptions sociales et éducatives de John Dewey. En effet, l'échange continu à travers lequel expérience individuelle et expérience collective sont susceptibles de s'enrichir mutuellement constitue, selon le pédagogue, le fondement d'une société démocratique⁴. Dans un numéro de la *Revue du MAUSS* consacré à « Penser la crise de l'école », le sociologue Philippe Chaniel souligne précisément la difficulté de l'école à mutualiser l'expérience collective⁵. La nécessaire conciliation entre intérêt individuel et intérêt

¹ Une recherche avec le mot-clef « flow » sur le site de la *Revue EP&S* ne fait apparaître que huit articles dont aucun n'aborde le flow dans les sports collectifs.

² Agnès PERNET, « Entretien avec Olivier Krumbholz, entraîneur de l'équipe de France féminine de handball », *Revue EP&S*, n°327, pp. 22-25.

³ Agnès PERNET, « L'intelligence collective : entretien avec Christian GOURCUFF », *Revue EP&S*, n°337, 2009, p. 21-22.

⁴ John DEWEY, *Démocratie et Éducation (Democracy and Education)*, 1^{ère} éd. 1916), Paris, Armand Colin, 2011.

⁵ Philippe CHANIAL, « Une foi commune : démocratie, don et éducation chez John Dewey », *Revue du MAUSS*, n°28, 2006, pp. 205-250.

commun dans le sport collectif constitue donc une métaphore sociétale très riche en termes d'expérience éducative. Cet aspect est pourtant souvent occulté par d'autres apprentissages techniques individuels alors que peu de situations vécues dans le cadre scolaire permettent de faire l'expérience concrète de la recherche d'un fonctionnement collectif optimal.

En effet, l'état de flow collectif ne peut être atteint si la performance prend le pas sur le plaisir partagé du jeu. Pourtant, la compétition est introduite trop tôt et a trop d'importance dans la formation des jeunes joueurs, considère Olivier Krumbholz. Ce dernier, entraîneur de l'équipe de France féminine de handball, préconise de minorer l'importance de la victoire ou de la défaite afin de former des joueuses créatrices¹. Christian Gourcuff souligne également la contradiction du football professionnel dont les valeurs sont très éloignées de la sensibilité et du jeu collectif. Il faut, dit-il, que les joueurs prennent conscience qu'ils ont tous intérêt à ce que le collectif fonctionne pour être personnellement valorisés². Ainsi, selon lui, il faut alors privilégier en EPS l'éveil au plaisir du jeu collectif par des situations ludiques, des formes de groupements et des objectifs adaptés afin d'atteindre un degré de sensibilité collective. Le constat de ces entraîneurs sur la prévalence qui doit être accordée à la dimension ludique et collective des sports collectifs dans l'éducation rejoint l'analyse de la philosophe Isabelle Queval selon laquelle l'idée de replacer la notion de jeu au cœur du sport semble fondamentale, l'emprise du sport de haut niveau sur les représentations communes du sport masquant aujourd'hui ses aspects ludiques³.

2.3. L'instrumentalisation paradoxale du geste créatif

Un autre aspect de la créativité dans les sports collectifs qui est mis en avant dans plusieurs articles porte sur la notion d'incertitude dans les interactions entre les joueurs. En effet, dans les années 1980, l'émergence de logiciels d'analyse des matchs permet d'établir des statistiques qui fournissent des données nouvelles sur le jeu. Jean-François Gréhaigne

¹ Jackie DELACHET, Claudine LERAY, « Questions à Olivier Krumbholz, entraîneur de l'équipe féminine de handball », *Revue EP&S*, n°296, 2000, pp. 71-74.

² Agnès PERNET, *art. cit.* L'entraîneur cite l'exemple du club de Lorient où lorsque les joueurs, recrutés en N2, se sont aperçus qu'en étant solidaires ils pouvaient atteindre un autre statut et passer en Ligue 1, ils ont se sont mis au service du collectif avec beaucoup d'envie et d'enthousiasme.

³ Isabelle QUEVAL, « Faire du sport, est-ce "jouer" ? », *Revue du MAUSS*, n°46, 2015, pp. 27-41.

professeur à l'UFRAPS de Dijon, interroge alors Walter Dufour, chercheur à l'Université Libre de Bruxelles. Celui-ci constate l'importance de la dimension aléatoire dans le football où seulement 1% des attaques se terminent par un but, par rapport au basket, par exemple, où 80% des attaques se terminent par un panier victorieux. Il semble beaucoup plus délicat de corrélérer les actions de jeu avec leurs résultats car elles s'avèrent beaucoup moins prévisibles. Les joueurs doivent alors davantage faire preuve d'improvisation et de créativité car ces facteurs de hasard s'avèrent souvent responsables de la qualité du spectacle souligne le chercheur¹. L'élément de surprise joue, en effet, un rôle décisif dans le résultat des actions².

« Le résultat d'une rencontre est encore trop souvent déterminé par la créativité surprenante d'un joueur génial qui d'une manière illogique, irrationnelle, développe une action qui remet tous les principes en question (Maradona seul contre quatre défenseurs plonge dans le rideau) »³.

L'élimination de tous ces facteurs de hasard est alors le but de tout entraîneur, auquel ces recherches tentent de contribuer par une meilleure compréhension des configurations favorables à une action réussie. Un objectif paradoxal se dessine : il s'agit à la fois de réduire au maximum l'incertitude du jeu et de développer la créativité des joueurs pour leur aspect imprévisible. Le chercheur reconnaît la difficulté de modéliser une structure de jeu reposant sur une série de facteurs incontrôlables où le joueur modifie son plan en une fraction de seconde pour improviser. Les nouvelles technologiques permettent effectivement d'enregistrer des données et de réaliser des statistiques sur les performances des joueurs pendant les matchs. En mettant en évidence de multiples caractéristiques d'une action favorable, ces modélisations font évoluer les modalités d'entraînement. L'organisation spatiale des joueurs, la mise en place de tactiques et de stratégies visent à construire à l'avance des phases de jeu efficaces en réduisant l'incertitude des actions à mener. Cependant, la reproduction de ces combinaisons n'est pas toujours adaptée aux situations de match.

¹ Walter DUFOUR, « Football : les techniques d'observation du comportement moteur », *Revue EP&S*, n°217, 1989, pp. 68-70.

² En comparant quinze rencontres du Championnat d'Europe de 1984, aucune corrélation n'a été trouvée en ce qui concerne le temps de possession de balle ou le nombre d'occasion de buts et la réussite de l'action menée.

³ Walter DUFOUR, *ibid.*

Cette contradiction structure les réflexions des entraîneurs dans la plupart des articles de la *Revue EP&S* relatifs à la créativité. En effet, un entraînement trop rigide, centré sur des acquisitions techniques tend à réduire la créativité des joueurs alors que celle-ci favorise des actions imprévisibles pour les adversaires. Les entraîneurs cherchent alors des façons d'articuler la performance technique et le développement de la créativité. Il semble, en définitive, que la dimension insaisissable de la créativité en limite l'instrumentalisation et fasse de cette aptitude le but d'une quête sans fin de la part des entraîneurs.

Bien que ces considérations proviennent d'entraîneurs, elles imprègnent probablement les représentations de la créativité des enseignants d'EPS. En effet, comme nous l'avons souligné en début de chapitre, de nombreux enseignants sont également entraîneurs dans des clubs fédéraux et certains d'entre eux pratiquent également en compétition. Ces expériences constituent alors une ressource, voire orientent la conception de l'enseignement¹. La proximité entre ces domaines influence probablement leur représentation de la créativité dans les sports collectifs. Le fait que ce soit principalement des entraîneurs ou des cadres sportifs qui la mobilisent peut alors avoir tendance à renforcer une représentation de la créativité réservée aux experts et expliquer, en partie, que si peu d'enseignants s'en saisissent dans le cadre de leurs cours d'EPS. Une meilleure compréhension de ces conceptions semble alors essentielle afin de pouvoir éventuellement déconstruire certaines représentations erronées et recréer des liens avec une créativité ordinaire accessible à tous. Par ailleurs, l'importance accordée à la dimension technique est également à prendre en compte. La virtuosité exige une perception fine du corps et du mouvement et pourrait constituer un mode d'entrée dans la représentation de la créativité du geste.

Par ailleurs, ces entraîneurs s'interrogent également sur méthodes pédagogiques à adopter pour favoriser à la fois la performance et la créativité des joueurs. En 1989, Joseph Brito, Conseiller Technique Régional à l'INSEP, s'interroge, par exemple, sur « l'acte

¹ Thérèse PEREZ-ROUX, « Processus identitaires dans la carrière des enseignants : deux études de cas en éducation physique et sportive (EPS) », *STAPS*, n°72, 2006, pp. 35-47 ; Hejer BEN JOMÂA, André TERRISSE, « De l'expertise à l'enseignement : analyse comparative du rapport au savoir de deux enseignants d'EPS de spécialités sportives différentes », *Éducation et didactiques*, n°3, 2011, pp. 61-80.

d'entraînement pour un jeu efficace » en Water-polo. Il considère, en effet, que « *trop de laisser-faire ne favoriserait pas les progrès de l'individu et à l'inverse, un dirigisme étroit aurait tendance à étouffer sa personnalité. Seule, une attitude à mi-chemin semble ménager les expériences du poloïste, favorisant sa compréhension, sa créativité* »¹. Plusieurs articles révèlent les préoccupations des entraîneurs et leur volonté de concevoir des modalités d'entraînement permettant d'allier rigueur et créativité. En 1997, apparaît même le « creative-coaching » sous la plume de Gérard Houllier, directeur technique national de la Fédération Française de Football. Selon l'auteur, le football de demain nécessite une intensification de l'entraînement créatif qui place le joueur face à des situations qui l'obligent à émettre lui-même plusieurs solutions. Il utilise alors une méthode à mi-chemin entre l'entraînement libre (on laisse faire), et l'entraînement directif (on impose). Ainsi, la créativité déclinée à l'entraînement rejaillira ainsi inévitablement en match².

Dans un article de 1999, Bernard Grosgeorges, entraîneur national de la Fédération Française de Basket-ball, et Gérard Bosc, directeur technique national, s'interrogent également sur la façon de se détacher d'un modèle d'entraînement « *débouchant souvent sur une manière de jouer stéréotypée laissant peu de place à la créativité* »³. En effet, dans l'approche traditionnelle, l'entraîneur donne lui-même les solutions aux joueurs. Le jeu est très construit et les joueurs appliquent des schémas tactiques déterminés à l'avance. Selon les auteurs, ce type d'expertise déployée par les entraîneurs rassure les joueurs qui savent très exactement ce qu'ils doivent faire. Cependant, ce cadre très construit ne les prépare pas « *à faire usage de leurs potentialités créatrices face aux aspects aléatoires du jeu* »⁴. La question est alors de savoir s'il est préférable de répéter des réponses imposées de l'extérieur ou au contraire d'en trouver soi-même par la recherche d'adaptation aux situations de jeu⁵.

¹ Joseph BRITO, « Water-polo – l'acte d'entraînement pour un jeu efficace », *Revue EP&S*, n°218, 1989, p. 60.

² Gérard HOULIER, *art. cit.*, p. 51.

³ Gérard BOSC, Bernard GROSGEORGES, « Basket-ball réflexion autour d'un jeu en évolution » *Revue EP&S* n°275, 1999, p. 29.

⁴ Gérard BOSC, Bernard GROSGEORGES, *art. cit.*, p. 31.

⁵ « Il y a deux façons d'envisager le poids de l'entraîneur sur le groupe : une qui passe par l'exécution des commandements qu'il donne, l'autre structurée par une compréhension commune de la tâche dont il cerne les contours. Bien entendu, vu de l'extérieur, tout semble identique dans les actions de jeu repérables (1 contre 1. 2

Ces considérations pédagogiques rappellent les débats soulevés par certains auteurs des articles de la *Revue EP&S* dans les années 1970 entre les partisans de méthodes d'enseignement traditionnelles et ceux favorables au non-directivisme ou aux pédagogies actives où l'enseignant laisse davantage d'initiative à l'élève pour explorer différentes possibilités. Les entraîneurs pointent également du doigt les mêmes difficultés que ces enseignants concernant l'inconfort que peuvent générer des méthodes moins directives. En effet, soulignent-ils, la valorisation de la créativité des joueurs accroît la part d'incertitude du jeu et constitue une prise de risque à la fois pour l'entraîneur et pour les joueurs. « *C'est sans doute la raison pour laquelle, la tendance à vouloir se projeter d'une façon "finie" dans un milieu dont le rapport "certitude/incertitude" est mouvant, perdure et se trouve même quelquefois renforcée* »¹, concluent-ils. Ainsi la nécessité de produire un résultat semble inciter les entraîneurs à privilégier des méthodes connues qu'ils maîtrisent même si celles-ci sont moins favorables à la créativité des joueurs. Ces préoccupations évoquent également les résultats des études PISA qui soulignent, depuis une quinzaine d'années, que si les élèves français ont l'habitude de reproduire une réponse face à une situation déterminée, ils peinent par contre à imaginer des solutions nouvelles à un problème inédit². Ces différents constats soulignent à quel point la question du développement de la créativité des élèves est étroitement liée aux modalités pédagogiques.

Plus récemment, les réflexions partagées par des entraîneurs dans la *Revue EP&S* quant à la créativité des joueurs se recentrent sur la question de la prise de décision. Le joueur y est présenté comme étant constamment confronté à des situations décisives où il doit être capable de prendre rapidement la meilleure décision possible (tir, passe ou débordement), c'est-à-dire

contre 2. etc.) mais en fait, l'activité mentale déployée par le joueur est totalement différente : cette "adaptation/anticipation" demande une construction mentale du jeu ramenée à ce qu'il y a d'essentiel ». Gérard BOSC, Bernard GROSSEORGES, « Basket-ball réflexion autour d'un jeu en évolution » *Revue EP&S*, n°275, 1999, p. 29-32.

¹ Gérard BOSC, Bernard GROSSEORGES, *art. cit.*, pp. 29-32.

² OCDE, *Résoudre des problèmes, un atout pour réussir. Premières évaluations des compétences transdisciplinaires issues de PISA 2003*, PISA, Éditions OCDE 2004 ; OCDE, *Résultats du PISA 2012 : Trouver des solutions créatives (volume V) : Compétences des élèves en résolution de problèmes de la vie réelle*, PISA, Éditions OCDE, 2015 ; OCDE, *PISA 2015 : Les défis du système éducatif français et les bonnes pratiques internationales*, Paris, OCDE, 2016.

celle offrant les meilleures chances à son équipe de réaliser une action victorieuse (but, panier, etc.). La créativité est alors perçue comme « *la capacité à faire des choix pertinents dans des contraintes temporelles fortes* »¹ et devient l'objet d'entraînement spécifique. Là encore le développement de la créativité questionne le mode d'apprentissage et d'entraînement du corps et du geste. Certains entraîneurs font, en effet, le choix de constituer un vaste répertoire de situations que le joueur pourra reconnaître lors des matchs : « *toutes les combinaisons d'attaque et de défense sont envisagées, préétablies, réduisant au minimum la part d'improvisation : pour autant, la créativité, le choix personnel de chacun ne sont pas absents, dans la mesure où pour la plupart des phases de jeu, deux, voire trois logiques sont envisageables : mais une seule - inconnue - s'avèrent la bonne* »². La connaissance d'une grande variété de situations et de réponses possibles permet ainsi aux joueurs d'améliorer leur prise de décision. On peut cependant se demander s'il s'agit toujours de créativité ou de vitesse de traitement de l'information, de capacité de reconnaissance et d'analyse des situations de jeu.

Cette volonté d'optimisation de la créativité au service de la performance sportive revient à la réduire au choix de la « bonne réponse » dans un laps de temps très court. En effet, certains joueurs ne lisent le jeu qu'au travers de situations répertoriées dont ils connaissent les réponses, ils se retrouvent dépendants de schèmes d'action prédéfinis et ont beaucoup de mal à introduire de l'innovation. Mais pour Olivier Krumbholz, entraîneur de l'équipe de France féminine de Handball, « *la créativité et la lecture du jeu, c'est ce qui s'améliore le moins* » et seules les joueuses les plus brillantes arrivent à répondre avec efficacité lorsque la situation comporte beaucoup d'incertitude³. Ce qui est réellement recherché dans ce type d'apprentissage n'est en réalité pas le développement de la créativité elle-même mais l'optimisation de la performance des joueurs. Ce genre d'approche, conduisant en outre à considérer que la créativité est réservée principalement à certaines personnes, a alors peu d'intérêt sur le plan éducatif.

¹ Jackie DELACHET, Claudine LERAY, *art. cit.*, p. 73.

² Dossier technique et pédagogique, « Le flag : activité sociale de référence », *Revue EP&S*, n°329, 2008, p. 33.

³ Jackie DELACHET, Claudine LERAY, *art. cit.*, pp. 71-74.

Une autre démarche relative à la prise de décision en situation de jeu semble davantage susceptible de favoriser réellement la créativité des joueurs. Elle est présentée par Christian Gourcuff pour qui l'entraînement doit respecter un ensemble de principes pour développer une sensibilité du jeu chez les joueurs. « *Cet apprentissage dans la finesse est très long* », souligne-t-il, « *mais c'est cette sensibilité qui fait la qualité d'un joueur et d'un collectif* »¹. Pour l'entraîneur, l'automatisation de mouvements chorégraphiés permet de libérer l'esprit pour des aspects plus fins dans les interventions. Mais le jeu ne doit pas être stéréotypé, les attaquants doivent offrir le maximum de choix sans quoi il ne peut y avoir de création possible. Les actions considérées comme créatives car imprévisibles et originales proviennent, en effet, de la perception par les joueurs des affordances, des potentialités d'action offertes par le jeu. La sensibilité est alors une qualité essentielle à développer, sensibilité à soi mais aussi sensibilité au groupe. En effet, souligne Christian Gourcuff, la communication se fait de façon intuitive, « *par corps* » et les joueurs doivent s'accorder pour jouer ensemble et rechercher l'harmonie, le flow. Il considère alors son rôle d'entraîneur comme celui d'un chef d'orchestre ou d'un maître de ballet². Il ne cherche pas à maîtriser et programmer totalement les actions des joueurs mais plutôt à amener ceux-ci à percevoir ce qui émerge de l'activité commune en octroyant une place centrale à l'imprévisible. La perception sensible du jeu et des potentialités d'action qu'il offre semble alors une approche intéressante pour les enseignants d'EPS afin de favoriser la créativité des élèves mais également la recherche d'un fonctionnement collectif optimal.

Walter Dufour, dont nous avons évoqué les travaux au début de ce chapitre, s'interrogeait à la fin des années 1980 sur la possibilité que l'ordinateur puisse un jour arriver à maîtriser l'ensemble des variables d'une configuration favorable à une action réussie : « *L'action est guidée par une sorte d'intuition motrice* », souligne le chercheur. « *Dans une perspective phénoménologique, il est permis de croire que c'est le corps qui trouve d'abord la solution avant que la perception consciente du problème ait eu lieu* »³. Ses réflexions semblent alors résumer ce rapport paradoxal à la créativité : « *Comment mesurer et prévoir*

¹ Agnès PERNET, « L'intelligence collective : entretien avec Christian GOURCUFF », *Revue EP&S*, n°337, 2009, p. 22.

² Gérard BOSC, Bernard GROSGEORGES, *art. cit.*, pp. 29-32.

³ Walter DUFOUR, *art. cit.*, p. 68.

mathématiquement un “corps parlant” ? Peut-être est-ce là le défi de cette recherche : définir les lois d’un football logique tout en préservant quelques facteurs de hasard qui laissent la place à l’art, la créativité, au plaisir »¹. Trente ans plus tard, le défi semble intact et l’émergence de la créativité dépend toujours d’une dimension incontrôlable du jeu et de la liberté laissée au joueur pour s’exprimer dans l’action. Le lien entre les pratiques sportives et les pratiques artistiques s’établit alors par la perception sensible du jeu et de l’activité ; le corps étant considéré comme le vecteur de cette perception et la technique comme un moyen de l’affiner.

Dans le domaine scolaire, les auteurs n’abordent pas la sensibilité dans les sports collectifs, ou de moins pas de façon explicite². Dans l’ensemble du corpus, les termes « sensible » et « sensibilité » sont principalement associés aux activités artistiques, gymniques ou d’expression³. Une recherche complémentaire parmi les articles de la *Revue EP&S* (sans lien avec le terme « créativité ») serait intéressante afin de mettre en évidence comment les auteurs abordent cette notion dans les pratiques sportives, et en particulier les sports collectifs en EPS. Dans le cadre de notre étude, les quelques enseignants traitant de la créativité dans l’enseignement de sports collectifs à l’école considèrent celle-ci plutôt comme une capacité à développer pour résoudre des problèmes au niveau de la motricité des élèves.

¹ *id.*

² Parmi les articles traitant de la créativité dans les sports collectifs, seulement six d’entre eux contiennent le terme « sensible » ou « sensibilité ». Parmi ces articles, un seul est écrit par un enseignant d’EPS, il fait allusion à des élèves particulièrement sensibles aux situations d’injustice avec lesquels il a entrepris un travail par les sports collectifs. Vincent VALÉRY, « Terrain d’entente ou d’affrontement », *Revue EP&S*, n°310, 2004, p. 22. Les autres sont rédigés par des entraîneurs ou des cadres techniques. Le seul auteur a réellement abordé l’expérience sensible des joueurs (hormis Christian Gourcuff) est René Delaplace à propos des acquisitions motrices par l’expérience sensible directe des joueurs de rugby. René DELAPLACE, « Action individuelle, efficacité collective », *Revue EP&S*, n°168, 1991, p. 59. Les autres auteurs n’utilisent le terme « sensible » que dans un sens allusif et imagé (« renflouement extrêmement sensible des trésoreries des clubs professionnels », par exemple).

³ 28 articles de la catégorie « Expression » et 10 articles de la catégorie « Sportive » (dont 5 pour les sports collectifs) contiennent le terme « sensible » ou « sensibilité ».

2.4. La créativité au service de la résolution de problèmes

Peu d'articles traitent de la question de la créativité en sports collectifs dans le cadre du cours d'éducation physique, plus rares encore sont ceux qui abordent la créativité de l'enseignant. En 1983, Jean-Pierre Muguet professeur au CREPS de Wattignies, évoque ces deux aspects dans une réflexion sur l'enseignement du basket. C'est un sport, déclare-t-il, faisant une large place à la créativité et à la pensée tactique car le joueur se voit contraint de résoudre simultanément un certain nombre de contradictions faisant la richesse du basket¹. La créativité intervient dans la résolution de problèmes moteurs qui génère du plaisir à l'élève, lui-même source de progrès et donc d'apprentissages. Cette conception des jeux et sports collectifs rejoint les analyses de Pierre Parlebas concernant la multiplicité et la complexité des interactions possibles en même temps entre les joueurs et la façon dont celles-ci suscitent la créativité.

Jean-Pierre Muguet rapporte un certain nombre d'observations réalisées au cours d'une première séance d'enseignement avec une classe 5^e et une classe de 3^e. Lors de cette évaluation diagnostique, l'auteur ne s'intéresse ni aux capacités motrices ni au niveau technique des élèves mais à des attitudes telle que l'épanouissement et l'équilibre de la personnalité, la curiosité et la créativité, l'éveil de la pensée critique et rationnelle, la confiance en soi. La présence ou l'absence de chacun des items chez les élèves est indiquée par les symboles + / 0 / - en fonction de leur intensité.

¹ Au niveau stratégique, la zone de tir privilégiée, sous le panier, peut être occupée par tous tout le temps. Au niveau du tir, l'originalité de la cible induit une trajectoire spécifique (pour laquelle le jeu a été inventé) qui ne peut être que le fruit d'une construction tâtonnante. Jean-Pierre MUGUET, « Le basket-ball en EPS en 1983 », *Revue EP&S*, n°180, 1983, p. 31.

ATTITUDES	5 ^e	3 ^e	Exemples d'indicateurs ou remarques
1. Epanouissement et équilibre de la personnalité.	+	+	2 groupes de jeunes filles visiblement équilibrées (bonne santé) ; - et sérieuses : 3 ^e - et joyeuses : 5 ^e
2. Curiosité.	+++	0	Festival de questions de la part des 5 ^e (concernant le règlement notamment).
3. Créativité.	++	0	Quelques exemples d'adaptations à la suite d'échecs répétés : ex. : lancer long par-dessus après série d'échanges courts ratés.
4. Eveil de la pensée critique et rationnelle.	-	+	3 ^e (d'après leur professeur).
5. Confiance en soi.	?	?	Difficile à apprécier (la jactance de l'adolescent est-elle signe de confiance en soi ou l'inverse ?).
6. Sens de la responsabilité et souci de l'action efficace	-	+++	Des 3 ^e qui spontanément, en dehors des cours d'EPS ont constitué des équipes dans la perspective du cycle basket-ball.
7. Socialisation (→ normes ?)	--	++	Les 2 classes ont contribué à la bonne rotation des 3 matches (arbitres, marque, chronomètre). ... Beaucoup de conflits en 5 ^e (constitution des équipes).

Illustration 37. Portait de deux classes (5^e et 3^e) lors de leur première séance de Basket en EPS.
Jean-Pierre MUGUET, « Le basket-ball en EPS en 1983 », *Revue EP&S*, n°180, 1983, p. 36.

Des exemples d'indicateurs ou des remarques de l'enseignant précisent certains critères choisis en fonction des attitudes recherchées. L'équilibre et l'épanouissement se manifestent par la bonne santé ainsi que le caractère joyeux en classe de 3^e et sérieux en classe de 5^e. La créativité est évaluée à travers la « *capacité d'adaptation à la suite d'échecs répétés* », c'est-à-dire la faculté des élèves à essayer des solutions différentes pour atteindre l'objectif de l'exercice lorsque l'action qu'ils réalisent n'est pas efficace. Il s'agit d'une créativité relevant plutôt de la catégorie « mini c » selon la classification de Kaufman et Beghetto¹ car l'élève réalise un geste qu'il n'a jamais expérimenté dans cette situation même s'il peut s'agir d'une imitation d'un geste réalisé par un camarade. Cette approche est rarement mise en avant et évaluée de la sorte dans les autres articles du corpus. Elle sous-tend des procédés pédagogiques qui incitent l'élève à explorer de multiples gestes pour trouver celui par lequel il parvient le

¹ James KAUFMAN, Ronald BEGHETTO, « Beyond Big and Little, *art. cit.*

mieux à réaliser l'action. Il semble alors que l'enseignant n'attend pas que tous les élèves effectuent l'action de la même façon, ni que celle-ci est totalement prédéfinie. Cela suppose alors également des modalités d'évaluation adaptées aux compétences que l'enseignant cherche à développer chez les élèves et pas seulement sur l'efficacité du geste. Selon les observations rapportées dans le tableau, les élèves de 3^e année sont beaucoup plus curieux et créatifs que ceux de 5^e mais ont moins le sens de l'action en responsabilité ou le souci de l'action efficace. Si ces éléments ne permettent pas de faire de corrélation entre les différents critères observés, ils sont par contre révélateurs des préoccupations de l'enseignant concernant les attitudes ou les capacités à développer chez ces élèves par le basket-ball.

Jean-Pierre Muguet constate également qu'un certain nombre de freins à la créativité et à l'innovation pédagogique agissent souvent à l'insu de l'enseignant, notamment le scepticisme par rapport aux progrès potentiels des élèves et les stéréotypes d'enseignement des sports collectifs¹. Ces représentations inciteraient l'enseignant à : « *vouloir tout expliquer avant que les élèves n'agissent et à proposer la même réponse pour tous* ». Ensuite, face à la face à la diversité des réponses spontanées des élèves, il oscillerait entre deux attitudes : « *brimer les élèves ou laisser faire sans intervenir* ». La difficulté à sortir de ces schémas habituels les empêcheraient alors d'intégrer de la nouveauté à leur démarche d'enseignement et d'évaluation. Afin de favoriser leur créativité, l'auteur suggère un autre mode de fonctionnement dans lequel l'enseignant adapte constamment les contenus et les modalités d'apprentissages en fonction des besoins et des réactions des élèves.

¹ Amicale des Anciens élèves de l'ENSEPS, « La séance d'éducation physique », *Revue EP&S*, n°134, 1975, pp. 33-36.

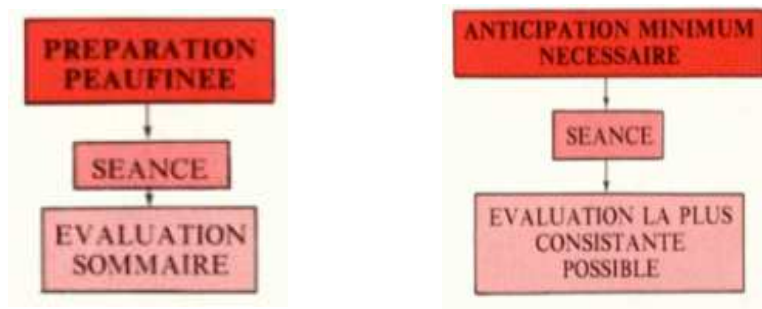


Illustration 38. Modes de fonctionnement du professeur d'EPS :
à gauche le schéma habituel, à droite un fonctionnement incluant une adaptation continue
aux capacités et au travail effectif des élèves au cours de la séance,
Jean-Pierre MUGUET, « Le basket-ball en EPS en 1983 », *Revue EP&S*, n°180, 1983, p. 35.

On perçoit dans ces observations, les mêmes préoccupations récurrentes que celles des enseignants dans les années 1970 concernant deux postures antagonistes face à la spontanéité des élèves. D'une part, une attitude de « répression », largement critiquée durant cette période ; d'autre part, une attitude inverse de « laisser-faire », considérée comme trop laxiste. L'auteur de l'article utilise ici l'expression d'« illusion spontanéiste » considérant qu'il ne suffit pas de laisser les élèves agir de façon spontanée pour qu'ils apprennent. Le rôle de l'enseignant consiste alors à concevoir des situations d'apprentissages qui confrontent l'élève à des difficultés d'action lui permettant de faire évoluer ses capacités motrices. Par rapport aux approches des années 1970, la façon d'appréhender la créativité est plus ciblée, appliquée à des situations précises que l'enseignant élabore pour développer les capacités motrices des élèves. Mais la créativité est également appréciée du point de vue de l'enseignant qui adapte constamment les exercices aux besoins des élèves en créant, si besoin, des situations inédites.

La créativité comporte ici une part d'improvisation de la part de l'enseignant durant la séance. Cette attitude nécessite, selon l'auteur, une connaissance didactique minimum et beaucoup d'observation pour adapter en permanence les procédures pédagogiques aux comportements des élèves. Dans le basket, l'interdépendance entre toutes les capacités autorise « *la plus grande liberté d'action pédagogique, à condition d'adopter une attitude expérimentale. Toutes les hypothèses sont permises* ». Cependant poursuit l'enseignant, « *seule l'évaluation finale permettra d'apprécier la pertinence de la démarche suivie et seule la confrontation organisée au niveau régional ou national permettra de connaître les*

cheminements les plus intéressants »¹. Comme nous l'avons évoqué, c'est à la même époque que Jean Bertsch réalise sa thèse sur la créativité motrice en cherchant à développer une approche rationnelle qui permette d'évaluer cette aptitude². L'auteur analyse pour cela différentes composantes de la tâche dans lesquels interviennent la créativité et notamment la capacité à proposer une grande variété de réponses motrices. Dans quelle mesure ces travaux ont-ils eu une influence sur les enseignants d'EPS ?

D'autres auteurs suivent ce même sillon de conception de l'agir créatif. Dans un article daté de 1995, un professeur d'EPS et un inspecteur pédagogique s'interrogent sur l'évaluation des actions motrices en sports collectifs. Ils considèrent qu'en évaluant uniquement la maîtrise et la performance, l'enseignant incite l'élève à la prudence et donc à exclure une bonne part de créativité car la prise de risque pourrait affecter sa qualité de jeu. Les auteurs incitent alors à apprécier plutôt les procédures mises en place par l'élève dans son jeu afin de l'encourager « à définir par lui-même des tâches plus complexes et plus difficiles que celles dans lesquelles il réussit de façon régulière »³. Ils proposent d'élaborer des nomogrammes comme outils d'évaluation à l'aide desquels les élèves peuvent apprécier eux-mêmes leurs niveaux et déterminer des axes de progression.

¹ Jean-Pierre MUGUET, « Le basket-ball en EPS en 1983 », *Revue EP&S*, n°180, 1983, p. 36.

² Jean BERTSCH, « Contribution à l'étude de la créativité motrice et de ses facteurs », thèse de doctorat de Sciences du sport, Paris XII, 1985.

³ Bernard BORDES, Paul SALMERON, « Évaluation des capacités motrices », *Revue EP&S*, n°251, 1995, pp. 24-27.

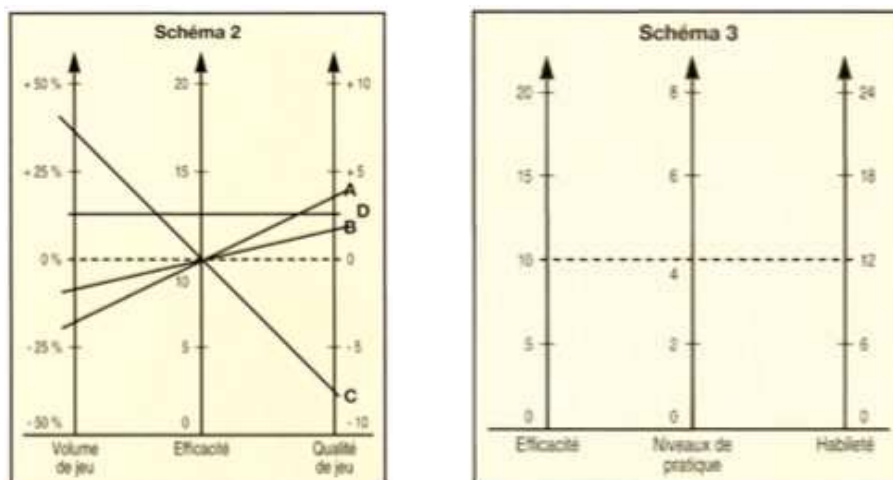


Illustration 39. Nomogrammes d'évaluation en sports collectifs.
Bernard BORDES, Paul SALMERON, « Évaluation des capacités motrices »,
Revue EP&S, n°251, 1995, pp. 26-27.

Le résultat indiqué sur l'axe central est toujours un compromis entre deux notions situées de part et d'autre. Ainsi une même valeur (par exemple d'efficacité sur le schéma 2) peut être atteinte de différentes manières. Afin de progresser, l'élève peut ainsi choisir de développer principalement l'une ou l'autre des variables (volume de jeu ou qualité de jeu). Ces outils sont utilisés dans les situations dites complexes car elles ne comportent pas une seule et même bonne réponse mais une infinité de possibilités en fonction des capacités et des choix des élèves. Ces situations font ainsi appel à la créativité dans la recherche de la meilleure solution et du meilleur compromis possible propre à chacun.

Le même type de préoccupation pédagogique ressort d'un article écrit par Patrice Fournier, professeur d'EPS au Département STAPS de l'université de la Réunion¹ qui propose une « pédagogie des conduites adaptatrices » en volley-ball. L'auteur considère que toutes les innovations techniques et tactiques en volley-ball sont dues à la créativité de joueurs de haut-niveau confrontés à des situations problématiques au cours du match. Contrairement à une conception défendue par certains entraîneurs selon laquelle il faut d'abord acquérir de la technique avant de pouvoir faire preuve de créativité, cet enseignant propose que les élèves

¹ Patrice FOURNIER, « Choix éducatifs et apprentissages », *Revue EP&S*, n°314, 2005, pp. 21-24.

débutants apprennent en étant confrontés à des situations-problèmes adaptées à leur niveau. Le même type d'approche est développée par des enseignants en danse ou en cirque afin de faire vivre aux élèves un véritable processus de création¹. Ces propositions qui s'inscrivent dans une démarche pédagogique d'expérimentations soulignent à quel point l'activité scolaire est majoritairement considérée comme séparée du monde réel. Une activité authentique de jeu ou de création est rare comparativement à la répétition d'exercices.

Un autre enseignant d'EPS aborde également la créativité dans les sports collectifs sous l'angle de la résolution de problèmes. Patrick Veysseyre observe, en 2003, qu'un enseignant qui présente sa méthode sous la forme « *je leur demanderai de...* » dicte de façon implicite aux élèves un comportement ou une action souhaitée. L'auteur considère que cette approche réduit fortement l'intérêt de l'exercice proposé :

« Il est bien évident que la situation perd de son sens et que nous nous trouvons dans le cas d'un enseignement qui impose des comportements et dirige autoritairement des actions. L'activité de l'élève se transforme en un stéréotype imposé de l'extérieur, celle-ci est alors conduite par un discours venant de l'enseignant. Les contraintes environnementales ne créent plus alors l'événement mais c'est le comportement imposé par le formateur qui prend le pas »².

Pour l'auteur, une situation d'apprentissage bien construite doit, au contraire, minimiser les interventions de l'enseignant, ce qui n'exclut en rien, précise-t-il, qu'il mobilise sa créativité pendant l'interaction avec les élèves. Les modalités pédagogiques proposées ici favorisent une approche écologique où l'enseignant organise l'environnement afin que celui-ci soit source d'apprentissage. Les contraintes inhérentes à cet environnement incitent l'élève à adapter son comportement pour réaliser l'action. L'enseignant n'impose pas de façon de faire prédéfinie ou de comportement à adopter mais chaque élève construit ses propres réponses motrices en fonction de ses capacités. L'élève est même invité ici à définir la difficulté de la

¹ Joëlle COASNE, « Pour une approche artistique du cirque au collège : élaboration d'une ingénierie didactique collaborative en EPS en classe de 5^e », thèse de doctorat de Sciences de l'éducation, Université de Rennes 2, 2013 ; Virginie MESSINA, « Une approche didactique de la danse et de la création chorégraphique : de l'action conjointe chorégraphe/danseur à l'action conjointe professeur/élèves à l'école élémentaire », thèse de doctorat de Sciences de l'éducation, Université de Rennes 2, 2017.

² Patrick VEYSSEYRE, « Savoir construire une situation d'apprentissage. Exemple en handball », *Revue EP&S*, n°299, 2003, p. 24.

tâche qu'il souhaite réaliser. La conception du rôle de l'enseignant présentée dans cet article évoque celle défendue par John Dewey où l'éducateur est chargé d'organiser « les conditions de l'expérience » et où l'élève cherche à résoudre par lui-même la situation problématique.

Patrick Veysseyre, est également l'auteur de deux autres articles du corpus, en 2005 et en 2017, dans lesquels il poursuit sa réflexion sur l'enseignement du handball. Il est d'ailleurs le seul auteur à traiter, dans une période récente, de la créativité en sports collectifs dans la *Revue EP&S* mais également l'un des rares à proposer des situations concrètes. Dans son dernier article intitulé « Espaces de travail et créativité », il expose les résultats issus de son travail de thèse¹ relatif aux planifications de séances de handball :

« Le travail de conception d'un enseignement en sports collectifs subit le plus souvent un effet de transposition d'espaces d'évolution réglementaires. La réflexion didactique doit dépasser cette géométrisation et aller du côté de l'invention et la création d'espaces particuliers pour induire une pensée stratégique »².

L'auteur s'étonne, en effet, que le handball soit le plus souvent abordé par les enseignants d'EPS à partir d'un découpage symétrique et parcellaire de l'espace de jeu ou des actions des joueurs alors que ce sport se déroule dans un espace interpénétré et repose sur le déplacement et le désordre perpétuel des joueurs sur le terrain. Ce fractionnement des actions de jeu en systèmes simples dans des espaces normalisés ne favorise pas l'intuition créative des élèves alors que celle-ci constitue, pour l'auteur, la source même du savoir-jouer. En effet, un joueur ne doit pas être contraint par les règles tel un automate, mais doit faire preuve d'inventivité pour s'adapter en permanence aux actions de tous les joueurs en présence. En sports collectifs, « rien n'est prévisible à l'avance, l'aléa et l'incertitude règnent et les systèmes de communication ou d'action ne sont jamais ni à une distance identique et ni dans un temps constant ». Cependant, il constate qu'une recherche de rentabilité (transposer et planifier un objet/ objectif d'enseignement) et d'efficacité (maîtrise de l'effectif et des

¹ Patrick VEYSSEYRE, « Les traces écrites de planification en Éducation Physique et Sportive, espace de médiation entre les savoirs experts et l'action d'enseignement : le cas du handball », thèse de doctorat de Sciences de l'éducation en 2008, Université de Lyon 2, 2008.

² Patrick VEYSSEYRE, « Espaces de travail et créativité », *Revue EP&S*, n°374, 2017, p. 68.

individualités), conduit les enseignants à privilégier le fractionnement d’actions de jeu en systèmes simples dans des espaces normalisés :

« Progressivement, ce découpage artificiel de l’action et du corps s’impose comme savoir principal sur les sports collectifs. (...) Les espaces géométrisés limitent les notions de manœuvre et de duel en ne permettant pas à l’élève de s’approprier par son activité, la richesse de ces notions. En imposant un nombre de joueurs par zone, on évacue toute possibilité de répartition aléatoire et donc de création »¹.

La motricité des élèves se trouve limitée par des contraintes spatiales trop rigides. L’auteur propose alors des dispositifs d’apprentissages avec un découpage moins géométrique des espaces de travail favorisant le caractère aléatoire et l’incertitude des actions incitant les élèves à faire preuve d’intuition créative.

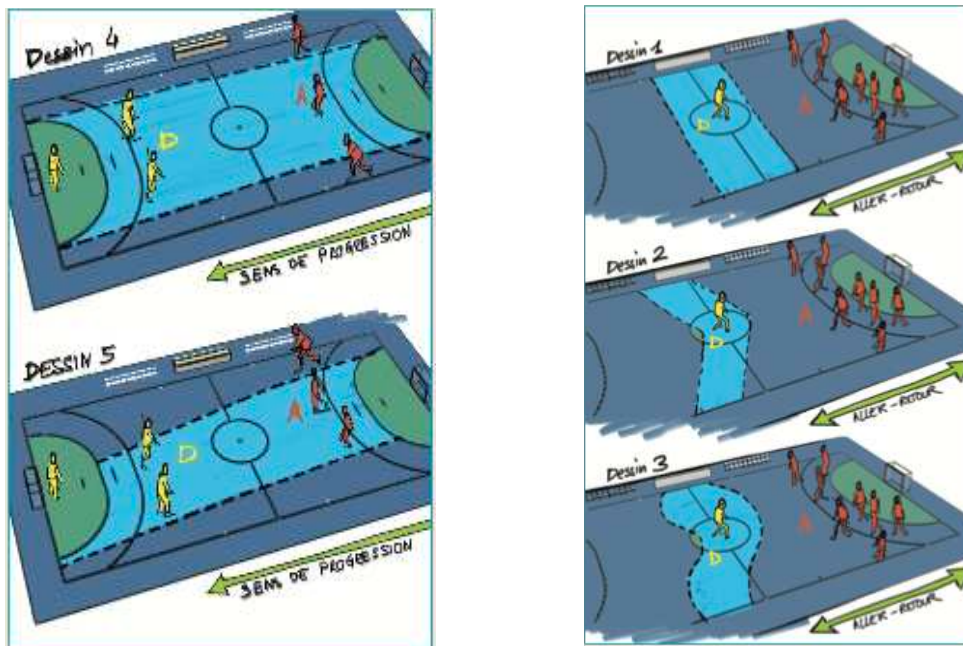


Illustration 40. Dispositifs d’apprentissage visant à conserver l’incertitude sur l’espace disponible et l’aspect aléatoire du jeu.

Patrick VEYSSEYRE, « Espaces de travail et créativité », *Revue EP&S*, n°374, 2017, pp. 69-70.

¹ Patrick VEYSSEYRE, *art. cit.*, 2017, p. 69.

L'analyse de Patrick Veysseyre quant à la place de la créativité dans l'enseignement du handball rappelle les propos de Daniel Denis dénonçant une normalisation de l'espace et du temps de travail à l'école primaire selon un quadrillage figé et clos¹. Mais son constat sur la limitation de la motricité adaptative et des possibilités d'interaction entre les joueurs fait également écho à la façon dont Pierre Parlebas souligne la domestication de l'espace dans les sports institutionnalisés. L'espace ainsi balisé ainsi que les règles du jeu tendent alors à réduire les communications et contre-communications possibles entre les joueurs². Cet article révèle combien les réflexions sur les pratiques pédagogiques menées dans les années 1970 résonnent encore de façon très actuelle au sein de l'école et de l'enseignement de l'éducation physique aujourd'hui. Pour pousser un peu ce raisonnement, on peut se demander si une analyse des représentations de la créativité dans les activités gymniques et artistiques fait elle aussi émerger le même genre de préoccupations de la part des enseignants d'EPS durant cette période.

3. Didactiser de la créativité

Un article paru en 1980 intitulé « La technique maudite » nous semble révélateur de la bascule qui s'opère alors dans la façon dont la créativité est perçue et mobilisée dans les activités gymniques et artistiques. Son auteur, René Garassino, professeur d'EPS dans l'académie de Lyon, s'insurge contre la mode dominante en EPS de décrier la technique. Sa critique s'établit notamment à l'encontre de certains théoriciens « *qui ne voient d'avenir que psycho quelque chose : psychocinétique, psychomoteur, psychosociomoteur, psychotonicoémotionnel...* » ou d'autres « *qui ne voient de salut que dans la spontanéité et la créativité* »³. La technique, dit-il, n'est pas « déshumanisée » ni « déshumanisante » et ne doit être cette mal-aimée honteuse ou honnie.

René Garassino propose alors une réflexion sur la notion de « technique » dont les représentations courantes ne constituent qu'un « reflet limité et décentré ». Selon l'auteur, la technique n'est pas une forme biomécanique idéale mais constitue la structure même de

¹ Daniel DENIS, *Le corps enseigné*, op. cit.

² Pierre PARLEBAS, « La dissipation sportive », *Culture technique*, n°13, 1985, pp. 19-37.

³ René GARASSINO, « La technique Maudite », *Revue EP&S*, n°164, 1980, p. 49.

l'activité du sujet : « c'est l'activité du sujet qui est technique à tout moment et sous toutes ses formes ». Cette redéfinition de la technique engage alors une redéfinition de l'EPS dans ses bases comme dans ses perspectives et ses finalités mais également la nature de la relation pédagogique.

Cette introduction théorique semble proche des conceptions de certains enseignants favorables aux pédagogies actives qui, dans les articles des années 1970, soutiennent la nécessité de refonder les apprentissages sur l'activité de l'enfant. Pour autant, les mises en œuvre proposées diffèrent ensuite et sont révélatrices d'une autre représentation de la créativité qui s'affirme alors. En effet, pour René Garassino, l'action éducative consiste à « *organiser la transformation des sujets à éduquer qui se caractérise par une appropriation, une diversification et une complexification de la motilité en référence aux modèles culturels d'activité physique* ». Appropriation signifiant ici que le sujet « *approprie son activité donc sa technique, aux conditions concrètes et aux exigences culturelles* ». Il semble alors que le fait que l'auteur considère la technique comme l'activité du sujet a finalement peu d'incidence sur la façon d'appréhender les contenus. En effet, la technique n'est pas considérée comme un savoir-faire extérieur que le sujet doit s'approprier, c'est-à-dire adapter à sa singularité ; cependant l'élève doit adapter sa technique, son activité afin qu'elle soit appropriée « aux exigences des modèles culturels ». L'illustration qui accompagne l'article révèle un contenu très proche de la gymnastique sportive :



3. De l'activité de quatre élèves...



4. ... à un groupe structuré de quatre.



5. Pour faire un saut simple...



6. ... avec réception contrôlée et maintenue, vue et jugée.

Illustration 41. S'organiser et s'adapter aux exigences.

René GARASSINO, « La technique maudite », *Revue EP&S*, n°164, 1980, p.53.

René Garassino conclut que la technique doit servir de garde-fou en apportant à l'EPS un contenu consistant dans lequel tout enseignant puisse se retrouver et ancrer sa pratique « loin des fictions, des stratégies de l'aléatoire ou de l'ambiguïté ou encore des spéculations pédagogiques métaphysiques ou métatechniques issues d'un extrémisme nihiliste »¹. L'auteur fait référence dans cette citation à un ouvrage collectif coordonné par Michel Bernard, paru en 1978, intitulé *Quelles pratiques corporelles maintenant ?*², qui rassemble certaines critiques radicales du sport par Jean-Marie Brohm et de l'éducation physique par Daniel Denis mais également des points de vue plus mesurés comme celui de Georges Vigarello.

Il apparaît alors, par les propos de René Garassino vis-à-vis des positions soutenues par ces auteurs, que l'intérêt pour la créativité en EPS a été portée, au cours des vingt dernières années, par des acteurs qui ont tenté de transformer fondamentalement la forme scolaire traditionnelle en proposant un autre paradigme éducatif. Les années 1980 semblent alors marquer une réaffirmation de la structure antérieure et de ses fondements à partir desquels les auteurs proposent des évolutions et des transformations mais de façon beaucoup plus progressive. Si on se réfère à la théorie des contributions créatives de Robert Sternberg et James Kaufman pour caractériser ces deux approches, celle des années 1960-1970 se situe dans les

¹ René GARASSINO, *art. cit.*, p. 53.

² Michel Bernard, *Quelles pratiques corporelles maintenant ?*, Paris, Jean-Pierre Delarge, 1978.

quatre niveaux supérieurs où les acteurs tentent de changer de paradigme¹ alors que celle défendue à partir des années 1980 se situe plutôt dans les quatre premiers niveaux qui conservent le paradigme existant mais tentent l'enrichir et de le faire évoluer.

3.1. Des critères d'évaluation

Un article semble constituer la charnière entre ces deux périodes, ces deux niveaux mais aussi entre deux approches de la créativité qui se distinguent voire s'opposent par certains aspects. En 1983, Jean Bertsch, alors professeur d'éducation physique, présente son travail de thèse sur la créativité motrice qui abonde en faveur d'une didactisation de cette notion. « *En éducation physique* », déclare-t-il, « *le développement de la créativité figure aujourd'hui parmi les objectifs les plus en vogue de l'école maternelle à l'enseignement secondaire. Mais, faute de définitions opérationnelles et de critères précis pour son évaluation, elle reste une sorte de chimère poursuivie par les éducateurs, autorisant toutes les intuitions et toutes les extrapolations* »². L'auteur propose alors de lever les ambiguïtés attachées à ce concept afin d'élaborer des critères, des procédés et des épreuves concrètes pour son évaluation. En effet, souligne-t-il, toute tâche d'éducation physique peut donner lieu à l'évaluation de la créativité à condition d'y assortir, au préalable, des grilles de décodage de la flexibilité et de l'originalité³. Sa thèse consiste à adapter les tests de pensée créative, proposés par Guilford et Torrance⁴ à la créativité motrice⁵. Face à une tâche définie (traverser un banc selon un maximum de façons différentes, par exemple), il établit des critères simples permettant d'évaluer la fluidité des réponses motrices des élèves (quantité des réponses dans un temps donné), la flexibilité (la variété des réponses apportées, classées selon différentes catégories) et l'originalité (nombre de réponses rares, peu communes dans le groupe). Ce test permet ainsi d'établir des scores de

¹ Cf. Chapitre 1 / 1.2.2. La théorie dynamique des contributions créatives : Robert STERNBERG, « A propulsion model of types of creative contributions », *art. cit.*

² Jean BERTSCH, « La créativité motrice », *Revue EP&S*, n°181, 1983, p. 46

³ *Id.*

⁴ Paul TORRANCE, *Torrance tests of creative thinking. Norms Technical Manual*, Princeton, New-York Press, 1966.

⁵ Des études semblables ont été réalisées au États-Unis dans les années 1960 par Waneen WYRICK, *Comparaison of motor creativity with verbal creativity, motor ability and intelligence*, Thesis Ed. D. University of Texas, Austin- Microform publications Eugène (Oregon), 1966; Waneen WYRICK, « The development of a test of motor Creativity », *Research Quartely*, n°39, 1968, pp. 756- 765.

créativité selon des critères objectifs. En tentant d'adapter la créativité aux attendus scolaires, cette proposition facilite probablement son utilisation par les enseignants. Cependant, en la réduisant à un ensemble de paramètres rationalisés et mesurables, elle a également pour effet d'en évincer les aspects aléatoires, imprévisibles ou « poétiques » qui participent de son intérêt éducatif.

Jean Bertsch fait partie de la première promotion d'agrégés d'EPS, il défend une vision scientifique de la motricité qui vise à « *combattre l'empirisme par une approche rationalisée* »¹. En effet, souligne-t-il, lorsque l'enseignant cherche à solliciter la créativité motrice, rien, hormis peut-être son expérience et ses convictions, ne l'autorise à conclure que les tâches proposées concourent effectivement à la sollicitation de cette aptitude. Il en va de même lorsqu'il cherche à améliorer cette capacité. Jean Bertsch s'attache alors à « *analyser les exigences des tâches motrices, à identifier leurs composants, à construire des outils d'intervention destinés à faciliter une conception plus rigoureuse et plus foisonnante des séances d'EP, par un d'alignement "effet recherché – contenu proposé – effet provoqué"* »². Sa proposition didactique est révélatrice du passage d'une approche de la créativité centrée sur l'expérience corporelle à une conception plus instrumentale et rationnelle, plus adaptée à « l'orthodoxie scolaire »³ selon laquelle la créativité peut se mesurer de façon juste et rigoureuse. En rendant ce concept opératoire, il facilite ainsi sa mise en œuvre par les enseignants.

Plusieurs auteurs soulignent l'envahissement didactique du champ de l'éducation physique. Jacques Gleyse décrit, par exemple, comment tout le débat porte, dans les années 1980-1990 sur la distinction entre la didactique de l'éducation physique et la didactique des activités physiques et sportives. « *Plus un mot de pédagogie !* » souligne-t-il. « *La didactique a pris la place de la pédagogie dans les discours sur l'éducation physique et sportive, le savoir*

¹ Jean BERTSCH, « L'EPS demain ... », *Revue EP&S*, n°186, 1984, p. 43.

² *Id.*

³ Pierre ARNAUD, « Contribution à une histoire des disciplines d'enseignement. La mise en forme scolaire de l'éducation physique », *Revue française de pédagogie*, vol. 89, 1989, pp. 29-34.

et la compétence se sont substitués à l'élève »¹. Dès les années 1990, Pierre Parlebas affirme également que la didactisation excessive des contenus supprime l'incertitude et les degrés de liberté nécessaires à toute éducation. « *La didactique actuelle avec son assortiment de références et de référentiels, de programmes et de programmations veut imposer des cheminements préétablis s'efforçant de chasser tout aléatoire, c'est-à-dire tout degré de liberté* »². Mais la suppression de l'incertitude réduit les espaces propices à la créativité et à la manifestation de la nouveauté, de l'imprévu. La créativité se trouve alors encadrée, planifiée, évaluée.

Selon Jean Houssaye, la progression des théories du traitement de l'information dans les années 1980 favorise, en effet, le développement des approches didactiques. À l'inverse de problèmes-types où les règles sont apprises par cœur et appliquées, c'est désormais le problème qui doit donner sens aux connaissances enseignées. Dans ce cadre, la créativité est considérée comme une aptitude qui contribue à l'élaboration de solutions, il peut toutefois s'agir de problèmes ouverts (pas de solution prédéterminée à trouver) ou fermés (l'élève doit parvenir à la solution attendue par l'enseignant). Cependant, l'orientation didactique, liée à la défense des savoirs disciplinaires, participe à dissoudre l'ancrage de l'éducation scolaire sur la pédagogie et sur l'attente du changement par et dans la pédagogie, souligne également Jean Houssaye. La didactique envahit alors le devant de la scène de la formation des enseignants et modifie les pratiques dans les salles de classe³.

Dans l'enseignement primaire, parmi les quelques articles du corpus publiés après 1980, on trouve essentiellement des propositions didactiques où la progression des situations d'apprentissage est détaillée : l'objectif de la séance, le matériel nécessaire, les différentes parties de la tâche et l'évolution des exercices. La créativité devient une aptitude parmi d'autres

¹ Jacques GLEYSE, « L'éradication des pédagogues en EPS et dans les écoles (1985-2010) », in Jean-François LOUDCHER (dir.), *Éducation physique et sport dans le monde contemporain*, Clapiers, AFRAPS, 2011, pp. 135-152.

Jacques Gleyse fait allusion dans cette citation à deux textes de Claude PINEAU, *Introduction à une didactique de l'Éducation Physique*, Paris, EPS, 1990 ; et Claude PINEAU, « La didactique des activités physiques et sportives » in *L'Éducation physique et sportive. Ce qui s'enseigne aujourd'hui*, Paris, SNEP, 1988.

² Pierre PARLEBAS, « Une tribu au XX^e siècle », *Revue EP&S*, n°243, 1993, p. 49.

³ Jean HOUSSAYE, *La pédagogie traditionnelle*, Éd. Fabert, Paris, 2014, p. 163.

devant être développée. Elle est conçue comme une des caractéristiques spécifiques à l'enseignement de la danse au même titre que le rythme, la forme, l'espace ou l'expression¹. Dans le cas du patinage sur glace, la créativité comme la vitesse, l'adresse, la coordination sont « *des critères techniques et des valeurs psychomotrices* »². Dans ces articles, le vocabulaire utilisé pour décrire les exercices se diversifie et se précise : compétence visée, dispositif, aménagement, but, règle, consigne, critère de réussite, variable, etc. La séquence est organisée en phase de découverte, phase d'exploration, phase d'appropriation et prolongements³ ou bien par étapes : explorer, exploiter, enrichir, renforcer, composer⁴. La créativité est utilisée dans la progression des apprentissages pour diversifier les mouvements : « *proposer l'ajout de verbes d'action pour stimuler leur créativité et une plus grande diversité de productions, par exemple : tourner sur place et en déplacement, comme une toupie, en dessinant des cercles, etc. ; lancer le foulard après des rotations et des mouvements de balancés ; le faire voler ou retomber au sol* »⁵. Les activités relèvent toutes du même groupement en EPS, les activités morphocinétiques, de (re)production de formes corporelles (danse, expression corporelle, gymnastique rythmique, cirque). L'expression de la créativité est encadrée par des consignes relativement précises, l'espace et le temps sont aménagés, découpés pour favoriser la progression des apprentissages (fig. 15). Les activités gymniques sont particulièrement détaillées en termes de contenus et de progressivité.

¹ Hanneke LUSSENBURG, Hilde BROUWER-VELLEKOOP, « L'enseignement de la danse 4-12 ans », *Revue EP&S*, n°218, 1989, pp. 22-24.

² Jean-Jacques DECLERK, « Aménager la glace », *Revue EP&S*, n°198, 1986, p. 65.

³ G. FOSSE « Du foulard au mouvement », *Revue EP&S*, n°340, 2010, pp. 17-18.

⁴ Équipe EPS 1^{er} degré du Cantal, « Espace et danse », *Revue EP&SI*, n°127, 2006, pp. 15-16.

⁵ G. FOSSE, *Ibid.*



glisser, tourner, sauter, etc.
 - proposer de garder l'objet en quittant une maison pour agir avec deux objets dans la suivante ;
 - imposer un déplacement différent entre les trois espaces de danse.

Composer

Les courants d'air

La situation d'entrée dans l'activité est reprise avec des modifications spatiales : l'espace de danse est illimité et les portes ne sont plus symbolisées.
 La classe est divisée en deux groupes : danseurs et observateurs.

Première phase

- pour les danseurs : agir seul, entrer et sortir de l'espace de danse à deux

dans l'espace de danse, prendre un foulard au sol et le faire danser ;

- lorsque la musique s'arrête, les foulards de la même couleur se rencontrent, se touchent puis sont posés au sol ;
- lorsque la musique reprend : franchir la ligne et traverser l'autre partie de l'espace à danser en roulant comme un ballon.

Critère de réussite : respecter les consignes d'actions et les espaces d'évolution.

Variante

- réduire le temps de silence entre les deux phrases musicales ;
- ajouter un élément pour marquer le franchissement de la ligne médiane (saut) ;
- modifier les consignes d'action ou les accessoires utilisés.

Renforcer

Les maisons à danser

Objectifs : danser en respectant des consignes d'espace et d'action plus contraignantes (respect du début et de la fin, des espaces de danse, des cheminement) ; enchaîner au moins trois actions différentes.

Dispositif : trois espaces de danse sont successivement matérialisés par des lattes ou rubans de couleur et reliés par des tapis figurant les chemins d'accès aux maisons ; une entrée et une sortie indiquées par des plots ; à chaque espace, on associe :



- des foulards (autant que d'élèves) posés au sol ;

- des ballons ;
- aucun matériel.

Consignes : quand la musique débute, commencer à cheminer pour danser successivement dans les trois espaces : dans le premier, danser avec le foulard choisi ; dans le second, prendre un ballon et rouler avec lui au sol ; danser librement dans le dernier espace.

Critère de réussite : respecter les consignes (espaces, actions, matériel).

Variante

- modifier les verbes d'action : ramper,

endroits distincts ; créer une danse composée de deux éléments répétés dans leur forme (mouvements et déplacements) et exécutée avec deux objets différents ;

- pour les observateurs : vérifier l'identité des éléments répétés ; valider le respect des contraintes (entrées et sorties distinctes).

Deuxième phase

- pour les danseurs : s'organiser à quatre pour recréer une danse avec deux moments identifiables par le mime de l'objet dansé.

- pour les observateurs : repérer les deux moments de danse ; vérifier la similitude des déplacements effectués par leurs quatre camarades. ●



Équipe EPS 1^{er} degré du Cantal

À propos de cette fiche

Les situations proposées sont extraites de modules d'apprentissage présentés dans le manuel du Cantal, *La boîte à outils* consultable sur le site internet <http://cantal.ac-clermont.fr>, rubrique « Espace pédagogique-EPS ».

Illustration 42. « Aider l'enfant à construire son "savoir danser" en sollicitant son imaginaire, sa créativité et en structurant son espace de danse.

Équipe EPS 1^{er} degré du Cantal, « Espace et danse », *Revue EP&S*, n°127, 2006, p. 16.

Ces procédures ont certainement pour effet de rassurer les enseignants pour appréhender cette notion qui semble si floue et imprécise. Lorsqu'ils abordent la création, les élèves doivent simplement « *respecter les consignes d'espace et d'action* ». Ensuite deux éléments (mouvements et déplacements) doivent être répétés et exécutés avec deux objectifs différents. Dans le même temps, les élèves observateurs sont chargés de « *vérifier l'identité des éléments répétés, valider le respect des contraintes* » et « *vérifier la similitude des déplacements* »¹. Chacun a un rôle bien défini et les acquisitions des élèves peuvent être évalués en fonction des objectifs fixés par les programmes.

Ces activités pratiquées à l'école primaire doivent en effet permettre aux enfants « *d'affiner leurs habiletés motrices, de construire leur latéralité et de mieux se situer dans l'espace et dans le temps* »². Les situations d'apprentissages, de plus en plus définies, permettent à l'enseignant d'anticiper les comportements des élèves et prévoir différentes remédiations. La hiérarchisation des contenus favorise l'évaluation des progrès. Les intentions des enseignants semblent à la fois que les élèves apprennent mais également de ne pas être pris au dépourvu ou débordés par la situation ; l'espace, le temps et les déplacements des élèves étant davantage maîtrisés et prévisibles.

3.2. Quadriller la créativité

La transition qui s'opère au début de cette période s'illustre également dans les jeux pratiqués dans la cour de récréation. Dans les articles des années 1970, des enseignants soutiennent les projets et l'imagination des enfants lorsqu'ils créent de nouvelles formes de pratiques, comme le rugby à patins à roulettes, par exemple. Au début des années des années 1980, certains jeux appréciés par les adolescents sont pratiqués dans les cours d'éducation physique au collège expérimental de Marly-le-Roi où « les étendards », « la balle au seau » ou la corde à sauter font partie de la programmation.

¹ Équipe EPS 1^{er} degré du Cantal, « Espace et danse », *Revue EP&S*, n°127, 2006, p. 16.

² Rédaction EP&S, « De la manipulation à la création », *Revue EP&S*, n°374, 2017, p. 51.



Illustration 43. Pratique collective au collège expérimental de Marly-le-Roi.
Claude GAILLARD, Francette LEVIEUX, Paul VALAX,
« L'EPS pour quoi faire ? », *Revue EP&S*, n°161, 1980, p. 14.

Par la suite, on retrouve ces mêmes pratiques considérées davantage sous l'angle de la performance sportive que comme l'illustre cet article où le saut à la corde passe « *de la cour d'école à la compétition* ». La pratique est alors dirigée vers l'entraînement avec une progression d'exercices techniques détaillés. La créativité est alors beaucoup encadrée et le caractère créatif des figures déterminé par une série de critères afin de pouvoir être jugé lors des compétitions.

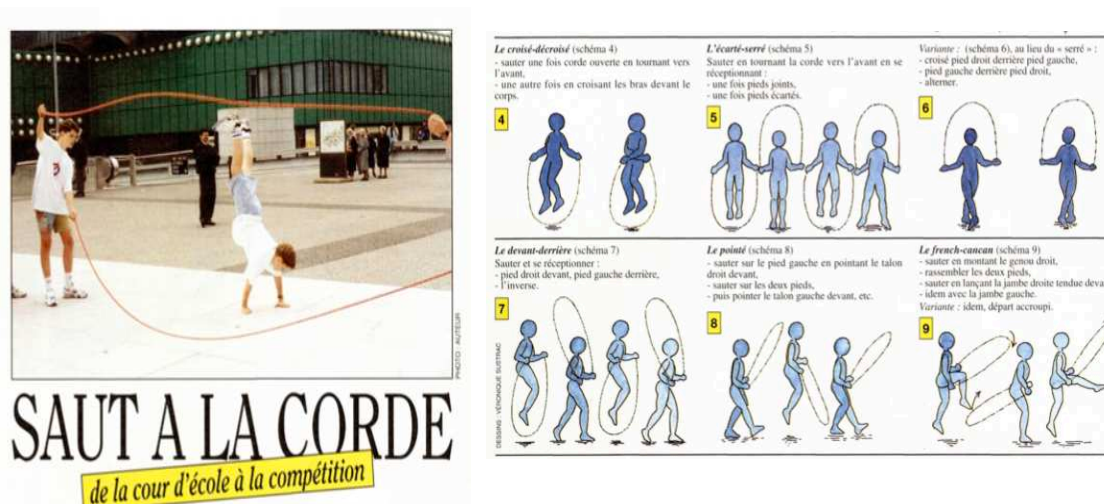


Illustration 44. Exercices de saut à la corde.
Odile COMBEAU, « Saut à la corde, de la cour d'école à la compétition », *Revue EP&S*, n°253, 1995, p. 69.

La « mise en fiche » des supports d'apprentissage favorisant la créativité est illustrée également en gymnastique par Paul Durant qui propose, en 1995, un article sur « La “création” d'un enchaînement au sol ». Pour ce professeur d'EPS, l'enchaînement n'est pas l'aboutissement d'un travail mais l'essence même de la gymnastique. Il considère également que la créativité est généralement réservée, à tort, à la gymnastique de haut-niveau. C'est pourquoi, il fait le choix de proposer à ses élèves de 6^e, 5^e et 4^e des « plages créatives » où ils peuvent modifier l'agencement d'un enchaînement ou y intégrer d'autres éléments. À partir de la classe de 3^e, ces « plages de création » sont remplacées par la « composition d'un mouvement libre ». La « création » devient alors un contenu d'enseignement, souligne l'enseignant. Les seules exigences sont de réaliser au moins un élément dans chaque type d'action gymnique (détaillées dans un tableau dont un extrait est présenté ci-dessous).





















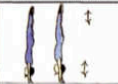









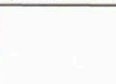
	MAÎTRISER LES ÉLÉMENTS CONSTITUTIFS DE L'ENCHAÎNEMENT				RÉALISER SON ENCHAÎNEMENT D'UNE FAÇON ESTHÉTIQUE			
Marcher Courir	 Pas chassés avant en marchant	 Alignement des charnières au-dessus de la jambe d'appui	 En courant sur 1/2 pointes	 2 pas chassés enchaînés sur 1/2 pointes, bras en opposition	 1/2 pointes	 Tête droite, pointes de pieds tendues	 En glissant les pas vers l'avant	 Différencier les temps des pas (galops)
Sauter	 Saut 1/2 tour surélévé	 Monter pour tourner	 Maîtriser l'avancer	 1/2 tour au sol	 Pointes	 Port de tête	 Sans accoups	 Plus haut - plus distant
Passer en appui renversé	 ATR contre le mur	 Construire la verticale	 A partir d'un élément	 Tenu 2 secondes	 Extension des charnières et des pointes	 Eloigner la pose des mains	 Impulsion bras-saut de mains	 Lent / vite / blocage
Tourner sur soi	 Roulade arrimée en contre-bas	 Fermeture des cuisses sur le corps pour rouler	 Après un déséquilibre	 Départ et arrivée sur les pieds	 Départ sur 1/2 pointes port de tête	 Boule régulière	 Lent / vite / bloqué	

Illustration 45. Support de création d'un enchaînement au sol (extraits).

Paul DURAND, « La “création” d'un enchaînement au sol », *Revue EP&S*, n°255, 1995, pp. 18-19.

La démarche proposée amène progressivement les élèves, de la 6^e à la 3^e, à la création d'un enchaînement gymnique. Cependant, le tableau présenté souligne à quel point la liberté de création est encadrée par des critères gymniques très stricts quant à la façon de réaliser chaque figure (rigidité, rectitude) et de les enchaîner. Si cette approche apporte manifestement de la créativité dans une pratique qui n'en comporte guère, il semble néanmoins que celle-ci est relativement limitée et contrainte par des finalités autres que l'agir créatif en lui-même, tel

que le respect de critères gymniques ou la possibilité d'évaluer « scolairement » la production par une note.

L'évaluation semble être un élément qui oriente, en effet, les mises en œuvre de la créativité par les enseignants d'EPS. Dans article paru en 1996 concernant les activités à visée esthétique, il est en effet indiqué sous le titre, vraisemblablement afin d'attirer l'attention des lecteurs : « *dans cet article, l'auteur propose des modalités d'évaluation susceptibles d'être communes à toutes les activités à visée esthétique et d'expression* »¹. Mireille Holvoet professeur d'EPS dans un lycée, propose de « *mettre en œuvre des techniques de créativité en cherchant la fluidité, la divergence, l'originalité* »². On perçoit ici encore l'influence des travaux de Jean Bertsch notamment visant à transposer les critères d'évaluation de la créativité à la motricité. Différentes fiches détaillées sont présentées pour évaluer les réalisations dont l'une d'elle, tenue par l'enseignant, concerne la disponibilité motrice des élèves :

¹ Mireille HOLVOET, « Activités à visée esthétique. Contenus et modalités d'évaluation », *Revue EP&S*, n°262, 1996, p. 21.

² *Id.*

Évaluation danse : composition chorégraphique						
					Nom :	Note : /06
CRITÈRES	0,25	0,5	0,75	1	1,25	
Structurer la chorégraphie	Suite de mouvements juxtaposés et répétés sans que la répétition ait une signification.	Début, suite de mouvements, fin.	Début, développements, fin.	Structure différentes, parties dans le développement.	Utilise des procédés de composition - addition, - reprise, - combinaison.	
Symboliser l'argument	Évocation épisodique du thème à l'aide de gestes ou d'accessoires triviaux.	Narration chronologique quasi mimée d'une histoire.	Utilise des gestes en sélectionnant et en symbolisant ce qui est significatif.	Épure la symbolique gestuelle → plus abstraite, → plus intérieure.	Interprétation personnelle d'un univers.	
Créer des contrastes	Tous les danseurs exécutent les mêmes gestes en même temps sur le même rythme à la même place.	Existence de décalages entre les danseurs Temps différents. Espaces différents.		Utilise des contacts et, ou des « portés ».	Intégration des différents gestuelles des danseurs.	
		Utilisation variée de l'espace scénique Formes de déplacements.		Utilisation de l'espace scénique en rapport avec l'argument (entrées, sorties, axes de déplacement).	Utilisation symbolique de l'espace scénique (avant-scène, fond, -centres, diagonales).	
		Variations des rythmes et dynamismes Passages dynamiques et passages lents ou temps d'arrêt.		Variations dynamiques (qualité gestuelle) ou rythmique par rapport à la musique.	Création d'un rythme gestuel propre.	
Pertinence Renforcer l'intention par la mise en scène	Cohérence entre l'argument choisi et l'accompagnement sonore.	Utilise des costumes ou des accessoires.	Choix pertinent des costumes et des accessoires.	L'accompagnement sonore renforce l'impression recherchée.	Création d'un univers avec décors et utilisation des éclairages.	

Illustration 46. Fiche n°3 pour l'évaluation en danse.

Mireille HOLVOET, « Activités à visée esthétique, contenus et modalités d'évaluation »,
Revue EP&S, n° 262, 1996, p. 24.

La tentative de définir des critères d'évaluation explicites par une « mise en fiche » donne l'impression d'une « mise en boîte de l'activité », reconnaît l'auteur. Dans le cas d'une activité artistique, « cet aspect est encore plus criant, plus scandaleux, plus irrespectueux de la démarche de création » souligne-t-elle. Cependant, « les exigences qui émanent en danse du rapport au spectateur sont floues, subjectives et difficilement cernables, ce qui n'aide pas les élèves à progresser. Il faut alors édicter des consignes d'autant plus précises que les contraintes à l'activité sont floues ». Ainsi les critères d'évaluation donnent des repères aux élèves pour les guider dans leurs apprentissages. Cette distorsion de l'activité par sa « mise en boîte » provient manifestement de la volonté de faire correspondre une pratique artistique à des objectifs scolaires. Les cinq fiches présentées illustrent l'ampleur du nécessaire « découpage » de l'activité pour tenter de l'y insérer. Elles ne permettent cependant pas de juger de la mise en œuvre de ces propositions par l'auteur qui semble spécialiste de la danse et

habituee à proposer cette pratique à ses élèves. Les fiches proposées demandent toutefois un important travail d'appropriation pour un enseignant inexpérimenté qui souhaiterait les utiliser pour proposer des activités à visée esthétique ou d'expression à ses élèves.

La créativité de l'élève est également sollicitée en gymnastique rythmique par Marie-Madeleine Helvig, professeur d'EPS à l'UFR STAPS de Nancy qui propose la création d'un « environnement didactique » dans lequel l'élève va pouvoir construire ses savoirs. L'élève est alors mis dans une situation qui l'amène à faire preuve de créativité pour résoudre des difficultés auxquelles il est confronté. Il produit alors différentes réponses motrices qu'il complexifie progressivement tout en développant la maîtrise technique. Les situations sont détaillées en termes de d'objectif, de buts, de contraintes, de critères de réussite et de variables.

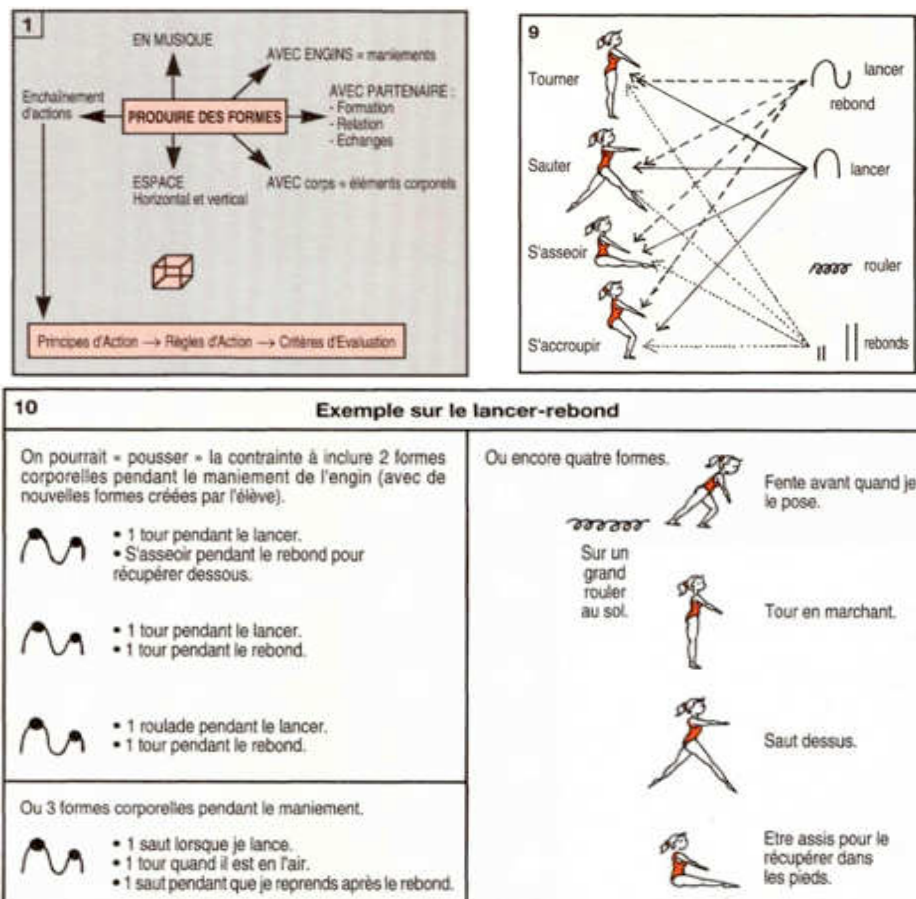


Illustration 47. Chercher toutes les possibilités de combinaisons de mouvements pour créer de nouvelles formes.

Marie-Madeleine HELVIG, « Et si l'élève construisait ses progrès ? »,
Revue EP&S, n°236, 1996, pp. 60-62.

En 2006, Pino Diaz et Aurora Martinez, professeures d'université au département de didactiques spécialisées de l'Université de Vigo en Espagne, proposent un article pour « Apprendre et développer les compétences de créativité ». Bien que ces auteurs n'enseignent pas en France, cet article montre, comme dans les sports collectifs, la proximité entre les pratiques fédérales et scolaires dans les activités gymniques. Elles reprennent, en effet, les principaux critères de créativité pour proposer des procédés systématiques pour la formation des entraîneurs. La gymnastique rythmique est une discipline où « *l'expression, l'esthétique et la créativité à travers le mouvement conditionnent l'efficacité des gymnastes lors de la compétition* »¹, soulignent-elles. Le code de pointage, élaboré en 2001 par la fédération internationale de gymnastique établit alors différents critères permettant aux juges d'évaluer l'originalité des mouvements et la qualité de création et de composition chorégraphiques.

Pino Diaz et Aurora Martinez constatent cependant que, malgré une reconnaissance unanime de l'aspect fondamental de la créativité en gymnastique rythmique, rares sont les ouvrages scientifiques et techniques qui s'y intéressent². Leur démarche visant à favoriser la formation des entraîneurs se fonde sur l'identification et la définition des « *compétences de créativité qui conditionnent la productivité en gymnastique rythmique* »³. Les auteurs mettent alors en relation les critères d'évaluation utilisés par les juges avec les critères de créativité motrice, mettant à nouveaux en évidence l'influence des travaux de Jean Bertsch, notamment. La définition d'une série de facteurs « évaluables » facilite manifestement l'appréhension de la créativité par les enseignants d'EPS et son adaptation au contexte scolaire.

¹ Pino DIAZARTINEZ, « Apprendre et développer les compétences de créativité », *Revue EP&S*, n°320, 2006, p. 28.

² Seulement 5,2% sur 401 documents recensés entre 1960 et 2001 mais la nature des documents analysés n'est pas précisée. Ces chiffres sont issus de la thèse de doctorat de l'une des auteurs de l'article. Aurora MARTÍNEZ, « La Dimensión Artística de la Gimnasia Rítmica Deportiva », thèse de doctorat, Université de Vigo, 1997.

³ Pino DIAZARTINEZ, *ibid.*

Indices	Définition
Sensibilité perceptive	Capacité à détecter les erreurs, les problèmes, les aspects inachevés, déséquilibrés..., qui se rattachent aux différents aspects présents dans une situation motrice (positions, mouvements, rythme, occupation de l'espace, actions collectives, formes chorégraphiques, etc.).
Fluidité	Capacité à produire de multiples réponses motrices en un temps donné.
Flexibilité	Capacité à varier les catégories de mouvement en utilisant des moyens corporels, spatiaux et temporels.
Originalité	Capacité à s'éloigner des réponses stéréotypées en cherchant des modèles moteurs hors des canons établis.
Élaboration	Capacité à élaborer, à partir d'un mouvement simple, des réponses motrices riches en nuances, détaillées, complètes et esthétisées.
Transformation	Capacité à transformer ou varier un mouvement pour en créer un nouveau.
Redéfinition	Capacité à trouver des usages, des fonctions, des applications inhabituels. Définir les choses d'une autre manière ou leur donner une utilité différente en modifiant leur fonction.
Composition	Capacité à combiner des modèles de mouvements isolés en composant une séquence de mouvements homogènes.
Expressivité	Capacité à communiquer des émotions ou des messages de nature différente à travers le langage corporel.

Illustration 48. Indices pour évaluer la créativité motrice.

**Pino DIAZ, Aurora MARTINEZ, « Apprendre et développer les compétences de créativité »,
Revue EP&S, n°320, 2006, p. 30.**

D'autres propositions didactiques concrètes et accessibles sont proposées en 2005 par deux enseignantes d'EPS sous la forme d'une démarche de production créative en acrosport. Catherine Monéta et Myriam Socé constatent, en effet, que les enseignants ont souvent tendance à proposer des figures issues de classifications préétablies limitant ainsi cette activité à une logique de reproduction de formes. Elles proposent alors un outil permettant d'élargir le répertoire des figures en donnant aux élèves la possibilité de codifier leurs créations.
















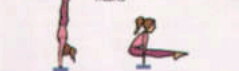
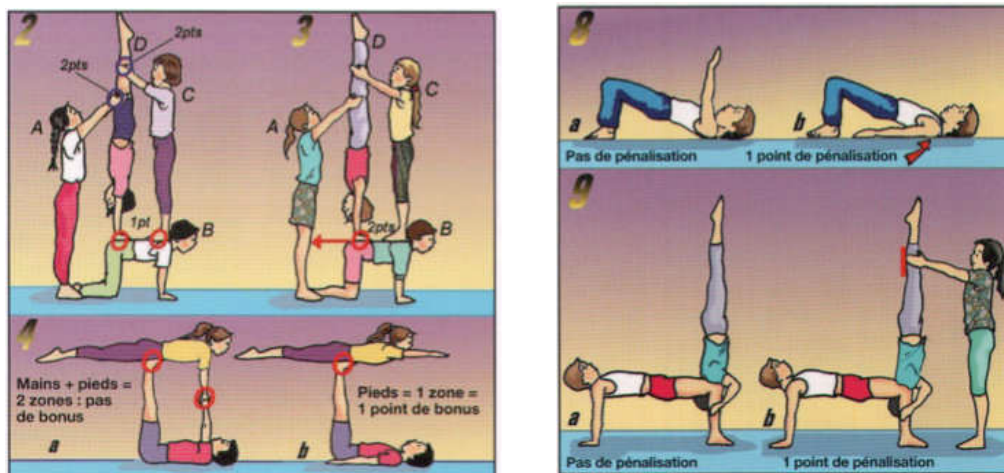
1	2	3	4
Posture du porteur et du semi-porteur (fonction de la nature des appuis du sol)	Zone de contact entre le voltigeur et le porteur ou ce dernier supporte le poids	hauteur du voltigeur en son point d'appui le plus bas	Posture du voltigeur et semi-voltigeur (fonction de la nature des appuis sur le porteur)
1 couché sur le dos ou le ventre 	1 dos	5 	1 ventre assis 
2 assis genoux + mains 	2 cuisses bras tibiae soutien-mains soutien-pieds	4	2 genoux + mains genoux + pieds pieds + mains 
3 pieds + mains pieds + épaules 	3 genoux bassin coudes épaules		2,5 genoux mollet pieds + mains 
3 genoux + pieds genoux 	4 appuis-mains	3	3 pieds pieds + mains 
4 pieds 	5 appuis-pieds tête	2	4 pieds + mains 
5 tête + mains épaules + avant-bras épaules + bras 	Cotations spéciales (+ ou -) • Postures avec : 1 appui en moins = + 1 1 appui en plus = - 1 • P porte à bout de bras = + 1 • V en posture dorsale = + 1 • Contact sur une seule partie du corps de P (sauf dos) = + 1	1	5 tête + mains épaules + mains mains bassin 
6 mains souplesse 		0	6 mains + soutien souplesse 
			8 mains 
VALEUR	A = 0,2 point B = 0,4 point C = 0,6 point D = 0,8 point E = 1 point		
Duos	≤ 9 9,5 à 11,5 12 à 14,5 15 à 17,5 ≥ 18		
Trios	≤ 15 15,5 à 18 18,5 à 21,5 22 à 25,5 ≥ 26		
Quatuors	≤ 18 18,5 à 22,5 23 à 26,5 27 à 29,5 ≥ 30		

Illustration 49. Code de difficulté statique (postures-contacts-hauteurs)
pour une démarche de production créative en acrosport.

Catherine MONETA, Myriam SOCÉ, « Acrosport, code de difficulté des figures statiques »,
Revue EP&S, n°314, 2005, p. 17.



Figures	Porteur	Semi-porteur	Semi-Voltigeur	V	Hauteur de V	Nbre de V sur P	Cotations spéciales				Points	Code	
1	A=4 B=2	A=2 B=(1+1) 2=1	C=3	25	C=2	D=6 - 1=5	2	Appui en + ou en -	Porte à bout de bras	V en posture dorsale	1 seul contact sur P	25	C=0,5pt
2	Etc.												

Illustration 50. Grille d'évaluation de la difficulté d'une figure.
 Catherine MONETA, Myriam SOCÉ, « Acrosport, code de difficulté des figures statiques, *Revue EP&S*, n°314, 2005, p. 18.

À partir d'un ensemble de positions possibles du porteur et du voltigeur, les élèves peuvent imaginer différentes combinaisons. Les réalisations demeurent cependant tributaires de positions très figées et de contraintes de formes gymniques (rectitude, alignement), l'ensemble des critères devant être « comptabilisables » pour l'évaluation des productions. Si cette approche est certes plus ouverte aux créations des élèves qu'un ensemble de figures préétablies en acrosport, elle demeure toutefois axée sur la production de formes « les plus parfaites possibles » d'un point de vue gymnique. La perception de l'expérience corporelle en tant que porteur ou voltigeur n'est pas abordée alors que cet aspect est fondamental dans l'action de « porter » ou « d'être porté » avant d'envisager une éventuelle complexification des figures. Dans une approche sportive, l'accent est en effet mis principalement sur la forme réalisée et sur la prouesse technique.

Pourtant, lorsque les portés acrobatiques ne sont pas utilisés de manière uniquement démonstrative, ils sont susceptibles de révéler énormément de choses des relations humaines, comme le souligne l'acrobate Alexandre Fray¹. En effet, les portés mettent en présence plusieurs corps qui communiquent entre eux par la perception sensible pour maintenir un équilibre commun. Cette simple action nécessite une grande confiance entre les partenaires. Le voltigeur doit, en effet, accepter de ne plus maîtriser son propre équilibre pour le confier au porteur. L'harmonisation se réalise alors par une série d'ajustements continus. La valeur éducative de ces éléments invisibles, de ces savoirs informels est rarement prise en compte lorsque l'objectif est focalisé sur la production de formes corporelles évaluées en fonction de critères de difficultés.

La création d'un code commun en acrosport se retrouve également dans un article de 2014 : « Le code : un processus créatif au service du développement de compétences »² par Gérald Monnier. Pour ce professeur d'EPS en collège, l'acrosport constitue « *une activité de créativité visant à faire passer les élèves de "je reproduis" à "je crée" des figures* »³. Il explique avec précision les choix qu'il a réalisés au regard du référentiel national pour l'épreuve du Diplôme national du Brevet des collèges afin de pouvoir évaluer les productions des élèves avec ce « code créatif ». Le respect du protocole de l'épreuve se fait à l'aide de fiches individuelles présentant les figures réalisées et de fiches collectives pour l'enchaînement final. L'enseignant partage dans son article les deux tableaux d'évaluation des figures statiques (ci-dessous) et dynamiques. Ces tableaux témoignent à nouveau de la difficulté pour les enseignants de concilier un processus créatif avec des contenus d'apprentissage et des attendus d'évaluation très précis.

¹ Alexandre FRAY (Cie Un Loup pour l'Homme) dans le documentaire de Nicos ARGILLET et Netty RADVANYI, *Cirque hors-piste*, Arte, 2016.

² Gérald MONNIER, « Le code : un processus créatif au service du développement de compétences », *Revue EP&S*, n°360, 2014, pp. 64-67.

³ *Ibid.*, p. 64.

Code de notation des figures statiques

Éléments à prendre en compte		1 pt	2 pts	3 pts	4 pts
Hauteur du bassin du voltigeur		Bas (inf. à 1 m)	Moyen (entre 1 m et 1,5 m)	Haut (entre 1,5 m et 1,8 m)	Très haut (sup. à 1,8 m)
Position du voltigeur le plus instable	Duo	Assis	Horizontal ou vertical	Souplesse	Renversement ou équerre
	Trio, quatuor (porteur au sol)	Vertical ou assis	Horizontal	Souplesse	Renversement
	Trio, quatuor (porteur sans appui au sol)		Assis	Horizontal ou vertical	Souplesse ou renversement
Nombre d'appuis du ou des porteurs		4 par porteur	3 par porteur	2 par porteur	1 par porteur
Nombre de porteurs/voltigeurs		$P > V$	$P = V$	$V \geq P+1$	$V \geq P + 2$
Nombre de points de contact		$> \text{nombre d'élèves} \times 2 + 3$	$= \text{nombre d'élèves} \times 2 + 3$	$< \text{nombre d'élèves} \times 2 + 3$	$\leq \text{nombre d'élèves} \times 2 + 2$
Total de points		Entre 5 et 8 pts	Entre 9 et 12 pts	Entre 13 et 15 pts	≥ 16 pts
Difficulté de la figure		D	C	B	A

Illustration 51. Un support d'évaluation très précis.

Gérald MONNIER, « Le code : un processus créatif au service du développement de compétences », *Revue EP&S*, n°360, 2014, p. 68.

En conclusion, Gérald Monnier souligne combien le processus créatif en acrosport développe de nombreuses compétences chez les élèves :

« Au-delà de l'acquisition de la compétence attendue, ce processus créatif, de par sa mise en forme, élargit les acquisitions aux compétences méthodologiques et sociales (se mettre en projet, organiser et assumer des rôles sociaux et des responsabilités), mais également celles liées à la maîtrise des techniques de l'information et de la communication (s'approprier un environnement informatique de travail ; participer à des travaux collaboratifs en connaissant les enjeux et en respectant les règles; créer, produire), et plus largement aux piliers du socle commun (autonomie et l'initiative : faire preuve d'initiative, s'intégrer et coopérer dans un projet collectif) au service de la réussite de tous les élèves en EPS »¹.

Ce passage évoque les réflexions d'Angélique Del Rey, professeur de philosophie en lycée, dans son ouvrage *À l'école des compétences* dans lequel elle évoque son étonnement devant un inspecteur de l'Éducation nationale qui l'interrogeait sur les compétences développées par les élèves au cours d'un échange philosophique. L'enseignante constatait que les réflexions et les questionnements philosophiques que partagés par les élèves devaient être au service d'autres acquisitions pratiques, utiles. Dans le témoignage de l'auteur de cet article, on perçoit l'importance du processus créatif dans le cours d'acrosport cependant celui-ci doit

¹ Gérald MONNIER, *art. cit.*, p. 67.

être justifié au regard d'un certain nombre d'acquisitions attendues par les programmes scolaires. L'agir créatif n'est ainsi pas considéré ici comme une finalité en lui-même.

3.3. L'impasse didactique au regard de l'agir créatif

Un article publié en 2000 par Claude Piard, didacticien et historien du sport spécialiste des activités gymniques, intitulé « Pour une didactique de la créativité », est particulièrement représentatif de la tendance à la didactisation de la créativité en éducation physique. Il fait suite à deux autres articles du corpus principal « L'instrument didactique » en 1994 et « Didactique. De la chenille au papillon » en 1995. Alors enseignant d'EPS à l'IUFM de Versailles, Claude Piard propose une « algorithmisation » des étapes d'apprentissage. Il s'inspire pour cela de l'enseignement programmé initié dans les années 1960 par les théories behavioristes qui considèrent l'apprentissage comme une modification du comportement, celui-ci peut ainsi être conditionné en suivant différentes étapes à l'image d'un programme informatique¹. Claude Piard reconnaît que « *l'apprentissage par algorithmes isolés n'aboutit souvent qu'à une reproduction de comportements plus ou moins stéréotypés. S'il n'est pas négligeable* », souligne-t-il, « *de pouvoir programmer des réponses comportementales, il est encore plus important de pouvoir programmer les structures qui les gèrent* »². C'est pourquoi il propose d'utiliser « *un tri pertinent d'algorithmes pour structurer le fonctionnement psychique à partir d'une mise en réseau* ».

Cette approche strictement cognitive de l'apprentissage se base sur une ingénierie didactique qui vise alors à regrouper des algorithmes d'actions en arborisations afin de mettre en évidence les rapports qui les lient entre eux. Selon l'auteur, cette démarche permet aux élèves, « *une fois passé le cap réflexif et la construction d'algorithmes* », l'accès à une véritable phase créative. Son approche est plutôt surprenante et laisse douter de la possibilité de laisser émerger d'autres savoirs que ceux qui ont été programmés.

¹ P. GALPERINE, « Essai sur la formation par étapes des actions et des concepts », *Recherches psychologiques en URSS*, Moscou, Éditions du Progrès, 1966 ; Burrhus Frederic SKINNER, *La révolution techniques de l'enseignement*, Paris, Dessart, 1968.

² Claude PIARD, « Pour une didactique de la créativité », *Revue EP&S*, n°286, 2000, pp. 66-67.

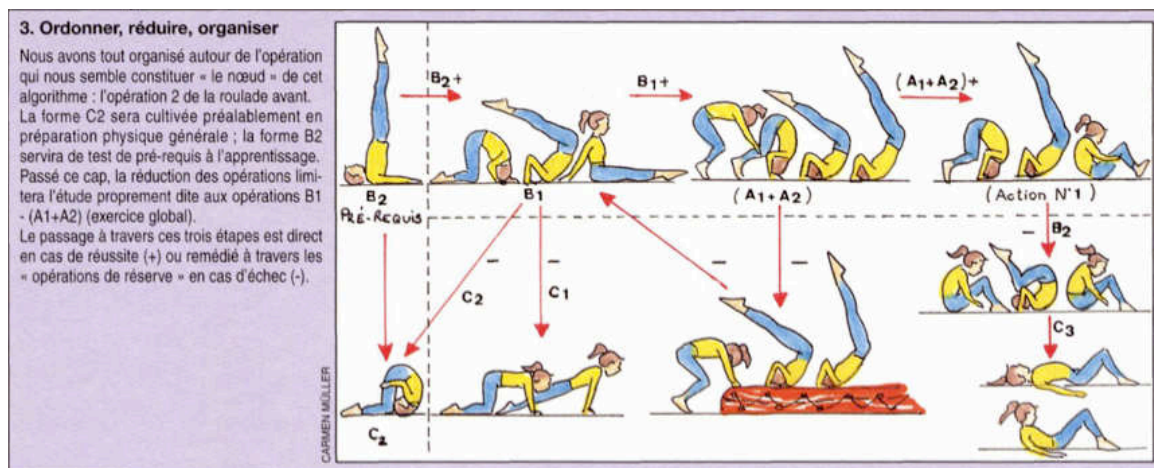


Illustration 52. Des figures mathématiques.

Claude PIARD, « Pour une didactique de la créativité », *Revue EP&S*, n°286, 2000, p. 67.

Mais pour Claude Piard, la créativité authentique représente « ce que les Soviétiques définissent comme “ productivité ”, c’est-à-dire la capacité à rendre à la collectivité plus qu’elle nous a apporté dans une activité donnée »¹. Cette conception rappelle deux articles du corpus intitulés « Innovations acrobatiques. Gymnastique artistique / Moscou 81 » qui présentent en 1982 les nouvelles figures réalisées par les gymnastes soviétiques lors des championnats du monde. Leur auteur, professeur de gymnastique à l’INSEP, soulignait alors que le risque, l’originalité et la virtuosité (ROV) entraient en compte pour la cotation des juges mais que ces aspects étaient soumis à la correction d’exécution, la rigueur et la fidélité à un contexte définissant les mouvements². Les acrobaties, impressionnantes de technique et de virtuosité, illustrent cependant une créativité très règlementée et encadrée. Les productions reconnues comme créatives sont celles qui répondent aux critères gymniques et faisant progresser ce système dans la direction initiée et attendue. Si on se réfère au modèle des contributions créatives³, elles viennent renforcer le paradigme existant (quatre premiers niveaux) mais ne peuvent le remettre en question pour impulser un mouvement dans une direction nouvelle et divergente.

¹ P. GALPERINE, *op. cit.* ; Burrhus Frederic SKINNER, *op.cit.*

² Louis THOMAS, « Innovations acrobatiques. Moscou 81 », *Revue EP&S*, n°175, 1982, p.21.

³ Robert STERNBERG, James KAUFMAN, Jean PRETZ, « The propulsion Model of Creative Contributions Applied to the Arts and Letters », *Journal of Creative Behaviour* vol. 35, 2001, pp. 75-101.

L'article de Claude Piard illustre alors une sorte de point culminant d'une approche didactique et de l'impasse que représente la volonté de rationaliser et de programmer mathématiquement la créativité. En effet, l'intérêt de la dimension de l'expérience qui participe de l'agir créatif et d'où émerge l'imprévisible se situe précisément dans le fait qu'il ne peut être programmé.

Un autre auteur a rédigé deux articles consacrés à une approche didactique de la créativité. Jacques Gaillard publie en 1991 dans la *Revue EP&S* des propositions « Pour une didactique de la création »¹. Ce professeur d'EPS à l'IUFM de Douai, a réalisé une analyse d'un corpus d'articles parus dans la *Revue EP&S* entre 1950 et 1988 afin d'analyser les représentations de la danse contemporaine chez les enseignants d'EPS. Ses conclusions recourent celles de l'historien de l'éducation physique Pierre Arnaud d'une décontextualisation de la danse transformée en objet d'enseignement². Il constate alors deux dérives dans le rapport à la technique. D'un côté, un rejet des modèles sportifs qui, selon l'auteur, amène par la voie de l'expression corporelle à l'idée d'une libération sans technique qui confine à « un expressionnisme primaire ». De l'autre, une dépendance à des modèles technico-pédagogiques qui réduisent la danse à un apprentissage de pas et de formes.

Par ailleurs, l'auteur constate que, dans les milieux scolaires, un glissement de sens préjudiciable s'est opéré associant la créativité aux activités artistiques. Pourtant, la création artistique ne peut être réduite à un certain nombre de mécanismes et de facteurs tels ceux repris par Jean Bertsch dans son travail de thèse sur la créativité motrice : la fluidité, l'originalité et la flexibilité, souligne Jacques Gaillard.

« Il faut non seulement lui intégrer [au modèle de créativité] le domaine du sensible, du vécu, de la saisie précaire de l'émotion, de ce qui existe fugacement dans l'éclair d'une intention, mais également cette lente maturation où la technique vient pénétrer le corps et les formes corporelles pour les charger d'émotion et de sens »³.

¹ Jacques GAILLARD, « Pour une didactique de la création », *Revue EP&S*, n°227, 1991, pp. 51-55.

² Pierre ARNAUD, « la didactique de l'éducation physique », in Pierre ARNAUD, Gérard BOYER (dir.), *Psychopédagogie des APS*, Toulouse, Privat, 1985.

³ Jacques GAILLARD, *Ibid.*, p. 52.

L'enseignant insiste alors sur l'importance de mettre « l'écoute du sensible » au centre d'un travail pédagogique orienté vers la création. La créativité devient alors « un processus intégrant à la faculté de diverger, la sensibilité aux nuances et aux résonances corporelles ». Cette faculté de percevoir « une autre organisation du réel » constitue, pour l'auteur, le principe majeur des processus de création. Il s'inspire de l'écrivain et professeur de lettres Georges Jean qui proposait en 1976 une « pédagogie de l'imaginaire » dans laquelle l'enseignant doit éviter de « *mettre en place prématurément les règles par lesquelles on prétend affronter le réel* »¹. Il ne s'agit pas pour autant, souligne Jacques Gaillard, « *d'errances oniriques ou de gestualité gratuite* » mais d'articuler la technique, l'improvisation et la composition pour construire un cheminement vers la création. On perçoit, à travers ses propos, la volonté de distinguer la création artistique de l'expression corporelle à laquelle elle a été associée dans le milieu scolaire.

Le travail technique est conçu, par cet auteur, comme « *une expérience sensible de soi, des autres, de sa relation au réel* ». Il cite le philosophe Gilbert Simondon selon lequel « *c'est l'étroitesse d'utilisation des techniques et non les techniques elles-mêmes qui crée l'étroitesse de vue qu'on leur reproche* » alors qu'au contraire, « *construire un objet technique c'est préparer une disponibilité* »². Cette approche résonne avec celle de l'agir créatif selon laquelle la dimension instrumentale, technique est au service de la poursuite et de la complexification de l'expérience. En danse, Jacques Gaillard considère que le travail technique ouvre des espaces jusqu'alors inconnus, modifie le rapport au monde et permet en même temps de réaliser l'intention du mouvement. « *La technique bien enseignée et bien comprise est synergie de la création* »³, conclut-il.

L'enseignant cherche alors, en premier lieu, à éduquer l'attention et la perception de nuances à partir de situations simples permettant de multiples expériences (jeux d'écoute collective, travail au sol, relâchement, etc.). Les différentes phases (technique, improvisation, composition) ne doivent cependant pas être appréhendées de façon séquentielle et linéaire.

¹ Georges JEAN, « Pour une pédagogie de l'imaginaire », Paris, Casterman, 1976.

² Gilbert SIMONDON, *Du mode d'existence des objets techniques*, (1^{ère} éd. 1958) Paris, Aubier, 1989.

³ Odile ROUQUET, « Techniques pour l'enseignement de la danse », *Recherche en mouvement*, 1985.

Cette procédure, majoritaire dans les milieux scolaires, réduit, selon l'auteur, les apprentissages à une succession d'éléments selon une logique du simple au complexe. Il se refuse, pour sa part à hiérarchiser les différentes situations proposées selon des normes qu'il considère arbitraires. Il conclut enfin qu'un excès d'évaluation est préjudiciable à ce mode de fonctionnement :

« Vouloir cerner les phases, les moments de progrès de façon systématique paraît périlleux et forcément réducteur. Une écoute empathique, prélevant ici et là des indices de changement dans le fonctionnement corporel apparaît mieux adaptée pour rendre compte de la complexité des phénomènes et mieux ajustée aux caractères spécifiques de l'espace pédagogique de la danse ».

Loin de procédés « prêts à l'emploi », l'article vise à initier une réflexion sur la possibilité de faire de l'enseignement de la danse « un espace artistique ouvert au sensible ». Quinze ans plus tard, en 2008, l'auteur publie un article intitulé « La didactique confrontée à l'émergence créative du sentir » où il questionne précisément la didactique dans ses relations « avec l'expérience sensible, la singularité de l'élève et l'émergence créative ». Selon l'auteur, la définition de la danse comme « activité morphocinétique », orientée sur la production de formes, occulte un aspect beaucoup plus riche, à savoir l'expérience sensible de l'élève. Jacques Gaillard s'interroge alors sur la pertinence même d'une visée didactique en danse :

« Si ce n'est pas le corps, mais le rapport au corps qui est questionné, invitant au mouvement sensible de l'exploration, la question ultime est alors de savoir si un rapport qui plus singulier, est "didactisable" »¹.

La question de l'expérience sensible, esthétique (dont la racine grecque « aisthesis » signifie sentir) déplace l'objet de l'intervention pédagogique. Ce n'est plus le corps ni la production qui sont visées mais le rapport esthétique/sensible de l'élève à son corps et à sa production, ses gestes, qui devient l'enjeu. Les attendus scolaires « *sursaturés du terme maîtrise convoquant les modèles de planificateurs de la gestion et du développement de compétences* » sont-ils les plus appropriés pour « *épouser la dynamique d'apprentissage de l'humain, qui plus est quand il s'agit d'affiner une sensibilité esthétique ?* », interroge l'auteur. Il conclut que cette question est beaucoup plus pédagogique que didactique et qu'il faudrait se

¹ Jacques GAILLARD, « La didactique confrontée à l'émergence sensible à partir du sentir », *Revue EP&S*, n°330, 2008, p. 42.

détacher des attendus de productions, des contenus d'apprentissages pour s'intéresser davantage à l'attitude pédagogique à même de favoriser l'exploration de l'élève à partir de l'expérience du corps.

Jacques Gaillard propose alors quelques orientations pour les enseignants : valoriser l'exploration et le processus singulier en relativisant l'importance de la production ; se dégager en tant qu'enseignant du besoin de transformer l'élève pour lui déléguer, par des cadres d'expériences exigeants, l'expérience singulière de ses propres apprentissages ; tourner l'attention vers l'émergence plus que vers l'achèvement, c'est-à-dire, se rendre sensible à ce qui apparaît ; accepter l'inachèvement comme principe de base de notre travail d'enseignant. Ces différents éléments évoquent l'éducation par l'expérience proposée par John Dewey ainsi que le rôle de l'enseignant visant à favoriser les conditions de l'expérience. Par ailleurs, cet article propose un retour à une approche mini-c de la créativité centrée sur ce qui est nouveau et signifiant pour l'élève. En effet, dans les différentes approches didactiques présentées précédemment, l'évaluation du caractère créatif des productions se réfère à un ensemble de critères et un cadre objectif prédéterminé.

La didactique est également mise en discussion, plus récemment, en didactique des langues par Emmanuelle Huver et Joanna Lorilleux. Si ce domaine peut apparaître à priori éloigné de l'éducation physique, la réflexion de ces auteurs est finalement très proche de celle des enseignants d'EPS. Les auteurs interrogent, en effet, les définitions courantes de la créativité en didactique des langues au regard de la phénoménologie herméneutique. Dans cette perspective, elles considèrent le langage comme expérience du monde qui émane d'un « ordre pré-linguistique », c'est-à-dire de la perception sensible des phénomènes. Le langage est donc toujours lié à la corporéité et à la pensée, pas seulement comme une technique de communication mais de production même de la pensée. Cette conception croise celle de Jean-François Billeter, que nous avons évoquée dans la conceptualisation de l'agir créatif, selon laquelle le geste ou le mot crée la chose, lui donne corps et permet au sujet de la comprendre. Les auteurs ne considèrent pas seulement l'apprentissage d'une langue du point de vue de la production (de mots, de phrases) mais aussi de sa réception. Être créatif signifie alors « *insérer*

dans un réseau de sens qui nous est propre, de nouvelles significations qui seront elles-mêmes configurées par ce réseau »¹.

Emmanuelle Huver et Joanna Lorilleux différencient ainsi la créativité de la poïesis. Cette distinction correspond, selon nous, à celle que nous avons soulignée dans la conceptualisation de l'agir créatif entre la mini-c et les autres niveaux de créativité². Ainsi, la créativité, telle qu'usuellement entendue en didactique des langues, relèverait d'une conception analytique du langage et serait, dans ce cadre, une « créativité gouvernée par les règles ». La poïesis serait quant à elle d'ordre fondamentalement herméneutique, c'est-à-dire une « créativité qui change les règles ». Pour les deux auteurs, ces notions diffèrent également dans les visées de leur mobilisation : l'une vise l'apprentissage, l'autre l'appropriation. Dans le premier cas, « *la didactique sort indemne de la créativité : elle conserve la maîtrise de ses objectifs, des moyens qu'elle se donne pour y parvenir et mobilise l'art comme un détour, un émoullent (utile, donc) qui faciliterait l'accès au savoir* »³. Dans le second, « *la didactique se trouve transformée à cœur par cette acception forte de la créativité, la poïesis, et notamment par la non-contrôlabilité dont celle-ci procède* »⁴. L'enseignant doit se résoudre à « accompagner sans savoir où »⁵.

Ces réflexions récentes autour du rapport entre la créativité et la didactique soulèvent des questions similaires à celles qui ressortent de notre analyse des articles de la *Revue EP&S* à savoir celles des conditions propices à l'agir créatif (ou poïesis) et de leur « compatibilité »

¹ Emmanuelle HUVER, Joanna LORILLEUX, « Démarches créatives en DDdl : créativité ou poïesis ? », *Revue de linguistique et de didactique des langues*[en ligne], n°57, 2018, consulté en juillet 2020.

² La poïesis est toujours perceptive (signifiante pour le sujet) avant d'être productive. Elle intervient au niveau de l'expérience dans un processus qui lie perception, compréhension et imaginaire. La corporéité de la poïesis est envisagée comme sensible, historique, sociale et non comme purement biologique. La poïesis relève d'une nécessité existentielle là où la créativité a une utilité communicative et vise l'efficacité. La poïesis ne se laisse pas contrôler et ne saurait se fonder sur un quelconque critère d'adaptation. Emmanuelle HUVER, Joanna LORILLEUX, *Ibid.*

³ *Id.*

⁴ *Id.*

⁵ Joanna LORILLEUX, « Écritures transformatives. Quand des élèves allophones deviennent auteurs, ou : de l'appropriation à l'émancipation », Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation, Université François Rabelais, Tours, 2015; Joanna LORILLEUX, Véronique CASTELLOTTI, « Face à l'idéologie uniciste, une éducation émancipatrice », in Elli SUZUKI, Anthippi POTOLIA, Stella CAMBRONNE (dir.), *Penser la didactique du plurilinguisme et ses mutations : politiques, idéologies, dispositifs*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2019, pp. 17-26.

avec les attentes scolaires. La problématique s'oriente vers la perception sensible de l'expérience comme mode d'accès au savoir, celle-ci semble toutefois déconsidérée, voire neutralisée, dans les apprentissages scolaires. En outre, en éducation physique la créativité et la technique sont encore souvent considérées comme des notions dissociées voire opposées, bien que de nombreux enseignants proposent des approches visant à les associer. Cette distinction apparaît limitante quant aux représentations de la créativité. En effet, selon la conceptualisation que nous proposons comme support de réflexion, les techniques corporelles font partie intégrante de l'agir créatif en tant qu'outil au service de l'expérience.

4. Conclusion

Les années 1980 marquent donc une rupture quant à la façon dont les enseignants appréhendent la créativité de l'agir à l'école, passant d'une approche centrée sur l'expérience, l'aspect ludique et spontané, relevant principalement de la mini-c, à une conception plus instrumentale où la créativité est mise au service des apprentissages scolaires (mini-c) ou de la performance sportive valorisant des formes pro-c voire Big-C. Cette deuxième période est également marquée par l'influence des théoriques cognitivistes de l'apprentissage et de la rationalité. Une transition s'opère vers l'enseignement secondaire avec une conception plus disciplinaire de la créativité où les représentations varient en fonction des domaines d'activités (artistiques, gymniques, sportives). Cette spécialisation s'accompagne d'une revalorisation de la technique en éducation physique. Les deux notions, technique et créativité, apparaissent alors étroitement liées dans la façon dont les enseignants conçoivent les apprentissages corporels.

La première partie de ce chapitre consacrée à l'analyse des articles concernant les sports collectifs fait ressortir plusieurs singularités de la façon dont la créativité est appréhendée. La part importante d'auteurs issus du sport fédéral souligne sa proximité avec l'enseignement de l'EPS et son influence sur les représentations de la créativité bien que celle-ci soit très peu mobilisée par des enseignants dans le cadre de sports collectifs. En effet, les modèles valorisés par les entraîneurs relèvent davantage de la Pro-c et de la Big-C, incitant implicitement à associer la créativité à quelques joueurs de haut-niveau. Pour autant, plusieurs entraîneurs soulignent l'influence négative de la valorisation excessive des performances individuelles sur

la cohésion de l'équipe. Ils s'interrogent alors sur les conditions favorables à une expérience optimale de coopération ou *team flow*. Mais l'harmonie entre l'individu et le groupe nécessite notamment de replacer la notion de jeu au cœur du sport en reléguant la dimension compétitive au second plan. Les jeux et les sports d'équipe apparaissent alors comme des supports éducatifs sans égal pour favoriser l'agir créatif au niveau collectif. Cet aspect est pourtant souvent occulté par d'autres apprentissages techniques individuels.

Les entraîneurs comme les enseignants s'interrogent également sur la nature de la relation pédagogique la plus à même de favoriser la créativité. Celle-ci émergeant de la perception des affordances, c'est-à-dire des possibilités d'action offertes par la situation, elle nécessite de développer la perception sensible du jeu. Cet aspect est pourtant peu abordé par les enseignants dans le corpus d'articles relatifs à la créativité dans les sports collectifs. La créativité est davantage abordée comme un outil au service de la résolution de problèmes en permettant à l'élève d'expérimenter différentes solutions motrices, différents gestes afin de trouver celui qui convient le mieux à la situation. Certains enseignants remettent également en question l'approche scolaire de l'enseignement des sports collectifs qui limitent l'aléa et l'incertitude. Ils proposent alors une autre façon d'aborder ces pratiques en éducation physique par un découpage plus aléatoire de l'espace de jeu qui favorise davantage la créativité des joueurs. Cependant ces propositions émanent d'enseignants experts et ne sont pas représentatifs de la place accordée à l'agir créatif dans les sports collectifs en EPS. Ce qui apparaît finalement susceptible de relier la créativité du geste dans les pratiques sportives et artistiques semble être la perception sensible de l'expérience corporelle. La technique constitue alors un outil au service l'agir créatif à la fois au niveau individuel et collectif.

Les différents articles analysés dans la deuxième partie de ce chapitre portant sur la didactisation de la créativité révèlent les nombreux procédés didactiques construits par les enseignants, depuis le début des années 1980, pour amener les élèves à une activité de création ou de production de formes nouvelles dans les pratiques gymniques ou artistiques. Ils témoignent de la difficulté de faire correspondre la créativité avec des attendus à la fois scolaires et sportifs. En effet, les créations des élèves sont toujours évaluées par rapport à un cadre définissant un certain nombre de critères. Cette approche est liée, selon nous, à la nécessité de noter le travail réalisé selon un barème commun à tous les élèves à l'école, et selon

des critères de performance ou de « qualité » dans le sport. La hiérarchisation des productions et la compétition implique, en effet, un référentiel de jugement. On se situe alors nécessairement dans une créativité petit-c, voire Pro-c ou Big-C lorsque les prouesses des sportifs de haut-niveau sont évoquées. Le fait que les créations doivent correspondre à certain nombre d'attendus limite alors l'émergence de l'inattendu. La créativité est mise au service de finalité extérieures à l'agir créatif. En effet, cette notion implique selon nous que la production soit nouvelle et signifiante pour le sujet et s'intègre dans un processus éducatif singulier. Dans cette perspective, la reconnaissance du caractère créatif dépend avant tout du sens que lui accorde le créateur avant d'être confrontée à d'autres référentiels extérieurs et objectifs. Cette approche semble cependant difficilement conciliable avec le paradigme scolaire actuel. Les propositions des enseignants représentent alors des tentatives d'insérer, malgré tout, une part de créativité qui peuvent faire émerger des synthèses nouvelles et signifiantes pour certains élèves. Cependant, la volonté de didactisation de la créativité aboutit selon nous à une impasse car celle-ci ne peut inclure véritablement l'expérience sensible du corps. Nous allons ainsi, dans un dernier chapitre, center notre analyse sur la période récente pour identifier dans quelles directions s'orientent alors les représentations et les pratiques des enseignants d'EPS quant à la notion de créativité.

Chapitre 5.

Enjeux, risques et perspectives

« “ Naturellement ” aucune société ne favorise l’émergence de la créativité, germe destructeur du consensus qui la fonde... consensus qui doit pourtant évoluer pour assurer l’adaptation à un environnement qui évolue ».

Georges Haddad, *Les défis de la créativité*, Unesco, 2012¹.

Nous avons cherché, dans les parties précédentes, à montrer comment la façon dont les enseignants conçoivent et mobilisent la créativité en éducation physique varie en fonction des périodes et des activités enseignées. En croisant ces différentes représentations et pratiques, nous avons essayé de mettre en évidence à la fois les régularités et les variations au regard de la notion d’agir créatif. Par ailleurs, l’analyse historique menée jusque-là nous a également permis de mettre en évidence un certain nombre d’obstacles à la créativité de l’agir à l’école. Ceux-ci soulèvent de multiples interrogations et réflexions quant aux moyens de sa mise en œuvre aujourd’hui par les enseignants d’EPS.

Ce dernier chapitre nous amènera dans un premier temps à prendre un peu de recul avec les productions des enseignants dans la *Revue EP&S* pour considérer plus largement le contexte scolaire actuel, les enjeux liés à la valorisation de la créativité en éducation. Dans un second temps, nous analyserons plus particulièrement la tendance observée dans la *Revue EP&S* au cours des vingt dernières années à associer de façon plus en plus marquée la créativité aux activités artistiques et principalement à la danse. Ces considérations nous amènent ainsi à questionner la façon dont les activités artistiques peuvent favoriser l’agir créatif en EPS.

¹ Georges HADDAD, *Les défis de la créativité. Recherches et prospectives en éducation, Contributions thématiques*, Paris, UNESCO, 2012, p. 8.

1. Enjeux liés à la créativité de l'agir en éducation

1.1. L'instrumentalisation de la créativité dans « l'économie de la connaissance »

Les systèmes éducatifs sont aujourd'hui encouragés à favoriser le développement des capacités créatives des élèves par différentes instances internationales considérant la créativité comme une ressource fondamentale dans une économie et une société fondée sur le savoir¹. Cependant cette reconnaissance de l'importance de la créativité à l'école s'inscrit dans des systèmes de valeurs, souvent implicites, et des finalités parfois autres que l'action éducative elle-même. Ces différentes conceptions et utilisations de la créativité apparaissent dès l'origine de l'intérêt pour cette notion dans le domaine scientifique. Lorsque le psychologue Joy Paul Guilford, en 1950, incite ses collègues à étudier les processus de créativité, il estime que l'école néglige une part importante de l'intelligence par méconnaissance de certains fonctionnements. Une meilleure compréhension des processus d'apprentissage pourrait alors contribuer à améliorer les procédés pédagogiques et les systèmes d'éducation. Cependant, dans un premier temps, une grande partie des recherches sont conduites dans d'autres directions, principalement appliquées au domaine des sciences physico-chimiques et de l'industrie². En effet, la créativité est également perçue comme un facteur de développement industriel et de croissance économique.

L'économiste américain Théodore Schultz considérant l'éducation et la formation comme un moyen essentiel pour améliorer la productivité et le revenu dans le secteur agricole, élabore alors la « théorie du capital humain »³. La connaissance accumulée représente un investissement comme les autres à la différence que le capital humain est incorporé. Son travail

¹ OCDE, La société créative du XXI^e siècle. Études prospectives, Paris, OCDE, 2001.

² Lucie LEBOUTET, « La créativité. 1950-1968 », L'année psychologique, vol. 70, n°2, 1970, pp. 579-625.

³ Théodore SCHULTZ, « Investment in man : an Economist's view », Social Service Review, vol. 33, 1959, pp. 17-109 ; Théodore SCHULTZ, « Investment in Human Capital », The American Economic Review vol.51, 1961, pp. 1-17 ; Théodore SCHULTZ, *Investing in People. The Economics of Population Quality*, California, University of California Press, 1982 ; Gary BECKER, *Human Capital: A theoretical and Empirical Analysis*, New York, Columbia University Press for the National Bureau of Economic Research, 1964. Théodore William Schultz obtient le prix Nobel d'économie en 1979.

sera repris par Gary Becker qui définit le « capital humain » comme « *l'ensemble des capacités productives qu'un individu acquiert par accumulation de connaissances générales ou spécifiques, de savoir-faire, etc.* »¹. L'éducation permettant de valoriser ce capital, l'enseignement devient un objet d'investigation économique². À partir de la fin des années 1950, se forme ainsi une conception de l'éducation économiquement rentable. En 1962, l'OCDE fixe le capital humain comme troisième facteur de croissance économique à côté du capital et du travail. L'éducation est dès lors considérée comme un investissement que l'individu effectue en vue de la constitution d'un capital productif. Les estimations empiriques du rendement de l'éducation se situent entre 5% et 15%, selon l'époque et le pays³. S'impose alors progressivement au niveau mondial une vision marchande de l'éducation⁴.

Selon le chercheur en sciences de l'éducation André Robert, c'est sur ce terreau que se greffe la pensée éducative du général de Gaulle. La conception d'un enseignement économiquement rentable est, en effet, présente en filigrane dans la rhétorique des réformes⁵. En 1968, la commission A du colloque d'Amiens affirme, elle aussi, son « *souci d'une action concernant la personnalité totale de l'enfant et de l'adolescent, ainsi que son engagement dans un processus de développement économique et culturel* »⁶. Dans l'ouvrage d'Alain Beaudot paru en 1969, *La créativité à l'école*, qui a contribué à la diffusion de la notion dans le milieu scolaire, la volonté de compétitivité économique est explicitement promue sans être questionnée au niveau pédagogique par l'auteur. Le premier chapitre, intitulé « L'imagination prend le pouvoir ? » s'ouvre par l'extrait d'un article sur « La créativité dans l'entreprise »

¹ Gary BECKER, *Human Capital, A theoretical and empirical analysis*, Columbia University Press for the National Bureau of Economic Research, New York, 1964.

² M. SEGRE, L. TANGUY, *Une nouvelle idéologie de l'enseignement*. VIII^e congrès mondial de sociologie, Varna, 14-19 septembre 1970, ronéoté.

³ Alexandre LÉNÉ, « L'éducation, la formation et l'économie de la connaissance : approches économiques », *Éducation et sociétés*, n°15, 2005, pp. 91-103.

⁴ Angélique DEL REY, « Le succès mondial des compétences dans l'éducation : histoire d'un détournement », *Rue Descartes* n°73, 2012, pp. 7-21 ; Angélique DEL REY, *À l'école des compétences. De l'éducation à la fabrique de l'élève performant*, Paris, La Découverte, 2009.

⁵ André ROBERT, « Autour de Mai 1968, la pédagogie en question. Le colloque d'Amiens », *Les Sciences de l'éducation – Pour l'Ère nouvelle*, n°41, 2008, p. 34.

⁶ Association d'étude pour l'expansion de la recherche scientifique. *Pour une école nouvelle, Formation des maîtres et recherche en éducatio*, Paris, Dunod, 1969.

paru dans le journal *Le Monde* du 12 janvier 1968 vantant des cadres plus créatifs : « *Alors que la recherche, le marketing, la publicité consomment de plus en plus d'imagination, comment ne pas souhaiter développer son potentiel créatif pour contribuer à l'essor de son entreprise et garantir sa propre promotion ?* ». Les avantages que permet le développement de la créativité ne sont pas négligeables, poursuit l'article, « *aussi bien au niveau des élèves des écoles que des cadres des entreprises, le rendement serait incomparable si l'on laissait plus d'initiative* »¹. Le ton est donné, la créativité permet d'augmenter le rendement des élèves comme celui des cadres d'entreprises. Deux visions contradictoires de l'intérêt de développer la créativité à l'école se côtoient alors et s'entremêlent.

Concernant l'éducation du corps à l'école et son rôle dans le développement de la créativité durant cette période, nous avons montré que différentes visions s'opposent également. Si les acteurs favorables à la réforme du tiers-temps pédagogique souhaitent accorder davantage de temps et d'espace à l'éducation par le corps et par l'expérience vécue² en libre interaction avec l'environnement, leur point de vue est loin de faire l'unanimité. Différentes conceptions coexistent alors qui se répartissent entre deux pôles. D'un côté, une vision d'un corps qu'il faut libérer de toutes contraintes pour laisser s'exprimer la créativité de façon libre, spontanée et gratuite ; de l'autre une conception d'un corps, utile et performant, qui doit être optimisé pour un meilleur « rendement scolaire ». Ce double objectif se retrouve jusqu'à aujourd'hui dans la valorisation de la créativité en général et dans l'éducation en particulier.

La seconde moitié du XX^e siècle est, en effet, marquée par un bond prodigieux des connaissances et des innovations et une accélération de la capitalisation du savoir. L'économie créative est associée à l'émergence des industries créatives, considérées comme le ferment d'une croissance économique pour les sociétés post-industrielles. Dès lors, le lien entre développement économique et capacités créatives des individus s'établit dans le déploiement

¹ Alain BEAUDOT, *La créativité à l'école*, Paris, P.U.F. 3^e édition revue et augmentée, 1980, p. 11.

² Jean-Marie BARBIER, « Vécu, élaboration et communication de l'expérience », in Jean-Marie BARBIER, Joris THIEVENAZ (dir.), *Le travail de l'expérience*, Paris, L'harmattan, 2013, pp. 13-37.

des politiques au niveau européen¹. Les recherches se multiplient sur la valeur ajoutée de la créativité, son rôle dans la création de nouveaux emplois et l'émergence de milieux urbains créatifs². L'éducation devient un facteur d'innovation visant à augmenter la capacité des individus à s'adapter aux transformations de l'environnement économique³. L'amélioration globale des conditions de vie des individus (santé, éducation) est conditionnée par la croissance économique du pays.

Cependant le constat d'un manque de créativité dans le système éducatif est renouvelé à la fin du XX^e siècle. Selon le rapport NACCCE⁴, celui-ci constitue même l'un des principaux obstacles à l'intelligence et à la liberté de pensée⁵. Les recommandations de ce rapport réalisé en Angleterre en 1998, intitulé *All Our Futures : Creativity, Culture and Education*⁶ (Tous nos avenir : créativité, culture et éducation), ont eu une influence importante au niveau international⁷. La définition de la créativité retenue par l'équipe en charge de cette recherche, coordonnée par le chercheur Ken Robinson, est celle d'« *activité imaginative orientée de manière à produire des résultats à la fois originaux et de valeur* »⁸. Elle souligne la tendance à considérer la créativité sous l'angle de la production. Par ailleurs, l'appréciation de son caractère créatif est sous-tendue par un système de valeurs en partie implicite. Le rapport indique, par exemple, que : « *Le "monde des affaires" souhaite désormais que l'éducation*

¹ Xavier LEVOIN, Claire OGER, « Des industries créatives aux politiques éducatives : la créativité en contexte », in Philippe BOUQUILLION, *Creative economy, creative industries : des notions à traduire*, Saint-Denis, Presses Universitaires de Vincennes, 2012, pp. 171-190.

² Christine LIEFOOGHE, « L'économie de la connaissance et de la créativité : une nouvelle donne pour le système productif français », *L'information géographique*, vol. 78, 2014, pp. 48-68.

³ Jess BENHABIB, Mark SPIEGEL, « The role of human capital in economic development : evidence from aggregate cross-country data », *Journal of Monetary Economics*, n°34, 1994, pp. 143-173.

⁴ National Advisory Committee on Creative and Cultural Education, *All Our Futures : Creativity, Culture and Education*, 1998.

⁵ Mathilda Marie JOUBERT, « The Art of Teaching : NACCE and Beyond », in Anna CRAFT, Bob JEFFREY, Mike LEIBLING (eds.), *Creativity in Education*, London, A&C Black, 2001. L'auteur cite une phrase Bertrand Russel en 1920 : « We are faced with the paradoxical fact that education has become one of the chief obstacles to intelligence and freedom of thought » reprise en 1979 par Hunt (p. 127) et réactualisée dans l'ouvrage.

⁶ Étude pour le Comité consultatif national sur l'Éducation et la Culture pour le Ministère de l'Éducation et de l'emploi et le Ministère de la Culture, des Médias et du Sport en Angleterre aussi connu sous le nom de Rapport NACCCE. National Advisory Committee on Creative and Cultural Education, *All Our Futures : Creativity, Culture and Education*, 1998.

⁷ Bill LUCAS, « Creative Teaching, Teaching Creativity and Creative Learning », in Anna CRAFT, Bob JEFFREY, Mike LEIBLING (eds.), *Creativity in Education*, A&C Black, 2001, pp. 35-44.

⁸ « Imaginative activity fashioned so as to produce outcomes that are both original and value ».

accorde une priorité beaucoup plus grande à la promotion des capacités créatives des jeunes, au développement du travail en équipe, des compétences sociales et des capacités de communication »¹. Ces préconisations présentent alors le risque d’orienter le développement de la créativité en éducation vers des finalités autres que le processus éducatif lui-même. La perception de la mini-c, au cœur de l’agir créatif, est en effet subjective. Elle se caractérise par l’émergence d’une synthèse nouvelle et signifiante pour son auteur. Le fait d’inscrire, *a priori*, le jugement du caractère créatif dans un cadre de référence externe tend à instrumentaliser la créativité en fonction des finalités propres à ce système de valeurs. Philip Schlesinger, chercheur spécialiste des politiques culturelles, souligne qu’avec l’intégration du secteur éducatif, se construit une véritable doctrine de la créativité répondant à la nécessité de favoriser la formation d’une main-d’œuvre adaptée aux besoins de la nouvelle économie de la connaissance².

Ces éléments contribuent à une meilleure compréhension d’une valorisation de la créativité contradictoire, par certains aspects, avec l’agir créatif tel que nous l’avons défini. Celui-ci se caractérise, en effet, par une instrumentalité authentique selon laquelle les savoirs nouveaux qui émergent de l’expérience, individuelle et collective, redéfinissent continuellement les directions et les intentions qui orientent l’action. Cette conception de l’agir créatif se concrétise dans le cadre du cours d’éducation physique. Elle engage alors une réflexion de la part des enseignants sur les finalités qui orientent les activités. La perception de l’expérience vécue, à la fois individuellement et collectivement, ressort en effet comme un élément essentiel à l’agir créatif dans le discours de nombreux auteurs du corpus issu de la *Revue EP&S*, quelles que soient les pratiques sportives ou artistiques concernées. Alors qu’à l’inverse, lorsque la priorité est donnée à des fins extérieures qui orientent ou contraignent fortement l’activité, la créativité de l’agir est alors peu favorisée ou réservée à une part restreinte des élèves. Pourtant, cette conception de la créativité se retrouve également dans les évaluations des acquis des élèves réalisées par l’OCDE.

¹ National Advisory Committee on Creative and Cultural Education, *All Our Futures : Creativity, Culture and Education*, 1998, p. 7.

² Philip SCHLESINGER, « The creative economy: invention of a global orthodoxy », *Les Enjeux de l’information et de la communication*, n°17, 2016, pp. 187-205.

1.2. L'évaluation de la créativité dans le programme PISA

La place prépondérante accordée à la créativité à l'aube du XXI^e siècle se confirme dans les préconisations de l'OCDE en matière d'éducation et de formation. Le programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) est initié en 1997 afin d'évaluer la qualité, l'équité et l'efficacité des systèmes éducatifs. En parallèle, le projet DeSeCo¹ est consacré à la définition et la sélection des compétences fondamentales que tous les élèves doivent acquérir pour « *réussir dans la vie et contribuer au bon fonctionnement de la société* »². Les compétences adoptées à l'issue du programme DeSeCo sont considérées comme « *transversales, utiles à tous et mesurables par rapport aux bénéfices pour la vie économique et sociale* »³, elles fondent le référentiel dans lequel s'inscrivent les études PISA. Le concept de compétence ne renvoie pas uniquement aux savoirs et savoir-faire mais implique aussi la capacité à répondre à des exigences complexes et à pouvoir mobiliser et exploiter des ressources psychosociales dans un contexte particulier⁴. Un cadre européen définissant les nouvelles compétences de base est adopté par le Conseil européen⁵ en 2000.

Les compétences sur lesquelles se fondent les enquêtes PISA soulignent l'importance de l'accomplissement d'objectifs collectifs garantissant un cadre conceptuel ancré dans des valeurs communes :

« Tous les membres de l'OCDE s'accordent à reconnaître l'importance des valeurs démocratiques et du développement durable. Ces valeurs impliquent que les individus soient à même de tirer parti de leur potentiel d'une part, de respecter les autres et de contribuer à la réalisation d'une société équitable d'autre part. Cette complémentarité entre les objectifs individuels et collectifs

¹ Définition and selection of competencies (DeSeCo) <http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/definitionandselectionofcompetenciesdeseco.htm>

² OCDE, *La définition et la sélection des compétences-clés*, Paris, OCDE, 2005 ; Dominique Simone RYCHEN, Laura Hersh SALGANIK (eds.) *Defining and selecting key competencies*, OCDE, 2001 ; Dominique Simone RYCHEN, Laura Hersh SALGANIK, *Key competencies for a successful life and a well-functioning society*, OCDE, 2003.

³ Ces conclusions ont été régulièrement réaffirmées, notamment lors des Conseils européens de Bruxelles les 20 et 21 mars 2003, les 22 et 23 mars 2005 ainsi que dans la stratégie de Lisbonne révisée et approuvée en 2005.

⁴ OCDE, *ibid.*, p. 6.

⁵ Conseil européen de Lisbonne les 23 et 24 mars 2000.

doit être prise en compte dans un cadre conceptuel qui reconnaît à la fois l'émancipation et l'autonomie de l'individu et ses interactions avec autrui »¹.

Ainsi, les différents textes d'orientation des politiques éducatives de l'OCDE affichent une volonté d'offrir une éducation de qualité à l'ensemble des citoyens des pays membres. Cependant, ils révèlent également des discours ambivalents voire contradictoires. En effet, l'objectif premier de l'OCDE est de promouvoir des politiques visant à réaliser la plus forte expansion de l'économie mondiale². Dans cette perspective, l'éducation est considérée comme une source de croissance économique pour les États et il s'agit de pouvoir « *définir et mesurer le rendement de l'investissement en capital humain pour la société* »³.

Depuis 2003, les études PISA⁴ comportent un volet consacré à la résolution de problèmes. En effet, le développement des technologies entraîne une évolution des exigences en termes de compétences professionnelles. Les compétences « routinières » qui imposent la répétition méthodique d'une procédure immuable⁵ sont des tâches où les machines et les ordinateurs peuvent facilement se substituer à l'humain⁶. En revanche, les compétences « non routinières », qui demandent des connaissances tacites et qu'un ensemble de règles ne peut décrire parfaitement, sont très demandées sur le marché du travail, dans les professions intellectuelles, techniques et managériales hautement qualifiées qui sont en pleine expansion⁷.

¹ OCDE, *idib.*, p. 10.

² OCDE, Article 1er de la Convention signée le 14 décembre 1960, à Paris, entrée en vigueur le 30 septembre 1961. L'Organisation de Coopération et de Développement Économiques a pour objectif de promouvoir des politiques visant :

- a) à réaliser la plus forte expansion possible de l'économie et de l'emploi et une progression du niveau de vie dans les pays Membres, tout en maintenant la stabilité financière, et à contribuer ainsi au développement de l'économie mondiale ;
- b) à contribuer à une saine expansion économique dans les pays Membres, ainsi que non membres, en voie de développement économique ;
- c) à contribuer à l'expansion du commerce mondial sur une base multilatérale et non discriminatoire conformément aux obligations internationales.

³ Alexandre LÉNÉ, *art. cit.*

⁴ Les enquêtes PISA sont menées tous les trois ans et génèrent des données concernant les connaissances et les compétences développées par les élèves âgés de 15 ans ainsi que la performance des systèmes d'enseignement <http://www.oecd.org/fr/edu/scolaire/programmeinternationalpourlesuividesacquisdeselevespisa/faqocdepisa.htm>

⁵ Franck LEVY, Richard MURNANE, « The Skill Content of Recent Technological Change : An Empirical Exploration », *The Quarterly Journal of Economics*, vol. 118, 2003, pp. 1278-1333.

⁶ OCDE, *Résultats du PISA 2012 : Trouver des solutions créatives (Volume V) : Compétences des élèves en résolution de problèmes de la vie réelle*, PISA, Éditions OCDE, 2015.

⁷ *Id.*, p. 13.

Particulièrement mobilisées dans la réalisation de tâches abstraites, ces compétences « nécessitent de l'intuition, de la persuasion et de la créativité »¹. Par conséquent, « les priorités pédagogiques emboîtent le pas à ces changements »². On constate alors que les priorités éducatives sont orientées par l'évolution des besoins de la société en termes de main-d'œuvre qualifiée. En effet, en 2007, l'OCDE publie *Le capital humain : comment le savoir détermine notre vie*, expliquant l'importance de prendre en compte ce facteur dans l'éducation. Dans cette perspective, la créativité est présentée comme une aptitude indispensable à développer, apportant une plus-value au capital humain :

« Aujourd'hui, la valeur du travail qualifié, complexe et créatif, croît rapidement. En conséquence, le succès économique des pays et des individus repose de plus en plus sur le capital humain. Comment les sociétés développent-elles le capital humain et s'assurent-elles que chacun reçoit l'éducation dont il a besoin à tout au long de sa vie, de la petite enfance à l'âge adulte ? »³.

La capitalisation de la créativité nous semble constituer une dérive préjudiciable à la valorisation de l'agir créatif en lui-même dans l'éducation. Les fondements de l'idéologie de la croissance économique et du capitalisme mondialisé et leur influence sur l'éducation en général, l'éducation du corps en particulier et la conception de la créativité doivent être questionnés par la recherche. En effet, l'éducation physique ne peut être, d'un point de vue éthique et éducatif, soumise aux prérogatives de rentabilité et de productivité d'un système économique. Comme le soutient notamment John Dewey, les finalités de l'éducation ne doivent pas lui être imposées de l'extérieur : cet état des choses se rencontre lorsque les relations sociales ne sont pas équitablement équilibrées, souligne le philosophe. Pour certaines parties du groupe social, les objectifs nominaux ne sont alors que des fins ultérieures fixées par d'autres et non des objectifs vraiment personnels naissant du développement de leurs propres expériences⁴. La prise en compte de la mini-c, signifiante individuellement, constitue alors un enjeu démocratique d'épanouissement de chacun selon ses propres buts ainsi que leur

¹ *Id.*

² *Id.*, p. 27.

³ OCDE, *Le capital humain : comment le savoir détermine notre vie*, Les essentiels de l'OCDE, 2007.

⁴ John DEWEY, « Les objectifs de l'éducation », *Démocratie et éducation*, Paris, Armand Colin, 2011, p. 183.

articulation dans un projet commun. Dans cet objectif, la recherche du flow, expérience optimale de coopération représente, par exemple, un moyen parmi d'autres pouvant être mobilisé en éducation physique par les enseignants.

Au cours des vingt dernières années, les résultats des études du programme PISA, devenu la référence mondiale dans le domaine de l'évaluation des systèmes d'éducation¹, ont une influence croissante sur les politiques éducatives au niveau national. La façon dont la notion de créativité est conçue dans le cadre de ces évaluations tend alors à être considérée comme une référence commune à tous les systèmes d'éducation qui y participent. Il semble ici important de considérer les questions posées aux élèves dans ces enquêtes. En 2012, les problèmes portent sur l'utilisation d'appareils numériques (lecteur MP3, distributeur automatique de billets de transport, climatiseur, carte routière numérique, aspirateur robot). Certaines réponses sont pré-remplies sous forme de choix multiples ou de menus déroulants, et la plupart des questions comporte une « bonne réponse » prédéterminée, par exemple :

« Décrire les deux règles qui régissent le comportement du robot, par exemple, “ il pousse le cube jaune aussi loin que possible avant de tourner” »².

« Vous avez l'intention d'effectuer quatre trajets en métro aujourd'hui. Vous êtes étudiant(e), vous pouvez donc bénéficier d'un tarif réduit. Servez-vous de la billetterie pour trouver le billet le moins cher, puis appuyez sur ACHETER »³.

Il n'y a qu'un item pour lequel plusieurs réponses sont envisagées et où les élèves peuvent s'engager dans une réflexion créative pour trouver une solution :

« Décrivez comment modifier la manière dont fonctionne le lecteur MP3, afin que l'on n'ait plus besoin du bouton inférieur. Il doit toujours être possible de changer de style de musique et d'augmenter ou de diminuer le volume et le niveau des basses »⁴.

¹ OCDE, *Résultats du PISA 2012 : Trouver des solutions créatives (Volume V) : Compétences des élèves en résolution de problèmes de la vie réelle*, PISA, Éditions OCDE, 2015, p. 3.

² *Ibid.*, p. 45.

³ *Ibid.*, p. 41.

⁴ *Ibid.*, p. 38.

Cet item se révèle être de loin le plus difficile de l'unité, probablement car il demande aux élèves de fournir une réponse construite et implique un certain degré d'abstraction, souligne le rapport. Les élèves doivent, en effet, imaginer un scénario fictif et le relier à leur représentation mentale du fonctionnement présent du système, afin de décrire un fonctionnement alternatif possible. Cette conception de la créativité centrée sur l'adaptabilité de l'individu à un monde préexistant occulte la réciprocité propre à l'agir créatif. Le même détournement se retrouve dans l'utilisation du concept de « compétence »¹.

1.3. L'influence au niveau des politiques éducatives en France

En France, cette approche se retrouve par exemple dans l'instauration d'un socle commun de connaissances et de compétences² que les élèves doivent acquérir et qui constituent le fondement des programmes de la scolarité obligatoire depuis 2006. La créativité y est parfois considérée comme une capacité³, parfois comme une compétence transversale⁴ ou une méta-compétence qui permet de mobiliser des connaissances en situation. En effet, au-delà de la mise en pratique d'une connaissance, les études PISA ont notamment révélé à quel point les élèves ont l'habitude d'apprendre des connaissances et des réponses correspondant à des questions ou des problèmes déterminés et se trouvent démunis lorsqu'ils sont confrontés à une situation inédite. Le succès du concept de compétence tient aussi au fait qu'il souligne une dérive de l'apprentissage scolaire centré essentiellement sur des savoirs désincarnés⁵. Les élèves possèdent ainsi des connaissances théoriques mais se trouvent en difficulté lorsqu'il s'agit de les mettre en pratique. La créativité est alors un élément indispensable pour recombinaison des connaissances afin d'imaginer une solution nouvelle. Face aux mutations accélérées de la société, le caractère inédit des tâches et des problèmes devient incontournable.

¹ Angélique DEL REY, *op. cit.*

² B.O. n°29 du 20 juillet 2006 réactualisé en 2015 : « Socle commun de connaissances, de compétences et de culture », Décret n°2015-372 du 31 mars 2015.

³ Lynn NEWTON, *Creativity for new curriculum 5-11*, Routledge, New York, 2012.

⁴ Richard PALLASCIO, Marie-France DANIEL, Louise LAFORTUNE, « Une pensée réflexive pour l'éducation », in Richard PALLASCIO, Marie-France DANIEL, Louise LAFORTUNE (dir.), *Pensée et réflexivité. Théorie et pratique*, Québec, Presses de l'Université du Québec, 2004, pp. 1-12.

⁵ Marcel CRAHAY, « Dangers, incertitudes et incomplétude de la logique de la compétence en éducation », *Revue française de pédagogie*, n°154, 2006.

On attend non seulement des individus qu'ils aient des facultés d'adaptation, mais également qu'ils soient novateurs, créatifs et autonomes¹.

L'éducation physique a alors un rôle essentiel à jouer dans l'objectif de relier connaissances théoriques et expérimentations pratiques. En effet, cette discipline se fonde, en particulier, sur un apprentissage par l'expérience du corps en mouvement. De nombreuses connaissances informelles peuvent alors être développées par les pratiques physiques, sportives et artistiques. Par ailleurs, le caractère inédit de la situation est un élément qui se retrouve dans de nombreuses activités, par exemple, les jeux et sports collectifs ou les activités de pleine nature où l'environnement n'est pas standardisé. L'élève doit alors s'adapter en permanence aux situations imprévues qui se présentent à lui. Le rôle du corps dans l'adaptation du comportement face au caractère inédit de l'action est ainsi appréhendé de façon concrète par les élèves. En outre, l'importance des interactions est également mise en évidence dans un certain nombre d'activités qui nécessitent de la coopération et de l'organisation collective.

Par ailleurs, les chercheurs en sciences de l'information et de la communication Xavier Levoin et Claire Ogier soulignent qu'en France la multiplication de concours et prix « de la créativité » affecte de manière tout à fait significative le secteur de l'enseignement général secondaire mais aussi l'enseignement primaire et universitaire. L'organisation de ces concours témoigne d'une proximité entre acteurs éducatifs et acteurs industriels, plusieurs d'entre eux étant organisés conjointement par des entreprises et des institutions éducatives². Les conceptions qui sous-tendent les références à la créativité et le sens à donner à la promotion de la créativité dans le domaine éducatif renforce alors la logique adéquationniste entre l'emploi et la formation. En 2012, le MEDEF publie d'ailleurs ses propositions pour contribuer à la refondation de l'École de la République, dans un *opus* intitulé *Pour une école exigeante, personnalisée et créative*³. Ce mouvement fonde sa légitimité à tenir un discours sur le fonctionnement de l'école du constat que l'entreprise, en s'adaptant à la diversité des profils, même les plus difficiles, réussit souvent là où l'école échoue. Il estime alors que la refondation

¹ OCDE, *La définition et la sélection des compétences-clés*, Paris, OCDE, 2005, p. 10.

² Xavier LEVOIN, Claire OGER, *art. cit.*

³ MEDEFF, *Pour une école exigeante, personnalisé et créative*, 2012.

de l'école ne peut que s'appuyer sur la prise en compte des évolutions de l'offre d'emplois pour développer, par une démarche expérimentale, la créativité, la capacité d'initiative et l'esprit d'entreprendre.

Cette valorisation de la créativité individuelle participe, selon l'économiste Frédéric Lordon, à la valorisation d'un nouveau type humain en tant qu'« entrepreneur de sa propre vie »¹. Mais cette injonction à créer n'est en réalité qu'une des faces de l'injonction à « agir par soi » en se constituant comme une « ressource pour soi » dans son activité économique et sociale et la production de ses moyens d'existence², souligne le chercheur Jean-Marie Barbier dans un ouvrage récent à propos de « la création comme expérience » :

« Tout se passe donc comme si le paradigme traditionnel de la création, se trouve investi de nouvelles significations et de nouvelles fonctions cohérentes avec les nouvelles exigences économiques et sociales, et susceptibles de paraître dans le même temps donner satisfaction aux attentes des sujets en termes de transformation du soi. (...) Il s'agit cependant beaucoup moins d'être engagé par son activité que de s'engager dans son activité »³.

Différents auteurs analysent ce rapprochement entre la figure de l'artiste associée au processus créatif et le système capitaliste. Gilles Lipovetsky constate, par exemple, les logiques d'hybridation des secteurs de l'art et du marketing et le succès des techniques du management de la créativité⁴. La créativité dans sa dimension artistique apporte alors aux innovations une dimension esthétique et sémiotique qui renouvelle le désir de consommation⁵. Luc Boltanski et Ève Chiapello analysent, pour leur part, comment le « capitalisme artiste » contribue à démocratiser l'ambition de création dans le travail professionnel⁶. Les nouveaux entrepreneurs se rêvent en artistes (innovateurs, imaginatifs, coopérateurs, demandeurs de liberté créatrice).

¹ Frédéric LORDON dans le documentaire de Gérard MORDILLAT, Bertrand ROTHÉ, « Travail, salaire, profit », série documentaire, Arte, 2019.

² Jean-Marie BARBIER, Marie-Laure VITALI, Martine DUTOIT, Sylviane MARTIN, Long Pham QUANG, Guy BERGER (dir.), *La création comme expérience. Rapport de recherche*, Paris, L'Harmattan, 2019.

³ *Id.*

⁴ Gilles LIPOVETSKY, Jean SERROY, *L'esthétisation du Monde. Vivre à l'âge du capitalisme artiste*, Paris, Gallimard, 2013.

⁵ Christian BARRÈRE, *La mode. Une économie de la créativité et du patrimoine, à l'heure du marché*, Ministère de la Culture, DEPS, 2005.

⁶ Luc BOLTANSKI, Ève CHIAPELLO, *Le nouvel esprit du capitalisme* (1^{ère} éd. 1999), Paris, Gallimard, 2011.

Dans ce nouveau cycle du capitalisme, Pierre-Michel Menger révèle comment les arts servent de laboratoire au nouveau « marché du travail ». Le statut de l'artiste, censé lui assurer une liberté de création tend à se généraliser dans l'ensemble des secteurs favorisant une flexibilité des emplois (freelance, intermittent)¹. Le paradigme hypercapitaliste intègre ainsi la quête de liberté émancipatrice de l'homme et son désir d'autonomie, de réalisation et d'expression de soi.

Il appartient alors aux chercheurs, comme aux enseignants, de veiller à conserver une indépendance vis-à-vis des différentes instrumentalisation de la créativité en éducation. Le sociologue Philippe Schlesinger souligne, en effet, la proximité entre le monde de la recherche et l'industrie dans cette nouvelle économie créative.

« La recherche universitaire et ses publications y participent largement, parallèlement au flux incessant de rapports de conseillers politiques, de consultants en création et de conférences organisées par des courtiers d'idées et des groupes d'intérêt motivés par le profit. (...) L'omniprésence de la pensée de l'économie créative soulève des questions sur la manière dont l'agenda de recherche est formulé et le positionnement des universitaires dans le débat qui en découle »².

Teresa Amabile, dont les travaux portent sur l'identification des facteurs qui facilitent ou contraignent la créativité est, par exemple, entrée en 2011 dans le « Thinkers50 », un classement mondial des « penseurs » proposant « *de nouvelles approches pour un business puissant et de nouveaux modes de management ; des idées qui feront un monde meilleur* »³. La créativité étant ainsi devenu un enjeu économique majeur dans l'économie de la connaissance, l'école se retrouve au centre d'injonctions multiples et contradictoires entre les textes d'orientation des politiques éducatives, les préconisations de la recherche et le monde professionnel et économique.

1 Pierre-Michel MENGER, *Métamorphoses du capitalisme*, Seuil, Paris, 2002.

2 Philip SCHLESINGER, *art. cit.*

3 « Providing innovatives access to powerful business and management ideas – ideas that will makes the world a better place ». <https://thinkers50.com/about/> consulté en ligne le 18 mai 2020.

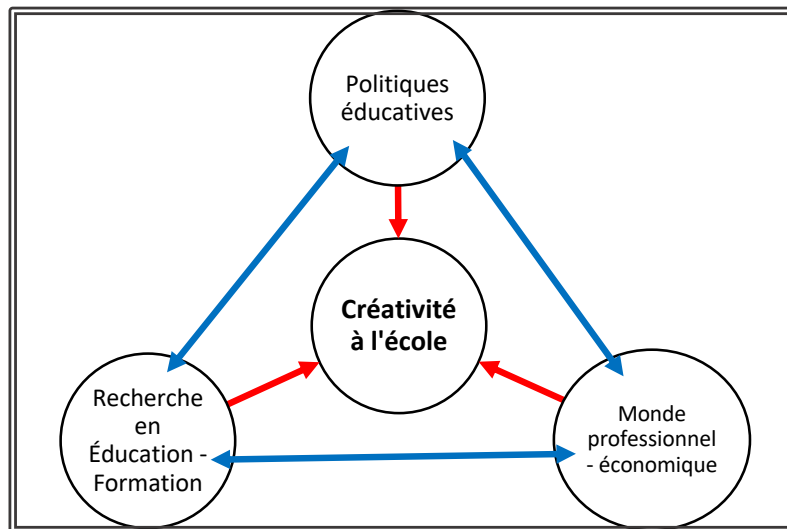


Figure 9. Influences réciproques et injonctions contradictoires pour favoriser créativité en éducation physique.

La complexité de ce contexte nécessite une prise de recul quant aux injonctions multiples du recours à la créativité en éducation et formation. Les définitions des termes et des concepts utilisés par des organismes internationaux ne doivent pas être considérés comme des références définitives car elles sont formulées dans le cadre de financement de programmes éducatifs ou d'expertises qui tendraient à leur conférer une position d'autorité à laquelle le chercheur ne doit pas se considérer soumis¹, souligne Bruno Garnier, chercheur en sciences de l'éducation.

Dans la conceptualisation de l'agir créatif en éducation physique que nous avons développée, nous articulons alors deux références à des systèmes de valeurs qui nous semblent pertinents dans le domaine éducatif. D'une part, la perception subjective de la signification et de la valeur de l'expérience ; d'autre part, l'articulation entre expérience individuelle et expérience collective. Nous rejoignons ici la conception démocratique de John Dewey, pour qui la démocratie représente avant tout une forme d'association humaine qui s'actualise dans les interactions au quotidien par un processus d'échange réciproque. L'éducation physique, par

¹ Bruno GARNIER, « L'éducation informelle contre la forme scolaire ? », *Carrefours de l'éducation*, n°45, 2018, pp. 13-21.

la variété des pratiques, individuelles et collectives, offre alors de multiples supports pour vivre des expériences éducatives de libre interaction entre l'individu et le groupe.

2. Une créativité artistique et marginale en EPS, 2000-2020

Lorsqu'on observe la fréquence de parution des articles du corpus « Principal », la diminution importante du nombre d'articles mentionnant la créativité dans la *Revue EP&S* à partir de la fin des années 2000 est surprenant. En effet, à l'aube du XXI^e siècle, la créativité est présentée comme un élément fondamental pour l'éducation et la formation, que ce soit dans des travaux de recherche ou les préconisations de l'OCDE ou au niveau européen¹. Comment expliquer alors la quasi disparition de la créativité dans cette revue professionnelle ?

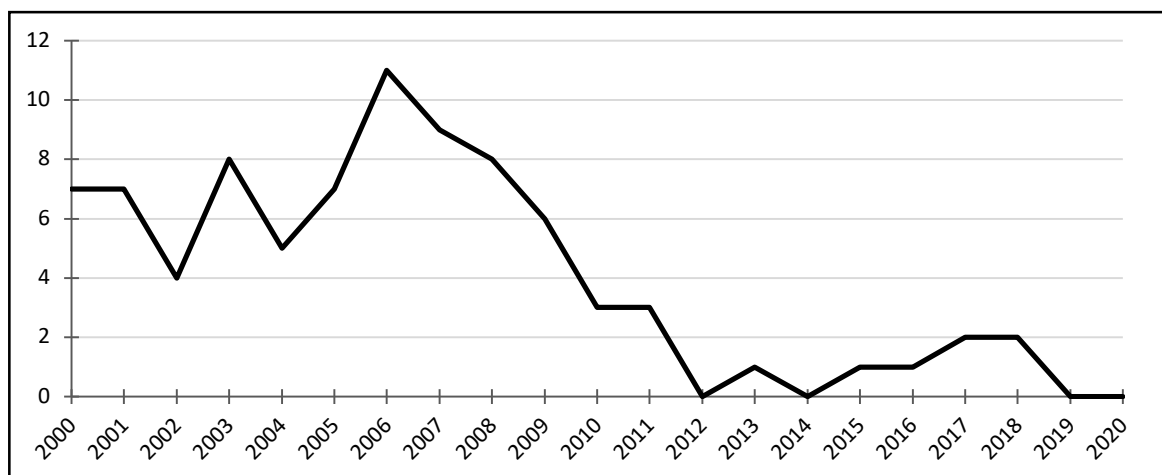


Diagramme 18. Nombre d'articles du corpus « principal » en fonction de leurs dates de parution

Il serait utile de comparer ce résultat avec l'analyse d'autres publications professionnelles dans le champ de l'éducation physique pour identifier si cette tendance est

¹ National Advisory Committee on Creative and Cultural Education, *All Our Futures : Creativity, Culture and Education*, 1998 ; OCDE, *La société créative du XXI^e siècle, enquêtes prospectives*, Paris, OCDE, 2001 ; François TADDÉI, *Former des constructeurs de savoirs collaboratifs et créatifs : un défi majeur pour l'éducation du 21^e siècle*, Paris, OCDE, 2009 ; Georges HADDAD (dir.), *Les défis de la créativité. Recherches et prospectives en éducation, Contributions thématiques*, Paris, UNESCO, 2012 ; Isabelle CAPRON PUOZZO, « Du concept de créativité à une pédagogie de la créativité : un défi pour le XXI^e siècle », in Isabelle CAPRON-PUOZZO (dir.), *La créativité en éducation et en formation. Perspectives théoriques et pratiques*, De Boeck, Louvain-la-Neuve, 2016.

singulière ou non ; mais on peut faire l'hypothèse d'un constat transversal tant cette diminution est importante. En tout cas, cette observation soulève de nombreux questionnements. Elle ne permet pas, bien sûr, d'apprécier si les enseignants mobilisent dans une moindre mesure leur créativité et celle des élèves, mais uniquement d'observer que celle-ci disparaît peu à peu des discours et des écrits. On peut ici légitimement se poser la question de savoir si le terme de « créativité », tellement utilisé dans tous les domaines avec des significations diverses¹, n'a pas fini par perdre en partie son sens pour les enseignants d'EPS. Par ailleurs, dans quelle mesure les textes officiels parus durant cette période² ont-ils eu une influence sur les préoccupations des enseignants ? Les programmes de lycée en 2009 et 2010 introduisent, en effet, un nouveau domaine d'activité relatif à « l'entretien de soi » (muscultation, step, yoga, etc.), dont la visibilité sociétale et scolaire fait qu'elle envahit les préoccupations enseignantes, et qui pourrait expliquer en partie un déplacement des thématiques traitées dans la revue. Cependant les articles du corpus analysés se limitant à ceux relatifs à la créativité, cette piste explicative nécessiterait d'analyser les activités traitées dans l'ensemble des articles de la *Revue EP&S* pour être confirmée. Il apparaît ainsi d'emblée délicat de saisir tous les éléments permettant d'expliquer ce qui semble marquer un désintérêt d'une partie des acteurs de l'EPS pour la notion de créativité.

Lorsque l'on observe plus en détail, les catégories dans lesquelles le recul du nombre d'articles est le plus net, on peut s'apercevoir que ceux de la catégorie « Expression » deviennent largement majoritaires au cours des dix dernières années. Ce constat est renforcé

¹ Quelques exemples de l'utilisation courante, voire abusive, du terme « créativité » : « la créativité sucrée sans gluten »(1) ; « l'été s'habille de créativité »(2) ; « la créativité, un levier différenciateur du marketing mobile » (3).

(1) Cédric LÉPINE, « La créativité sucrée sans gluten », Mediapart 29 juin 2018 <https://blogs.mediapart.fr/edition/aux-lecteurs-emancipes/article/290618/la-creativite-sucree-sans-gluten>

(2) L'été s'habille de créativité avec la nouvelle textile collection by Guandong, Agglotv, 10 juillet 2018, <http://www.agglotv.com/?p=50147>

(3) Interview d'Émilien Cheyenne, co-fondateur et Chief Revenue Officer d'Adikteev, pépite française de la French Tech et de la pub mobile. <https://viuz.com/2018/04/20/emilien-eychenne-adikteev-la-creativite-est-un-levier-differenciateur-du-marketing-mobile/>

² Programme d'éducation physique et sportive pour le collège, B.O. spécial n°6 du 28 août 2008 ; Programme d'éducation physique et sportive pour le lycée, voie professionnelle, B.O. spécial n°2 du 19 février 2009 ; Programme d'éducation physique et sportive pour les lycées d'enseignement général et technologique, B.O. spécial n°4 du 29 avril 2010.

par la répartition des articles du corpus « spécifique »¹ dans lequel n'apparaît plus aucun article concernant l'éducation physique en général au cours des vingt dernières années. Le recul est très net également concernant la catégorie sportive. Durant la dernière décennie, quasiment tous les articles de ce corpus concernent alors la catégorie « Expression » et principalement la pratique de la danse.

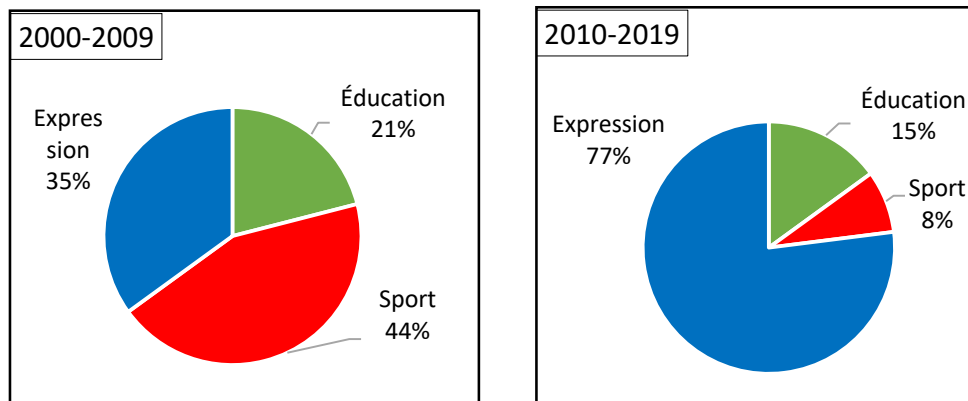


Diagramme 19. Comparaison de la répartition des pourcentages d'articles du corpus « Principal » entre les catégories « Expression », « Sport », « Éducation ».

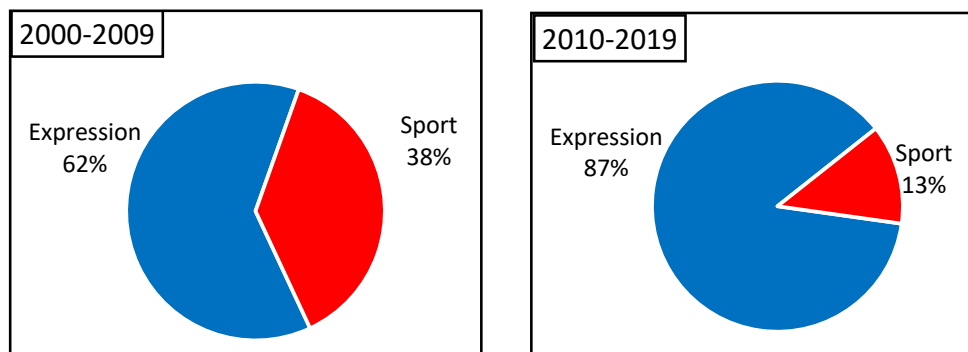


Diagramme 20. Comparaison de la répartition des pourcentages d'articles du corpus « Spécifique » entre les catégories « Expression », « Sport », « Éducation ».

La place prépondérante prise par les activités à visée esthétique et/ou artistique dans les discours sur la notion de créativité en EPS interroge d'autant plus au regard du peu de place accordée aux pratiques artistiques dans cette discipline, comme nous l'avons souligné en

¹ Corpus regroupant les articles contenant plus de deux fois le terme « créativité » ou lorsque celui-ci est mentionné dans le titre.

introduction. Si les récents programmes en 2019 engagent à développer les activités artistiques et la mise en œuvre d'un processus de création en éducation physique, ils présentent cependant le risque de renforcer cette tendance à associer la créativité de façon quasiment exclusive aux pratiques artistiques. En effet, le processus créatif est présenté de façon détaillée dans les documents d'accompagnement relatifs aux pratiques artistiques mais la créativité n'est jamais mentionnée par ailleurs comme une aptitude pouvant être développée par d'autres pratiques en EPS. Il est à ce propos remarquable que les articles traitant de la créativité de façon transversale en éducation physique disparaissent du corpus « Spécifique » à partir des années 2000. Il apparaît alors d'autant plus important, du point de vue des enseignants d'EPS qui militent pour davantage de prise en compte de la créativité à l'école, d'essayer de créer des ponts entre ces différentes catégories d'activités en soulignant le caractère universellement partagé de l'agir créatif.

Lorsqu'on analyse les articles parus depuis le début du XXI^e siècle concernant les pratiques artistiques, deux caractéristiques ressortent, en outre, quant aux conditions qui favorisent la créativité, que nous allons maintenant détailler. D'une part, ces activités s'inscrivent souvent dans des projets qui dépassent le cadre scolaire d'un cours d'EPS. D'autre part, le rapport sensible au corps apparaît comme un élément central dans la danse qui peut parfois aussi expliquer les réticences d'une part des enseignants à s'engager dans cette pratique.

2.1. Des expériences collectives singulières qui dépassent le cadre scolaire

Parmi les expériences que relatent les enseignants dans la *Revue EP&S*, plusieurs d'entre elles s'inscrivent dans des projets interdisciplinaires à moyen ou long terme. La création d'un spectacle permet, par exemple, d'articuler, différents enseignements autour d'un projet concret et collaboratif. Ces projets sont souvent menés en partenariat avec des structures extérieures (théâtres, compagnies de spectacle, associations, etc.), dans le cadre d'options spécifiques, de l'UNSS ou de dispositifs comme les classes à Projet Artistique et Culturel

(PAC)¹. Le travail d'équipe et la collaboration avec une structure partenaire, entre les enseignants et avec les élèves apparaît comme un aspect important qui modifie souvent la nature de la relation pédagogique. Un article de 2006 présente, par exemple, un projet de classe à PAC au collège initié en 2001 par deux enseignants (français et EPS), projet de création alliant théâtre et danse « pour une approche du corps sensible »². L'enseignante d'EPS témoigne du changement de regard des élèves sur leur pratique comme sur le contenu proposé lors de la rencontre avec les artistes. L'article est d'ailleurs co-écrit avec deux artistes intervenant dans le projet.

Cet article fait partie d'un dossier spécial intitulé « Osez les activités physiques artistiques », titre révélateur des réticences et des craintes de nombreux enseignants d'EPS à s'engager dans ces pratiques. Un autre article de ce numéro relate d'ailleurs l'expérience d'une enseignante n'ayant jamais enseigné d'activités artistiques. Avec sa classe de terminale littéraire (dont 14 élèves sur 21 suivent l'option théâtre), Christine Paillet a monté un spectacle de danse. Elle témoigne des difficultés en tant que professeur d'EPS pour concilier des logiques contradictoires, d'autant plus lorsqu'il faut tenir compte de l'enjeu lié à 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 »³.

¹ Dispositif pour l'enseignement artistique dans l'enseignement élémentaire et secondaire dans le cadre du plan pour le développement des arts et de la culture à l'école du 14 décembre 2000. Celui-ci a pour objectif de « réduire les inégalités d'accès aux œuvres et aux pratiques artistiques ; (...) l'épanouissement équilibré des enfants et des jeunes, dont l'intelligence sensible et créative doit être développée tout autant que l'approche relationnelle des savoirs et du monde. La classe à projet artistique et culturel vise à établir des passerelles entre un domaine artistique et culturel et d'autres domaines de connaissance, associer des enseignants et des praticiens d'art dans une approche culturelle commune, donner lieu, dans toute la mesure du possible, à une restitution qui pourra prendre des formes diverses. Elle doit constituer une expérience forte dans la scolarité des élèves ». « Les classes à projet artistique et culturel », Extraits du B.O. n°24 du 14 juin 2001.

² Christophe ERGOT, Élise SÉMELIN, Nicole ANTZENBERGER, « Le corps de l'acteur. Perspectives pour une approche du corps sensible », *Revue EP&S*, n°317, 2006, pp. 50-53.

³ Christine PAILLEUX, « Construire un spectacle artistique au lycée », *Revue EP&S*, n°317, 2006, pp. 48-50.

Ce projet est issu d'un partenariat entre l'établissement et l'association départementale de développement des arts musicaux et chorégraphiques (ADDAMC) qui a financé l'intervention d'une danseuse-chorégraphe et d'un musicien pour accompagner la création du spectacle. L'enseignante explique qu'elle n'aurait jamais envisagé cette production si la chorégraphe ne lui avait pas proposé : « *Je ne pensais pas que ce soit possible, les textes du baccalauréat n'étant pas dans cet esprit. Je m'évade actuellement de cette sorte d'enfermement* ». Cette aventure artistique 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* »¹. L'enseignante considère avoir vécu avec les élèves une expérience collective originale et un travail en réelle coopération.

Ces témoignages révèlent à quel point chacun de ces projets est singulier et émane de la collaboration, non seulement entre les enseignants et les élèves, mais également entre différentes structures où se réalisent dans le cadre de dispositifs spécifiques (classes à PAC, options) qui offrent la possibilité de dépasser le cadre scolaire traditionnel. Le projet artistique est d'ailleurs présenté, dans ce dossier spécial de 2006, comme une notion centrale et fédératrice des différentes pratiques en EPS par Marielle Brun, professeur d'EPS à l'UFR STAPS de Clermont-Ferrand et Tizou Perez, alors maîtresse de conférence en Sciences de l'éducation à l'IUFM de Nantes². Il permet, selon les auteurs, d'articuler un processus collectif de création et des démarches créatives individuelles dans un projet commun qui se concrétise par une production. Pourtant son intérêt est sous-estimé lorsque la pratique artistique est réduite à un cycle de quelques leçons finalisé par une évaluation des acquis.

Cet aspect est également mis en évidence par Nelly Lacince, professeur d'EPS à l'université de Montpellier qui présente, dans un article de 2000, les résultats d'une enquête menée auprès de 127 enseignants d'EPS à travers toute la France et de huit inspecteurs

¹ *Id.*

² Marielle BRUN, Tizou PEREZ, « La notion de projet artistique au cœur des APA », *Revue EP&S*, n°317, 2006, pp. 18-23.

pédagogiques régionaux. Cette étude souligne à quel point l'évaluation pose un problème crucial à l'enseignant désireux de mettre en place un projet artistique ou créatif et contribue à définir les contenus d'enseignement en fonction de ce qu'il doit et de ce qu'il peut noter¹. Cette contrainte explique notamment le succès des travaux de Jean Bertsch, auxquels se réfèrent plusieurs auteurs présentés dans le chapitre précédent, dans la mesure où ceux-ci offraient aux enseignants des critères d'évaluation relativement compatibles avec les attendus scolaires. À l'inverse, la notion de projet artistique permet d'échapper, en partie, à un traitement scolaire de l'activité.

Des caractéristiques similaires se retrouvent dans les articles de la *Revue EP&S* relatifs à l'enseignement des arts du cirque, très peu représentés dans ce corpus, mais que nous avons analysés par ailleurs². Il s'agit, en effet, souvent de projets de création interdisciplinaires qui s'inscrivent dans des temporalités longues et dont la finalité se situe au-delà de l'évaluation des acquis des élèves. Un autre élément apparaît, en outre, dans les articles du corpus « Principal » relatifs à la danse parus entre 2000 et 2020 : la dimension sensible et émotionnelle.

2.2. Un corps sensible

Il ressort également de l'étude présentée en 2000 par Nelly Lacince que le principal obstacle à l'enseignement de la danse en EPS est la dimension sensible et émotionnelle de l'activité qui procure un sentiment d'incompétence aux enseignants. Celui-ci semble lié en partie à leur manque de formation. En effet, selon les résultats de cette enquête, seulement 0,9% des candidats au CAPEPS ont suivi un cycle de danse au cours de leur formation. Le panel d'enseignants interrogés étant relativement réduit, ces chiffres ne sont pas représentatifs de l'ensemble de la profession à cette époque. Par ailleurs la situation a indéniablement évolué au cours des vingt dernières années. Cependant, les difficultés ressenties par les enseignants

¹ Nelly LACINCE, « Danser en EPS : futilité ou nécessité ? », *Revue EP&S*, n°282, 2000, pp. 77-79

² Anne BERTIN-RENOUX, « Le cirque est-il un art en EPS ? », in Tony FROISSART, Cyril THOMAS (dir.), *Arts du cirque et spectacle vivant - Volume 1, Les formations en arts du cirque et en activités physiques et artistiques*, Reims, Épure, CNAC, 2019, pp. 61-72.

pour proposer cette activité à leurs élèves sont soulignées dans plusieurs articles du corpus « Principal ».

En 2003, Nadine Calvin, professeur d'EPS en STAPS à l'université d'Avignon considère la danse comme « *une activité complexe, heuristique et qui appartient au domaine du sensible* »¹. Ces différentes caractéristiques participent pour l'auteur aux difficultés d'approche de cette activité par les enseignants². La motricité en danse est abordée comme « *la manifestation de l'être au monde* »³, comme un langage qui met en jeu le corps. Ce qui est alors recherché par l'enseignant est la singularité du mouvement et la subjectivité du danseur, l'intention qui porte le geste. On retrouve ici l'importance accordée à la mini-c dans les pratiques artistiques, notamment sollicitée chez les élèves par l'appropriation du geste dansé.

La fonction de communication du geste en danse est aussi l'entrée dans cette activité que choisit Azzedine Mecibah, professeur d'EPS dans un collège du Val-d'Oise, pour « Un premier cycle de hip-hop en 6^e »⁴. Entrer dans la danse par le hip-hop est un moyen pour cet enseignant d'engager plus facilement les garçons dans une dynamique de création, en modifiant les représentations que ceux-ci se font de la danse (dominante esthétique et féminine). À partir de la maîtrise de gestes simples, les élèves cherchent à exprimer une identité, racontent une histoire, créent un personnage et inventent une chorégraphie sur la base d'un projet collectif. Au fur et à mesure du cycle, leurs représentations du hip-hop (dominante énergétique, compétitive et masculine) sont également transformées. Les élèves découvrent, en effet, comment le hip-hop, comme toute danse, fait parler le corps autrement et représente une entrée possible dans une démarche de création artistique⁵.

L'approche sensible du corps est aussi soulignée par Christine Paillet, en 2006, dans le cadre d'un projet de création avec ses élèves de terminale au cours duquel elle essaye de « *rendre les corps sensibles et habités par des intentions autres que formelles* ». Il a fallu à

¹ Monique BRUNEAU, *Créer pour mieux enseigner*, Document de travail, Université du Québec, Montréal, 1987.

² Nadine CALVIN, « Danse. Observation et formation », *Revue EP&S*, n°300, 2003, pp. 21-23.

³ *Id.*

⁴ Azzedine MECIBAH, « Un premier cycle de hip-hop en 6^e », *Revue EP&S*, n°331, 2008, pp. 41-46.

⁵ *Id.*

cette enseignante travailler avec ses élèves sur l'acceptation du corps de l'autre afin que ceux-ci acceptent de se toucher sans aucune ambiguïté sur l'intention, jouer ensemble et retrouver le plaisir enfantin de se rouler par terre¹. « *J'ai l'impression de les avoir impliqués dans une activité plus authentique* », conclut-elle, « *et de les avoir engagés dans une motricité plus centrée sur un corps porteur et transmetteur d'émotions, corps sensible dont la palette perceptive s'enrichit du contact avec les autres* »².

« L'artistique et le sensible » ont fait l'objet d'un numéro spécial de la revue *STAPS* en 2014. En guise d'éditorial, Christian Vivier témoigne de son incrédulité devant les vidéos d'une séance de danse réalisée par un étudiant en master MEEF avec une classe de sixième dans le cadre de la préparation aux concours du CAPEPS. « *Les jeunes corps, marqués des sceaux de la raideur, de l'apathie et du détachement, comme autant d'entraves, dégageaient alors une impression de gêne générale contre laquelle se débattait vainement l'apprenti enseignant* »³. Cette phrase semble résumer toute la difficulté et l'appréhension des élèves comme de l'enseignant à rentrer dans cette activité, à reculer, comme un passage imposé. Christian Vivier s'interroge alors sur les conceptions de l'art en éducation physique en se demandant si celles-ci ne sont pas restées prisonnières d'un contenu essentiellement, pour ne pas dire exclusivement, sensible. Il engage alors à prolonger une réflexion scientifique autant que pédagogique autour de l'éducation « esthétique » et de l'art à l'école.

Nous tentons alors de suivre ce sillon en nous intéressant à l'adjectif « esthétique » qui qualifie l'éducation. Ce terme issu du grec, signifiant « ayant la faculté de sentir, sensible, perceptible »⁴, est également mobilisé par John Dewey dans la réflexion qu'il développe autour

¹ Christine PAILLEUX, *art. cit.*, pp. 48-50.

² *Id.*

³ Christian VIVIER, « L'artistique, le sensible... et l'intelligible », *STAPS*, n°103, p. 9.

⁴ Esthétique est formé sur le grec « αἰσθητικὸς » : « qui a la faculté de sentir, sensible, perceptible » ; « αἰσθητικὸς νομῆς » : « percevoir par les sens, par l'intelligence ». Centre national des ressources textuelles et lexicales (CNRTL) du CNRS, consulté en ligne le 1 juin 2020 <https://www.cnrtl.fr/definition/esthétique>. L'esthétique est la science du sensible.

de *L'art comme expérience*. Cette perspective nous semble pouvoir constituer une approche transversale de l'agir créatif en EPS centrée sur la perception de l'expérience corporelle.

3. L'expérience esthétique, au-delà de l'art et du sport

Pour le philosophe et pédagogue John Dewey, l'art est la manifestation la plus directe et la plus complète de l'expérience en tant que telle¹. Il s'interroge cependant sur la nature intrinsèque de l'expérience esthétique qui la différencie de l'expérience ordinaire. Comment se fait-il que la fabrication d'objets courants se transforme, par exemple, en un processus de création proprement artistique ? Comment se fait-il que le plaisir que des scènes et des situations nous offrent quotidiennement se transforme en cette satisfaction si particulière qui accompagne généralement une expérience purement esthétique ?² L'œuvre témoigne de l'expérience, d'une interaction sensible entre le créateur et l'ensemble des éléments qui concourent à la concrétisation de l'œuvre. Dans toute œuvre d'art se tient le fondement structurant les relations entre l'être vivant et son environnement ; lorsque cette interaction est aboutie, elle devient participation et communication. Aussi pour John Dewey, l'art ne doit pas être séparé de l'expérience ordinaire. Il fustige ainsi les idées qui placent l'art sur un piédestal et séparent les objets et scènes du quotidien de ceux qu'on admire figés dans des vitrines. Leur isolement de la vie ordinaire souligne le fait qu'ils ne font pas partie d'une culture naturelle et spontanée.

« Les arts qui ont aujourd'hui la plus grande vitalité pour l'homme ordinaire sont des choses qu'il ne considère pas comme des formes d'art : par exemple le cinéma, le jazz, la bande dessinée. (...) Une fois qu'un produit artistique est reconnu comme une œuvre classique, il est en quelque sorte isolé des conditions humaines qui ont présidé à sa création et des conséquences qu'il engendre dans la vie et l'expérience réelles »³.

¹ John DEWEY, *L'art comme expérience (Art as experience, 1934)*, Paris, Gallimard, 2014, p. 335.

² *Ibid.*, p. 30.

³ *Ibid.*, p. 22.

Cette citation issue de l'ouvrage écrit en 1934 décrit ce qui est aujourd'hui désigné sous le terme d'« artification¹ », ce processus de transformation du non-art en art. La reconnaissance d'une pratique en tant qu'art s'accompagne notamment d'un changement de considération de la personne comme de l'objet qui deviennent alors artiste et œuvre. Ce phénomène, étudié depuis une vingtaine d'années par les sociologues, historiens et anthropologues, témoigne de la frontière établie au sein de nos sociétés entre l'expérience ordinaire et l'expérience artistique². Pour Dewey, la nature du problème est de rétablir la continuité entre l'expérience esthétique et les processus normaux de l'existence : « *Même une expérience rudimentaire, si elle est une expérience authentique, sera plus en mesure de donner une indication sur la nature intrinsèque de l'expérience esthétique qu'un objet déjà coupé de tout autre mode d'expérience* »³. Le germe de l'expérience esthétique se trouve dans toute expérience authentique où la libre interaction avec l'environnement favorise la perception des liens entre les choses. On peut, par exemple, apprécier les fleurs sans rien savoir sur les interactions entre le sol, l'air, l'humidité et les graines dont elles sont issues, affirme Dewey, mais on ne peut les comprendre sans prendre précisément en compte ces interactions-là⁴. Ce qui différencie l'expérience ordinaire de l'expérience esthétique réside donc avant tout dans la perception de celle-ci.

L'agir créatif tel que nous concevons dans le cadre de cette recherche représente une instrumentalité authentique de l'agir au service de la continuité de l'expérience, selon les termes de John Dewey, ou du processus d'intégration de l'activité, selon Jean-François Billeter. Cette démarche se retrouve dans des expériences ordinaires en dehors du domaine de

¹ « La transformation du non-art en art est une transfiguration des personnes, des objets et de l'action. Elle est à la fois symbolique et pratique, discursive et concrète. Certes, il s'agit de requalifier les choses et de les anoblir : l'objet devient œuvre, le producteur devient artiste, la fabrication création, les observateurs, un public, etc. Mais les renominations liées à l'artification indiquent aussi des changements concrets, tels qu'une modification du contenu, et de la forme d'une activité, la transformation des qualités physiques des personnes, la reconstruction des choses ; l'importation d'objets nouveaux et le réagencement des dispositifs organisationnels. Il s'agit donc de bien autre chose que d'une simple légitimation. L'ensemble de ces processus conduit non seulement à déplacer la frontière entre non-art et art, mais à construire de nouveaux mondes sociaux peuplés d'entités inédites et en nombre croissant ». Roberta SHAPIRO, « Qu'est-ce que l'artification », XVIIème Congrès de l'ASLF « L'individu social », Comité de recherche 18, Sociologie de l'art, Tours, juillet 2004.

² *Id.*

³ John DEWEY, *L'art comme expérience*, *op. cit.*, p. 30.

⁴ *Ibid.*, p. 33-34.

l'art. En éducation physique, la créativité de l'agir peut être valorisée dans toutes les pratiques. Celle-ci implique toutefois d'orienter la finalité de l'action vers ce qui émerge de l'expérience elle-même davantage que sur un résultat attendu. Dans le cas des jeux et sports d'équipe, la prévalence accordée à la dimension ludique et collective favorise, par exemple, l'émergence du flow. Cette expérience optimale de coopération témoigne du caractère, à la fois nouveau et signifiant, caractéristique de l'agir créatif, partagé par l'ensemble des acteurs.

Dans le cadre des pratiques artistiques, l'activité est orientée sur la production d'une œuvre. Celle-ci représente la trace de l'expérience de l'artiste, qui vise à la partager avec autrui. Lorsqu'il s'agit d'activités physiques (danse, cirque, théâtre, etc.), la création est un ensemble de gestes portés par des intentions, et qui transmettent des émotions. Pour John Dewey, l'œuvre d'art est une forme la plus achevée et la plus affinée de l'expérience. Le perfectionnement de la technique correspond à une intégration de plus en plus complexe de l'activité qui permet d'accéder graduellement à une expérience subtile, riche, intense. Le spectateur, lorsqu'il est touché par une œuvre, perçoit une activité sensible, porteuse d'une expérience inédite. Cette perception est active, le spectateur partage cette expérience et crée ainsi de nouveaux liens entre les choses. L'objectif d'une pratique artistique en EPS est donc le partage d'une expérience sous une forme spectaculaire. Mais cette expérience se construit tout au long du processus de création et cette aventure partagée par les élèves et les enseignants est donc, selon cette perspective, tout aussi importante que la production en elle-même. L'aboutissement d'un processus créatif peut tout aussi bien être la réalisation d'un projet collectif sans que celui-ci soit destiné à un public extérieur. Sans déconsidérer l'importance, la qualité et la valeur de l'œuvre artistique, celle-ci doit toutefois être considérée davantage comme l'occasion d'une expérience collective authentique et un support pour l'agir créatif.

La perception de l'expérience et des sensations du corps prend d'ailleurs une place de plus en plus importante dans l'entraînement des sportifs. La couverture d'un numéro de la *Revue EP&S* paru en 2015 avec un dossier intitulé « Ressentir, s'éprouver » en témoigne : ce n'est pas un danseur mais un gymnaste qui illustre l'importance accordée aux sensations dans la réalisation d'un geste technique.



Illustration 53. La perception du geste.
Couverture du n°365 de la Revue EP&S, 2015.

Dans ce numéro, un entretien avec Georges Vigarello porte sur la perception du corps, « un thème au cœur des préoccupations des métiers de l'enseignement et de l'entraînement sportif »¹. Si le sport a longtemps été perçu comme l'objet d'une pratique techniciste, la confrontation à la perception interne est devenue incontournable aujourd'hui, affirme l'historien. La référence sportive en EPS rend plus difficile la prise en compte et le travail sur le ressenti. Le professeur d'EPS risque ainsi d'évacuer un peu vite la question des perceptions internes. Mais solliciter la prise de conscience du ressenti des élèves n'est sans doute pas l'objet d'un programme ou d'un contenu. Il s'agit davantage d'une prise en compte dans la démarche

¹ Georges VIGARELLO, Entretien réalisé avec la participation de Michaël Attali (Professeur des Universités, université de Rennes 2), Étienne Barraux (Professeur agrégé d'EPS, La Courneuve-93), Jean-Michel Peter, (Docteur en Sciences de l'éducation, université Paris Descartes), Valérie Schwob (professeur agrégée d'EPS, Paris 12). Coordination : Pierre-Philippe Bureau (*Revue EP&S*), *Revue EP&S*, n°365, 2015, pp. 38-43.

pédagogique de l'enseignant qui doit veiller à ce que « l'éprouvé » soit présent. L'objectif de l'école n'est finalement pas tant que des performances soient réalisées par les élèves mais l'expérience qu'ils en retirent. La prise en compte de ce qui a été perçu est plus importante que la pratique proprement dite, constate Georges Vigarello. En ce sens, l'EPS a sans doute à poursuivre son « éternelle révolution culturelle », conclut-il.

La perception de l'expérience corporelle semble, en effet, constituer pour différents auteurs, un élément central en EPS. Nathalie Gal-Petitfaux, enseignante-chercheuse à l'UFR STAPS de Clermont-Ferrand, et Benoît Huet, docteur en sciences de l'éducation enseignant à l'université de Nantes, coordonne un ouvrage, publié en 2011 par les éditions EP&S, intitulé *L'expérience corporelle*. Selon les auteurs, cette notion représente « *tout vécu d'un évènement ou d'une situation impliquant le corps, donnant lieu à un ressenti subjectif et s'accompagnant pour l'individu de la connaissance nouvelle sur soi ou sur son environnement* ». Un des chapitres, intitulé « Apprentissage technique et prise en compte de la sensibilité »¹ est rédigé par Jacques Gaillard, dont nous avons analysé deux articles dans le chapitre 4. Cet enseignant d'EPS souligne que le terme de sensibilité renvoie souvent aux domaines de l'art et de l'esthétique, et se rattache à des notions telles que l'affectivité et l'émotion. Il souligne ainsi la relation étroite entre la prise en compte de la sensibilité et les apprentissages techniques en EPS. Vue sous cet angle, la technique ne suppose alors pas tant de contrôler le corps mais de lui permettre de se laisser ajuster à la configuration de la tâche. L'écoute active de l'expérience devient alors l'objet essentiel de l'intervention pédagogique pour permettre à l'élève d'apprendre :

Le professeur d'EPS « ramène l'attention de l'élève à ce qui est train de se passer, (...) l'invite à recueillir les données de l'expérience, stimule sa vigilance sensible. Ainsi, l'élève découvre peu à peu, en s'informant de sa sensorialité, les conditions d'un meilleur ajustement, et d'une aisance accrue, lesquels témoignent d'un apprentissage. Ensuite, il invite l'élève à tenter des procédures, des façons de s'y prendre multiples, même celles qui peuvent sembler peu pertinentes, l'engageant dans un rapport plus ludique à lui-même »².

¹ Jacques GAILLARD, « Apprentissage technique et prise en compte de la sensibilité », in Nathalie GAL-PETITFAUX, Benoît HUET (dir.), *L'expérience corporelle*, Paris, Éditions EP&S, 2011, pp. 77-96.

² *Id.*

Selon Nathalie Gal-Petitfaux, la notion d'« expérience corporelle », transversale à toutes les pratiques, permettrait de donner un caractère original à l'éducation physique à l'école tout en la démarquant du sport. En outre, l'apprentissage par l'expérience rapproche également l'éducation physique et le corps des autres disciplines scolaires.

Le notion d'« expérience » se retrouvant dans les discours récents de plusieurs acteurs de l'éducation physique, nous nous sommes interrogé sur l'importance accordée à ce terme dans les derniers programmes de l'école élémentaire et du collège parus en 2015¹. Lors d'une analyse exploratoire, nous avons été surpris de constater la récurrence du terme « expérience » dans ce texte où 90 occurrences ont été recensées (et 19 pour « expérimenter »). Celui-ci est associé à différents adjectifs que nous retranscrivons ici car ils nous semblent témoigner d'une volonté de « redonner corps » à l'éducation et de revaloriser l'importance de la perception sensible des savoirs par l'interaction avec autrui et l'environnement. (La liste n'est pas exhaustive)

Adjectifs associés au terme « Expérience » dans les programmes d'enseignement du cycle des apprentissages fondamentaux (cycle 2), du cycle de consolidation (cycle 3) et du cycle des approfondissements (cycle 4). B.O. spécial n°10 du 19 novembre 2015 :

Expérience vécue ou imaginée - expérience créative - expérience artistique - expérience de la dimension poétique - faire l'expérience de la matérialité d'une œuvre - expérience expressive - expérience sensible - expérience esthétique - expérience personnelle de la création - concevoir une expérience - mise en œuvre d'expérience - expérience aléatoire.

Expérience antérieure - expérience préalable - expérience nouvelle - expérience simple (exploration, observation, manipulation, fabrication) - expérience complexe - expériences successives qui dialoguent entre elles – réinvestir ses expériences personnelles - expérience de regard différents sur des objets communs - les adolescents voient leurs expériences se diversifier et se complexifier - expérience collective - expérience vécue - éprouver par l'expérience - expérience de la diversité des expressions et des émotions.

Expérience scientifique – expérience de transformation chimique – expérience spatiale - expérience géographique - élargissement de l'expérience du temps et de l'espace - expérience politique - démocratie fragilisée et expérience totalitaire.

¹ Programmes pour les cycles 2, 3, 4. B.O. spécial n°11 du 26 novembre 2015.

Ce texte semble ainsi accorder un rôle fondamental au caractère incarné de l'expérience éducative. Par ailleurs, le registre du « sensible » est également très présent. En effet, 23 occurrences du terme « sensible », 48 de « sensibilité » et 18 pour le verbe « sensibiliser » (c'est-à-dire 89 occurrences des trois termes confondus) peuvent y être recensées. Ce document très détaillé comporte 384 pages et cette observation est avant tout exploratoire, mais l'importance accordée à ces termes (quasiment une fois toutes les quatre pages en moyenne) nous laisse penser que l'expérience est devenue un objet de pensée à l'école. Le corps occupe également une place importante dans ce texte (77 occurrences) en tant que thématique transversale (« Corps, santé, bien-être et sécurité »). Il est, en outre, cité dans le cadre d'« activités langagières » (gestes, mouvements, langage du corps).

La créativité est également mentionnée 13 fois dans ce texte alors qu'elle n'apparaissait pas dans les programmes précédents pour le collège en 2008. L'appel à mobilisation de la créativité concerne tous les niveaux et toutes les disciplines autant dans le domaine artistique et culturel que celui des sciences, des technologies ou des mathématiques :

« La créativité des élèves, qui traverse elle aussi tous les cycles, se déploie au cycle 4 à travers une grande diversité de supports (notamment technologiques et numériques) et de dispositifs ou activités tels que le travail de groupes, la démarche de projet, la résolution de problèmes, la conception d'œuvres personnelles... L'élève est incité à proposer des solutions originales, à mobiliser ses ressources pour des réalisations valorisantes et motivantes »¹.

En outre, ces programmes incitent au croisement entre les disciplines et considère l'éducation physique comme une discipline permettant de relier différents enseignements notamment dans le cadre d'enseignements pratiques interdisciplinaires (EPI). L'éducation physique est alors perçue au sens large d'éducation du corps et par le corps qui permet d'aborder des apprentissages par une expérience vécue² ou encore de « comprendre comment la technique façonne les corps »³.

¹ *Ibid.*, p. 219.

² *Ibid.*, p. 41.

³ *Ibid.*, p. 299.

Il semble d'autant plus étonnant qu'au moment où l'importance de la créativité s'affirme de façon transversale dans les programmes (en 2015 pour l'école et le collège et en 2019 pour le lycée général et technologiques) et où l'EPS est appelée à jouer un rôle transversal à l'école, le terme disparaisse quasiment des articles de la *Revue EP&S*. Ces textes n'ont donc manifestement pas eu d'incidence sur le traitement de la créativité dans les articles de la revue. Une des pistes explicatives que nous avons proposées est le fait que le terme de « créativité » ne soit pas signifiant pour les enseignants d'EPS. Nous avons d'ailleurs développé dans ce travail la notion « agir créatif » pour caractériser plus précisément la dimension incarnée et dynamique de la créativité lorsqu'elle se manifeste dans l'activité humaine. Mais d'autres expressions, notions ou concepts expriment des phénomènes proches voire similaires. En effet, le processus d'intégration développé par Jean-François Billeter et le continuum expérimental présenté par John Dewey sont des processus créatifs.

Le questionnaire que nous avons soumis aux enseignants d'EPS semble pourtant révéler un réel intérêt des enseignants pour la créativité en éducation physique. La récente parution des programmes du lycée, imposant de faire vivre aux élèves un processus de création en classe de seconde n'y est peut-être pas étranger. L'analyse des premiers résultats fait cependant ressortir un important besoin de formation des enseignants pour enseigner des pratiques artistiques.

4. Des besoins de formation soulignés par les enseignants

Le questionnaire que nous avons diffusé auprès des enseignants d'EPS en collège et en lycée est analysé ici de façon exploratoire. Une première analyse des résultats permet d'étayer certaines hypothèses, notamment concernant le manque de formation et les difficultés d'une partie des enseignants pour enseigner des pratiques artistiques. Mais leurs réponses soulignent également un réel intérêt pour s'engager dans ces activités. Une analyse plus approfondie sera réalisée suite à ce travail de thèse afin de cerner plus précisément les besoins et les envies des enseignants en termes de formation au processus créatif, aux pratiques artistiques et en particulier les arts du cirque.

4.1. Des enseignants sensibles à la créativité des élèves

Nous avons reçu 508 soumissions provenant de 28 régions académiques ainsi d'enseignants d'établissements français à l'étranger. La répartition entre hommes (45%) et femmes (55%) est relativement équilibrée mais la proportion est inversée par rapport à l'ensemble de la profession¹. Un peu plus de la moitié des répondants (53%) enseigne en collège, 38% en lycée général et technologiques sont concernés par l'obligation d'enseigner une pratique artistique à partir de cette année, 22% en lycée professionnel. Certains enseignants exercent dans plusieurs établissements, notamment en tant que formateur dans l'enseignement supérieur en parallèle de l'enseignement dans le secondaire.

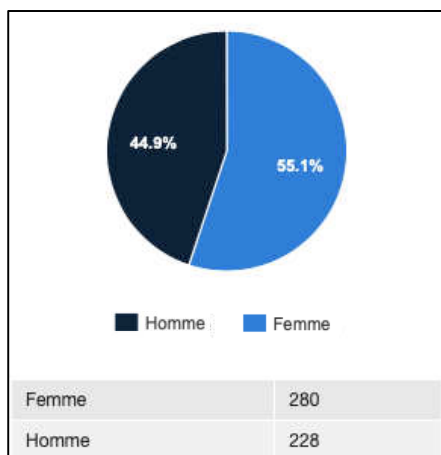


Diagramme 21. Répartition de genre des répondants à l'enquête.

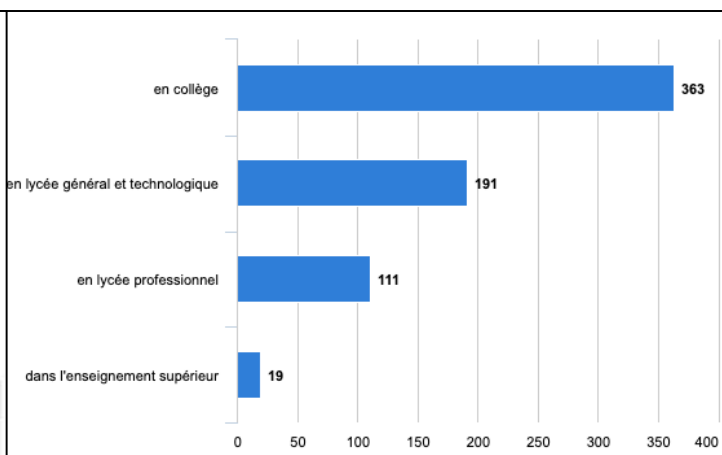


Diagramme 22. Lieux d'exercices des répondants à l'enquête.

¹ Loïc SZERDAHELYI, Cécile OTTOGALLI-MAZZACAVALLLO, « Penser l'égalité dans les représentations du métier de professeur d'EPS. Enjeux méthodologiques et critiques », *Éducation & formations*, n°99, 2019, pp. 5-14.

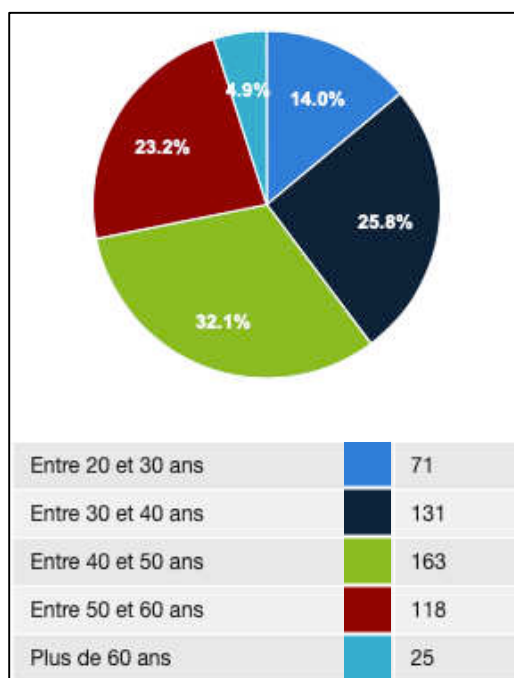


Diagramme 23. Répartition des répondants en fonction de leur âge.

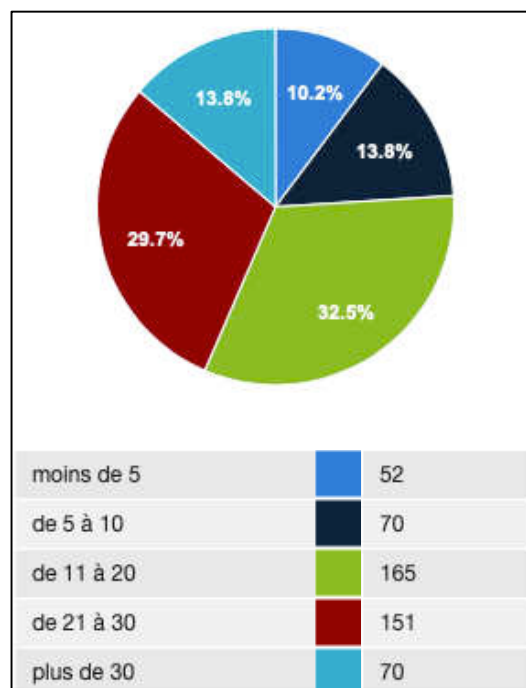


Diagramme 24. Répartition en fonction du nombre d'années d'exercice.

Bien que nous ayons veillé lors de la diffusion à ne pas cibler les enseignants pratiquant ou enseignant des activités et à nommer sobrement le questionnaire « enseignement de l'EPS » sans mentionner les termes de « créativité », d'« artistique », de « danse » ou de « cirque », les répondants à l'enquête ne sont cependant pas représentatifs de l'ensemble des enseignants sur la question des activités artistiques. En effet, outre le panel relativement réduit au regard du nombre d'enseignants, le questionnaire a également été relayé dans des réseaux d'enseignants ayant une sensibilité pour ces pratiques. 72% des répondants déclarent avoir enseigné une activité artistique l'année dernière et 84% durant cette année.

Si la créativité semble associée prioritairement à la danse et aux arts du cirque, ces enseignants considèrent cependant qu'elle est présente, à des degrés divers, dans toutes les APSA. Par ordre décroissant, l'acrosport et le step sont les deux activités qui arrivent ensuite suivies par l'escalade et la course d'orientation puis les sports collectifs. Près de la moitié (47%) des répondants déclarent faire fréquemment appel à la créativité des élèves dans les cours d'EPS et 41% occasionnellement. La créativité est également considérée comme une compétence importante en tant qu'enseignant :

« La créativité dans l'enseignement c'est tous les jours. C'est plus le prof qui se doit plus d'être créatif que les élèves. Par contre, et je l'ai déjà dit plus haut, notre créativité c'est de rebondir sur les réponses de nos élèves pour ne pas rester figé et surtout pouvoir répondre aux besoins. Peu importe l'activité ce qui est important c'est ce que l'on en fait, c'est comment on l'utilise ! »

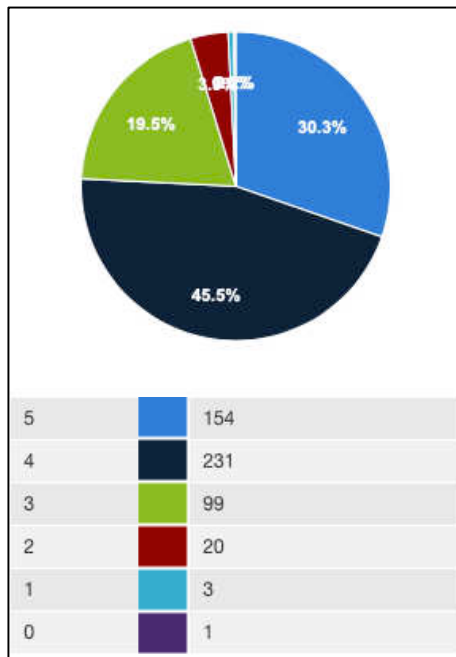


Diagramme 25. Selon vous, dans quelle mesure la créativité est une compétence importante pour un enseignant ?

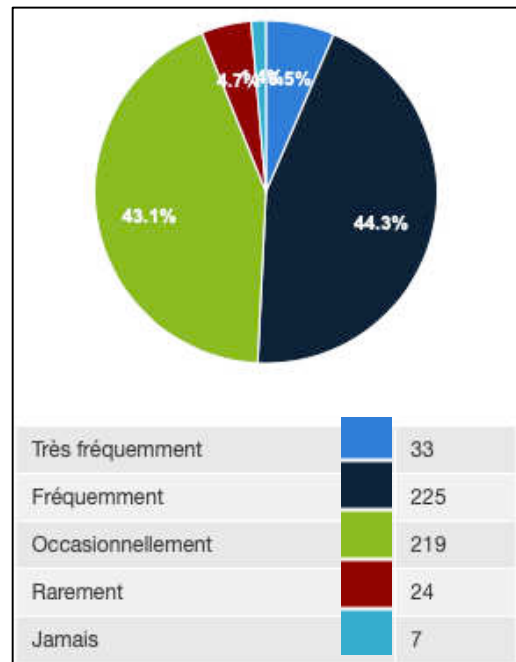


Diagramme 26. Faites-vous preuve de créativité dans la conceptions des situations d'apprentissage ?

Les nouveaux programmes du lycée rus en janvier 2019 et applicables à partir du mois de septembre 2019 pour la classe de seconde, donnant l'obligation aux enseignants d'engager les élèves dans un processus de création artistique¹ semblent avoir une influence importante sur la programmation des APSA dans les lycées d'enseignement général et technologique. En effet, près de 50% affirment que les activités prévues ont été adaptées dès la première année (2019-2020) et 22,5% déclarent qu'elles seront modifiées l'année suivante (2020-2021).

¹ Programme d'éducation physique et sportive du lycée général et technologique, arrêté du 17/01/19 publié au BO spécial du 22/01/19.

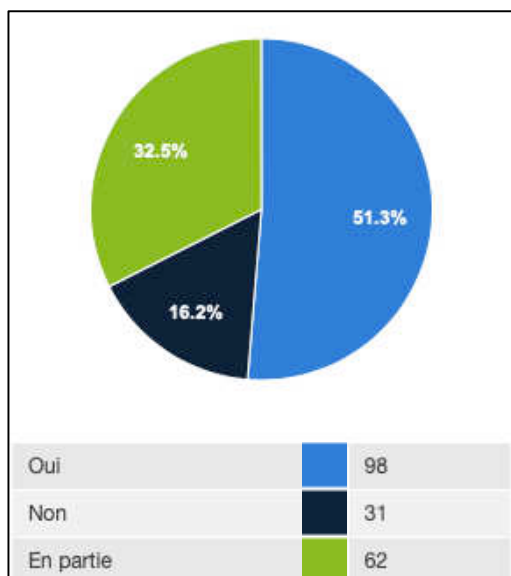


Diagramme 27. Suite à la parution des nouveaux programmes d'EPS pour le lycée, avez-vous lu les documents d'accompagnement sur le processus de création artistique ?

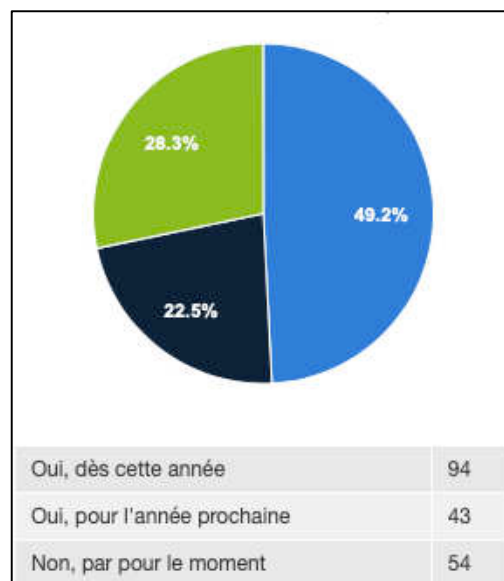


Diagramme 28. Ces textes ont-ils une influence sur la programmation des APSA au sein de votre établissement ?

Cependant la programmation d'un cycle danse ou de cirque ne signifie pas pour autant que les élèves soient engagés dans un processus de création comme le soulignent ces enseignants répondant à l'enquête :

« 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 ».

« 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, il a été dit qu'on pouvait bénéficier d'une ANT mais cela fait déjà cinq mois que la demande a été faite par mes soins, pour les collègues de mon district, et rien ne nous a été proposé ! »

Parmi les six propositions de formation continue (Aides Négociées de Territoires) proposées cette année dans l'académie de Créteil, figure un module pour les enseignants en lycée sur le thème « engager les élèves dans un processus artistique ». Trois modules sont par ailleurs consacrés aux outils et aux référentiels d'évaluation en EPS soulignant à nouveau l'importance que doivent y accorder les enseignants. Parmi l'ensemble des répondants, 31% déclarent souhaiter suivre une formation en danse cette année et 20% une formation en cirque.

La plupart des enseignants accordent de l'importance au fait de proposer un processus de création aux élèves dans le cadre de l'éducation physique. Concernant leur sentiment de compétence dans ce domaine, plus d'un tiers l'évalue à 3/5 et un quart 2/5.

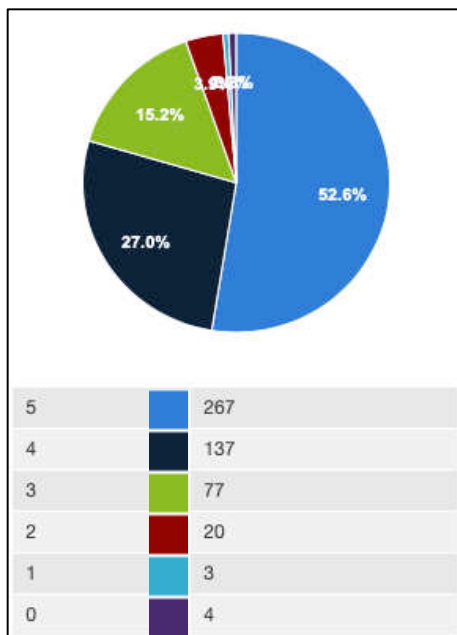


Diagramme 29. Dans quelle mesure vous semble-t-il important de faire un processus de création artistique aux élèves en EPS ?

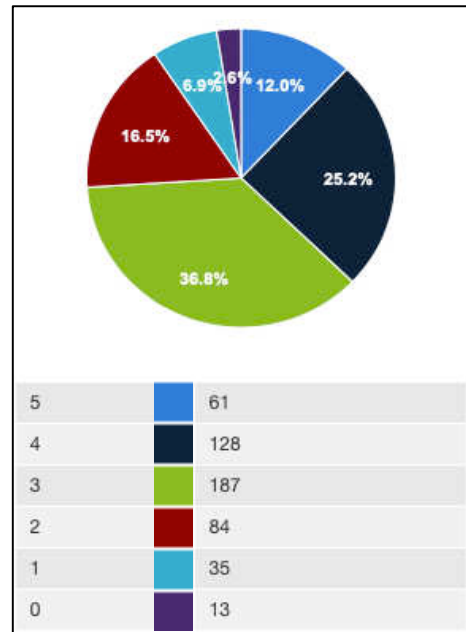


Diagramme 30. Dans quelle mesure vous sentez-vous compétent pour faire vivre un processus de création aux élèves ?

Près de 80% estiment entre 4 et 5 (sur 5) l'importance de faire vivre un processus de création aux élèves en éducation physique mais seulement 12% s'estiment tout à fait compétents (5) dans ce domaine, 25% très compétents (4), 37% relativement compétents (3).

4.2. Une demande importante en termes de formation

Le manque de formation ressort cependant comme le principal obstacle à la mise en œuvre d'un processus avec les élèves en EPS :

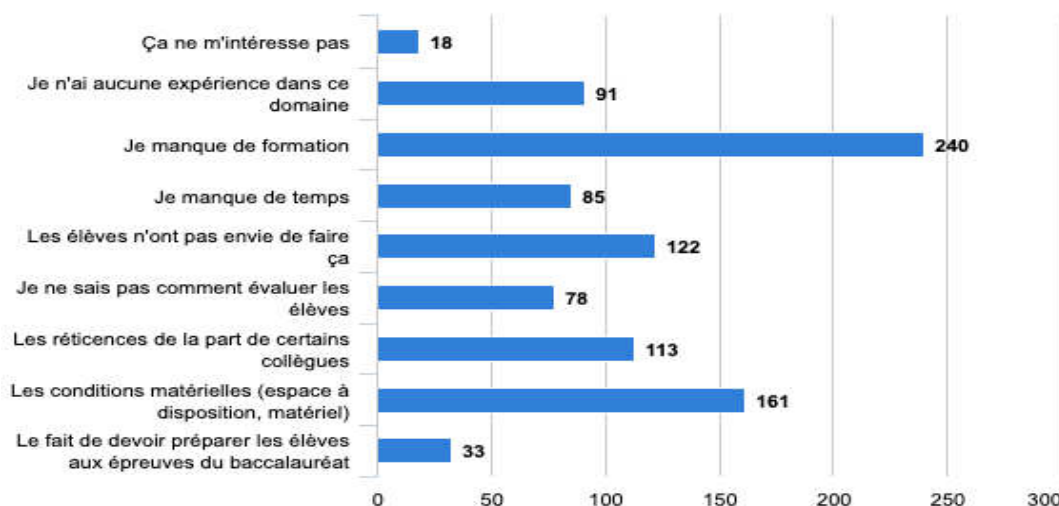


Diagramme 31. Quels sont, pour vous, les obstacles à la mise en œuvre d'un processus de création artistique avec vos élèves en EPS ?

Parmi, les principaux obstacles à la mise en œuvre d'un processus de création artistique avec les élèves, le manque de formation est donc la principale raison invoquée par les enseignants (47%). Les conditions matérielles arrivent en deuxième position (32%). Le manque d'espace adapté à ces pratiques constitue alors une contrainte importante qui limite la pratique. En effet, développer une approche poétique et sensible dans un gymnase bruyant prévu pour des sports collectifs, et parfois partagé par plusieurs classes, représente une gageure pour les enseignants comme pour les élèves. En outre, le fait de ne pas disposer d'espace adapté à une représentation (circulaire, frontal ou autre) accroît la difficulté pour concevoir une forme spectaculaire. En ce qui concerne le cirque, certains enseignants réussissent à faire installer des accroches au sol pour pouvoir monter un fil d'équilibre ou un mât chinois, par exemple. Plus rares enseignants sont ceux qui s'aventurent à accrocher des agrès aériens dans des gymnases car les structures porteuses ne sont pas prévues pour ce type d'utilisation.

Par ailleurs, près d'un quart des enseignants considère que « les élèves n'ont pas envie de faire ça ». Il faudrait croiser ces données avec la perception qu'ont ces enseignants de leur compétence pour enseigner des activités artistiques ainsi que les niveaux concernés (collèges, lycées). Plus de 20% des répondants évoquent également les réticences de la part de certains collègues qui les freinent pour mettre en œuvre un processus de création, soulignant l'importance du travail en équipe pour proposer de nouvelles pratiques dans un établissement. En effet, 84% des enseignants considèrent fondamental de travailler en équipe.

« 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... »

Les représentations genrées de la danse et des activités artistiques en général reviennent dans plusieurs commentaires laissés par les enseignants :

« Athlète et handballeuse à l'origine, j'ai fortement accroché à l'acrosport quand je l'ai découvert dans les années 90. Quand je suis arrivée dans mon lycée, j'ai assuré un stage FPC [formation professionnelle continue] pour mon équipe et le secteur. (...) Depuis que la danse en seconde est imposée, j'ai fait l'effort de m'y coller pour ma dernière année [avant la retraite] ainsi qu'une collègue. J'ai proposé des outils à mes collègues masculins, mais ils n'ont pas souhaité les mettre en œuvre dès cette année ».

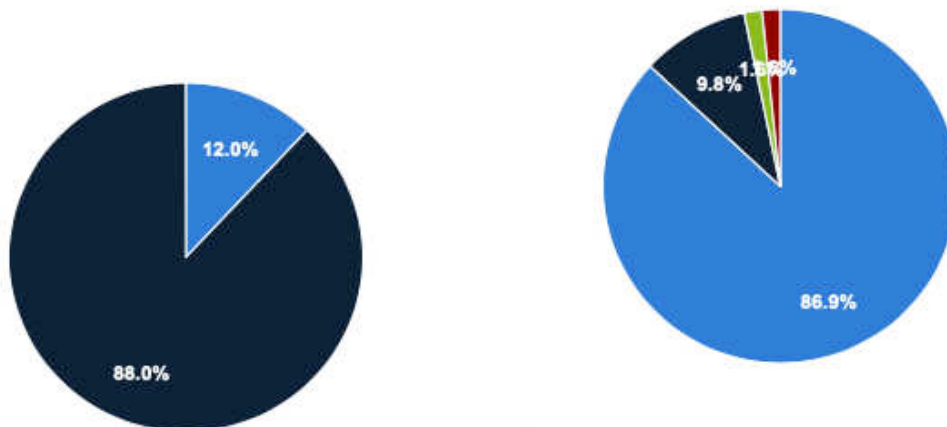
« Les activités artistiques ne sont pas bien accueillies par nos collègues masculins qui ne souhaitent même pas être formés ! Cela nous a fortement interpellé alors que nous nous formons sur d'autres activités. L'évaluation de ces activités artistique est une seconde barrière pour les collègues qui ne fonctionnent qu'avec des tableaux et des barèmes. Par contre ces mêmes collègues peuvent faire acte d'innovation régulièrement dans leur domaine ».

L'évaluation du processus de création n'est problématique que pour 15% des répondants. Cette contrainte scolaire ne semble donc pas un obstacle majeur pour les enseignants. Cependant 70% des répondants au questionnaire enseignent au collège, la question de l'évaluation est probablement plus délicate lorsque la note compte pour l'obtention du baccalauréat.

Une analyse plus approfondie permettrait de croiser ces résultats avec les activités pratiquées par les enseignants pour observer des profils différents. L'âge des enseignants et la

période durant laquelle ils ont suivi leur formation initiale pourrait également faire ressortir des facteurs de variabilité.

Concernant l'enseignement du cirque, 44% déclarent avoir déjà enseigné cette activité en EPS. Celle-ci est principalement enseignée au collège mais les chiffres nécessitent d'être traités de façon plus approfondie afin d'obtenir des pourcentages précis de la pratique dans les différents niveaux. Plus de trois-quarts des enseignants répondant estiment toutefois que l'enseignement de cette activité leur pose des difficultés. Le manque de formation à ces pratiques est particulièrement mise en évidence.



Oui	61
Non	447

Diagramme 32. Pendant votre formation initiale, avez-vous suivi des cours de cirque ?

18h (l'équivalent de 1h30/semaine pendant 1 semestre)	53
36h (1h30/semaine pendant 2 semestres ou 3h/sem pendant 1 semestre)	6
90h (1h30/semaine pendant 5 semestres)	1
108h (1h30/semaine pendant 6 semestres)	1

Diagramme 33. (Si oui) Pouvez-vous évaluer le nombre d'heures de formation suivies ?

Seulement 12% des répondants ont suivi des cours de cirque durant leur formation initiale et, parmi ceux-ci, 87% estiment environ à 18h le volume horaire qu'elle représentait. Cela correspond à un créneau de 1h30 par semaine pendant douze semaines (un semestre universitaire). Les activités enseignées en EPS et sont nombreuses et le temps et les moyens de formation ne permettent pas que les étudiants soient formés à l'ensemble de ces activités.

Néanmoins la démarche de création artistique diffère fortement de la logique sportive présente dans les autres pratiques à l'exception des activités de bien-être (CA5) introduites il y a dix ans. Dans l'espace libre destinés aux remarques et aux commentaires à la fin du questionnaire plusieurs enseignants évoquent le manque de formation en cirque :

« Je regrette de ne pas avoir été formé en arts du cirque dans ma formation initiale ».

« Pour moi, le frein principal à l'enseignement des arts du cirque est véritablement le manque de formation ».

« Dans le Staps de Créteil, la mise en place des arts du cirque dans le cursus n'est vraiment opérationnelle... ».

Ces chiffres méritent également d'être croisés avec ceux des différentes tranches d'âge des enseignants car la situation de l'enseignement artistiques dans les UFR et départements a certainement évolué entre les enseignants ayant été formés il y a près de quarante ans et ceux débutant aujourd'hui leur carrière :

« Je suis en fin de carrière. Beaucoup de carence dans ma formation initiale sur les arts du cirque et l'expression corporelle ; j'ai pu faire une formation en arts du cirque et en acrosport (deux jours à chaque fois). Pour le cirque cela demande une formation plus longue ».

« Sans le savoir je suis tombé en plein dedans concernant mes "lacunes" tant pédagogiques que techniques : la création artistique. Je pense vraiment au vu de la maquette de formation initiale que j'ai vécue (au demeurant très pertinente par ailleurs) ; je ne suis pas formé pour ce type d'activité. En voyant les collègues de ma génération clairement il y a un gros manque et donc d'incompétence qui engendre le rejet de ces pratiques ».

Le croisement entre la formation initiale aux arts du cirque et les départements dans lesquels les enseignants ont été formés permettrait probablement de faire ressortir des différences significatives entre les différents UFR et départements STAPS.

L'expérience dans un domaine et le sentiment de compétence sont également cités comme un facteur favorisant la créativité de l'enseignant. Les projets spécifiques ou la pratique dans le cadre de l'association sportive ressortent également comme des domaines dans lesquels il est plus aisé pour l'enseignant de faire preuve de créativité que les cours traditionnels d'EPS :

« Plus je maîtrise un domaine en tant que professeur, plus je suis créative à l'enseigner. (...) Me concernant, j'exerce ma créativité davantage dans des projets collectifs d'équipe EPS ou interdisciplinaire que lors des situations d'apprentissage... et en AS davantage qu'en cours ».

L'évaluation ne semble pas poser un problème majeur quant à l'enseignement des pratiques artistiques. Les éléments auxquels les enseignants accordent le plus d'importance en arts du cirque sont l'originalité de la proposition artistique, la présence sur scène (sensibilité, émotions, expression), le processus de création et les compétences sociales (ex. savoir travailler en collectif). L'adaptation des objectifs d'apprentissages aux besoins des élèves est également l'élément qui revient le plus fréquemment et qui semblent aller dans le sens de la mini-c qui caractérise les apprentissages nouveaux et signifiants pour les élèves.

« Au-delà de la création, ce qui me paraît important est l'adaptation : notamment adaptation d'un contenu à des élèves (donc parfois de la modification de contenu existant) ».

Cette analyse exploratoire dessine de multiples pistes d'analyse des données qui permettront d'affiner ces premières observations. Il en ressort néanmoins un réel intérêt des enseignants pour la notion de créativité en EPS, qui est appréhendée de façon transversale autant dans la conception des situations d'apprentissage que dans les représentations des différentes APSA. Les pratiques artistiques sont toutefois celles où les enseignants déclarent faire davantage appel à la créativité des élèves. Cependant, plusieurs difficultés sont évoquées par les enseignants pour les enseigner, parmi celles-ci, le manque de formation apparaît être le principal obstacle. Au-delà de la question du volume horaire nécessaire pour que les enseignants s'approprient une démarche de création, il semble important de s'interroger sur la façon d'appréhender les pratiques artistiques dans le cadre de l'EPS.

5. Quelle pédagogie pour l'agir créatif en éducation physique ?

Un des intérêts des démarches présentées par les enseignants dans leurs récits de projets de création artistique dans la *Revue EP&S*, outre la dimension sensible, est de leur permettre de dépasser le cadre scolaire et sortir d'un rapport traditionnel entre l'enseignant et l'enseigné. Que ce soit des témoignages d'enseignants, d'artistes ou les travaux des chercheurs concernant le processus créatif, tous semblent s'accorder sur le fait que ce processus contraste avec un

cadre scolaire traditionnel où l'activité des élèves et de l'enseignant est fortement prescrite. La démarche de création engage alors les élèves comme l'enseignant sans savoir précisément où elle les mènera. L'incertitude liée à cette démarche est un élément qui revient dans de nombreux articles de la *Revue EP&S* durant les années 1970 et génère des sentiments et des réactions variées de la part des enseignants depuis la crainte du désordre et du manque de résultat à l'enthousiasme de l'expérimentation et de la création.

Les écoles d'art présentent des exemples intéressants de formes pédagogiques différentes visant à favoriser l'agir créatif des étudiants. Selon Emmanuelle Betton, maîtresse de conférences au CNAM, les conditions de la créativité reposeraient sur le renoncement pédagogique du formateur à la position de sachant, ce qui présuppose une égalité des intelligences entre formateur et étudiants. C'est dans les espaces ouverts à l'improvisation et au questionnement que résident les conditions susceptibles de favoriser le développement de capacités individuelles et collectives à la créativité¹.

« Peut-on enseigner l'art ? » interroge Jérémie Vandebunder dans sa thèse en sociologie à propos de la pédagogie de la création. Il constate que les curricula des écoles d'art laissent une très grande liberté aux étudiants autant dans le choix des sujets et des techniques abordées que dans la maîtrise de l'emploi du temps. Dans une démarche ethnographique, il observe les cours et les ateliers dans différentes écoles. Il conclut que « *les écoles d'art ne peuvent être des écoles comme les autres. Les enseignants ont avant tout pour but de faire émerger l'originalité de l'étudiant, de refuser tout conformisme et, par là même, de permettre à l'étudiant de trouver l'artiste qui est en lui* »². Il reprend les propos d'un enseignant qui illustre le changement de posture demandé aux étudiants : « *Oubliez dans cette école que vous y êtes élève. (...) car scolaire, y est synonyme d'impersonnel, de non créatif, bref de non artistique* »³.

¹ Emmanuelle BETTON, « La créativité en formation, une question de pédagogie ? Travail et créativité ». *Éducation permanente*, n°202, 2015, pp. 147-158.

² Jérémie VANDENBUNDER, « Peut-on enseigner l'art ? Les écoles supérieures d'art, entre forme scolaire et liberté artistique », *Revue française de pédagogie*, n°192, 2015, pp. 121-133.

³ J-E BERTRAND, « 12 conseils pour réussir à l'école », *Icare*, en ligne http://jacques-emile-bertrand.blogspot.fr/2014/11/12-conseils-pour-reussir-lecole_28.html consulté le 21 décembre 2015.

Le sociologue, Geoffroy de Lagasnerie, déclare également avoir découvert un rapport entre étudiants et enseignants très différent d'un rapport pédagogique de transmission de connaissances, lorsqu'il est arrivé en tant qu'enseignant à l'École nationale supérieure d'arts de Paris-Cergy. Ce sociologue considère alors que les écoles d'art doivent être un lieu où l'on réinvente un rapport pédagogique, des institutions qui parviennent à échapper à l'apparente contradiction entre force institutionnelle et force de l'expérimentation¹. Nicolas Donin, musicologue et chercheur à l'Ircam (Institut de recherche et de coordination acoustique/musique) souligne, pour sa part, le caractère limitatif des approches traditionnelles centrées sur les œuvres et la nécessité de considérer l'art comme un fait social dynamique².

Ces exemples peuvent-ils être transposés dans l'éducation primaire et secondaire ? Joëlle Zask témoigne du contraste entre l'enseignement artistique tel qu'elle l'a rencontré dans les ateliers de quelques écoles supérieures des beaux-arts et l'enseignement dit « général ». Dans le premier cas, l'attente est celle d'une pluralité tandis que dans le cadre de l'école républicaine, l'attente est celle d'un idéal fondé sur l'identique³. Mais l'éducation artistique ne peut s'organiser qu'à partir de l'expérience de l'élève, de son histoire subjective.

Marie-Ange Barthassat, Andreea Capitanescu Benetti et Monica Gather Thurler engagent alors les enseignants à « créer en exploitant les marges d'autonomie »⁴. Selon ces trois chercheuses, le « choc PISA » en révélant les limites et les incapacités du système éducatif à offrir des chances équitables à tous les élèves a eu tendance à renforcer des mesures prescriptives envers les enseignants. Mais, paradoxalement, cette volonté de reprise de contrôle, s'affirme au moment même où la professionnalisation des métiers de l'éducation

¹ Geoffroy DE LAGASNERIE, « Un futur pour les écoles d'art », Intervention à la séance de clôture des Assises nationales des Écoles supérieures d'art, le 30/10/2015 à Lyon, consulté en ligne le 03 avril 2018, <https://geoffroydelagasnerie.com/2015/11/03/un-futur-pour-les-ecoles-dart-intervention-a-la-seance-de-cloture-des-assises-nationales-des-ecoles-superieures-dart/>

² Nicolas DONIN, « L'art comme faire », in Jean-Marie BARBIER, Marc DURAND (dir.), *Encyclopédie d'analyse des activités*, Paris, PUF, 2017, pp. 597-615

³ Joëlle ZASK, Alain KERLAN, « Éducation artistique et démocratie », *Recherche et formation*, n°86, 2017, p. 117.

⁴ Marie-Ange BARTHASSAT, Andrea CAPITANESCU BENETTI et Monica GATHER THURLER, « Créer en exploitant les marges d'autonomie », in Françoise CROS, *L'agir innovant*, Louvain-la-Neuve, De Boeck Supérieur, 2007, pp. 77-90.

commence à porter ses fruits. L'orientation réflexive a contribué à modifier la vision du métier d'enseignant : « *ils ont appris à identifier les problèmes et à les résoudre de manière novatrice et à "créer leurs propres normes" »*¹.

Il nous semble en effet, au terme de cette recherche que l'agir créatif ne peut exister à l'école que par la capacité de l'enseignant à créer les conditions favorables à une expérience authentique avec les élèves. Cela ne signifie nullement l'absence de contraintes bien au contraire ; les difficultés liées au simple fait d'agir de façon collective en respectant chaque individualité constitue déjà une source d'innombrables difficultés et l'occasion d'autant d'expériences éducatives. Il apparaît alors que pour favoriser l'agir créatif, il faut miser sur la capacité des enseignants à inventer de nouvelles formes scolaires, sur la revalorisation des savoirs informels issus du partage de l'expérience, de l'activité en train de se faire. En effet, l'instrumentalisation de cette expérience, la multitude des contraintes imposées de l'extérieur limitent autant la créativité de l'agir.

Les témoignages dans les articles de la *Revue EP&S*, d'enseignants ayant mené des projets de création artistique avec leurs élèves révèlent la singularité de chacune de ces expériences. Il nous semble alors que les conditions favorables à l'agir créatif en éducation physique ne sont pas tant à rechercher dans un dispositif reproductible pour un niveau de classe en fonction des attendus d'un programme mais plutôt dans la création de projets en prise avec les particularités propres à chaque contexte. Ces expériences éducatives sont l'occasion d'associer différentes disciplines scolaires autour d'un objectif commun mais également d'ouvrir l'école vers l'extérieur par des partenariats avec d'autres institutions (théâtres, musées, etc.), associations, compagnies ou autres. Ces projets nécessitent un temps long, un engagement de la part de l'équipe éducative, l'inscription dans le cadre de dispositifs spécifiques, etc. Parier sur des expériences singulières ne signifie pas pour autant renoncer à l'égal accès de tous les élèves à s'inscrire dans un processus créatif, la diversité ne s'opposant pas à l'équité. Mais il s'agit d'ancrer ces expériences dans les réalités propres à situation.

¹ *Id.*

Alain Kerlan soutient la nécessité d'un paradigme esthétique en éducation, un recentrage de la culture scolaire sur de nouvelles perspectives et de nouvelles valeurs : le sensible, le vécu, l'imagination, l'émotion, le corps¹. Selon ce philosophe, une éducation par l'art passe par des dispositifs qui assument le paradoxe d'être à la fois « à distance » de l'école et « au cœur » de l'école².

6. Les arts du cirque en EPS, une hétérotopie scolaire

« 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 »³.

Les arts du cirque constituent un support pour l'agir créatif dans la mesure où ils ne représentent pas de pratique définie mais plutôt un rapport à l'espace et au corps, un langage et un renversement des codes. Le terme acrobate, hérité du grec, signifie « marche des extrêmes » : son rôle est de se mettre à l'envers, de renverser l'ordre de choses. La piste circulaire, à l'origine du cirque moderne, illustre une autre configuration de l'espace et des interactions. En effet, contrairement à une scène frontale où l'action n'est regardée que d'un seul côté, le cercle ouvert à 360° implique la multiplicité des points de vue. Chaque spectateur ne perçoit qu'une facette de l'action qui se déroule, un point de vue singulier, différent. Mais la piste circulaire favorise une mise en commun des émotions car, en même temps que la vision de l'artiste, chacun perçoit également la réaction du spectateur d'en face et partage ainsi un autre regard. Ainsi, seule la multiplicité des points de vue permet de rendre compte du réel.

Pour certains artistes, le cirque implique cet espace circulaire, pour d'autres la spécificité de cet art se situe ailleurs. Il s'agit surtout, en définitive, d'une conception sociale

¹ Alain KERLAN, *L'art pour éduquer ? La tentation esthétique : contribution philosophique à l'étude d'un paradigme*, Presses de l'Université de Laval, Québec, 2004.

² Alain KERLAN, « L'éducation artistique et culturelle, entre utopie et hétérotopie. Éléments de généalogie », *Les artistes à l'école : fin d'une illusion ou utopie en devenir ? Quaderni*, n°92, Hiver 2016-2017, pp. 13-26.

³ Pauline DE LA BOULAYE, « 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 2018.

d'un rapport symbolique entre l'artiste et le public qui se situent alors au même niveau, sans frontière qui les sépare. Pour l'artiste, cette configuration engage, en outre, une « mise à nu », il ne peut rien cacher, à l'inverse du théâtre classique où la scène, frontale et surélevée, est tenue à distance des spectateurs par le « 4^e mur ». Celui-ci représente le côté de la scène ouvert vers le public où un mur imaginaire instaure des codes et une mise à distance qui isole l'action et les comédiens des spectateurs par une frontière symbolique.

Transposé dans un cadre éducatif, le rapport à l'espace illustre différentes conceptions du rapport pédagogique. Les classes traditionnelles sont, en effet, structurées selon les mêmes codes que ceux du théâtre classique : le maître, sur une estrade surélevée, fait face aux élèves alignés devant lui. Il y a une frontière, réelle et symbolique, entre les deux espaces. Selon l'historien de l'éducation Pierre-Philippe Bugnard, ce modèle induit les règles d'une relation psychologique de domination de l'enseignant sur l'enseigné¹. Il est hérité de l'école ecclésiastique où la dissymétrie est fondamentale car enseigner « *c'est introduire de la hauteur dans l'esprit de l'élève* »². Le maître est alors le médiateur entre un savoir sacré et l'ignorance de l'enfant. Pourtant, l'école républicaine en France s'est forgée en combattant l'emprise de l'Église, elle a toutefois repris à son compte sa forme institutionnelle, constate Jean Houssaye. L'espace éducatif sacré de la nef s'est transformé en espace éducatif profane, le savoir divin a fait place au savoir rationnel. L'école a évolué en intégrant différentes innovations tout au long de son histoire, cependant, la forme scolaire, la structuration de l'espace et le fondement du rapport pédagogique s'inscrivent toujours dans ce prolongement³.

L'éducation physique représente déjà, en soi, une reconfiguration du rapport à l'espace scolaire : « *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* »⁴, soulignent deux inspecteurs d'éducation physique dans un article de 1974.

¹ Pierre-Philippe BUGNARD, *Le temps des espaces pédagogiques. De la cathédrale orientée à la capitale occidentée*, Nancy, Presses Universitaires de Nancy, 2006.

² Jean-Marc LAMARRE, « Seule l'altérité enseigne », *Le Télémaque*, n°29, 2006, pp. 69-78.

³ Jean HOUSSAYE, *La pédagogie traditionnelle*, Paris, Fabert, 2014, p. 279.

⁴ Roger DELAUBERT, Charles GALLOT, « L'éducation physique, dimension nécessaire de l'éducation totale », *Revue EP&S*, n°128, 1974, pp. 17-18.

Pourtant, Yvon Morizur¹, citant Philippe Tissié et Georges Hébert, rappelle que le cirque a longtemps été cité en contre-modèle de l'éducation physique :

« 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 »².

« L'éducation physique s'arrête là où le funambulisme commence et celui-ci commence où l'utilité d'un exercice cesse, 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 »³.

La parabole circassienne n'est pas neutre d'un point de vue sémantique, souligne l'auteur, tant il est clair que deux registres d'argumentations se conjuguent : « *Le cirque renvoie au spectacle, au divertissement, à l'acrobatie et plus généralement aux loisirs, et questionne l'école tant du point de vue de la scolarisation de ces pratiques que des valeurs sous-tendues par ces dernières* »⁴. Depuis, le cirque, reconnu en tant qu'art, a pu pénétrer légitimement l'espace scolaire⁵. Mais un traitement scolaire de cette activité en réduit le potentiel subversif. La créativité de l'acrobate ne peut se réduire à des contenus d'enseignement et des grilles d'évaluation. Pour en conserver la substance, le cirque à l'intérieur de l'école ne peut se pratiquer que dans une hétérotopie éducative. Michel Foucault décrit, en 1967, ces « espaces autres » :

« des sortes de contre-emplacements, des sortes d'utopies effectivement réalisées dans lesquelles tous les autres emplacements réels que l'on peut retrouver à l'intérieur de la culture sont à la fois représentés, contestés et inversés, des sortes de lieux qui sont hors de tous les lieux, bien que pourtant ils soient effectivement localisables »⁶.

¹ Yvon MORIZUR, « Le plaisir en Éducation Physique de 1882 à 2010 : usages d'une notion mythifiée et clivante », thèse de doctorat de Sciences de l'éducation, Université de Montpellier, 2019, p. 290.

² Philippe TISSIÉ, « Le cirque à l'école : réponse à une question posée », *Revue des Jeux scolaires et d'hygiène sociale*, n°10-11-12, 1931, pp. 123-124.

³ Georges HÉBERT, *Le sport contre l'éducation physique*, Vuibert, Paris, 1925, p. 54.

⁴ Yvon MORIZUR, *ibid.*, p. 290.

⁵ Magali SIZORN, « Le cirque à l'épreuve de sa scolarisation. Artification, légitimation... normalisation ? », *STAPS*, n°103, 2014, p. 37.

⁶ Michel FOUCAULT, « Des espaces autres » (1967), *Empan*, n°54, 2004, p. 15.

La structuration de l'espace autour de la piste du cirque que nous avons évoquée fait alors écho à l'hétérotopie telle que la décrit le philosophe. Ce dernier prend l'exemple du miroir : à partir de ce regard autre qui se porte sur moi, de l'autre côté de la glace, le miroir rend cette place que j'occupe, « *à la fois absolument réelle et en liaison avec tout l'espace qui l'entoure, et absolument irréaliste puisqu'elle est obligée, pour être perçue, de passer par ce point virtuel qui est là-bas* »¹. Autour de la piste, c'est le regard du spectateur en face qui joue le rôle de miroir. Il voit, en effet, ce que je ne vois pas, ce qui se passe de l'autre côté, le contrepoint. Ses yeux sont alors le reflet de cette autre réalité qui complète celle que je perçois. Cette démultiplication des points de vue qui se reflètent entre eux font de cet espace circulaire et spectaculaire une forme d'hétérotopie. Il se juxtapose avec l'espace scolaire tout en se positionnant en rupture par un renversement des codes et du rapport pédagogique traditionnel de l'école. L'agir créatif a été interrogé en filigrane de cette recherche sous l'angle du rapport à l'espace, matériel et symbolique, et à son organisation en EPS.

¹ *Id.*

Conclusion.

Pour une instrumentalité authentique au service de l'expérience

« La tâche de la démocratie consiste pour toujours à créer une expérience plus libre et plus humaine que tous partagent et à laquelle tous contribuent. (...) Pareille tâche ne peut s'accomplir sans effort d'invention et sans activité créatrice ».

John Dewey, « Creative Democracy. The task before us » (1939), *Horizons philosophiques*, n°2, 1995, pp. 41-48.

Nous avons tenté, au cours de ce travail, de mettre en évidence et de comprendre les représentations de la créativité des enseignants d'éducation physique. Afin d'appréhender les différentes strates de significations qui structurent les représentations actuelles, nous avons réalisé une étude socio-historique et épistémologique des articles d'une revue professionnelle de référence, *la Revue EP&S*. L'analyse des articles mentionnant la créativité nous a ainsi permis de reconstituer un itinéraire retraçant l'évolution des représentations de cette notion par les acteurs de l'éducation physique en France depuis la fin des années 1960 jusqu'à nos jours.

L'analyse des documents et l'interprétation des résultats se sont appuyés sur une conceptualisation de la notion d'« agir créatif ». Celle-ci désigne la manifestation de la créativité dans l'activité du sujet et illustre le caractère dynamique, émergent et incarné de la créativité en éducation physique. Notre démarche s'est inscrite dans une approche par l'activité en tant que « cadre organisateur »¹ favorisant la convergence des travaux produits dans le domaine des sciences de l'éducation et de la formation². La perspective que nous avons adoptée

¹ Monique LINARD, « Concevoir des environnements pour apprendre : l'activité humaine, cadre organisateur de l'interactivité technique », *Sciences et techniques éducatives*, n°8, 2001, pp. 211-238.

² Brigitte ALBERO, Jérôme GUÉRIN, « Note de synthèse : l'intérêt pour l'« activité » en sciences de l'éducation. Vers une épistémologie fédératrice ? *Transformations*, n°11, 2014, pp. 11-45.

dans cette recherche est donc celle du sujet qui agit, l'analyse se centrant sur la compréhension du rôle du corps, en interaction avec l'environnement naturel, culturel et social, dans le processus créatif. Elle s'inscrit ainsi dans la « mini-c », selon la classification de Ronald Beghetto et James Kaufman,¹ dans laquelle les productions sont nouvelles et signifiantes pour leur auteur. Cette approche souligne le processus créatif et transformateur qu'implique le développement de gestes, de connaissances et d'idées personnelles².

Le cadre conceptuel que nous avons utilisé visait une meilleure compréhension de la créativité en éducation physique. Il a pris appui sur le paradigme de l'activité du philosophe Jean-François Billeter qui apporte un éclairage original à propos du rôle du corps dans le processus créatif. Il s'est inscrit également dans une approche pragmatiste et a emprunté le concept d'expérience à John Dewey pour penser l'activité de l'élève en situation de formation. Nous sommes notamment partis du postulat que la créativité représente une force d'intégration faisant émerger des synthèses nouvelles et signifiantes selon un processus d'intégration³ de l'activité. Ce processus s'inscrit dans un continuum expérimental⁴. Nous souscrivons alors à l'idée que l'agir créatif articule deux dimensions selon une instrumentalité authentique au service de la poursuite de l'expérience⁵. D'une part, la « dimension instrumentale » se caractérise par une intention et une finalité de l'action. Le cadre de référence est objectif, les conséquences sont prévisibles et mesurables et s'inscrivent dans un rapport au temps linéaire (*chronos*). Le corps est un instrument, un artefact au service d'une finalité. D'autre part, la « dimension de l'expérience » représente la part non intentionnelle de l'agir, spontanée et émergente. Le rapport au temps se caractérise par la « profondeur de l'instant » (*kairos*) perçu de façon singulière. Le cadre de référence est subjectif, l'agir est autotélique, sans autre finalité

¹ Ronald BEGHETTO, James KAUFMAN, « Toward a broader conception of creativity : A case for mini-c creativity », *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, vol. 1, n°2, 2007, pp. 73–79.

² *Id.*

³ Jean-François BILLETER, *Un paradigme*, Paris, Allia, 2012

⁴ John DEWEY, *Démocratie et Éducation* (1916), Paris, Armand Colin, 2011

⁵ Cf. Chapitre 1 / 1.2.1 La mini-c dans le domaine éducatif : Ronald BEGHETTO, James KAUFMAN, « Toward a Broader Conception of Creativity, *art. cit.*

que l'agir lui-même. Le corps représente alors l'activité non consciente qui porte l'action consciente¹.

Cette manière de définir l'agir créatif nous a permis, dès lors, de « penser la créativité » en éducation physique et d'interpréter les résultats en tenant compte du point de vue des acteurs et de la réalité des pratiques propres à ce domaine professionnel et éducatif. D'un certain point de vue, nous pouvons affirmer qu'elle a aussi été pensée pour servir de support pour la formation des enseignants d'EPS ; si cette recherche pouvait en effet servir à voir sous un nouveau jour cette formation en accordant une place nouvelle à la notion de créativité, alors elle aura joué son rôle. Nous assumons en effet pleinement que notre démarche procède à la fois d'une approche pragmatique² dans les méthodes et d'une approche praxéologique³ par l'une de ses finalités.

1. Un itinéraire contrasté

À l'issue d'une analyse de la *Revue EP&S*, un itinéraire contrasté se dessine quant à la façon dont les enseignants ont appréhendé la notion de créativité en éducation physique. Trois périodes se distinguent en effet, de façon assez prononcée, dans l'évolution des conceptions des acteurs soucieux de développer la créativité des élèves mais également des pratiques physiques sportives ou artistiques privilégiées. L'apparition du terme « créativité » dans la *Revue EP&S*, au milieu des années 1960, coïncide avec une période de contestation d'une instrumentalisation excessive du corps dans la société industrielle. De la fin des années 1960 au début des années 1980, l'intérêt pour la créativité en éducation physique se diffuse principalement à l'école élémentaire et maternelle, portée par le souffle de la réforme du tiers-temps pédagogique⁴. Les auteurs valorisent alors la spontanéité de l'enfant dans des activités

¹ Jean-François BILLETER, *op. cit.*, p. 13-14.

² François DOSSE, *L'empire du sens. L'humanisation des sciences humaines*, La Découverte, Paris, 1995.

³ Brigitte ALBERO, Christian BRASSAC, « Une approche praxéologique de la connaissance dans le domaine de la formation. Éléments pour un cadre théorique », *Revue Française de Pédagogie*, 184, 2013, pp. 105-119.

⁴ La réforme du tiers-temps pédagogique accorde une importance inédite à l'éducation physique (6h hebdomadaire) et aux activités des activités d'éveil (6h) visant à favoriser une approche interdisciplinaire de l'apprentissage. La *Revue EP&S* consacre un dossier spécial « Pour le tiers-temps pédagogique », entre 1970 et 1980, relatant les initiatives individuelles et les réalisations collectives des enseignants.

ludiques ou expressives, et l'attention des enseignants s'oriente essentiellement sur le vécu de l'expérience corporelle, en vue de favoriser la créativité des enfants.

Dans les années 1980, une transition s'opère ; les enseignants du second degré s'emparent de la notion de créativité et la déclinent dans différentes pratiques sportives et artistiques. La dimension technique et instrumentale est revalorisée. Une approche didactique vise alors à donner un caractère plus opérationnel à cette notion et à en faciliter l'usage par les enseignants, notamment dans les activités gymniques et acrobatiques. Les auteurs qui abordent alors la notion de créativité dans la revue, dans le champ en particulier des sports collectifs, sont principalement des acteurs du sport fédéral et des enseignants experts. L'importance de l'incertitude de l'action dans les sports collectifs incite les entraîneurs à s'intéresser à la créativité des joueurs. Ils soulignent, notamment, la nécessité de promouvoir davantage l'aspect ludique et collectif de l'activité pour favoriser l'émergence du *flow*¹ d'équipe ou expérience optimale de coopération entre les joueurs. Les sports collectifs apparaissent alors comme un support éducatif très riche en termes de créativité. En effet, peu de situations vécues dans le cadre scolaire permettent de faire l'expérience concrète de la recherche d'un fonctionnement collectif optimal².

À partir des années 2000, la notion de créativité est principalement mobilisée par les auteurs de la *Revue EP&S* dans le cadre d'activités artistiques ; celles-ci demeurent toutefois marginales en EPS. Deux caractéristiques ressortent principalement de l'analyse des articles de cette période. D'une part, les auteurs relatent des démarches de création qui dépassent souvent le cours d'EPS pour s'inscrire dans des dispositifs impliquant des partenaires extérieurs à l'école. Il s'agit généralement de projets interdisciplinaires, qui se déroulent sur des temporalités longues et dont la finalité outrepassse le cadre scolaire. D'autre part, dans ces

¹ Mihaly CSIKSZENTMIHALYI, *Beyond boredom and anxiety*, San Francisco, Jossey-bass, 1975 ; Mihaly CSIKSZENTMIHALYI, *Flow: The psychology of optimal experience*, New York, Haper & Row, 1990 ; Mihaly Csikszentmihalyi, *Psychologie de la découverte et de l'invention*, Robert Laffont, 1996 ; Mihaly CSIKSZENTMIHALYI, Jeanne NAKAMURA, « The concept of flow », in Charles SNYDER, Shane LOPEZ (Eds.), *Handbook of Positive Psychology*, Oxford University Press, 2002 ; Mihaly CSIKSZENTMIHALYI, *Vivre*, Paris, Robert Laffont, 2004.

² Philippe CHANIAL, « Une foi commune : démocratie, don et éducation chez John Dewey », *Revue du MAUSS*, n°28, 2006, pp. 205-250.

pratiques axées principalement sur la danse, les enseignants accordent une attention particulière à la perception sensible du corps et du mouvement. Cette approche, parfois exclusive, d'un rapport sensible au corps peut aussi expliquer les réticences d'une part des enseignants à s'engager dans les activités artistiques. Pourtant, « le sensible » prend également une importance croissante dans différentes pratiques sportives. L'expérience corporelle semble ainsi constituer un élément fondamental de l'agir créatif, quelle que soit l'activité. Le lien entre les pratiques sportives et les pratiques artistiques s'établit alors par la perception sensible du jeu et de l'activité ; la technique étant un moyen de l'affiner et le corps le vecteur de l'expérience.

2. Un paradigme esthétique en éducation

Aujourd'hui, la créativité en EPS demeure principalement associée aux pratiques artistiques, que ce soit dans les discours et les représentations des enseignants ou dans les programmes scolaires¹. La démarche artistique apparaît en effet comme un espace propice à sa mise en œuvre. Cette dernière contient, il est vrai, certaines caractéristiques fondamentales de l'« agir créatif » qui se retrouvent probablement dans une moindre mesure dans d'autres espaces sociaux. L'art est un domaine où les normes sont, en théorie, constamment questionnées par les artistes et dans lequel la singularité est valorisée. En outre, la démarche de l'artiste n'a, en principe, pas d'autre finalité que la poursuite d'un processus de création. Ainsi la démarche de création artistique peut se rapprocher de l'instrumentalité authentique de l'agir créatif où la technique est au service de la poursuite de l'expérience de création². Cette démarche ne dépend toutefois d'aucune catégorie ou champ social particulier mais relève simplement de l'expérience humaine. John Dewey définit, en effet, l'expérience comme la *« libre interaction des individus avec les conditions environnantes, en particulier l'environnement, qui aiguise et comble le besoin et le désir en augmentant la connaissance des*

¹ Programme d'éducation physique et sportive du lycée général et technologique, arrêté du 17 janvier 2019 publié au BO spécial du 22 janvier 19.

² Pierre-Michel MENGER, « Comment achever une œuvre ? Travail et processus de création. Introduction », Sociologie du travail créateur, Cours au Collège de France 01 mars 2019. <https://www.college-de-france.fr/site/pierre-michel-menger/course-2019-03-01-10h00.htm>

choses telles qu'elles sont »¹. L'éducation par l'expérience² constitue alors une condition favorable à « l'agir créatif » des élèves comme des enseignants.

La place prépondérante accordée au terme « expérience » dans les derniers programmes de l'école élémentaire et du collège parus en 2015³ paraît indiquer une volonté d'une partie des acteurs de l'institution scolaire de favoriser ce mode d'apprentissage. L'éducation par l'expérience permet de rapprocher l'éducation physique et la question du corps des autres disciplines scolaires. La notion d'« expérience corporelle » confère alors un caractère original à l'éducation physique dans l'école tout en la démarquant du sport, selon Nathalie Gal-Petitfaux⁴. La référence sportive en EPS rend plus difficile la prise en compte et le travail sur le ressenti du corps, constate Georges Vigarello⁵. Pourtant, la perception interne devient aujourd'hui incontournable dans les pratiques sportives, longtemps considérées sous un angle techniciste. Encourager la créativité de l'agir en EPS consisterait alors pour l'enseignant à recentrer l'attention et le travail technique sur la perception de l'expérience, individuelle et collective. Cette démarche favoriserait un rapprochement entre pratiques sportives et pratiques artistiques. Néanmoins, la technique ne consisterait plus tant à contrôler le corps qu'à lui permettre de se laisser ajuster à la configuration de l'environnement. L'écoute active de l'expérience devient ici l'objet essentiel de l'intervention pédagogique pour permettre à l'élève d'apprendre, souligne le professeur d'EPS Jacques Gaillard⁶.

¹ John DEWEY, « Creative Democracy. The task before us » (1939), *Horizons philosophiques*, vol. 5, n°2, 1995, pp. 41-48

² John DEWEY, *Démocratie et Éducation* (1916) suivi de *Expérience et éducation*, Paris, Armand Colin, 2011

³ Programmes pour les cycles 2, 3, 4, B.O. spécial n°11 du 26 novembre 2015.

⁴ Nathalie GAL-PETITFAUX, Benoît HUET, *L'expérience corporelle*, Paris, Éditions EP&S, 2011.

⁵ Georges VIGARELLO, Entretien réalisé avec la participation de Michaël Attali (Professeur des Universités, université de Rennes 2), Étienne Barraux (Professeur agrégé d'EPS, La Courneuve-93), Jean-Michel Peter, (Docteur en Sciences de l'éducation, université Paris Descartes), Valérie Schwob (professeur agrégée d'EPS, Paris 12). Coordination : Pierre-Philippe Bureau (*Revue EP&S*), *Revue EP&S*, n°365, 2015, pp. 38-43.

⁶ Jacques GAILLARD, « Apprentissage technique et prise en compte de la sensibilité », in Nathalie GAL-PETITFAUX, Benoît HUET (dir.), *L'expérience corporelle*, Paris, Éditions EP&S, 2011, pp. 77-96.

Le philosophe Alain Kerlan constate que le recours éducatif à l'art et aux registres de l'esthétique et de la sensibilité bénéficie aujourd'hui d'une nouvelle considération¹. Ce phénomène de réhabilitation des « disciplines de la sensibilité » revêt une portée bien plus large que le champ scolaire. Selon le philosophe, il doit être considéré « *comme un retour sur l'école d'un processus qui aurait longuement cheminé dans la société* »². Au terme de cette recherche, il nous semble également que la valorisation actuelle de la créativité et de la sensibilité, dans le domaine scolaire notamment, apparaît comme une résurgence des aspirations des enseignants dont témoignent les articles de la *Revue EP&S* des années 1960 et 1970. Cependant, la recherche d'une instrumentalité authentique engage un autre paradigme que celui de l'agir rationnel qui structure aujourd'hui, de façon prépondérante, les représentations de l'agir en éducation.

Une contradiction importante se manifeste alors entre la volonté de favoriser la créativité et celle de maintenir un rapport essentiellement instrumental et rationnel à l'agir humain. Brigitte Albero analyse comment cette logique instrumentale, fondée sur la rationalité méthodique, la causalité linéaire et le contrôle, n'est pas interrogée en tant que telle³. Dans la plupart des domaines, elle est encore considérée comme la seule susceptible de résoudre les problèmes et de répondre aux besoins. Alain Kerlan soutient alors la création d'un « paradigme esthétique » qui bouscule le dualisme et l'intellectualisme inhérent à la forme scolaire, réhabilite le sensible, et ouvre la voie d'une refondation des apprentissages et de l'éducation sur une base esthétique⁴. Nous nous inscrivons volontiers dans cette voie. Ce paradigme esthétique, centré sur la perception de l'expérience, semble offrir un cadre propice à l'agir créatif, à la fois de l'élève et de l'enseignant. Toutefois, solliciter la prise de conscience du ressenti des élèves n'est sans doute pas l'objet d'un programme ou d'un contenu, souligne l'historien du corps Georges Vigarello. Il s'agit davantage d'une prise en compte dans la

¹ Alain KERLAN, « À la source éducative de l'art », *STAPS*, n°102, 2013, pp. 17-30.

² Alain KERLAN, *L'art pour éduquer : contribution philosophique à l'étude d'un paradigme*, Presses Universitaires de l'Université de Laval, Québec, 2004, p. 42.

³ Brigitte ALBERO, « Penser le rapport entre formation et objets techniques : repères conceptuels et épistémologiques », in Gilles LECLERCQ, Renáta VARGA, *Dispositifs de formation et environnements numériques : enjeux pédagogiques et contraintes informatiques*, Lavoisier, Paris, 2010, pp. 38-69.

⁴ Alain KERLAN, *ibid.*, p. 41.

démarche pédagogique de l'enseignant qui doit veiller à ce que « l'éprouvé » soit présent¹. Les techniques du corps visent alors à développer le pouvoir d'interagir avec l'environnement humain et naturel et la perception de cette expérience.

3. Perspectives de la recherche

L'agir créatif engage, selon nous, une nouvelle perspective pour l'enseignant où ce qui émerge de l'expérience, participe à l'éducation. Comment concilier une éducation formelle d'un certain nombre de connaissances et de techniques à transmettre avec des savoirs informels qui s'apprennent dans le cours de l'expérience, individuelle et partagée ? Ces derniers ne font en effet pas toujours partie du programme et viennent perturber le cours des choses et détourner de la finalité initiale. L'enseignant est ce funambule qui cherche à maintenir un équilibre dynamique entre une direction initiée et ce qui survient constamment. S'il accorde trop d'importance à l'inattendu, à la « dimension de l'expérience », il progresse peu vers l'objectif fixé. Si, au contraire il avance de façon rigide sans tenir compte de l'environnement, il perd ce fragile équilibre et ne se situe plus « sur le fil de l'agir créatif ». La « dimension instrumentale » de l'agir domine l'expérience et son action consiste à (re)produire un programme figé. Mais cette traversée s'avère d'autant plus périlleuse que sa mission consiste à emmener tous les élèves vers cet objectif commun. En effet, si ces derniers ne partagent pas cette intention et n'agissent pas pour progresser dans la même direction, les conditions nécessaires pour trouver cet équilibre dynamique ne sont pas réunies. L'agir créatif, en effet, n'est pas un acte individuel mais se réalise par le partage de l'expérience.

À l'issue de cette recherche et dans la poursuite d'une réflexion sur les conditions de l'agir créatif en éducation physique, il nous semble que le principal obstacle soit la prédominance de la dimension instrumentale de l'agir à l'école mais également, de façon large dans la société contemporaine. La volonté de maintenir une direction déterminée, un ordre relativement figé conduit à ne pas prendre véritablement en compte ce qui émerge de l'expérience, l'aléa qui vient questionner le but commun et redéfinir de nouvelles directions.

¹ Georges VIGARELLO, *ibid.*, pp. 38-43.

La recherche d'un équilibre, dynamique par définition, émerge entre les différents éléments qui coexistent dans un environnement semble pourtant être un processus naturel, constitutif du vivant. Toutefois, la direction prise la société industrielle et postindustrielle inscrit l'humain dans un rapport instrumental à son environnement, sous-tendu par l'illusion de pouvoir s'extraire de ce principe de normativité vital¹. Des déséquilibres importants s'établissent alors dans le rapport entre l'humain et l'environnement². Dans ces conditions, il semblerait que la recherche d'un équilibre consiste actuellement à accorder davantage d'importance à ce qui émerge de l'expérience pour redéfinir continuellement de nouvelles directions communes. L'agir créatif repose alors sur la confiance en « *la capacité de l'expérience humaine de générer les buts et les méthodes qui permettront à l'expérience ultérieure d'être riche et ordonnée* »³. C'est sur cette base que se fonde un rapport démocratique au monde. Les propos de John Dewey lors d'une conférence de 1939 intitulée « La démocratie créatrice. La tâche qui nous attend » nous semblent également porteurs de sens dans la situation actuelle : « *la crise qui, il y a cinquante ans, réclamait de l'inventivité en matière sociale et politique, nous la vivons aujourd'hui sous une forme qui exige plus de créativité* »⁴. Comment vivre aujourd'hui cette expérience créative dans l'école, en éducation physique ?

Comme nous l'avons souligné au cours de travail, la créativité de l'agir peut être un objet d'enseignement dans toutes les activités physiques sportives et artistiques à partir du moment où la dimension instrumentale, technique est au service de l'expérience. Les pratiques artistiques apparaissent néanmoins comme un espace plus propice à un processus créatif de type mini-c dans la mesure où l'objectif de ces activités est de vivre ce processus de création. Elles pourraient alors constituer un espace et un temps particulier à l'intérieur de l'école qui ne fonctionne pas avec les mêmes codes et les mêmes normes mais serve de lieu d'expérimentation de nouvelles formes scolaires. Un espace défini, toléré, qui s'articule avec

¹ La normativité est l'activité de l'organisme pour maintenir un équilibre avec l'environnement dont les conditions sont en permanence modifiées. Georges CANGUILHEM, *Le normal et le pathologique*, (1943), PUF, Paris, 2017, p. 106.

² David ABRAM, *Comment la terre s'est tue. Pour une écologie des sens*, Paris, La Découverte, 2013 ; Baptiste MORIZOT, *Manières d'être vivant. Enquête sur la vie à travers nous*, Arles, Actes Sud, 2020.

³ John DEWEY, « La démocratie créatrice. La tâche qui nous attend » (*Creative democracy. The task before us*, 1939), *Horizons philosophiques*, vol. 5, n°2, 1995, pp. 41-48.

⁴ *Id.*

l'espace scolaire et participe à rétablir un équilibre entre la dimension instrumentale de l'agir et l'expérience. Le seul objectif de ce tiers-lieu éducatif serait le partage d'expériences individuelles et la création d'une expérience commune. Il ne serait ni soumis aux objectifs scolaires d'évaluation ni à un programme, pour autant, il ferait partie intégrante du cursus. En effet, la principale source de motivation à rechercher est intrinsèque à la réalisation de l'expérience, sinon elle en perd son sens. La communication de l'expérience est un objet d'éducation en soi, une activité particulière qui vise à rendre compte de sa subjectivité. Elle constitue, en outre, en une nouvelle expérience qui transforme les individus qui la partagent¹. Les spectacles vivants, les concerts illustrent des formes de communication de l'expérience. Dans le cadre de cette recherche, les propositions que nous formulons prennent appui sur l'enseignement des pratiques artistiques en EPS. Néanmoins, une création peut constituer projet interdisciplinaire engageant différents enseignants ainsi que des partenaires extérieurs à l'institution scolaire.

La communication de l'expérience s'appuie sur différentes formes de langage, verbal ou corporel². Toutes les techniques du corps maîtrisées par l'enseignant et par les élèves peuvent servir de support et être développées, de façon individuelle ou collective. Les techniques de cirque mettent en évidence le risque, c'est-à-dire la part non maîtrisée de l'agir. La virtuosité³ vise alors à entraîner le corps à réaliser un geste technique en intégrant chaque fois un peu plus l'alliance entre la part intentionnelle qui porte le geste et les aléas de sa réalisation. Développer une technique en s'appropriant des gestes et en les complexifiant progressivement est une démarche de création lorsque la technique est portée par l'intention et orientée vers l'expérience. Le cirque apprend à apprivoiser le risque et à jouer avec l'aléa. La virtuosité sert à développer une forme de langage qui parvient à communiquer avec finesse et intensité l'expérience vécue. Cet acte constitue alors pour l'élève une affirmation de soi, de sa

¹ Jean-Marie BARBIER, « Expérience, apprentissage, éducation », in Luc ALBARELLO & al., *Expérience, activité, apprentissage*, Paris, PUF, 2013, pp. 76-79.

² Jean-François BILLETER, *Esquisses*, Paris, Allia, 2018, pp. 45-46.

³ Agathe DUMONT, « S'entraîner à une virtuosité du sentir. Le cas des activités physiques artistiques », *STAPS*, n°98, 2012, pp. 113-125.

singularité¹. La réception active de la part des spectateurs en facilite la compréhension, toujours partielle semble-t-il. Elle permet toutefois de « créer du commun », d'associer la diversité et la singularité des élèves dans une expérience collective. « *La communication de l'expérience conduit les sujets qui en sont destinataires à faire un travail de reconstruction de leurs organisations mentales que l'on peut assimiler à une négociation de sens à partir d'une offre sociale de significations, c'est-à-dire un travail de subjectivation des cadres sociaux* », écrivait Françoise Cros². Ces formes d'expérience dans le cadre du cursus scolaire permettent notamment de prendre en considération des savoirs informels souvent ignorés dans les apprentissages disciplinaires faisant l'objet d'un programme et de contenus définis. Ces apprentissages sont pourtant fondamentaux et ne doivent pas être négligés dans l'éducation scolaire.

Les tiers-lieux éducatifs offrent également un espace d'autonomie et une marge de liberté aux enseignants. En sortant du cadre scolaire traditionnel, Ceux-ci peuvent ainsi faire l'expérience d'autres modes d'interactions avec les élèves fondés sur l'échange et la construction d'un projet commun. Marcel Postic, professeur en sciences de l'éducation, considérait, en 1978, que : « *le monde culturel de la relation éducative future sera celui qui permettra des apports fondamentaux entre les générations, c'est-à-dire des rapports d'échanges ancrés dans une expérience partagée de création sociale, et non dans la reproduction d'un ordre antérieur* »³. Les pratiques artistiques en éducation physique constituent, selon nous, un support privilégié pour tenter de conjuguer cette relation éducative au présent. Marie-Ange Barthassat, Andreea Capitanescu et Monica Gather Thurler soutiennent que les expérimentations et des innovations ancrées localement permettent, à long terme, de développer une culture commune singulière qui contribue à transformer les formes d'agir collectif.

¹ Baptiste BARBOT, Todd LUBART, « Adolescence, créativité transformation de soi », *Enfance*, n°3, 2012, pp. 299-312.

² Françoise CROS, *Écrire sur sa pratique pour développer des compétences professionnelles*, Paris, L'Harmattan, 2006.

³ Marcel POSTIC, *La relation éducative*, Paris, PUF, 1978.

Pour l'enseignant, s'engager dans un processus de création avec ses élèves peut aussi représenter une « mise en risque » qu'il faut apprivoiser. Les enseignants d'EPS possèdent en cela des savoirs et des savoir-faire particulièrement utiles et appropriés à ce type de démarche sur lesquels ils peuvent s'appuyer. Ils sont notamment habitués à enseigner des pratiques très variées avec différents modes d'organisation et notamment des pratiques collectives en organisant l'espace et les interactions entre les élèves. De nombreuses activités physiques sportives et artistiques impliquent par ailleurs la gestion par l'enseignant du risque et de l'incertitude. Différentes pistes se dessinent alors pour prolonger cette recherche.

3.1. Différentes pistes à explorer pour la formation des enseignants

Le travail d'analyse et de compréhension de l'évolution des représentations de la créativité en éducation physique et des enjeux liés à sa prise en compte par les enseignants constitue en effet un support pour développer des pistes concrètes de formation. Le questionnaire diffusé aux enseignants d'EPS en collège et lycée, nous a permis de rassembler 508 contributions. Notre analyse fait notamment ressortir une demande importante de la part des enseignants en termes de formation à la démarche de création pour enseigner des activités artistiques. La poursuite de l'analyse de ce questionnaire permettra d'affiner ces résultats en essayant notamment de faire ressortir différents profils d'enseignants concernant leurs rapports aux pratiques artistiques en EPS, aux arts du cirque en particulier. Différents items pourront être croisés en observant si l'analyse met évidence des données significatives en fonction notamment : des tranches d'âge, du genre, des activités pratiquées par les enseignants en loisir, des APSA qu'ils enseignent, de leur académie de formation, de leur académie d'exercice, du type d'établissement concerné (collège, lycée général et technologique, lycée professionnel), etc. Les objectifs de cette analyse seront, d'une part, d'appréhender les représentations de la créativité des enseignants aujourd'hui et de les mettre en perspective de l'analyse socio-historique.

D'autre part, nous tenterons de préciser les besoins et les envies des enseignants en termes de formation aux pratiques artistiques et au processus de création, mais également leurs réticences pour s'engager dans ces activités. Les résultats de notre étude pourraient alors servir à orienter des modules de formation, notamment dans le cadre de la formation continue. En

effet, l'obligation depuis cette année, en lycée général et technologique, de faire vivre aux élèves un processus de création en classe de seconde suscite une importante demande de formation de la part des enseignants d'EPS. Celle-ci constitue alors un enjeu majeur pour pouvoir passer de la prescription d'un programme à un véritable engagement des enseignants dans une démarche artistique avec les élèves. La question du temps de formation nécessaire pour que les enseignants puissent s'approprier ce processus mérité d'être soulevée.

Nous avons réalisé un entretien semi-directif avec un enseignant d'EPS en charge aujourd'hui d'un option cirque dans un lycée. Lors de sa formation à l'UFR STAPS de Besançon, il n'avait pas suivi de cours de cirque mais un cycle de danse contemporaine. Spécialiste du volley-ball, il est arrivé dans un collège où il a dû se charger d'un atelier de pratique artistiques en cirque. Il a alors eu l'occasion, en 2009, de suivre une formation organisée par l'académie de Champagne-Ardenne et le Centre National des Arts du Cirque (CNAC)¹. L'objectif était également de former quinze enseignants d'EPS qui puissent devenir à leur tour formateurs en arts du cirque dans le cadre de la formation continue. Le premier module de quinze jours était consacré essentiellement à l'aspect artistique : « *Le but c'était de montrer ce que c'était de faire du cirque artistique* ». Les enseignants ont travaillé avec des artistes et des formateurs du CNAC. Un deuxième module d'une semaine était axé sur l'aspect technique et un troisième module d'une semaine à la démarche de création. Plusieurs des enseignants ayant suivi ce parcours sont aujourd'hui en charge d'option cirque dans des établissements du second degré et réalisent des formations à destination de leurs collègues. Trois d'entre eux ont même validé le Diplôme d'État de professeur de cirque. Mais des modules de formation longue sont exceptionnels dans le cadre de la formation continue des enseignants d'EPS en arts du cirque. L'enseignant que nous avons interrogé nous a, par la suite, sollicité pour intervenir dans le cadre d'un stage de formation aux arts du cirque pour les enseignants d'EPS afin de partager des résultats issus de la recherche réalisée au cours de cette thèse. Ces temps de communication suivis d'échanges avec les enseignants nous semblent

¹ Cette formation était financée dans le cadre des Pôles de Ressources pour l'Éducation Artistique et Culturelle. Les PRÉAC ont pour vocation de fournir des ressources et des outils pour le développement de l'éducation artistique et culturelle. Ils s'adressent aux personnels de l'Éducation nationale ainsi qu'aux artistes et aux professionnels de la culture. Circulaire n°2005-014 du 3 janvier 2005.

importants, non seulement pour valoriser le travail que nous avons réalisé mais également pour continuer à nourrir la réflexion concernant « l’agir créatif » en éducation physique et la formation des enseignants au processus de création en cirque.

Par ailleurs, il nous semble qu’il serait intéressant de réaliser une cartographie de la formation artistique des enseignants d’EPS dans les UFR et les départements STAPS de France. Les résultats de l’enquête que nous avons menée auprès des enseignants d’EPS en collège et en lycée général et technologique laissent entrevoir des disparités importantes entre les différentes académies. Une enquête auprès des formateurs en danse et en arts du cirque en licence STAPS mention Éducation et motricité permettrait de réaliser un état des lieux de la formation artistique initiale. Ces données pourraient également servir de ressources pour identifier les formateurs spécialistes de ces pratiques et les différentes dynamiques à l’œuvre dans ce domaine actuellement. Par exemple, à compter de 2023, une double licence en Arts du spectacle et en STAPS sera délivrée par l’Université de Reims-Champagne-Ardenne en partenariat avec le CNAC. Ce projet d’enquête pourrait alors se poursuivre par une journée d’étude regroupant des chercheurs et des formateurs en STAPS spécialisé en cirque et en danse. Il pourrait être réalisé en collaboration avec des chercheurs du Collectif de Chercheur.e.s sur le Cirque¹ dont nous faisons partie, et en partenariat avec le CNAC.

3.2. Une recherche collaborative autour des arts du cirque en EPS

Afin que cette recherche puisse également contribuer à transformer les pratiques, nous menons une réflexion sur la façon de partager les résultats avec les enseignants d’EPS² et de la poursuivre par des temps d’échanges, de réflexion et d’observation participante d’expérimentations menées localement par ces enseignants autour de l’enseignement des

¹ Le Collectif de Chercheur.e.s sur le Cirque, constitué en association depuis février 2018, a pour objectif de regrouper tout.e chercheur.e, français.e, européen.ne ou international.e, mobilisé.e autour d’un projet d’études scientifiques sur le cirque, quel que soit son statut. Le CCCirque est un espace d’échanges, un lieu de soutien et de visibilité donnée à la recherche sur le cirque. Il est à l’origine de journées d’études, de travaux collaboratifs, de rapports d’études, de présentations publiques ou encore de projets d’édition. Son orientation se veut pluridisciplinaire.

² Les répondants à notre questionnaire d’enquête souhaitant être informés de la suite de cette recherche nous ont laissé leurs coordonnées.

pratiques artistiques et de l'« agir créatif » en EPS. Ce volet de la recherche nécessite, selon nous, d'être réalisé de façon active et collaborative entre le chercheur et les enseignants en croisant les savoirs et les savoir-faire. Nous identifions ainsi trois temps qui se succèdent et parfois se superposent : une recherche « sur » les pédagogies et les pédagogues, « pour » les pédagogues et enfin « avec » les pédagogues¹. Les recherches « avec » visant l'étude du fonctionnement concret et actuel des écoles et pédagogies différentes sont encore marginales mais connaissent toutefois un regain d'intérêt actuellement dans le champ éducatif, en France et au Canada². Différentes dénominations (participatives, en partenariat, en collaboration, etc.) recouvrent des pratiques génériques ; d'autres renvoient à des démarches méthodologiques plus stabilisées, bien que les frontières entre elles restent poreuses.

Les recherches collaboratives sont aujourd'hui « *vivement conseillées (...) pour la mise en commun des compétences d'acteurs sur un même projet de type Recherche et Innovation* »³. Elles peuvent être articulées à une réflexion qui s'amorce autour des établissements scolaires considérés comme des organisations apprenantes⁴. Isabelle Vinatier et Joëlle Morissette pointent cependant le risque d'un « *pilotage par les résultats au détriment de la contextualisation et la conceptualisation des rapports entre les sujets professionnels et les environnements dans lesquels ils travaillent* »⁵. Pour notre part, nous abordons ce projet de recherche collaborative de façon expérimentale. La place du chercheur dans ce genre d'étude nous paraît encore délicate à situer pour l'instant, elle se rapprocherait peut-être d'une observation participante⁶. N'ayant jamais réalisé ce type de démarche, il semble difficile de savoir à l'avance la forme qu'elle peut prendre, la dimension collaborative signifiant précisément qu'elle se construit par les interactions entre les différents participants et avec

¹ Bruno ROBBES, « Recherche-action, recherches collaboratives en éducation : une analyse », *Distances et médiations des savoirs* [en ligne], n°29, 2020, consulté le 10 octobre 2020

² Bruno BOURASSA, Mehdi BOUDJAQUI, *Des recherches collaboratives en sciences humaines et sociales : enjeux, modalités et limites*, Presses de l'Université de Laval. Sainte-Foy, 2012 ; Les chercheurs ignorants, *Les recherches-actions collaboratives. Une révolution de la connaissance*, Paris, Presses de l'EHESS, 2015.

³ Isabelle VINATIER, Joëlle MORISETTE, « Les recherches collaboratives : enjeux et perspectives ». *Carrefours de l'éducation*, n°39, 2015, p. 140.

⁴ OCDE, *Vers de nouveaux modèles de gestion des élèves et des systèmes*, OCDE, Paris, 2003.

⁵ *Id.*

⁶ Bastien SOULÉ, « Observation participante ou participation observante ? Usages et justifications de la notion de participation observante en sciences sociales », *Recherches qualitatives*, n°27, 2007, pp. 127-140.

l'environnement dans lequel il se déroule. Nous présentons ici simplement le cadre dans lequel il pourrait être envisagé.

Nous avons réalisé un deuxième entretien semi-directif avec un enseignant d'EPS qui exerce dans un collège. Le projet autour des arts du cirque qu'il développe progressivement nous semble un terrain particulièrement intéressant dans le cadre de notre recherche. En outre, l'établissement se situe dans un environnement proche qui nous permettrait d'en suivre l'évolution de façon régulière. Nous retranscrivons ici quelques extraits de l'entretien pour situer le contexte et en souligner différents aspects. L'enseignant, âgé de 49 ans, est un ancien athlète, il a également pratiqué le volley-ball ainsi que d'autres sports. Depuis 2001, il exerce dans un collège :

« Je ne suis pas du tout circassien... et puis pas du tout même dans le domaine de l'art. C'est un domaine qui m'attire énormément mais dans lequel je n'ai ni pratique et pour lequel je n'avais aucun code. (...) J'ai lancé l'art du cirque il y a une dizaine d'années pour ouvrir la pratique au sein de l'AS. J'étais tenté par le truc ».

Les arts du cirque étaient également enseignés dans le cadre du cours d'EPS. Les représentations des enfants étaient majoritairement associées au cirque traditionnel, très peu d'enfants ayant l'occasion d'assister des spectacles de cirque contemporain :

« On a des gamins qui nous demandent, euh, alors 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. Donc, il faut les amener aussi sur l'idée que si on peut jongler à 4 balles c'est chouette mais celui qui va jongler à 2 s'il amène une autre partie dans le spectacle c'est aussi très intéressant ».

Lorsqu'il a commencé à l'enseigner, il a abordé le cirque par les techniques de jonglage, d'acrobatie et d'équilibre sur objets :

« J'ai commencé quand je faisais l'UNSS, comme tout le monde, à faire des ateliers de jonglage. (...) N'étant pas dans le domaine artistique, j'essaye souvent de rajouter... je dis souvent le mot " poésie ". (...) J'essaye dans les spectacles que je construis avec les gamins de quitter de temps en temps le côté technique pour amener ce genre de passage dans le spectacle ».

Et quand j'ai vu le succès de cette UNSS cirque... ! Une année j'étais arrivé à 45 élèves, ça devenait ingérable. Je me suis dit, il y a une sensibilité de la part des élèves, il y a sans doute quelque chose à faire de plus important ».

L'arrivée d'une collègue ayant une certification en danse, qui anime également une classe à horaires aménagés danse dans un autre collège, lui a donné l'occasion d'ouvrir un option cirque il y a deux ans :

« Avec F, on s'est un peu proposé mutuellement de se lancer dans ce projet-là. On intervient tous les deux depuis le début (2 ans) administrativement, il n'y a aucune reconnaissance, ce n'est pas une section sportive ni une classe à horaires aménagés, c'est juste une petite option, on a des heures données en plus pour ça ».

Avant l'évaluation c'était pareil 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 collègue, y'a pas d'enjeu officiel, c'est pas comme les profs de terminale avec le bac qui sont complètement verrouillés par les référentiels ».

L'évolution de l'enseignant par rapport à la pratique du cirque est intéressante, car c'est un domaine qu'il connaissait très peu, dans lequel il s'est « lancé » et qu'il découvre progressivement « en faisant » d'abord avec les élèves, puis avec une collègue spécialiste de danse qui l'amène à transformer sa pratique. En 2019-2020, il y avait 14 élèves de 6^{ème} et 11 élèves de 5^{ème} qui suivaient cette option « Arts du cirque et du spectacle ». Nous l'avons interrogé sur ce qui lui semblait intéressant dans la pratique des arts du cirque en EPS pour les élèves :

« Alors, ben justement la créativité, le fait de permettre aux élèves de ne pas être dans un cadre puisqu'ils connaissent peu. Et deuxièmement, les activités artistiques permettent ça de s'échapper où on veut, ça c'est infini.

« 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 ».

Et dans ces manipulations exigeantes demandées par le cirque, je trouve qu'il y a un intérêt vraiment moteur, l'équilibre, la recherche d'équilibre, la concentration, la persévérance parce qu'en cirque, c'est pire que tout si tu persévères pas, t'apprends rien. Tu te casses la gueule tout de suite et tu fais tomber tout ce que t'as dans les mains et ça dure très longtemps. Et ça, je trouve que pour les élèves que l'on a c'est magique parce qu'on arrive à garder captivés des gamins qui envoient tout péter des fois. ».

La dimension interdisciplinaire que l'enseignant essaye de donner à l'option cirque et les réticences de la part de certains collègues, suscite également notre intérêt quant aux difficultés à mettre en place une dynamique collective autour d'une création dans un établissement scolaire :

« Dans notre collège, il y a une sensibilité artistique (...) Mais pour l'instant, on a peu de collègues qui veulent travailler dans ce truc-là, pour diverses raisons. Moi j'avais même imaginé, naïvement, un projet qui pouvait englober aussi des visites de lieux de diffusion sur le côté artistique, sur le côté ingénieur du son tout ça, pour avoir un truc très large arts du spectacle.

Je pensais que la prof d'histoire pouvait faire un peu l'histoire des cirques ou sur le cirque des choses comme ça mais... Est-ce que c'est nous qui n'avons pas été assez précis sur la commande ? Est-ce que c'est eux qui n'avaient pas envie ? Je sais pas. (...) Un projet comme ça demande beaucoup d'investissement et puis quand il y a un changement de chef d'établissement, ça peut tout mettre à plat alors il y a aussi une réticence de collègues à s'investir dans des projets comme ça ».

Leur projet est néanmoins en train de prendre de l'ampleur. Leur collège sera fermé dans deux ans et fusionné avec un autre collège classé en zone d'éducation prioritaire. L'option « Arts du cirque et du spectacle » suscite l'intérêt du rectorat pour favoriser l'attractivité de l'établissement. Un nouveau bâtiment est en train d'être construit pour accueillir les élèves et les enseignants comprenant un gymnase et un amphithéâtre avec des gradins, dans lequel l'enseignant a réussi à ce que la structure soit prévue pour accrocher des agrès aériens. 40 points d'ancrage sont également prévus dans les murs et au sol pour installer des agrès de cirque (fils dur, fil mou, mât chinois, etc.). Nous l'avons également interrogé sur son rôle en tant qu'enseignant, sa vision de l'EPS :

« D'abord de mettre les élèves en activité physique, de vraiment pratiquer. Et de veiller à ce que tout le monde rentre là-dedans. (...) Je me rends compte qu'il vaut mieux revenir à des bases, je dirais, humaines de mise en commun. On fait le constat au collège de l'accroissement de l'individualisme et y compris dans les apprentissages et avec F et T on essaye de réorienter un peu nos objectifs sur le collectif, sur l'entraide pour apprendre, pour aider un camarade qui n'arrive pas, ce genre de chose. (...) Après, j'ai un côté un peu, je dirais humaniste sur lequel on est d'abord là pour vivre ensemble une expérience, quelle que soit l'activité physique ».

Ce projet mené par des enseignants d'EPS autour des arts du cirque et du spectacle nous semble constituer un riche terrain d'observation participante¹ d'une expérience de création, à plusieurs niveaux, impliquant la synergie de différents acteurs : élèves, enseignants, chef d'établissements, personnels d'éducation et d'administration, structures culturelles, collectivités locales, etc.

3.3. Ouverture internationale

À l'origine de cette étude résidait également le souhait d'observer différentes approches de la créativité en éducation physique mises en œuvre dans les pays francophones. Il nous semble, en effet, qu'il sera enrichissant de pouvoir changer de point de vue pour découvrir d'autres manières d'envisager la créativité en éducation physique et dans la formation des enseignants. Un séjour à l'Université du Québec à Montréal était prévu au moins d'avril 2020. Malheureusement, en raison du confinement, ce déplacement n'a pas pu être réalisé. L'équipe pédagogique étant toujours disposée à nous accueillir, il est reporté au mois d'avril 2021.

Il est alors prévu d'assister aux journées de synthèse de licence d'éducation physique et à la santé organisées par Philippe Chaubet, professeur au département des sciences de l'activité physique dont les travaux portent notamment sur le développement de la réflexion et des compétences, à la pédagogie universitaire et à la formation des enseignants, ainsi que Tegwen Gadais, professeur en sciences de l'activité physique dont les recherches sont axées sur le plein air, l'éducation à la santé, l'approche complexe et l'approche holistique du développement.

Durant ces cours intensifs, les étudiants sont amenés à réaliser en sous-groupes des études de cas qui mobilisent leur créativité. Les documents supports des sessions précédentes qui nous ont été communiqués sont révélateurs d'une manière différente d'aborder le travail avec les étudiants de celle que nous connaissons. Les exercices proposés et leur formulation sont étonnants pour un enseignant en France. Il ne s'agit pas du vocabulaire ou des tournures de phrases mais de la forme des exercices et du ton utilisé pour s'adresser aux étudiants. Les mises

¹ Bastien SOULÉ, *op.cit.*.

en situation font appel à la « capacité naturelle à penser aussi en images » pour décrire leur vision du métier. Durant ces journées de synthèses, les étudiants de troisième année doivent, par exemple, trouver une métaphore pour illustrer leur rôle d'enseignant en éducation physique ainsi que les rôles qu'ils ne voudraient jamais jouer. Une réponse d'un élève illustre l'exercice :

« Je me sens comme un vigneron. (...) Les élèves sont des raisins et moi je dois faire le meilleur vin possible. Bien sûr, les raisins ont besoin de soleil. C'est une partie de ma job. Je vois ça comme ça ». Manière imagée et intéressante de voir le métier. Il [l'étudiant] a ensuite intégré dans sa métaphore ses collègues, la direction, les conseillers pédagogiques, les parents, le ministre de l'Éducation. Puis le gymnase, la cour, l'arène, la montagne même, le "Centre de service", le ministère, le Référentiel des 12 compétences, tout le Québec. Tout "rentrait" assez bien dans sa métaphore du vigneron et des raisins. Évidemment, des raisins, ça fait un peu passif. Les métaphores ont des limites... ».

Il est donc demandé aux étudiants de développer la métaphore pour parler d'eux et des élèves et d'élargir aux différents acteurs de l'environnement scolaire mais également à des éléments issus des cours théoriques :

« Toujours dans la métaphore (...), faites rentrer avec un peu d'humour cinq éléments théoriques issus de vos cours en les identifiant clairement chacun. Vous pouvez vous amuser à renommer les cours en question, pour continuer à filer la métaphore. On doit facilement pouvoir retrouver le sens d'origine de ces éléments théoriques, même transformés par vous pour qu'ils entrent mieux dans la métaphore. Votre grand-mère doit comprendre tout. Faites-la rire, ça lui fera du bien. Et au lecteur aussi. Et à vous, au moment de l'écrire. Ne trahissez pas les éléments théoriques (ne dites pas le contraire de ce qu'ils exprimaient, par exemple). On doit voir que vous les aviez compris »¹.

Ils intègrent également dans ce travail d'imagination les compétences issues du Référentiel de compétences professionnelles :

« Choisissez cinq compétences et intégrez-les à la métaphore. Il faudra probablement changer le vocabulaire du Référentiel, mais ce n'est pas grave (la grand-mère doit comprendre). Il faut qu'on reconnaisse la compétence, même à travers le nouveau vocabulaire. (...) N'hésitez pas à vous amuser. Transformez le Référentiel juste assez pour nous faire sourire, sans le trahir (il faut qu'on voie que vous le connaissez au point que vous pouvez le transformer sans en déformer l'esprit) ».

¹ Philippe CHAUBET, KIN3813, *Troisième synthèse, Bilan de formation, Licence d'Éducation physique et à la santé*, UQAM, Montréal, 2019.

L'objectif de cet exercice est aussi de réfléchir à plusieurs pour s'inspirer mutuellement et que le travail soit plus intéressant et plus riche. Cette mise en situation témoigne d'une conception de la formation au métier d'enseignant où la créativité est mobilisée pour relier expérience de la théorie et expérience de la pratique afin d'amener les étudiants à réaliser une synthèse qui soit nouvelle et signifiante pour eux. Le fait de réaliser ce travail en groupe, les amène aussi à décrire leurs représentations du métier et à s'interroger collectivement sur leurs pratiques. Cette approche pragmatique d'appropriation des connaissances nous semble soulever un point important qui pourrait probablement être davantage développé dans la formation des enseignants d'EPS en France. En effet, il nous semble d'après notre expérience récente en tant qu'étudiante en Master MEEF puis en tant qu'enseignante en licence STAPS que la préparation au concours de recrutement (CAPEPS) structure fortement les contenus de formation. La réussite du concours constitue une finalité qui semble prévaloir sur la formation au métier d'enseignant en favorisant une approche scolaire, de « bachotage » de certains contenus. Cet état d'esprit est systématiquement souligné dans les rapports de jury du concours dont les membres conseillent, au contraire, aux candidats de s'appropriier les savoirs et de développer une réflexion personnelle¹. Des méthodes similaires à ce qui est proposé à l'UQAM sont peut-être proposées dans des UFR STAPS ; il nous semble toutefois que cette approche révèle une dimension ludique et originale. La participation à ces journées de synthèse nous permettra alors d'appréhender la mise œuvre concrète de méthodes d'une formation créative que nous pourrions ensuite réinvestir dans la formation des enseignants en France. Cette démarche nous semble susceptible de participer, modestement, à faire évoluer les représentations de la créativité des enseignants et futurs enseignants d'EPS afin que ceux-ci puissent, en se saisissant de la notion d'« agir créatif », participer à créer, avec leurs élèves, *« une expérience plus libre et plus humaine que tous partagent et à laquelle tous contribuent »*².

¹ Il est, par exemple, conseillé aux candidats d'éviter « d'utiliser des stratégies de valorisation de connaissances au dépend du raisonnement, prenant la forme d'un « catalogue » de connaissances qui ne servent pas toujours le propos ; de s'appuyer sur des plans standardisés, de restituer des blocs argumentaires « pré construits » censés répondre à tous les types de sujet, de proposer des devoirs « pré-formatés » ». Rapports de jury du concours externe de recrutement des professeurs d'éducation physique et sportive (CAPEPS), MEN, 2019.

² John DEWEY, *Démocratie et éducation*, Paris, Armand Colin, 2011, p. 192.

Bibliographie

1. Penser l'école dans la société

- ANSALDI Saverio, VICENTI Luc, « La philosophie des normes aujourd'hui », *Multitudes*, n°34, 2008, pp. 167-170.
- ARENDT Hannah, *La crise de l'éducation*, Paris, Gallimard, 1972.
- ARISTOTE, *Éthique À Nicomaque*, II, 6, trad. Tricot, Paris, Vrin, 1983.
- BARRÈRE Christian, *La mode. Une économie de la créativité et du patrimoine, à l'heure du marché*, Ministère de la Culture, DEPS, 2005.
- BAUDEOT Christian, ESTABLET Robert, *Le niveau monte. Réfutation d'une vieille idée concernant la prétendue défaillance de nos écoles*, Paris, Seuil, 1989.
- BECKER Gary, *Human Capital, A theoretical and empirical analysis*, New York, Columbia University Press for the National Bureau of Economic Research, 1964.
- BENHABIB Jess, SPIEGEL Mark, « The role of human capital in economic development: evidence from aggregate cross-country data », *Journal of Monetary Economics*, n°34, 1994, pp. 143-173.
- BOLTANSKI Luc, CHIAPELLO Ève, *Le nouvel esprit du capitalisme* (1^{ère} éd. 1999), Paris, Gallimard, 2011.
- BOURDIEU Pierre, PASSERON Jean-Claude, *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Les Éditions de Minuit, 1970.
- BOURDIEU Pierre, PASSERON Jean-Claude, *Les héritiers. Les étudiants et la culture*, Les Éditions de Minuit, Paris, 1964.
- CRAHAY Marcel, « Dangers, incertitudes et incomplétude de la logique de la compétence en éducation », *Revue française de pédagogie*, n°154, 2006.
- DE CERTEAU Michel, *La prise de parole et autres écrits politiques*, Paris, Seuil, 1994.
- DESCARTES, *Discours de la méthode*, VI^e partie, Gallimard, Paris, La Pléiade, 1953.
- IFTF, *Emerging The next area of Human/machine partnerships. Technologies' impact on society and work in 2030*, California, Palo Alto, 2017.
- LAMARRE Jean-Marc, « Seule l'altérité enseigne », *Le Télémaque*, n°29, 2006, pp. 69-78.
- LÉNÉ Alexandre, « L'éducation, la formation et l'économie de la connaissance : approches économiques », *Éducation et sociétés*, n°15, 2005, pp. 91-103.

- LEVOIN Xavier, OGER Claire, « Des industries créatives aux politiques éducatives : la créativité en contexte », in Philippe BOUQUILLION (dir.), *Creative economy, creative industries : des notions à traduire*, Presses Universitaires de Vincennes, Saint-Denis, 2012, pp. 171-190.
- LIEFOOGHE Christine, « L'économie de la connaissance et de la créativité : une nouvelle donne pour le système productif français », *L'information géographique*, vol. 78, 2014, pp. 48-68.
- LIPOVETSKY Gilles, SERROY Jean, *L'esthétisation du Monde. Vivre à l'âge du capitalisme artiste*, Paris, Gallimard, 2013.
- LORDON Frédéric in Gérard MORDILLAT, Bertrand ROTHÉ, « Travail, salaire, profit », série documentaire, Arte, 2019.
- MENGER Pierre-Michel, *Métamorphoses du capitalisme*, Paris, Seuil, 2002.
- ORSTOM MOLLER Jorgen, « Vers un mondialisme : causes et conséquences sur le plan social », *La société créative du XXI^e siècle, enquêtes prospectives*, OCDE, 2001.
- PERETTI Claudine, PETRONE Jean-Christophe, THÉLOT Claude, *L'évolution des compétences scolaires des meilleurs élèves depuis 40 ans*, MEN, DEP, Vanves, 1996.
- PIETTE Albert, *Ethnographie de l'action : l'observation des détails*, Paris, Métailié, 1996.
- REY Olivier, *Une folle solitude. Le fantasme de l'homme auto-construit*, Paris, Seuil, 2006.
- SCHLESINGER Philip, « The creative economy : invention of a global orthodoxy », *Les Jeux de l'information et de la communication*, n°17, 2016, pp. 187-205.
- SCHULTZ Théodore, « Investment in Human Capital », *The American Economic Review*, vol. 51, 1961, pp. 1-17.
- SCHULTZ Théodore, « Investment in man : an Economist's view », *Social Service Review* vol. 33, 1959, pp. 17-109.
- SCHULTZ Théodore, *Investing in People. The Economics of Population Quality*, California, University of California Press, 1982.
- SEGRE M., TANGUY L. : *Une nouvelle idéologie de l'enseignement*, VIII^e congrès mondial de sociologie, Varna, 14-19 septembre 1970, ronéoté.
- STERNHELL Zeev, *Les Anti-Lumières*, Paris, Gallimard, 2010.
- THÉLOT Claude, *L'évaluation du système éducatif. Coûts, fonctionnement, résultats*, Paris, Nathan, 1993.
- WILLIAM James, *La signification de la vérité*, Lausanne, Antipodes, 1998.

2. Activité, expérience, formation

- ABRAM David, *Comment la terre s'est tue. Pour une écologie des sens*, Paris, La Découverte, 2013.
- ALBERO Brigitte, « Penser le rapport entre formation et objets techniques : repères conceptuels et épistémologiques », in Gilles LECLERCQ, Renáta VARGA (dir.), *Dispositifs de formation et environnements numériques : enjeux pédagogiques et contraintes informatiques*, Paris, Lavoisier, 2010, pp. 38-69.
- ALBERO Brigitte, BRASSAC Christian, « Une approche praxéologique de la connaissance dans le domaine de la formation. Éléments pour un cadre théorique », *Revue Française de Pédagogie*, 184, 2013, pp. 105-119.
- ALBERO Brigitte, GUÉRIN Jérôme, « Note de synthèse : l'intérêt pour l'« activité » en sciences de l'éducation. Vers une épistémologie fédératrice ? », *Transformations*, n°11, 2014, pp. 11-45.
- BARBIER Jean-Marie, « Expérience, apprentissage, éducation », in ALBARELLO Luc & al. (dir.), *Expérience, activité, apprentissage*, Paris, PUF, 2013, pp. 76-79.
- BARBIER Jean-Marie, « Vécu, élaboration et communication de l'expérience », in Jean-Marie BARBIER, Joris THIEVENAZ (dir.), *Le travail de l'expérience*, Paris, L'Harmattan, 2013, pp. 13-37.
- BARBIER Jean-Marie, DURAND Marc, « L'activité : un objet intégrateur pour les sciences sociales ? », *L'analyse de l'activité. Approches situées. Recherche & Formation*, n°42, 2003, pp. 99-117.
- BARBIER Jean-Marie, VITALI Marie-Laure, DUTOIT Martine, MARTIN Sylviane, QUANG Long Pham, BERGER Guy, *La création comme expérience. Rapport de recherche*, Paris, L'Harmattan, 2019.
- BEZILLE Hélène, « Vacances, convivialité et écoformation », in Gilles BROUGÈRE, Giulia FABBIANO (dir.), *Apprentissages en situation touristique*, Villeneuve d'Ascq, Presses Universitaires du Septentrion, 2014, pp. 121-140.
- BILLETER Jean-François, *Esquisses*, Paris, Allia, 2018.
- BILLETER Jean-François, *Un paradigme*, Paris, Allia, 2012.
- BORGÉ Nathalie, « John Dewey, précurseur du paradigme de l'enaction et de la cognition incarnée pour l'expérience et l'éducation esthétiques en didactiques des langues ? », in Serge MARTIN (dir.), *Vivre une expérience. L'œuvre de John Dewey pour penser/enseigner les langues et la littérature*, Paris, Diltec/Halim, 2016, pp. 136-139.
- BOURASSA Bruno, BOUDJAOUI Mehdi, *Des recherches collaboratives en sciences humaines et sociales (SHS) : enjeux, modalités et limites*, Sainte-Foy, Presses de l'Université de Laval, 2012.

- BRUNEAU Monique, *Créer pour mieux enseigner*, Document de travail, Montréal, Université du Québec, 1987.
- CROS Françoise, *Écrire sur sa pratique pour développer des compétences professionnelles, Action et Savoir*, Paris, L'Harmattan, 2006.
- CTAELIN Sylvie, *Sérendipité. Du conte au concept*, Paris, Seuil, 2014.
- DETIENNE Marcel, VERNANT Jean-Pierre, *Les ruses de l'intelligence chez les Grecs*, Paris, Flammarion, 1974.
- DONIN Nicolas, « L'art comme faire », in Jean-Marie BARBIER, Marc DURAND, (dir.) *Encyclopédie d'analyse des activités*, Paris, PUF, 2017, pp. 597-615.
- DOSSE François, *L'empire du sens. L'humanisation des sciences humaines*, Paris, La Découverte, 1995.
- DUCHESNE Sophie, HAEGEL Florence, *L'enquête et ses méthodes : les entretiens collectifs*, Paris, Nathan, 2004.
- FABRE Michel, *Philosophie et pédagogie du problème*, Paris, Vrin, 2009.
- GALLAGER Shaun, « Pragmatic interventions into enactive and extended conceptions of cognition », *Philosophical issues*, vol. 24, 2014, pp. 110-126.
- GAUSSEL Marie, « Leadership et changements éducatif », *Lettre d'information de la VST*, Lyon, INRP, 2007.
- JOAS Hans, « La créativité de l'agir », in Jean-Michel BAUDOUIN, Janette FRIEDRICH (dir.), *Théories de l'action et éducation*, Bruxelles, De Boeck Supérieur, 2001, pp. 27-43.
- JOAS Hans, *La créativité de l'agir*, (1^{ère} éd. 1992) Paris, Éditions du Cerf, 1999.
- Les chercheurs ignorants, *Les recherches-actions collaboratives. Une révolution de la connaissance*, Paris, Presses de l'EHESS, 2015.
- LINARD Monique, « Concevoir des environnements pour apprendre : l'activité humaine, cadre organisateur de l'interactivité technique », *Sciences et techniques éducatives*, n°8, 2001, pp. 211-238.
- LINDEMAN Eduard, « To discover the meaning of experience » (1926), in David Wood STEWART (dir.) *Adult Learning in America : Eduard Lindeman and his agenda for lifelong education*, California, Robert E. Krieger, 1987, pp. 12-13.
- LUYAT Marion, REGI-CORTE Tony, « Les affordances : de James Jerome Gibson aux formalisations récentes du concept », *L'Année psychologique* n°109, 2009, pp. 297-332.
- MAYEN Patrick, « John Dewey et la reconstruction continue de l'expérience », *Éducation permanente*, n°198, 2013, pp. 9-22.
- MERLEAU-PONTY Maurice, *Phénoménologie de la perception*, Paris, Gallimard, 1945.

- MORIZOT Baptiste, *Manières d'être vivant. Enquête sur la vie à travers nous*, Arles, Actes Sud, 2020.
- ROBBES Bruno, « Recherche-action, recherches collaboratives en éducation : une analyse », *Distances et médiations des savoirs* [en ligne], n°29, 2020, consulté le 10 octobre 2020.
- SCHUGURENSKY Daniel, « Vingt mille lieux sous les mers », *Revue française de pédagogie*, n°160, 2007, pp. 13-27.
- SIMONDON Gilbert, *Du mode d'existence des objets techniques* (1958), Paris, Aubier, 1989.
- SIMONIAN Stéphane, « Changer de paradigme : approche écologique et problématique de l'affordance », in Brigitte ALBERO, Stéphane SIMONIAN, Jérôme ENEAU (dir.), *Activité humaine & numérique : état des lieux et prospective en éducation & formation. Hommage aux travaux de Monique Linard*, Paris, Raison et Passions, 2019, pp. 431-443.
- SOULÉ Bastien, « Observation participante ou participation observante ? Usages et justifications de la notion de participation observante en sciences sociales », *Recherches qualitatives*, n° 27, 2007, pp. 127-140.
- SZERDAHELYI Loïc, OTTOGALLI-MAZZACAVALLO Cécile, « Penser l'égalité dans les représentations du métier de professeur d'EPS. Enjeux méthodologiques et critiques », *Éducation & formations*, n°99, 2019, pp. 5-14.
- THIEVENAZ Joris, *De l'étonnement à l'apprentissage. Enquêter pour mieux comprendre*, Louvain-la-Neuve, De Boeck, 2017.
- THIEVENAZ Joris, MAYEN Patrick, « Penser, chercher et agir avec John DEWEY », *Questions vives* [en ligne], n°27, 2017, consulté en ligne le 20 juin 2020.
- TIMPERLEY Helen, « Distributed leadership : developing theory from practice », *Journal of Curriculum Studies*, vol. 37, n°4, 2005, pp. 395-420.
- TOUGH Allen, *The Iceberg of Informal Adult Learning*, NALL Working Paper, n°49, Toronto, New Approaches to Lifelong Learning, 2002.
- VINATIER Isabelle, MORISETTE Joëlle, « Les recherches collaboratives : enjeux et perspectives », *Carrefours de l'éducation*, n°39, 2015, pp. 137-170.
- WATTEAU Benjamin, « Approche écologique de l'activité de création en formation : le cas de l'atelier de projet en architecture », thèse en Sciences de l'éducation, Université de Rennes 2, 2017.

3. Pédagogie, apprentissage

- Association d'étude pour l'expansion de la recherche scientifique. *Pour une école nouvelle, Formation des maîtres et recherche en éducation*, Actes du Colloque national d'Amiens, mars 1968, Paris, Dunod, 1969.
- BELBENOÎT Georges, « Réflexions d'un profane sur l'éveil » conférence du 13 février 1974, *Bulletin de la société française de pédagogie*, n°179, 1974, pp. 25-56.
- BUGNARD Pierre-Philippe, *Le temps des espaces pédagogiques. De la cathédrale orientée à la capitale occidentée*, Nancy, Presses Universitaires de Nancy, 2006.
- BUI-XUÂN Gilles, MIKULOVIC Jacques, « Les élèves à besoin particulier n'ont pas besoin d'une pédagogie particulière en EPS », *Reliance*, n°24, 2007, pp. 98-106.
- CHANIAL Philippe, « Une foi commune : démocratie, don et éducation chez John Dewey », *Revue du MAUSS*, n°28, 2006, pp. 205-250.
- CROS Françoise, « Les dispositifs innovants, leurs effets sur la réussite des élèves et les politiques d'innovation », in Marc GURGAND & al. (dir.), *Quel est l'impact des politiques éducatives ? Les apports de la recherche*, Commission du débat national sur l'avenir de l'école, 2004, pp. 155-178.
- DEL REY Angélique, « Le succès mondial des compétences dans l'éducation : histoire d'un détournement », *Rue Descartes*, n°73, 2012, pp. 7-21.
- DEL REY Angélique, *À l'école des compétences. De l'éducation à la fabrique de l'élève performant*, Paris, La Découverte, 2009.
- DEWEY John, « La démocratie créatrice. La tâche qui nous attend » (*Creative democracy. The task before us*, 1939), *Horizons philosophiques*, vol. 5, n°2, 1995, pp. 41-48.
- DEWEY John, *Démocratie et éducation* (1916) suivi de *Expérience et éducation*, Paris, Armand Colin, 2011.
- DEWEY John, *Mon Crédo Pédagogique (My pedagogic Credo, 1897)*, Paris, Vrin, 1958.
- FOURNIER Martine, « Jean Piaget et les stades de l'intelligence », in Martine FOURNIER, Roger LÉCUYER (dir.), *L'intelligence de l'enfant*, Auxerre, Éditions Sciences Humaines, 2009, pp. 19-24.
- FREINET Célestin, *Classes de transition et classes terminales*, Dossier pédagogique de l'École Moderne, *L'éducateur*, supplément au n°3 du 1^{er} décembre 1963.
- GALETIC Stéphane, « John Dewey et la pédagogie par l'expérience », *philocite.eu*, 2009.
- GALPERINE P., « Essai sur la formation par étapes des actions et des concepts », *Recherches psychologiques en URSS*, Moscou, Éditions du Progrès, 1966.
- GARNIER Bruno, « L'éducation informelle contre la forme scolaire ? », *Carrefours de l'éducation*, n°45, 2018, pp. 13-21.

- GATHER THURLER Monica, *Innover au cœur de l'établissement scolaire*, Issy-les-Moulineaux, ESF, 2000.
- GEORGEAON C., « Le roman-photo en classe de perfectionnement », *Cahiers de l'enfance inadaptée* n°204, 1976, pp. 10-16.
- OMNES Pierre, *Défense critique de l'étude du milieu. Dialogue*, n°17, GFEN, 1975.
- HAUDIQUET-LAMARQUE Xavier, « Repenser la non-directivité au regard du paradigme relationnel », *Approche Centrée sur la Personne. Pratique et Recherche*, n°26, 2018, pp. 64-89.
- HOUSSAYE Jean, *La pédagogie traditionnelle*, Paris, Fabert, 2014.
- HUVER Emmanuelle, LORILLEUX Joanna, « Démarches créatives en DDdl : créativité ou poïesis ? », *Revue de linguistique et de didactique des langues* [en ligne], n°57, 2018, consulté en juillet 2020.
- JEAN Georges, *Pour une pédagogie de l'imaginaire*, Paris, Casterman, 1976.
- LEGRAND Louis, *Une méthode active pour l'école d'aujourd'hui*, Neuchâtel, Paris, Delachaux et Niestlé, 1971.
- LORILLEUX Joanna, CASTELLOTTI Véronique, « Face à l'idéologie uniciste, une éducation émancipatrice », in Elli SUZUKI, Anthippi POTOLIA, Stella CAMBRONNE (dir.), *Penser la didactique du plurilinguisme et ses mutations: politiques, idéologies, dispositifs*, Presses universitaires de Rennes, 2019, pp. 17-26.
- LORILLEUX Joanna, « Écritures transformatives. Quand des élèves allophones deviennent auteurs, ou : de l'appropriation à l'émancipation », thèse de doctorat en Sciences de l'éducation, Université François Rabelais, 2015.
- POSTIC Marcel, *La relation éducative* (1^{ère} Éd. 1979), Paris, PUF, 2001.
- REUTER Yves, CARRA Cécile, « Analyser un mode de travail pédagogique "alternatif" : l'exemple d'un groupe scolaire travaillant en pédagogie "Freinet" », *Revue française de pédagogie*, n°153, 2005, pp. 39-53.
- ROZIER Emmanuelle, « John Dewey, une pédagogie de l'expérience », *ERES, La lettre de l'enfance et de l'adolescence*, n°80-81, 2010, pp. 23-30.
- SKINNER Burrhus Frederic, *La révolution techniques de l'enseignement*, Paris, Dessart, 1968.
- THORPE Louis, SCHMULLER Allen, « Dewey. La résolution des problèmes », in Louis THORPE, Allen SCHMULLER (dir.), *Théories contemporaines de l'apprentissage*, Paris, PUF, 1956.
- VYGOTSKY Lev, « Imagination and creativity in childhood » (1^{ère} éd. 1930), *Journal of Russian and East European Psychology*, 42, 2004, pp. 7-97.
- VYGOTSKY Lev, *Pensée et langage*, (1^{ère} éd. 1934), Paris, La dispute, 1997.

4. Créativité

4.1. Approches théoriques

- AMABILE Teresa, *Creativity in context: Update to "The Social Psychology of Creativity"*, Westview Press, Boulder, CO, 1996.
- BEAUDOT Alain, *La créativité. Recherches américaines*, Paris, Dunod, 1973.
- BEGHETTO Ronald, KAUFMAN James, « Toward a Broader Conception of Creativity : A Case for "mini-c Creativity" », *Psychology of Aesthetics, Creativity and Arts*, vol. 1, n°2, 2007, pp. 73-79.
- BODEN Margareth, *The creative mind. Myths and mechanisms*, New York, Routledge, 2005.
- BORDERIE Joceran, « Le Team Flow : expérience optimale de coopération », Biennale du CNAM, Paris, Juin 2015.
- BROWN Robert, « Creativity. What are we to measure ? », in John, GLOVER, Royce RONNIG, Cecil REYNOLDS (Eds), *Handbook of creativity*, New York, Plenum Press, 2010, pp. 3-32.
- CLIFFORD Paul, « A study of the personality organization of a selected group of highly creative chemists and mathematicians », Unpublished doctoral dissert., University of Chicago, 1955.
- COHEN Leonora, « A continuum of adaptive creative behaviors », *Creativity Research Journal*, n°2, 1989, pp. 169-183.
- COSMA John, « Flow in teams », Unpublished master thesis, Chicago School of Professional Psychology, Illinois, 1999.
- CSIKSZENTMIHALYI Mihaly, *Flow: The psychology of optimal experience*, Haper & Row, New York, 1990.
- CSIKSZENTMIHALYI Mihaly, NAKAMURA Jeanne, « The concept of flow », in Charles SNYDER, Shane LOPEZ (Eds.), *Handbook of Positive Psychology*, Oxford University Press, 2002, pp. 89-105.
- CSIKSZENTMIHALYI Mihaly, NAKAMURA Jeanne, *Creativity and development*, New York, Oxford University Press, 2003.
- ERICSSON Anders, *The road to expert performance : empirical evidence from the arts and sciences, sports, and games*, Mahwah, Erlbaum, 1996.
- ERICSSON Anders, RORING Roy, NANDAGOPAL Kiruthiga, « Giftedness and evidence for reproducibly superior performance : An account based on the expert-performance framework », *High Abilities Studies*, vol. 18, 2007, pp. 3-56.

- FAUCHEUX Claude, MOSCOVIC Serge, « Études sur la créativité des groupes », *Bulletin du C.E.R.P.*, Tome 9, 1960, pp. 11-22.
- GETZELS Jacob, JACKSON Philip, *Creativity and intelligence. Explorations with gifted children*, New-York, Wiley, 1962.
- ISAKEN Scott, « Introduction: an orientation to the frontiers of creativity research », in Scott ISAKEN (Ed.), *Frontiers of creativity research : beyond the basics*, Buffalo Bearly Limited, New-York, 1987, pp. 1-26.
- KAUFMAN James, BEGHETTO Ronald, « Beyond Big and Little : The Four C Model of Creativity », *Review of General Psychology*, vol. 13, 2009, pp. 1-12.
- KLEINMAN Paul, « Towards transformation: conceptions of creativity in higher education, innovations », *Education and Teaching International*, n°45, 2008, pp. 209–217.
- KOZBELT Aaron, BEGHETTO Ronald, RUNCO Mark, « Theories of creativity », in James KAUFMAN, Robert STERNBERG (eds), *The Cambridge handbook of creativity*, Cambridge, Cambridge University Press, 2010, pp. 20-47.
- LEBOUTET Lucie, « La créativité. 1950-1968 », *L'année psychologique*, vol. 70, n°2, 1970, pp. 579-625.
- LEVY Frank, MURNANE Richard, « The Skill Content of Recent Technological Change: An Empirical Exploration », *The Quarterly Journal of Economic*, 2003, pp. 1278-1333
- LUBART Todd, *Psychologie de la créativité*, (1^{ère} éd. 2003), Paris, Armand Colin, 2010.
- MAC KINNON Donald, « The nature and nurture of creative talent », *American Psychologist*, n°17, 1962, pp. 484-495.
- MASLOW Abraham, « A theory of human motivation », *Psychological Review*, n°50, 1943, pp. 370-396.
- MING Tang, GRUSZKA Aleksandra, « The 4P's Creativity Model and its application in different fields », in Tang MING, Christian WERNER, *Handbook of the management and the innovation*, World, Scientific Press, n°3, 2017, pp. 51-71.
- MOLES Abraham, « La créativité : un fait imprécis par nature », in Armand TOUATI (dir.) *Créativités, conditions, processus, impacts*, Marseille, Hommes et perspectives, 1992, pp. 15-25.
- MORAN Seana, JOHN-STEINER Vera, « Creativity in the making: Vygotsky's contemporary contribution to the dialectic of development and creativity », in Keith SAWYER, Vera JOHN-STEINER, Seana MORAN, Robert STERNBERG, David Henry FELDMAN, CSIKSZENTMIHALYI Mihaly, NAKAMURA Jeanne, *Creativity and development*, New York, Oxford University Press, 2003, pp. 61–90.
- OLERON Pierre, *Les composantes de l'intelligence d'après les recherches factorielles*, Paris, PUF, 1957.

- RHODES Melvin, « An analysis of creativity », *The Phi Delta Kappan*, n°7, vol. 42, 1961, pp. 305-310.
- ROGERS Carl, « Toward a theory of creativity », *E.T.C. A review of general semantics*, n°11, 1954, pp. 249-260.
- ROGERS Carl, *Le développement de la personne*, Paris, Dunod, 2005.
- RUNCO Marc, KIM Daehyun, « The four P's of creativity : Person, process, product and press », in Mark RUNCO, Steven PRITZKER, *Encyclopedia of creativity*, Boston, Academic Press, 2011, pp. 534-537.
- RUNCO Mark, « Creativity », *Annual Review of Psychology*, 55, 2004, pp. 657-687.
- RUNCO Mark, « Everyone has creative potential, in Robert STERNBERG, Elena GRIGORENKKO, Jerome SINGER (Eds.), *Creativity: From potential to realization*. American Psychological Association, Washington DC, 2004, pp. 21-30.
- RUNCO Mark, « Meta-Creativity: Being Creative About Creativity ». *Creativity Research Journal*, vol. 27, n°3, 2015, pp. 295-298.
- RUNCO Mark, « Personal creativity: Definition and developmental issues », *New Directions for Child Development*, n°72, 1996, pp. 3-30.
- STEIN Morris, « Creativity and culture », *Journal of Psychology*, n°36, 1953, pp. 311-322.
- STERNBERG Robert, « A propulsion model of types of creative contributions », *Review of General Psychology*, n°3, 1999, pp. 83-100.
- STERNBERG Robert, KAUFMAN James, PRETZ Jean, *The creativity conundrum*, New York, Psychology Press, 2002.
- STERNBERG Robert, KAUFMAN James, PRETZ Jean, « The propulsion Model of Creative Contributions Applied to the Arts and Letters », *Journal of Creative Behaviour*, vol. 35, 2001, pp. 75-101.
- STERNBERG Robert, LUBART Todd, « The concept of Creativity : Prospects and Paradigms », in Robert STERNBERG, *Handbook of Creativity*. Cambridge University Press, Cambridge, 2010, pp. 3-15.
- TEICHEIR M. I., « Culture and creativity », *E.C.S.*, 1963, pp. 1-12.
- TORRANCE Paul, DAW Dean, « Attitude patterns of creatively gifted High School seniors », *Gifted. Children Quarter*, n°10, 1966, pp. 48-52.
- TORRANCE Paul, *Torrance tests of creative thinking. Norms Technical Manual*, New-York Press Princeton, 1966.
- WYRICK « The development of a test of motor Creativity », *Research Quartely*, vol. 39, 1968, pp. 756- 765.

WYRICK, *Comparaison of motor creativity with verbal creativity, motor ability and intelligence*, Thesis, University of Texas, Oregon, Austin-Microform publications Eugène, 1966.

4.2. Éducation et formation

BARBOT Baptiste, LUBART Todd, « Adolescence, créativité transformation de soi », *Enfance*, n°3, 2012, pp. 299-312.

BARTHASSAT Marie-Ange, CAPITANESCU BENETTI Andrea, GATHER Monica THURLER, « Créer en exploitant les marges d'autonomie », in Françoise CROS, *L'agir innovant*, Louvain-la-Neuve, De Boeck Supérieur, 2007, pp. 77 à 90.

BEAUDOT Alain, *La créativité à l'école*, (1^{ère} éd. 1969) 3^e édition revue et augmentée, Paris, P.U.F., 1980

BEAUDOT Alain, *Vers une pédagogie de la créativité*, entretiens avec Pierre Soulages et Iannis Xenakis, E.S.F., Paris, 1976.

BEAUDOT Alain, *Vers une pédagogie de la créativité*, Paris, ESF, 1973.

BEGHETTO Ronald, « Creativity in the classroom », in James KAUFMAN, Robert STERNBERG, *The Cambridge handbook of creativity*, Cambridge University Press, Cambridge, 2010, pp. 447-463.

BEGHETTO Ronald, PLUCKER Jonathan, « The relationship among schooling, learning, and creativity: "All roads lead to creativity" or "You can't get there from here?" », in James KAUFMAN, John BAER (Eds.). *Creativity and reason in cognitive development*, University Press, Cambridge, 2006, pp. 316-332.

BERTSCH Jean, « Contribution à l'étude de la créativité motrice et de ses facteurs », thèse de doctorat en Sciences du sport, Paris XII, 1985.

BETTON Emmanuelle, « La créativité en formation, une question de pédagogie ? Travail et créativité », *Éducation permanente*, n°202, 2015, pp. 147-158.

BILLET Stephen, « Working participatory practices : conceptualising workplaces as learning environments », *Journal of Workplace Learning*, n°16, 2004, pp. 312-324.

BIREAUD A., TIRE C., ABADIE A., « Les élèves créent, les enseignants se forment », *Média*, n°57, 1974, pp. 4-8.

BRYCE Jennifer, MENDOLOVITS Juliette, McQUEEN Joy, ADAMS Isabelle, *Evaluation of school-based Arts Educational Programs in Australian Schools*, Victoria (Australia), ACER, 2004.

CACHIA Romina, FERRARI Anusca, *Creativity in Schools: A survey of teachers in Europe*, Bruxelles, Joint Research Center Institute for Prospective technological studies, 2010.

- CAPRON PUOZZO Isabelle, « Du concept de créativité à une pédagogie de la créativité : un défi pour le XXI^e siècle », in Isabelle CAPRON-PUOZZO (dir.), *La créativité en éducation et en formation. Perspectives théoriques et pratiques*, De Boeck, Louvain-la-Neuve, 2016, pp. 13-29.
- CAPRON PUOZZO Isabelle, « Soyons créatifs tout au long de la vie ! Manifeste de l'innovation et de la créativité », *Éducation permanente*, n° 2, 2016, pp. 6-8.
- CAPRON-PUOZZO Isabelle, « Créativité et apprentissage : dilemme et harmonie », *Les multiples facettes de la créativité dans l'apprentissage, Revue française de pédagogie*, n°197, 2016, pp. 5-11.
- CERI, *La créativité de l'école*, Rapport de situation par les pays, Rapport technique n°1, Paris, OCDE, 1973.
- CLERC-GEORGY Anne, « L'imagination dans le développement de la créativité et de l'apprentissage », in Isabelle CAPRON-PUOZZO (dir.), *La créativité en éducation et en formation. Perspectives théoriques et pratiques*, Louvain-la-Neuve, De Boeck, 2016, pp. 79-92.
- CRAFT Anna, *Creativity in schools. Tensions and dilemmas*, New York, Psychology Press, 2005.
- CSIKSZENTMIHALYI Mihaly, *Beyond boredom and anxiety*, San Francisco, Jossey-Bass, 1975.
- CSIKSZENTMIHALYI Mihaly, *Flow: The psychology of optimal experience*, New York, Harper & Row, 1990.
- CSIKSZENTMIHALYI Mihaly, *La créativité. Psychologie de la découverte et de l'invention* (1^{ère} éd. 1996), Paris, Robert Laffont, 2006.
- CSIKSZENTMIHALYI Mihaly, *Vivre*, Paris, Robert Laffont, 2004.
- DIRANI Agathe, « Mesures, développement : le statut de la créativité en question », *Éducation et socialisation* [en ligne], n°41, 2016, consulté en juin 2019.
- DONNELLY Roisin, « Fostering of creativity within an imaginative curriculum in higher education », *Curriculum journal*, n°15, 2004, pp. 155-166.
- ELISONDO Romina Cecilia, DANOLO Dnilo, RINAUDO Maria Cristina, « Docentes inesperados y creatividad : experiencias en contextos de educación superior », *DOCREA*, n°1, 2011, pp. 103-114
- FEYFANT Annie, REY Olivier, *Vers une éducation plus innovante et créative*, Lyon, Institut français de l'éducation, 2012.
- GUIGNARD R., « L'enseignement du français au CES de Sainte-Maure », *Études de linguistique appliquée*, n°13, 1974, pp. 100-119.

- HADDAD Georges (Coord.), *Les défis de la créativité. Recherches et perspectives en éducation, Contributions thématiques*, Paris, UNESCO, 2012.
- HERZOG F., VIDAL J., ORTALO T., « Classes du second degré : thèmes littéraires. Rigueur et créativité. Soleil et lune ». *Pédagogie* n°2/3, 1971, pp. 235-252.
- HUVER Emmanuelle, LORILLEUX Joanna, « Démarches créatives en DDdl : créativité ou poïesis ? », *Revue de linguistique et de didactique des langues langues* [en ligne], n°57, 2018, consulté en juillet 2020.
- JEFFREY Bob (dir), *Creative learning practices: European Experiences*, London, Tufnell Press, 2006.
- JEFFREY Bob, CRAFT Anna, « Teaching creatively and teaching for creativity : distinctions and relationships », *Educational studies*, n°30, 2004, pp. 77–87.
- JOUBERT Mathilda Marie, « The Art of Teaching : NACCE and Beyond », in Anna CRAFT, Bob JEFFREY, Mike LEIBLING (eds.), *Creativity in Education*, London, A&C Black, 2001.
- KARPOVA Elena, MARCKETTI Sara, BARKER Jessica, « The efficacy of teaching creativity: Assessment of student creative thinking before and after exercises », *Clothing and Textiles Research Journal*, n°29, 2011, pp. 52-66.
- LIBERMAN, « Une expérience de créativité artistique dans une classe de perfectionnement », *Cahiers de l'enfance inadaptée*, n°203, 1975, pp. 16-17.
- LUCAS Bill, « Creative Teaching, Teaching Creativity and Creative Learning », in CRAFT Anna, JEFFREY Bob, LEIBLING Mike (eds.), *Creativity in Education*, London, A&C Black, 2001, pp. 35-44.
- MC WILLIAM Erica, « Is creativity teachable ? Conceptualising the creativity/pedagogy relationship in higher education », in Geoffrey CRISPC, Margaret HICKS (Eds.) *Proceedings of the 30th HERDSA Annual Conference*, , Australia, Higher Education Research and Development Society of Australasia Inc, 200, pp. 1-8.
- MULLET Dianna, WILLERSON Amy, LAMB Kristen, KETTLER Todd, « Examining teacher perceptions of creativity : a systematic review of literature », *Thinking Skills and creativity*, 2016, pp. 9-30.
- NEWTON Lynn, *Creativity for new curriculum 5-11*, New York, Routledge, 2012.
- OSBORN Alexander, *L'imagination constructive (Applied imagination)*, Paris, Dunod, 1959.
- PALLASCIO Richard, DANIEL Marie-France, LAFORTUNE Louise, « Une pensée réflexive pour l'éducation », in Richard PALLASCIO, Marie-France DANIEL, Louise LAFORTUNE (dir.), *Pensée et réflexivité. Théorie et pratique*, Québec, Presses de l'Université du Québec, 2004, pp. 1-12.

- PLUCKER Jonathan, BEGHETTO Ronald, DOW Gayle, « Why isn't creativity more important to educational psychologist ? potential pitfalls, and future directions in creativity research », *Educational Psychologist*, n°39, 2004, pp. 83-96.
- ROBINSON Ken, *Out of our Minds. Learning to be creative*, West Sussex, Capstone, 2011.
- SCHUMACHER Jérôme, COEN Pierre-François, STEINER Mariana, « Les futurs enseignants et la créativité : quelles conceptions ? », *Revue des Hautes Écoles Pédagogiques de Suisse romande et du Tessin*, n°11, 2010, pp. 115-131.
- SHALBERG Pasi, « Creativity and innovation through lifelong learning », *Lifelong Learning in Europe*, vol. 16, 2011, pp. 53-60.
- SKIBA Thomas, TAN Mei, STERNBERG Robert, GRIGORENKO Elena, « Roads not taken, new roads to take : looking for creativity in the classroom », in Ronald BEGHETTO, James KAUFMAN (Eds.) *Nurturing creativity in the classroom*, New York, Cambridge University Press, 2010, pp. 252-269.
- TADDÉI François, *Former des constructeurs de savoirs collaboratifs et créatifs : un défi majeur pour l'éducation du 21^e siècle*, Paris, OCDE, 2009.
- TORRANCE Paul, *Creativity and intelligence. Explorations in creative thinking in the early school years*, Chicago, University of Chicago Press, 1963, pp. 173-183.
- WEISBERG S., SPINGER K.J., « Le milieu familial et la fonction créative » in BEAUDOT Alain, *La créativité*, Paris, Dunod, 1973, pp. 188-206.

5. Corps, art et expression

- ABIRACHED Robert, « L'école en piste, les arts du cirque à la rencontre de l'école », Actes de l'université d'été, Avignon, MJENR, juillet 2001.
- BERNARD Michel, « Le pouvoir du sentir », *Enfances & Psy*, n°20, 2002, pp. 42-49.
- BERNARD Michel, *Quelles pratiques corporelles maintenant ?*, Paris, Jean-Pierre Delarge, 1978.
- BERTIN-RENOUX Anne, « Le cirque est-il un art en EPS ? », in Tony FROISSART, Cyril THOMAS (dir.), *Arts du cirque et spectacle vivant - Volume 1, Les formations en arts du cirque et en activités physiques et artistiques*, Reims, Épure, CNAC, 2019, pp. 61-72.
- BERTIN-RENOUX Anne, « Regard sur les enjeux de l'enseignement des arts du cirque de l'école à l'université », in Marine CORDIER, Agathe DUMONT, Emilie SALAMÉRO, Magali SIZORN (dir.), *Arts du cirque et spectacle vivant – Volume 2, Le cirque en transformation : identités et dynamiques professionnelles*, Reims, Épure, CNAC, 2019, pp. 125-135.
- BROHM Jean-Marie, « La théorie critique du sport. De Partisans à Quel Corps ? », in COLLINET Cécile (dir.), *Éducation physique et sport*, Paris, PUF, 2001, pp. 135-149.

- BROHM Jean-Marie, *Quel Corps ?*, Paris, Éditions de la Passion, 1986.
- BRUN Marielle, « Rencontre avec les passeurs de danse », 17 mai 2011, consulté en ligne : http://www.cafepedagogique.net/lemensuel/lenseignant/eps/pages/2011/122_2.aspx
- CANGUILHEM Georges, *Le normal et le pathologique* (1^{ère} éd. 1943), Paris, PUF, 2017.
- COASNE Joëlle, « Pour une approche artistique du cirque au collège : élaboration d'une ingénierie didactique collaborative en EPS en classe de 5^e », thèse en Sciences de l'Éducation, Université de Rennes 2, 2013.
- COMMANDÉ Ève, « Écoles de danse et danse à l'école », in LEGRAS Jean-Michel (dir.), *Vers une technologie culturelle des APSA*, Vigot, Paris, 2005, consulté en ligne en mai 2018 http://www.passeursdedanse.fr/pdf/Technologie_culturelle_des_APSA.pdf
- DE LA BOULAYE Pauline, « 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 2018.
- DE LAGASNERIE Geoffroy, « Un futur pour les écoles d'art », Intervention à la séance de clôture des Assises nationales des Écoles supérieures d'art, le 30/10/2015 à Lyon, consulté en ligne le 03/04/2018, <https://geoffroydelagasnerie.com/2015/11/03/un-futur-pour-les-ecoles-dart-intervention-a-la-seance-de-cloture-des-assises-nationales-des-ecoles-superieures-dart/>
- DENIS Daniel, « Entretien avec Daniel Denis » par Gilles BUI-XUÂN, Jacques GLEYSE, *STAPS*, n°126, 4, 2019, pp. 139-154.
- DENIS Daniel, *Le corps enseigné*, Paris, Éditions Universitaire, 1974.
- DEWEY John, *L'art comme expérience (Art as experience, 1934)*, Paris, Gallimard, 2014.
- DUMONT Agathe, « S'entraîner à une virtuosité du sentir. Le cas des activités physiques artistiques », *STAPS*, n°98, 2012, pp. 113-125.
- FEREZ Sylvain, « Claude Pujade-Renaud et le génie des mises en scène réflexives du corps », *Corps*, n°3, 2007, pp. 99-104.
- FOUCAULT Michel, « Des espaces autres », (1967), *Empan*, n°54, 2004, pp. 12-19.
- FRAY Alexandre dans le documentaire de Nicos ARGILLET et Netty RADVANYI, *Cirque hors-piste*, Arte, 2016.
- FROISSART Tony, LEMONNIER Jean-Marc, « Une révolution artistique manquée en éducation physique scolaire ? De l'expression corporelle aux activités physiques artistiques (1967 à nos jours) », *Sciences sociales et sport*, n°15, 2020, pp. 75-100.
- GAILLARD Jacques, « Apprentissage technique et prise en compte de la sensibilité », in Nathalie GAL-PETITFAUX, Benoît HUET (dir.), *L'expérience corporelle*, Paris, Éditions EP&S, 2011, pp. 77-96.

- GARCIA Marie-Carmen, « Le goût du cirque chez les enseignants d'EPS », *STAPS*, n°102, 2013, pp. 47-60.
- GLEYSE Jacques , « Le Boulch Jean. Le corps au XXI^e siècle », *Corps et culture* [en ligne], n°4, 1999, consulté ligne en avril 2020.
- GLEYSE Jacques, « Michel Bernard. La chair et le verbe », *Corps et culture* [en ligne], n°5, 2000, consulté ligne en juillet 2020.
- GUY Jean-Michel, ROSEMBERG Julien, *Le nuancier du cirque*, Paris, CNAC, Sceren-CNDP, Hors-les-Murs, 2001.
- JACOB Pascal, « Acrobatie au sol », L'encyclopédie des arts du cirque [en ligne], Paris, BNF, CNAC <https://cirque-cnac.bnf.fr/fr/acrobatie/au-sol/en-bref> consultée en juin 2020.
- JACOB Pascal, « Traditions du cirque en occident », *L'école en piste, les arts du cirque à la rencontre de l'école*, Avignon, Actes de l'université d'été, MJENR, 2001.
- KERLAN Alain, « À la source éducative de l'art », *STAPS*, n°102, 2013, pp. 17-30.
- KERLAN Alain, « L'éducation artistique et culturelle, entre utopie et hétérotopie. Éléments de généalogie », *Les artistes à l'école : fin d'une illusion ou utopie en devenir ? Quaderni*, n°92, Hiver 2016-2017, pp. 13-26.
- KERLAN Alain, *L'art pour éduquer ? La tentation esthétique : contribution philosophique à l'étude d'un paradigme*, Presses de l'Université de Laval, Québec, 2004.
- LEFÈVRE Betty, *L'artistique*, Paris, Éditions EP&S, 2016.
- MARTÍNEZ Aurora, « La Dimensión Artística de la Gimnasia Rítmica Deportiva », thèse de doctorat non publiée, Université de Vigo, 1997.
- MAUSS Marcel, « Les techniques du corps », communication présentée à la Société de Psychologie le 17 mai 1934 publiée dans *Journal de Psychologie*, XXXII, 1936. Consulté en version numérique dans la collection « Les classiques des sciences sociales » de l'Université du Québec à Montréal : http://www.uqac.quebec.ca/zone30/Classiques_des_sciences_sociales/index.html
- MENGER Pierre-Michel, « Comment achever une œuvre ? Travail et processus de création. Introduction », *Sociologie du travail créateur*, Cours au Collège de France 01 mars 2019. <https://www.college-de-france.fr/site/pierre-michel-menger/course-2019-03-01-10h00.htm>
- MESSINA Virginie, « Une approche didactique de la danse et de la création chorégraphique : de l'action conjointe chorégraphe/danseur à l'action conjointe professeur/élèves à l'école élémentaire », thèse en Sciences de l'éducation sous la direction de LOQUET Monique, MOTAIS-LOUVEL Guylène, Université de Rennes 2, 2017.
- Michel FOUCAULT, *Surveiller et punir. Naissance de la prison*, Paris, Gallimard, 1975.
- MURRAY Ruth, *Dance in elementary education*, New-York, Harper and Row, 2nd Edition, 1963.

- PUJADE-RENAUD Claude, *Expression corporelle langage du silence*, Paris, Les éditions sociales françaises, 1974.
- RIPA Yannick, « Préface », in DUNCAN Isadora, *Ma vie* (1927), Paris, Gallimard, 2013.
- ROGER Jacqueline, *Pédagogie de activités d'expression corporelle*, document de travail, département des stages, ENSEPS, 1974.
- ROUQUET Odile, « Techniques pour l'enseignement de la danse », *Recherche en mouvement*, 1985.
- ROUYER Jacques, « Entretien avec Claude PUJADE-RENAUD », *Danse avec les autres, Contrepied*, n°13, 2003, pp. 74-76.
- SALAMERO Émilie, HASCHAR-NOÉ Nadine, « Les frontières entre le sport et l'art à l'épreuve des écoles professionnelles de cirque », *STAPS*, n°82, pp. 85-99.
- SHAPIRO Roberta, « Qu'est-ce que l'artification », XVIIème Congrès de l'AISLF « L'individu social », Comité de recherche 18, Sociologie de l'art, Tours, juillet 2004.
- SIZORN Magali, « Le cirque à l'épreuve de sa scolarisation. Artification, légitimation... normalisation ? », *STAPS*, n°103, 2014, pp. 23-38.
- SIZORN Magali, « Origines. L'entrée en piste des hommes volants », L'encyclopédie des arts du cirque [en ligne], Paris, BNF, CNAC, <https://cirque-cnac.bnf.fr/fr/acrobatie/aeriens/origines> consultée en juin 2020
- TAGGART Geof, WITHBY Karen, SHARP Caroline, *Curriculum and progression in the arts : An international Study*. Final report (International Review of curriculum and Assessment Frameworks Project), London, Qualifications and Curriculum Authority, 2004.
- VANDENBUNDER Jérémy, « Peut-on enseigner l'art ? Les écoles supérieures d'art, entre forme scolaire et liberté artistique », *Revue française de pédagogie*, n°192, 2015, pp. 121-133.
- VIGARELLO Georges, *Le sentiment de soi. Histoire de la perception du corps XVI^e-XX^e siècle* (1^{ère} éd. 2014), Paris, Seuil, 2016.
- VIGARELLO Gorges, *Le corps redressé, histoire d'un pouvoir pédagogique* (1^{ère} éd. 1978), Paris, Éditions du Félin, 2018.
- VIGNERON Cécile, « La pratique du cirque en EPS, visées éducatives et contenus d'enseignement », Communication aux journées des Activités Physiques Gymniques et Artistiques (APGA), Valenciennes, 2004.
- VIVIER Christian, « L'artistique, le sensible... et l'intelligible », *STAPS*, n°103, 2014, pp. 9- 15.
- WAILLE Franck, « Corps, art et spiritualité chez François Delsarte (1811-1871). Des interactions dynamiques », Thèse de doctorat d'Histoire contemporaine, Université de Lyon 3, 2009.

WINNER Ellen, GOLDSTEIN Thalia, VINCENT-LANCRIN Stéphane, *L'art pour l'art ? Un aperçu*, Paris, OCDE, 2013.

ZASK Joëlle, KERLAN Alain, « Éducation artistique et démocratie », *Recherche et formation*, n°86, 2017, pp. 115-121.

6. Éducation physique, pratiques ludiques et sportives

AILLAUD Émile, « Une ville... essai de réponse », *L'activité ludique dans le développement psychomoteur des enfants*, hors-série de la *Revue des CEMEA, Vers l'éducation nouvelle*, 1973, pp. 85-97.

BELBENOIT Georges, *Le sport à l'école, renouveau de l'éducation*, Paris, Casterman, 1973.

BEN JOMÂA Hejer, TERRISSE André, « De l'expertise à l'enseignement : analyse comparative du rapport au savoir de deux enseignants d'EPS de spécialités sportives différentes », *Éducation et didactiques*, vol. 5, n°3, 2011, pp. 61-80.

CHOMBARD DE LAUWE Marie-José, BONNIN Philippe, PERROT Martyne, MAYEUR Marie, DE LA SOUDIÈRE Martin, *Enfant en-jeu. Les pratiques des enfants durant leur temps libre en fonction des types d'environnement et des idéologies*, Paris, éditions du CNRS, 1976.

CORNELOUP Jean, MAO Pascal (dir.), *Créativité et innovation dans les sports loisirs de nature. Un autre monde en émergence*, L'Argentièrre-la-Bessée, Éditions du Fournel, 2010.

DEMENY Georges, *Science et art du mouvement. Éducation physique de la jeune fille. Éducation et Harmonie des Mouvements*, Éd. F. Alcan, Paris, 1920.

DUVERGER Christian, *L'esprit du jeu chez les Aztèques*, Paris, Mouton, EHESS, 1978.

HÉBERT Georges, *Le sport contre l'éducation physique*, Vuibert, Paris, 1925.

HERZOG Maurice, *Essai de doctrine du sport*, Haut-comité des sports, Paris, 1965.

LABAN Rudolf, *L'Homme Sain*, n°2, 1964.

LAFONT Lucile, « Technique, modèles et didactique de l'éducation physique et sportive », *STAPS*, n° 59, 2002, pp. 57-70.

LE BOULCH Jean, « Application de la méthode psychocinétique à l'école primaire », *Les cahiers scientifiques d'éducation physique*, n°1, décembre 1965.

LE BOULCH Jean, « L'avenir d'une éducation physique scientifique », *Cahiers scientifiques d'éducation physique*, n°1, 1961, pp. 3-17.

LE BOULCH Jean, « L'évolution du sport et de l'éducation physique depuis 1963 », *Les cahiers scientifiques d'éducation physique*, décembre 1966.

- LE BOULCH Jean, « Les facteurs de la valeur motrice : analyse expérimentale de certains de ces facteurs, interprétation d'un point de vue physiologique », Thèse de doctorat de médecine, Université de Rennes, 1960.
- LE BOULCH Jean, *L'éducation par le mouvement*, Paris, Éditions sociales françaises, 1966.
- LE BOULCH Jean, *L'éducation physique fonctionnelle à l'école primaire*, Éditions du CREPS de Dinard, 1953.
- LE BOULCH Jean, La gymnastique de maintien est-elle une méthode efficace d'éducation de l'attitude ? *in Cahiers Scientifiques d'éducation physique*, n°2, 1964, pp. 2-11.
- LE BOULCH Jean, *Le corps à l'école au XX^e siècle*, Paris, PUF, 1998.
- LE BOULCH Jean, *Sport éducatif, psychocinétique et apprentissage moteur*, Paris, ESF, 1989.
- MÉRAND Robert, DHELLEMES Raymond, *Éducation physique et santé*, Rapport de recherche, INRP, 1982.
- MORAGUÈS José-Luis, *Psychologie de la performance sportive*, thèse de doctorat de psychopathologie clinique, Université de Montpellier 3, 1994.
- PARLEBAS Pierre, « La dissipation sportive », *Culture Technique*, n°13, 1985, pp. 19-37.
- PARLEBAS Pierre, *Jeu, sports, sociétés : lexique de praxéologie motrice*, Paris, INSEP, 1999.
- PEREZ-ROUX Thérèse, « Processus identitaires dans la carrière des enseignants : deux études de cas en éducation physique et sportive (EPS) », *STAPS*, n°72, 2006, pp. 35-47.
- PINEAU Claude, « La didactique des activités physiques et sportives » *in* SNEP, *L'Éducation physique et sportive. Ce qui s'enseigne aujourd'hui*, Paris, SNEP, 1988.
- PINEAU Claude, *Introduction à une didactique de l'Éducation Physique*, Paris, EPS, 1990.
- POZZO Thierry, « Image et science du mouvement », *Cahiers de l'INSEP*, vol. 1, n°1, 2000, pp. 61-73.
- QUEVAL Isabelle, « Faire du sport, est-ce "jouer" ? », *Revue du MAUSS*, n°46, 2015, pp. 27-41.
- QUEVAL Isabelle, « Le dépassement de soi, figure du sport contemporain », *Le Débat*, vol. 114, n° 2, 2001, pp. 103-124.
- ROUX-PEREZ Thérèse, « L'identité professionnelle des enseignants d'EPS : entre valeurs partagées et interprétations singulières », *STAPS*, n°63, 2004, pp. 75-88.
- TISSIÉ Philippe, « Le cirque à l'école : réponse à une question posée », *Revue des Jeux scolaires et d'hygiène sociale*, n°10-11-12, 1931, pp. 123-124.
- VEYSSEYRE Patrick, « Les traces écrites de planification en Éducation Physique et Sportive, espace de médiation entre les savoirs experts et l'action d'enseignement : le cas du handball », thèse de doctorat en Sciences de l'éducation sous la direction de Michel

7. Histoire de l'éducation et de l'éducation physique

- ARNAUD Pierre, « Contribution à une histoire des disciplines d'enseignement. La mise en forme scolaire de l'éducation physique », *Revue française de pédagogie*, vol. 89, 1989, pp. 29-34.
- ARNAUD Pierre, « La didactique de l'éducation physique », in Pierre ARNAUD, Gérard BOYER, *Psychopédagogie des APS*, Toulouse, Privat, 1985.
- ATTALI Michaël, « Le genre dans la revue EP&S », in Jean SAINT-MARTIN, Thierry TERRET (dir.), *Sport et genre, Volume 3. Apprentissage du genre et institutions éducatives*, Paris, L'Harmattan, 2005, pp. 283-302.
- ATTALI Michaël, « Syndicalisme et pédagogie. Une définition de l'éducation physique au service de l'enseignant (1945-1981) », *STAPS*, n°61, 2003, pp. 111-126.
- ATTALI Michaël, LEMONNIER Jean-Marc, « Le champion sportif : une figure totémique de la France des années 1960 », *Sport History Review*, n°42, 2011, pp. 117-130.
- ATTALI Michaël, SAINT-MARTIN Jean (dir.), *À l'école du sport, Épistémologie des savoirs scolaires du XIX^e siècle à nos jours*, Louvain-la-Neuve, De Boeck, 2014.
- ATTALI Michaël, SAINT-MARTIN Jean, « Le rôle de l'école dans la genèse d'une culture sportive de masse (1960-1970) », *Vingtième siècle, Revue d'histoire*, n°95, 2007, pp. 181-192.
- ATTALI Michaël, SAINT-MARTIN Jean, *L'éducation physique de 1945 à nos jours. Les étapes d'une démocratisation*, Paris, Armand Colin, 2009.
- ATTALI Michaël, SAINT-MARTIN Jean, VILLARET Sylvain, « Autour d'une histoire singulière. La place de l'histoire dans la formation des enseignants d'EPS », in Michaël ATTALI, Jean SAINT-MARTIN, Sylvain VILLARET (dir.), *CAPEPS & agrégation d'EPS. Annales corrigées et préparation des concours. « L'écrit 1 » au miroir de l'histoire*, Vuibert Paris, 2006, pp. 7-31.
- BRASSEUR Claude, « Étude sur l'évolution, 2006 d'un discours éducatif : la créativité à l'école durant la période 1968-1985 », thèse de doctorat en Sciences de l'Éducation, Université de Strasbourg, 1993.
- BUI-XUAN Gilles, « L'autonomisation d'une corporation : une histoire de corps », in Bertrand-Xavier RENE (dir.), *L'éducation physique au XX^e siècle en France*, dossier EP&S n°15, 1998, pp. 257-327.
- CLÉMENT Jean-Paul, « L'enjeu identitaire », in Jean-Paul CLÉMENT, Michel HERR (dir.), *L'identité de l'EP scolaire au XX^e siècle entre l'école et le sport*, Clermont-Ferrand, AFRAPS, 1993, pp. 13-28.

- COLLINET Cécile, « Évolution des savoirs privilégiés par les enseignants d'EPS depuis 1950 à partir d'une mise en évidence des courants dominants dans la revue EP&S », in Gilles KLEIN (dir.), *Quelle science pour le sport ?* Toulouse, AFRAPS/LARAPS, 1998, pp. 175-192.
- COMBAZ Gilles, HOIBIAN Olivier, « Quelle culture corporelle à l'école ? Entre tradition sportive et renouvellement des pratiques sociales – 1980-2006 », *Sciences sociales et sport*, n°2, 2009, pp. 93-124.
- DEFrance Jacques, « L'autonomisation du champ sportif. 1890-1970 », *Sociologie et société*, vol. 27, 1995, pp. 15-31.
- DEFRESNE Florence, KROP Jérôme, « La massification scolaire sous la V^e république : une mise en perspective de l'Éducation nationale (1958-2014) », *Massification scolaire et mixité sociale*, Direction de l'évaluation et de la prospective, Ministère de l'éducation nationale, 2016, pp. 5-20.
- DESPLECHIN-LEJEUNE Blaise, « Autour de Jean Le Boulch: l'évolution de la psychocinétique dans l'enseignement de l'EPS au cours de la seconde moitié du XX^e siècle », Conférence dans le cadre de l'AEEPS, Grenoble, du 8 novembre 2012.
- DORVILLE Christian, « Les concours de recrutement comme révélateurs de l'identité de l'éducation physique », in Jean-Paul CLÉMENT, Michel HERR (dir.), *L'identité de l'éducation physique scolaire au XX^e siècle, entre l'école et le sport*, Clermont-Ferrand, AFRAPS, 1993, pp. 311-326.
- DURING Bertrand, « L'éducation physique, une discipline en progrès ? », *Carrefours de l'éducation*, n°20, 2005, pp. 61-87.
- FORESTIER Yann, « Mai 68 et les paradoxes de la modernisation de l'école », *Carrefours de l'éducation*, n°29, 2010, pp. 181-196.
- FROISSART Tony, « Fondements et usages de la gymnastique scolaire », in Michaël, ATTALI Jean SAINT-MARTIN (dir.), *À l'école du sport. Épistémologie des savoirs corporels du XIX^e siècle à nos jours*, Bruxelles, De Boeck, 2014, pp. 199-231.
- FROISSART Tony, « L'Institut d'éducation physique de l'université de Paris. L'articulation de projets médicosportifs et éducatifs (1928-2963) », in Julien FUCHS, Jean-Nicolas RENAUD (dir.), *Former les enseignants d'EPS en France au XX^e siècle*, Rennes, PUR, 2020, pp. 65-100.
- FROISSART Tony, LEMONNIER Jean-Marc, « Une révolution artistique manquée en éducation physique scolaire ? De l'expression corporelle aux activités physiques artistiques (1967 à nos jours) », *Sciences sociales et sport*, n°15, 2020, pp. 75-100.
- FROISSART Tony, LORRAIN Alain, « Enseigner les activités acrobatiques collectives en milieu scolaire (collèges, lycées) et au club », *Les Cahiers ACTIO*, Joinville-le-Pont, 2007.
- FUCHS Julien, « L'image du futur enseignant d'EPS à travers l'écrit 1 du CAPEPS externe, (1979-2012) », in Julien FUCHS, Alain VILBROD, Élodie AUTRET (dir.), *Enseignant d'EPS : un métier en mutation*, Paris, Éditions EP&S, 2013, pp. 57-78.

- GLEYSE Jacques, « L'éradication des pédagogues en EPS et dans les écoles (1985-2010) », in Jean-François LOUDCHER (dir.), *Éducation physique et sport dans le monde contemporain*, Clapiers, AFRAPS, 2011, pp. 135-152.
- GONZALES Olivier, « La création d'une science des activités physiques et sportives: entre controverse épistémologique et querelle de famille », in Cécile COLLINET, Philippe TERRAL (dir.), *Sports et controverses*, Archives contemporaines, Paris, 2013, pp. 247-268.
- HOUDÉ Olivier, « Vers une science psychologique. Les XIX^e et XX^e siècles », in Serge NICOLAS (dir.), *Histoire de la psychologie*, Paris, Dunod, 2016, pp. 99-122.
- HUGEDET Florian, « Panorama synthétique d'une construction dynamique. La lente massification des lieux de formation (1869-1919) », in Julien FUCHS, Jean-Nicolas RENAUD (dir.), *Former les enseignants d'EPS en France au XX^e siècle*, Rennes, PUR, 2020, pp. 33-46.
- HUGEDET Willy, « Pierre Parlebas et les conduites motrices: son parcours, son œuvre, son héritage », thèse en Sciences du sport, Université de Bourgogne Franche-Comté, en cours depuis 2017.
- HUGEDET Willy, « Susciter la créativité en éducation physique : la pensée de Pierre Parlebas et du réseau des CEMÉA (1958-1996) », Communication lors des Journées d'études « Éducation Physique » à l'IFEPSA, Angers, 13 et 14 février 2020.
- KAHN Pierre, « La pédagogie primaire entre 1945 et 1970 : l'impossible réforme ? », *Le Télémaque*, n°34, 2008, pp. 43-58.
- LAFFAGE-COSNIER Sébastien, « L'élève accompli. Les innovations scolaires menées à Vanves par le Dr Max Fourestier (1950-1973) », thèse en Sciences du sport, Université de Besançon, 2013.
- LE POGAM Yves, « Images symboliques du corps et du sport en éducation physique et paradigmes sociologiques », *Éducation physique et sportive, Revue Tréma*, n°8, 1995, pp. 33-50.
- LE ROY Dimitri, TROHEL Jean, ATTALI Michaël, « L'EPS au prisme des disciplines : polysémie et pluralité de l'interdisciplinarité (1981-2015) », *Carrefours de l'éducation*, n°46, 2018, pp. 191-205.
- LEBRUN Bernard, « Les revues professionnelles : entre débats et orientations », in Michaël ATTALI (dir.), *L'univers professionnel des enseignants d'éducation physique de 1940 à nos jours*, Paris, Vuibert, 2006, pp. 38-61.
- LECOMTE Bernard, « Une étude diachronique de l'iconographie de la Revue EP.S », in Claudine LERAY (dir.), *Revue EP.S 50 ans*, Paris, Éditions EP&S, 2000, pp. 33-43.
- LEFEBVRE Thierry, *Le collège expérimental de Marly-le-Roi*, Conférence dans le cadre du 23^e Rendez-vous de l'histoire à Blois, 5 octobre 2017.
- LÊ-GERMAIN Élisabeth, « La danse en EPS depuis la fin du XIX^e siècle : entre école et culture », in Cécile OTTOGALLI-MAZZACAVALLLO, Philippe LIOTARD (dir.),

- L'éducation du corps à l'école. Mouvements, normes et pédagogies*, Clapiers, AFRAPS, 2012, pp. 295-311.
- LEMONNIER Jean-Marc, « L'indétermination de la danse à l'école : l'offre socioculturelles face aux enjeux éducatifs », in Michaël ATTALI, Jean SAINT-MARTIN (dir.), *À l'école du sport. Épistémologie des savoirs corporels du XIX^e siècle à nos jours*, Louvain-la-Neuve, De Boeck, 2014, pp. 137-166.
- LIOTARD Philippe, « Histoire et mémoire collective : réflexions autour de la première épreuve écrite des concours de recrutement à l'enseignement de l'Éducation physique », *Spirales*, n°13-14, 1998, pp. 391-404.
- MARROU Henri-Irénée, *Histoire de l'Éducation dans l'Antiquité*, Paris, Seuil, 1955.
- MARSAULT Christelle, *Socio-histoire de l'éducation physique et sportive*, Paris, PUF, 2009.
- MERLE Pierre, *Les pratiques d'évaluation scolaire. Historique, difficultés, perspectives*, Paris, PUF, 2018.
- MICHEL Youenn, « Mai 68 et l'enseignement : mise en place historique », *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, n°41, 2008, pp. 13-25.
- MORIZUR Yvon, « Le plaisir en Éducation Physique de 1882 à 2010 : usages d'une notion. Mythifiée et clivante », thèse en Sciences de l'éducation, Université de Montpellier, 2019.
- PAPIN Bruno, « Devenir enseignant d'EPS : une vocation ? », in FUCHS Julien, VILBROD Alain, AUTRET Élodie (dir.), *Enseignant d'EPS : un métier en mutation*, Paris, Éditions EP&S, 2013, pp. 37-52.
- PROST Antoine (dir.), *Du changement dans l'école. Les réformes de l'éducation de 1936 à nos jours*, Paris, Seuil, 2013.
- PROST Antoine, « Les Héritiers et le contexte privilégié des années 1964-1968 », in Jean-CHAPOULIE Michel, KOURCHID Olivier, ROBERT Jean-Louis, SOHN Anne-Marie (dir.), *Sociologues et sociologies. La France des années 60*, Paris, L'Harmattan, 2005.
- PROST Antoine, *Éducation, société et politiques. Une histoire de l'enseignement en France (de 1945 à nos jours)*, Paris, Seuil, 1992.
- PROST Antoine, *Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation*, tome 4, Paris, Perrin, 1981.
- PROST Antoine, « Mai 68 : fin ou commencement ? », *L'actualité éducative* n°463, mai 2008. Consulté en ligne le 7 août 2019 <https://www.cahiers-pedagogiques.com/Mai-68-fin-ou-commencement>
- RENIER Samuel, « John Dewey et l'Éducation nouvelle en France », in Laurent GUTIERREZ, Laurent BESSE, Antoine PROST (dir.), *Réformer l'école. L'apport de l'Éducation nouvelle (1930-1970)*, Grenoble, Presses universitaires de Grenoble, 2012, pp. 39-52.

- ROBERT André, « Autour de Mai 1968, la pédagogie en question. Le colloque d'Amiens », *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, n°41, 2008, pp. 27-45.
- SCHUT Pierre-Olaf, « La santé et la citoyenneté dans les finalités de l'éducation physique. Analyse de trois textes officiels (1891, 1938, 1967) », in Cécile OTTOGALLI-MAZZACAVALO, Philippe LIOTARD (dir.), *L'éducation du corps à l'école. Mouvements, normes et pédagogies. 1881-2011*, Clapiers, AFRAPS, 2012, pp. 129-140.
- TERRET Thierry, « Éducation physique et santé », *Revue EP&S*, n°297, 2002, pp. 33-36.
- TESTARD-VAILLANT Philippe, « 68, année historique », *Le journal du CNRS*, 2018 consulté en ligne le 20 juillet 2020. <https://lejournald.cnrs.fr/articles/68-annee-historique>
- VIVIER Christian, « Statut et sphère d'appartenance des auteurs de la revue EP&S (1970-2000) », in Thierry TERRET (dir.), *Éducation physique, sport et loisir (1970-2000)*, Clapiers, AFRAPS, 2000, pp. 87-120.

Sources

1. Programmes scolaires, instructions officielles, circulaires

Instructions officielles d'Éducation physique du 1^{er} juin 1941.

Circulaire du 21 août 1962, Éducation physique et sportive, Instructions pour l'organisation des activités de sport.

Circulaire du 15 juillet 1963 relative aux classes de transition, BOEN n°30 du 25 juillet 1963.

Circulaire du 19 octobre 1967, Instructions officielles du ministre aux professeurs d'éducation physique et sportive, Éducation nationale – Jeunesse et Sports.

Circulaire n°IV 69-371 du 2 septembre 1969 relative à l'aménagement de la semaine scolaire dans les écoles élémentaires et maternelles, BOEN n°35 du 18 septembre 1969.

Circulaire n°IV 69-499 du 5 décembre 1969 relative à l'animation pédagogique et la formation permanente des instituteurs, B.O.E.N. n° 47 du 11 décembre 1969.

Arrêté du 23 avril 1985, « Programmes et instructions pour l'école élémentaire ».

Les classes à projet artistique et culturel, BOEN n°24 du 14 juin 2001.

KLEIN Gilles, « Préface », Éducation physique et sportive, accompagnement des programmes de lycée, voies générales et technologiques (BOEN hors-série n°6 du 31 août 2000), CNDP, 2001, pp. 5-6.

HASCHAR-NOÉ Nadine, « Cirque » (fiche 15), *Éducation physique et sportive, accompagnement des programmes de lycée, voies générales et technologiques* (BOEN hors-série n°6 du 31 août 2000), CNDP, 2001, pp. 98-102.

Programme d'éducation physique et sportive pour le collège, BOEN spécial n°6 du 28 août 2008

Programme d'éducation physique et sportive pour le lycée, voie professionnelle, BOEN spécial n°2 du 19 février 2009.

Programme d'éducation physique et sportive pour les lycées d'enseignement général et technologique. BOEN spécial n°4 du 29 avril 2010.

Loi n°2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République.

« Socle commun de connaissances, de compétences et de culture » BOEN n°29 du 20 juillet 2006 ; réactualisé en 2015, Décret n°2015-372 du 31 mars 2015.

Programmes pour les cycles 2, 3, 4. BOEN spécial n°11 du 26 novembre 2015.

Programme d'éducation physique et sportive du lycée général et technologique, arrêté du 17 janvier 2019 publié au BOEN spécial du 22 janvier 2019.

« Engager les élèves dans un processus de création artistique », ressources d'accompagnement des programmes d'EPS pour la voie générale et technologique, Eduscol, MEN, 2019.

Programme d'éducation physique et sportive pour le CAP et le baccalauréat professionnel. B.O. spécial n°11 du 11 avril 2019.

2. Textes et rapports

BELBENOÎT Georges, conférence du 13 Février 1974, publiée dans le Bulletin de la société française de pédagogie, n°179, 1974, pp. 25-56.

BELBENOÎT Georges, GUILLERMIN G., *L'Éducation*, n°93 du 18 février 1971.

BELBENOÎT Georges, GUILLERMIN G., *L'Éducation*, n°41 du 16 janvier 1969.

BELBENOÎT Georges, *Les Amis de Sèvres*, n°1, 1971, p. 41.

Commission européenne, « Améliorer la qualité des études et de la formation des enseignants », Communication de la Commission au Conseil et au Parlement européen, Bruxelles, 3 août 2007.

European Commission, *Creativity in Schools in Europe : A survey of Teachers*. European Schoolnet & Institute for Prospective Technological Studies, Bruxelles, 2009.

GUICHARD Olivier in *L'Éducation*, n°41 du 16 octobre 1969.

L'éducation artistique et culturelle à l'école en Europe, EACEA, Eurydice, Bruxelles, 2009.

L'Éducation, n°93 du 18 février 1971.

La situation de l'EPS au collège en 2016, Rapport de l'Inspection Générale de l'Éducation Nationale (IGEN), MEN, 2018.

MEDEFF, *Pour une école exigeante, personnalisée et créative*, 2012.

National Advisory Committee on Creative and Cultural Education, *All Our Futures : Creativity, Culture and Education*, 1998.

OCDE, *La créativité de l'école*, Rapport technique n°1. Rapport de situation par les pays, CERI, Paris 1973.

OCDE, *La définition et la sélection des compétences-clés*, Paris, OCDE, 2005.

OCDE, *La société créative du XXI^e siècle. Études prospectives*, Paris, OCDE, Paris, 2001.

OCDE, *Le capital humain : comment le savoir détermine notre vie*, Les essentiels de l'OCDE, 2007.

- OCDE, PISA 2015 : *Les défis du système éducatif français et les bonnes pratiques internationales*, Paris, OCDE, 2016.
- OCDE, *Résoudre des problèmes, un atout pour réussir. Premières évaluations des compétences transdisciplinaires issues de PISA 2003*, PISA, OCDE 2004.
- OCDE, *Résultats du PISA 2012 : Trouver des solutions créatives (Volume V) : Compétences des élèves en résolution de problèmes de la vie réelle*, PISA, OCDE, 2015.
- OCDE, RYCHEN Dominique Simone, SALGANIK Laura Hersh (éd.), *Defining and selecting key compencies*, OCDE, 2001.
- OCDE, RYCHEN Dominique Simone, SALGANIK Laura Hersh, *Key competencies for a succesfull life and a well-fonctionning society*, OCDE, 2003.
- OCDE, *Vers de nouveaux modèles de gestion des élèves et des systèmes*, OCDE, Paris, 2003.
- Rapport annuel de la Commission sur les progrès accomplis dans la concrétisation des objectifs de Lisbonne, du 16 mai 2006.
- Rapport de la Commission de rénovation de la pédagogie pour le premier degré, *L'Éducation*, n°41 du 16 octobre 1969.
- Rapport NACCCE. National Advisory Committee on Creative and Cultural Education, *All Our Futures: Creativity, Culture and Education*, 1998.
- Rapports de jury du concours externe de recrutement des professeurs d'éducation physique et sportive (CAPEPS), MEN, de 2011 à 2019.
- SAVARY Alain, « Lettre aux enseignants », 6 septembre 1982.
- UNESCO, *Feuille de route pour l'éducation artistique*, Conférence mondiale sur l'éducation artistique : Développer les capacités créatrices pour le 21^e siècle. Lisbonne, 6-9 mars 2006.
- « ESPE, pourquoi une réforme de la formation des enseignants en 2013 ? » MESRI, <http://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid67297/espe-pourquoi-une-reforme-de-la-formation-des-enseignants-en-2013.html>.
- « L'évaluation baccalauréats, CAP, BEP de l'enseignement général, technologique et professionnel en Éducation Physique et Sportive. Rapport annuel 2019 », Commission nationale de l'évaluation de l'EPS, MEN/DGESCO, 2019. <http://eduscol.education.fr/D0010/>
- « Le service de la radio-télévision scolaire (RTS) », <https://gallica.bnf.fr/html/und/videos/la-radio-television-scolaire?mode=desktop> consulté le 29 juillet 2019.
- « Les APSA incontournables en EPS », *Image du sport scolaire et pratiques d'enseignement au collège et au lycée 2005-2006*. Enquête de la Direction de l'évaluation de la prospective et de la performance (DEPP) du Ministère de l'Éducation nationale publiée en octobre 2017.
- « Les chiffres clés 2014 de la féminisation du sport », Pôle ressources Sport, éducation, mixités, citoyenneté, CREPS CAPA, Ministère de la Ville, de la Jeunesse et des Sports.

« Répartition des enseignants en charge d'élèves à l'année dans le second degré par groupe de disciplines en 2018-2019 », *Les personnels de l'enseignement secondaire*, MENJ-MESRI-DEPP, Base Statistique des Agents, 2019.

3. Revue EP&S (articles cités dans la thèse)

« Éditorial », *Revue EP&S*, n°1, 1950.

« Informations Tiers temps », *Revue EP&S*, n°111, 1971, p. 22.

« Informations Tiers Temps », *Revue EP&S*, n°112, 1971, p. 18.

« Informations Tiers Temps », *Revue EP&S*, n°115, 1972, p. 34.

« Informations Tiers temps », *Revue EP&S*, n°123, 1973, p. 44.

« Informations Tiers-Temps », *Revue EP&S*, n°124, 1973, p. 36.

Amicale des Anciens élèves de l'ENSEPS, « La séance d'éducation physique », *Revue EP&S*, n°134, 1975, pp. 33-36.

Anne-Marie FOURCADE, « L'école maternelle. Vivre, danser la fête ! ... », *Revue EP&S*, n°128, 1974, pp. 26-27.

ARNAUD Pierre, « La *Revue EP&S* et l'innovation didactique (4^e partie) », *Revue EP&S*, n°201, 1986, pp. 22-25.

ARNAUD Pierre, « La *Revue EP&S* et l'innovation didactique. 1950-1982 », *Revue EP&S*, n°192, 1985, pp. 30-37.

AZEMAR Guy, Expression et création musicales, *Revue EP&S* n°127, 1974, pp. 17-18.

BARRIÈRE Raoul, BRU Robert, DELAPLACE René, QUILIS André, VILLEPREUX Pierre, « Tribune de discussion », *Revue EP&S*, n°220, 1989, p. 66-72.

BARRUÉ Jean-Pierre, « L'EPS et ses références. Regards à travers la *Revue EP&S* 1950-1992 », *Revue EP&S*, n°258, 1996, p. 71-74.

BERTRAND Monique, DUMONT Mathilde, « Les espaces du corps, Essai sur la création », *Revue EP&S*, n°138, 1976, pp. 44-48.

BERTSCH Jean, « L'EPS demain ... », *Revue EP&S*, n°186, 1984, pp. 42-45.

BERTSCH Jean, « La créativité motrice », *Revue EP&S*, n°181, 1983, pp. 46-48.

BORDES Bernard, SALMERON Paul, « Évaluation des capacités motrices », *Revue EP&S*, n°251, 1995, pp. 24-27.

BOSC Gérard GROSSEGEORGES, Bernard, « Réflexion autour d'un jeu en évolution », *Revue EP&S*, n°275, 1999, pp. 29-32.

- BRITO Joseph, « Water-polo – l’acte d’entraînement pour un jeu efficace », *Revue EP&S*, n°218, 1989, pp. 60-61.
- BRUN Marielle, PEREZ Tizou, « La notion de projet artistique au cœur des APA », *Revue EP&S*, n°317, 2006, p. 18-23.
- BUREAU Pierre-Philippe, ATALI Michaël & al., “Entretien avec Georges Vigarello”, *Revue EP&S*, n°365, 2015, p. 38-43.
- BURJAUD Pierre, « Volley-ball », *Revue EP&S*, n°238, 1992, p. 89.
- CALVIN Nadine, « Danse. Observation et formation », *Revue EP&S*, n°300, 2003, p. 21-23.
- CASSIGNOL Raymond, DUTOT Pierre, « Rythmo pédagogie. Volley-ball », *Revue EP&S*, n°139, 1976, pp. 24-28.
- COLLINET Cécile, « L’EPS : problème d’identité à partir de 1950. Étude de la *Revue EP&S* », *Revue EP&S*, n°250, 1994, pp. 21-24.
- COMITI Joseph, Secrétaire d’État auprès du Premier ministre chargé de la Jeunesse, des Sports et des Loisirs, *Revue EP&S*, n°106, 1970, p. 19.
- COTTET EMARD Guy, KERLAN Alain, « L’enfant et son corps. Étude sur les représentations enfantines de la biologie humaine », *Revue EP&S*, n°167, 1981, pp. 51-54.
- COURTAY Richard, HEYRAUD Jean-Pierre, RONCIN Charles, « L’action motrice. Un phénomène simple, une logique complexe », *Revue EP&S*, n°224, 1990, pp. 31-34.
- CREVOISIER Jacky, ROCHE Jean, « Le Football à l’école : de l’enfant... au champion », *Revue EP&S*, n°169, 1981, p. 55-58.
- DECLERK Jean-Jacques, « Aménager la glace », *Revue EP&S*, n°198, 1986, pp. 65-67.
- DEJAEGER Marie-Odette, « L’éducation physique à la maternelle », *Revue EP&S*, n°150, 1978, p. 33-41.
- DEJAEGER Marie-Odette, « Un autre langage », *Revue EP&S*, n°117, 1972, pp. 20-22.
- DEJEAGER Odette, « Voir comprendre permettre », *Revue EP&S*, n°111, 1971, p. 28-31.
- DELACHET Jackie, LERAY Claudine, « Questions à Olivier Krumbholz, entraîneur de l’équipe féminine de handball », *Revue EP&S*, n°296, 2000, pp. 71-74.
- DELAISEMENT Gérard, « Dossiers Tiers-Temps », *Revue EP&S*, n°116, 1972, p. 34.
- DELAPLACE René, « Action individuelle, efficacité collective », *Revue EP&S*, n°168, 1991, p. 57-61.
- DELAUBERT Roger, GALLOT Charles, « L’éducation physique, dimension nécessaire de l’éducation totale », *Revue EP&S*, n°128, 1974, p. 17-18.
- DIAZARTINEZ Pino, « Apprendre et développer les compétences de créativité », *Revue EP&S*, n°320, 2006, p. 28-32.

- Dossier technique et pédagogique, « Le flag : activité sociale de référence », *Revue EP&S*, n°329, 2008, p. 33.
- DUFOUR Walter, « Football : les techniques d'observation du comportement moteur », *Revue EP&S*, n°217, 1989, p. 68-70.
- DURALI Serge, GEAY Stéphane, PERRIOT Christophe, ROLAN Hugues, « Collège : la réalité des pratiques en EPS. L'exemple de la Seine-Saint-Denis », *Revue EP&S*, n°296, 2002, pp. 31-33.
- Entretien avec Claude Pujade-Renaud, *Revue EP&S*, n°190, 1984, p. 6-12.
- Équipe EPS 1^{er} degré du Cantal, « Espace et danse », *Revue EPSI*, n°127, 2006, pp. 15-16.
- Équipe pédagogique du Jura, « La natation à la maternelle. “Des enfants qui ne nagent pas comme nous” », *Revue EP&S*, n°161, 1980, pp. 33-38.
- ERGOT Christophe, SÉMELIN Élise, ANTZENBERGER Nicole, « Le corps de l'acteur. Perspectives pour une approche du corps sensible », *Revue EP&S*, n°317, 2006, p. 50-53.
- FOSSE G., « Du foulard au mouvement », *Revue EP&S*, n°340, 2010, p. 17-18.
- FOURNIER Patrice, « Choix éducatifs et apprentissages », *Revue EP&S*, n°314, 2005, pp. 21 - 24.
- FULIN Angélique, « Expression et créations musicales », *Revue EP&S*, n°127, 1974, pp. 17-18.
- GAILLARD Claude, LEVIEUX Francette VALAX, Paul, « L'EPS pour quoi faire ? Pratique expérimentale au collège de Marly-le-Roi », *Revue EP&S*, n°161, 1980, pp. 14-18.
- GAILLARD Jacques, « La didactique confrontée à l'émergence sensible à partir du sentir », *Revue EP&S*, n°330, 2008, pp. 41-46.
- GAILLARD Jacques, « Pour une didactique de la création », *Revue EP&S*, n°227, 1991, pp. 51-55.
- GARASSINO René, « La technique Maudite », *Revue EP&S* n°164, 1980, pp. 49-53.
- GRATEREAU René, « Du stade au cirque... avec les basketteurs professionnels “Harlem Globe-trotters” au Palais des Sports », *Revue EP&S* n°1, 1950, pp. 33-34.
- HOULIER Gérard, « Le football moderne. S'adapter et innover : les clés du succès de demain », *Revue EP&S*, n°268, 1997, pp. 50-52.
- LACINCE Nelly, « Danser en EPS : futilité ou nécessité ? », *Revue EP&S*, n°282, 2000, pp. 77-79.
- LAPIERRE André, « le concept de psychomotricité et son évolution », *Revue EP&S*, n°145, 1977, pp. 55-58.
- LE BOULCH Jean, « L'éducateur physique interroge le Docteur Jean Le Boulch », *Revue EP&S* n°78, 1966, p. 8-13.

- LE BOULCH Jean, Esquisse d'une méthode rationnelle et expérimentale d'éducation physique, *Revue EP&S*, n°57, 1961, pp. 27-37.
- LE BOULCH Jean, Organisation du temps et maîtrise corporelle, *Revue EP&S*, n°69, 1964, pp. 35-41.
- LUSSENBURG Hanneke, BROUWER-VELLEKOOOP Hilde, « L'enseignement de la danse 4-12 ans », *Revue EP&S*, n°218, 1989, p. 22-24.
- MAUDIRE Paulette, « Expression corps éducation », *Revue EP&S*, n°161, 1980, p. 39-42.
- MAURY S. et SARAGOSSE G., « Jeux et création », *Revue EP&S*, n°181, 1983, p. 49.
- MECIBAH Azzedine, « Un premier cycle de hip-hop en 6e », *Revue EP&S*, n°331, 2008, pp. 41-46.
- Mireille HOLVOET, « Activités à visée esthétique. Contenus et modalités d'évaluation », *Revue EP&S*, n° 262, 1996, pp. 21-24.
- MISSOUM Guy, « Maternelle l'expression corporelle », *Revue EP&S*, n°146, 1977, pp. 17-20.
- MONNIER Gérald, « Le code : un processus créatif au service du développement de compétences », *Revue EP&S*, n°360, 2014, p. 64-67.
- MORAGUÈS José-Luis, LABORIE Pierre, « Sports collectifs, travail psychologique et performance sportive », *Revue EP&S*, n°265, 1997, pp. 53-55.
- MORET Monique, « Dossier tiers-temps », *Revue EP&S*, n°112, 1971, p. 17.
- MUGUET Jean-Pierre, « Le basket-ball en EPS en 1983 », *Revue EP&S*, n°180, 1983, pp. 30-36.
- PAILLET Paule, « Autour du non directivisme », *Revue EP&S* n°102, 1970, p. 15-20.
- PAILLEUX Christine, « Construire un spectacle artistique au lycée », *Revue EP&S*, n°31, 2006, pp. 47-50.
- PARIS Bernard, DURING Bertrand, « Activités physiques et éducation motrice. Pierre Parlebas », *Revue EP&S*, n°147, 1977, pp. 77-79.
- PARLEBAS Pierre, « Éducation physique, sociométrie et pédagogie », *Revue EP&S*, n°108, 1971, pp. 15-22.
- PARLEBAS Pierre, « Fonction sémiotrice et jeux sportifs », *Revue EP&S*, n°146, 1977, pp. 38-40.
- PARLEBAS Pierre, « Jeux sportifs et réseaux de communication motrice », *Revue EP&S*, n°112, 1971, pp. 33-40.
- PARLEBAS Pierre, « Jeux sportifs et sociomotricité », *Revue EP&S*, n°114, 1972, pp. 17-25.

- PARLEBAS Pierre, « L'Éducation Physique en "miettes". L'éducation physique une pédagogie des conduites motrices », *Revue EP&S*, n°88, 1967, pp. 17-23.
- PARLEBAS Pierre, « Pour une éducation physique structurale », *Revue EP&S*, n°93, 1968, pp. 17-23.
- PARLEBAS Pierre, « Une tribu au XX^e siècle », *Revue EP&S*, n°243, 1993, pp. 48-50.
- PASCAL Camille, « Où en est le tiers-temps ? », *Revue EP&S*, n°140, 1976, pp. 17-18.
- PERNET Agnès, « Entretien avec Olivier Krumbholz, entraîneur de l'équipe de France féminine de handball », *Revue EP&S*, 327, pp. 22-25.
- PERNET Agnès, « L'intelligence collective : entretien avec Christian GOURCUFF », *Revue EP&S*, n°337, 2009, p. 21-22.
- PIARD Claude, « Pour une didactique de la créativité », *Revue EP&S*, n°286, 2000, pp. 65-69.
- PUJADE-RENAUD Claude, « Modern-Dance aux USA », *Revue EP&S*, n°82, 1966, pp. 39 - 48.
- Rapport de la commission de rénovation de la pédagogie pour le premier degré, *Revue EP&S*, n°102, 1970.
- Rédaction EP&S, « De la manipulation à la création », *Revue EP&S*, n°374, 2017, pp. 50-53.
- ROTH Valéry, « La Rythmique "Dalcroze" », *Revue EP&S*, n°56, 1961, pp. 7-9.
- SAMITIER André, conseiller pédagogique de circonscription, « Dossiers Tiers-Temps, *Revue EP&S*, n°117, 1972, pp. 17-18.
- SCHMITT André, « L'activité ludique dans le développement moteur des enfants », *Revue EP&S*, n°134, 1975, pp. 11-14.
- SEREE Jean-Claude, « Danse et créativité », *Revue EP&S*, n°142, 1976, p. 38-40.
- SORIN Simone, « L'éducation par le mouvement dans la grande section maternelle et l'école élémentaire. Le petit matériel : la palet », *Revue EP&S*, n 110, 1971, p. 25-28.
- THOMAS Louis, « Innovations acrobatiques. Moscou 81 », *Revue EP&S*, n°175, 1982, pp. 20-22.
- TILLIT Jean, « Sport scolaire et créativité », *Revue EP&S*, n°177, 1982, p. 39-40.
- TISSIÉ Bernard, « Enseignants et notions de responsabilité », Dossier pour le tiers-temps pédagogique, *Revue EP&S*, n°119, 1973, pp. 17-19.
- VALÉRY Vincent, « Terrain d'entente ou d'affrontement », *Revue EP&S*, n°310, 2004., pp. 21-24.
- VAREILHES Claude, « À propos de la créativité », *Revue EP&S*, n°154, 1978, pp. 49-51.

VEYSSEYRE Patrick, « Espaces de travail et créativité », *Revue EP&S*, n°374, 2017, pp. 69 - 70.

VEYSSEYRE Patrick, « Savoir construire une situation d'apprentissage. Exemple en handball », *Revue EP&S*, n°299, 2003, pp. 23-28.

VIGARELLO Georges, Entretien réalisé avec la participation de ATTALI Michaël & al., *Revue EP&S*, n°365, 2015, p. 38-43.

VIVÈS Jean, « Vers une réhabilitation de la technique et de l'exercice », *Revue EP&S*, n°247, 1994, pp. 32-34.

Liste des abréviations

APS	Activité physique sportive et artistique
CAPEPS	Certificat d'aptitude au professorat de l'éducation physique et sportive
CEMÉA	Centre d'entraînement aux méthodes d'éducation active
CNAC	Centre national des arts du cirque
CNAM	Conservatoire national des arts et métiers
CREPS	Centres régionaux d'Éducation physique et sportive
ENSEP	École normale supérieure d'Éducation physique et sportive
EPS	Éducation physique et sportive
ESPE	École supérieure du professorat et de l'éducation
IRCAM	Institut de recherche et de coordination acoustique/musique
IUFM	Institut universitaire de formation des maîtres
MEFF	Métiers de l'enseignement de l'éducation et de la formation
PAC	Projet artistique et culturel
PE	Professeur des écoles
PISA	Programme international de suivi des acquis des élèves
PRAG	Professeur agrégé
PRCE	Professeur certifié
STAPS	Sciences et techniques des activités physiques et sportives
UER	Unité d'enseignement et de recherche
UFR	Unité de formation et de recherche
UNSS	Union nationale du sport scolaire
UQAM	Université du Québec à Montréal

Tables des illustrations, des diagrammes et des figures

1. Table des illustrations

Illustration 1. Déclinaisons du mouvement. Jean LE BOULCH, « Organisation du temps et maîtrise corporelle » <i>Revue EP&S</i> , n°69, 1964, p. 35.....	121
Illustration 2. Le jaillissement. Valéry ROTH, « La Rythmique Dalcroze », <i>Revue EP&S</i> , n° 56, 1961, p.7.....	121
Illustration 3. La joie d'être ensemble. Guy MISSOUM, « L'expression corporelle », <i>Revue EP&S</i> , n°146, 1977, p. 19.....	136
Illustration 4. Pierre PARLEBAS, « L'Éducation Physique en “miettes”. L'éducation physique une pédagogie des conduites motrices », <i>Revue EP&S</i> , n°88, 1967, pp. 17 - 23.....	147
Illustration 5. L'école de la forêt. « Une expérience en éducation physique au collège expérimental de Marly-le-Roi », <i>Revue EP&S</i> n°161, 1980, p. 14.....	149
Illustration 6. Rôles et sous-rôles des joueurs dans le jeu d'« accroche-décroche ». Pierre PARLEBAS, « fonction sémiotrice et jeux sportifs, <i>Revue EP&S</i> n°146, 1977, p. 39.....	150
Illustration 7. Étude des différentes relations possibles entre les joueurs. Pierre PARLEBAS, « Jeux sportifs et réseaux de communication motrice, <i>Revue EP&S</i> n°112, 1971, p. 39.	151
Illustration 8. Graphe des réseaux de communications et de contre-communication en volley-ball. Pierre PARLEBAS, « Jeux sportifs et réseaux de communication motrice, <i>Revue EP&S</i> n°112, 1971, p. 38.....	152
Illustration 9. Il n'y a plus le cadre figé que matérialisent l'estrade et les tables d'élèves. Roger DELAUBERT, Charles Gallot, « L'éducation physique, dimension nécessaire de l'éducation totale », <i>Revue EP&S</i> , n°128, 1974, p. 17.....	176
Illustration 10. Caricature de la pédagogie non directive en EPS Claude Piard, « 1968-1998 30 ans de théories sur l'apprentissage », <i>Revue EP&S</i> n°270, 1998, p. 20.....	181

Illustration 11. « Le concept de psychomotricité et son évolution », André LAPIERE, <i>Revue EP&S</i> n°145, 1977, p. 57.....	188
Illustration 12. « Expression, corps, éducation », Paulette MAUDIRE, <i>Revue EP&S</i> n°161, 1980, p. 41.	188
Illustration 13. Des représentations peu courantes de l'éducation physique. Simone SORIN, « Le ballon de baudruche », <i>Revue EP&S</i> , n°152, 1978, pp. 37-39.....	189
Illustration 14. « Maternelle, l'expression corporelle », Guy MISSOUM, <i>Revue EP&S</i> n°146, 1977, p. 20.....	189
Illustration 15. « Le ballon de baudruche », Simone SORIN, <i>Revue EP&S</i> n°152, 1978, p. 37-39.	189
Illustration 16. Une séance de relaxation. Claude GAILLARD, Francette LEVIEUX, Paul VALAX, « l'EPS, pour quoi faire ? », <i>Revue EP&S</i> , n°161, 1980, p. 15.....	190
Illustration 17. Un relâchement contrôlé. Monique BERTRAND et Mathilde DUMONT (Pinok et Matho), « Les espaces du corps, essai sur la création », <i>Revue EP&S</i> , n°138, 1976, pp. 46-47.....	192
Illustration 18. S'exprimer par le geste. Odette DEJAEGER, « Voir comprendre permettre », <i>Revue EP&S</i> , n° 11, 1971, pp. 28-31.....	195
Illustration 19. Créer ensemble. Pierre PARAZOLS, « La valeur éducative de l'expression corporelle », <i>Revue EP&S</i> n°133, 1975, p. 35.	196
Illustration 20. Établir une communication authentique au sein du groupe. Pierre PARAZOLS, « La valeur éducative de l'expression corporelle », <i>Revue EP&S</i> n°133, 1975, p. 33.	197
Illustration 21. L'eau et le feu. Guy MISSOUM, « Maternelle, l'expression corporelle », <i>Revue EP&S</i> , n°146, 1977, p. 17.....	198
Illustration 22. L'impression corporelle. Odette DEJAEGER, « Voir comprendre permettre », <i>Revue EP&S</i> n° 11, 1971, p. 30.....	199
Illustration 23. Expression libre. Paulette MAUDIRE, « Expression corps éducation », <i>Revue EP&S</i> , n°161, 1980, pp. 39-41.....	200

Illustration 24. Combinaisons entre les six éléments du mouvement et les huit actions de base d'après Rudolf Laban. Raymond CASSIGNOL, Pierre DUTOT, « Rythmopédagogie Volley-ball », <i>Revue EP&S</i> , n° 139, 1976, p. 28.	202
Illustration 25. Un processus continu. Raymond CASSIGNOL, Pierre DUTOT, « Rythmo pédagogie Volley-ball », <i>Revue EP&S</i> , n° 139, 1976, p. 26.	203
Illustration 26. Une approche originale du volley-ball. Raymond CASSIGNOL, Pierre DUTOT « Rythmo-pédagogie Volley-ball », <i>Revue EP&S</i> , n°139, 1976, pp. 27-28.	204
Illustration 27. L'école buissonnière. Anne-Marie FOURCADE, « L'école maternelle. Vivre et danser la fête », <i>Revue EP&S</i> , n°128, 1974, p. 27.	207
Illustration 28. Grille d'exploitation d'un thème d'après Jean LE BOULCH, <i>L'éducation par le mouvement</i> , Éditions sociales françaises, 1966, p. 33.	208
Illustration 29. Application de la grille au thème du cerceau rouleau. Jean SORIN, « Le cerceau roulant, <i>Revue EP&S</i> , n°143, 1977, p. 34.	209
Illustration 30. Jean SORIN, « Le cerceau roulant », <i>Revue EP&S</i> , n°143, 1977 pp. 33-40.	211
Illustration 31. Et si on jouait au rugby en patins à roulettes ? Jean TILLIT, « Sport scolaire et créativité », <i>Revue EP&S</i> , n°177, 1982, p. 39.	213
Illustration 32. La structuration spatiale. Simone SORIN, « L'éducation par le mouvement dans la grande section maternelle et l'école élémentaire », <i>Revue EP&S</i> , n 110, 1971, pp. 25-26.	218
Illustration 33. La formation continue des enseignants. « Informations tiers-temps » <i>Revue EP&S</i> , n°111, 1971, p. 22.	224
Illustration 34. Des comptes rendus précis et réguliers de la mise en œuvre de la réforme. « Pour le tiers-temps pédagogique », <i>Revue EP&S</i> , n°123, 1973, p. 43.	225
Illustration 35. « Le Football à l'école : de l'enfant... au champion », Jacky CREVOISIER, Jean ROCHE, <i>Revue EP&S</i> n°169, 1981, pp. 55-58.	252
Illustration 36. Des sportifs d'exception. (références des illustrations en note de bas de page).....	254

Illustration 37. Portait de deux classes (5 ^e et 3 ^e) lors de leur première séance de Basket en EPS. Jean-Pierre MUGUET, « Le basket-ball en EPS en 1983 », <i>Revue EP&S</i> , n°180, 1983, p. 36.....	270
Illustration 38. Modes de fonctionnement du professeur d'EPS : à gauche le schéma habituel, à droite un fonctionnement incluant une adaptation continue aux capacités et au travail effectif des élèves au cours de la séance, Jean-Pierre MUGUET, « Le basket-ball en EPS en 1983 », <i>Revue EP&S</i> , n°180, 1983, p. 35.	272
Illustration 39. Nomogrammes d'évaluation en sports collectifs. Bernard BORDES, Paul SALMERON, « Évaluation des capacités motrices », <i>Revue EP&S</i> , n°251, 1995, pp. 26-27.	274
Illustration 40. Dispositifs d'apprentissage visant à conserver l'incertitude sur l'espace disponible et l'aspect aléatoire du jeu. Patrick VEYSSEYRE, « Espaces de travail et créativité », <i>Revue EP&S</i> , n°374, 2017, pp. 69-70.....	277
Illustration 41. S'organiser et s'adapter aux exigences. René GARASSINO, « La technique maudite », <i>Revue EP&S</i> , n°164, 1980, p.53.	280
Illustration 42. « Aider l'enfant à construire son "savoir danser" en sollicitant son imaginaire, sa créativité et en structurant son espace de danse. Équipe EPS 1 ^e degré du Cantal, « Espace et danse », <i>Revue EP&S</i> , n°127, 2006, p. 16.....	285
Illustration 43. Pratique collective au collège expérimental de Marly-le-Roi. Claude GAILLARD, Francette LEVIEUX, Paul VALAX, « L'EPS pour quoi faire ? », <i>Revue EP&S</i> , n°161, 1980, p. 14.	287
Illustration 44. Exercices de saut à la corde. Odile COMBEAU, « Saut à la corde, de la cour d'école à la compétition », <i>Revue EP&S</i> , n°253, 1995, p. 69.....	287
Illustration 45. Support de création d'un enchaînement au sol (extraits). Paul DURAND, « La "création" d'un enchaînement au sol », <i>Revue EP&S</i> , n°255, 1995, pp. 18-19.....	288
Illustration 46. Fiche n°3 pour l'évaluation en danse. Mireille HOLVOET, « Activités à visée esthétique, contenus et modalités d'évaluation », <i>Revue EP&S</i> , n° 262, 1996, p. 24.	290
Illustration 47. Chercher toutes les possibilités de combinaisons de mouvements pour créer de nouvelles formes. Marie-Madeleine HELVIG, « Et si l'élève construisait ses progrès ? », <i>Revue EP&S</i> , n°236, 1996, pp. 60-62.....	291

Illustration 48. Indices pour évaluer la créativité motrice. Pino DIAZ, Aurora MARTINEZ, « Apprendre et développer les compétences de créativité », <i>Revue EP&S</i> , n°320, 2006, p. 30.....	293
Illustration 49. Code de difficulté statique (postures-contacts-hauteurs) pour une démarche de production créative en acrosport. Catherine MONETA, Myriam SOCÉ, « Acrosport, code de difficulté des figures statiques », <i>Revue EP&S</i> , n°314, 2005, p. 17.....	294
Illustration 50. Grille d'évaluation de la difficulté d'une figure. Catherine MONETA, Myriam SOCÉ, « Acrosport, code de difficulté des figures statiques, <i>Revue EP&S</i> , n°314, 2005, p. 18.....	295
Illustration 51. Un support d'évaluation très précis. Gérald MONNIER, « Le code : un processus créatif au service du développement de compétences », <i>Revue EP&S</i> , n°360, 2014, p. 68.	297
Illustration 52. Des figures mathématiques. Claude PIARD, « Pour une didactique de la créativité », <i>Revue EP&S</i> , n°286, 2000, p. 67.....	299
Illustration 53. La perception du geste. Couverture du n°365 de la <i>Revue EP&S</i> , 2015.....	336

2. Table des diagrammes

Diagramme 1. Fréquentation des APSA pour le Baccalauréat Général et Technologique en pourcentage par année. Données issues des rapports de la commission nationale de l'évaluation de l'EPS (MEN/DGESCO).....	24
Diagramme 2. Répartition par genre des participants à l'épreuve de danse du baccalauréat général et technologique (pourcentage moyen entre 2013 et 2018). Données issues des rapports de la commission nationale d'évaluation de l'EPS.....	25
Diagramme 3. Répartition des articles du corpus « Principal » entre les trois grandes catégories d'articles : « Éducation », « Expression », « Sport ».....	99
Diagramme 4. Répartition des auteurs du corpus « Principal » selon leurs structures de rattachement.	114
Diagramme 5. Répartition des auteurs du corpus « Principal » selon leurs professions.	115

Diagramme 6. Évolution des pourcentages d'articles dont les auteurs enseignent dans le primaire et le secondaire, d'une part et dans le supérieur, d'autre part, selon leurs dates de parution entre 1960 et 2019.	116
Diagramme 7. Répartition des articles de la <i>Revue EP&S</i> du corpus « spécifique » selon les catégories « Sport », « Éducation » et « Expression ».....	130
Diagramme 8. Nombre d'articles de la <i>Revue EP&S</i> du corpus « 1 ^e degré ». en fonction de leur période de parution entre 1960 et 2020.....	161
Diagramme 9. Répartition des articles du corpus « 1 ^e degré » entre les catégories : « Éducation », « Sport » et « Expression ».....	163
Diagramme 10. Nombre d'articles du corpus « 1 ^e degré » fonction de leurs dates de parution.....	232
Diagramme 11. Évolution du nombre d'articles du corpus « Principal » concernant le 1 ^e et le 2 nd degré en fonction de leurs dates de parution entre 1980 et 2020.....	240
Diagramme 12. Évolution du nombre d'articles du corpus « Principal » concernant le 2 nd degré selon leurs dates de parution dans les trois catégories : « Expression », « Sport », « Éducation ».....	240
Diagramme 13. Évolution du nombre d'articles des catégories « Expression », « Sport », « Éducation » du corpus « Spécifique » en fonction de leurs dates de parution entre 1980 et 2019.....	241
Diagramme 14. Les sports collectifs, une pratique majeure en éducation physique. Répartition des articles de la <i>Revue EP&S</i> de la catégorie « Sportive » entre 1980 et 2020.....	245
Diagramme 15. Fréquence de parution des articles de la <i>Revue EP&S</i> mentionnant le terme « créativité » dans le corpus « Sports collectifs » entre 1970 et 2019.....	246
Diagramme 16. Pourcentages des articles du corpus « Sports collectifs » provenant d'auteurs issus du sport fédéral (entraîneurs, DTN, CTN) d'une part et d'auteurs relevant de l'Éducation nationale ou de l'enseignement supérieur d'autre part, selon leurs dates de parution.....	247
Diagramme 17. Pourcentages d'hommes et de femmes parmi les auteurs des articles des catégories « Sport » et « Expression ».....	249

Diagramme 18. Nombre d'articles du corpus « principal » en fonction de leurs dates de parution	324
Diagramme 19. Comparaison de la répartition des pourcentages d'articles du corpus « Principal » entre les catégories « Expression », « Sport », « Éducation ».....	326
Diagramme 20. Comparaison de la répartition des pourcentages d'articles du corpus « Spécifique » entre les catégories « Expression », « Sport », « Éducation ».....	326
Diagramme 21. Répartition de genre des répondants à l'enquête.....	341
Diagramme 22. Lieux d'exercices des répondants à l'enquête.....	341
Diagramme 23. Répartition des répondants en fonction de leur âge.....	342
Diagramme 24. Répartition en fonction du nombre d'années d'exercice.	342
Diagramme 25. Selon vous, dans quelle mesure la créativité est une compétence importante pour un enseignant ?	343
Diagramme 26. Faites-vous preuve de créativité dans la conceptions des situations d'apprentissage ?	343
Diagramme 27. Suite à la parution des nouveaux programmes d'EPS pour le lycée, avez-vous lu les documents d'accompagnement sur le processus de création artistique ?.....	344
Diagramme 28. Ces textes ont-ils une influence sur la programmation des APSA au sein de votre établissement ?.....	344
Diagramme 29. Dans quelle mesure vous semble-t-il important de faire un processus de création artistique aux élèves en EPS ?.....	345
Diagramme 30. Dans quelle mesure vous sentez-vous compétent pour faire vivre un processus de création aux élèves ?	345
Diagramme 31. Quels sont, pour vous, les obstacles à la mise en œuvre d'un processus de création artistique avec vos élèves en EPS ?.....	346
Diagramme 32. Pendant votre formation initiale, avez-vous suivi des cours de cirque ?.....	348

Diagramme 33. (Si oui) Pouvez-vous évaluer le nombre d'heures de formation suivies ?	348
--	-----

3. Table des figures

Figure 2. Modèle des 4C selon James KAUFMAN, Ronald BEGHETTO, « Beyond Big and Little : The Four C Model of Creativity », <i>Review of General Psychology</i> , vol. 13, 2009, pp. 1-12.....	53
Figure 1. Relation entre les différents niveaux du modèle des 4C. James KAUFMAN, Ronald BEGHETTO, « Beyond Big and Little : The Four C Model of Creativity », <i>Review of General Psychology</i> , vol. 13, 2009, p. 7.....	53
Figure 3. Représentations du modèle dynamique des contributions créatives. Robert STERNBERG, James KAUFMAN, Jean PRETZ, « The propulsion Model of Creative Contributions Applied to the Arts and Letters », <i>Journal of Creative Behaviour</i> , vol. 35, 2, 2001, p. 81.....	58
Figure 4. « L'agir créatif », une instrumentalité authentique au service de l'expérience.....	77
Figure 5. Interprétation des niveaux de créativité de James Kaufman et Ronald Beghetto selon laquelle chaque niveau est compris dans le suivant.....	79
Figure 6. Quand y a-t-il activité artistique ? , « Situer la notion de processus de création artistique », <i>Éducation physique et sportive, voie générale et technologique</i> , Eduscol, MEN, 2019, p. 5.	89
Figure 7. Les premiers auteurs à aborder la notion de créativité dans la <i>Revue EP&S</i> et les courants de pensée et de pratique qu'ils ont impulsés.....	117
Figure 8. Nombre d'articles des trois corpus analysés par Claude Brasseur en fonction de leurs dates de parution. Claude BRASSEUR, « Étude sur l'évolution d'un discours éducatif : la créativité à l'école durant la période 1968-1985 », 1993, p. 6.	233
Figure 9. Influences réciproques et injonctions contradictoires pour favoriser créativité en éducation physique.....	323

Annexes

1. Liste des articles du corpus « Principal »

Liste des 274 articles de la *Revue EP&S* recensant l'année de parution, le numéro de la revue, le titre, les auteurs ainsi que la pratique concernée.

2. Exemple d'une grille d'analyse des articles

Corpus « Spécifique » (articles mentionnant plus de deux fois le terme « créativité » ou lorsque celui-ci apparaît dans le titre).

3. Questionnaire d'enquête

Questionnaire diffusé auprès des enseignants d'EPS en collège et en lycée entre le 30 janvier et le 15 mai 2020.

1. Liste des articles de la *Revue EP&S* du corpus « Principal »

Nbre	Année	N°	Pages	Titre	Auteur(s)	APSA
1	1964	69	35-41	Organisation du temps et maîtrise corporelle	Jean Le Bouch	APEX
2	1966	82	39-48	Modern dance aux USA technique et pédagogie	Claude Pujade-Renaud	Danse
3	1967	84	57-64	L'apprentissage	Pierre Pesquié	éducation
4	1967	88	17-23	L'éducation physique en « miettes »	Pierre Parlebas	EPS
5	1968	93	17-23	Pour une éducation physique structurale	Pierre Parlebas	EPS / Danse
6	1969	100	43-47	Expression corporelle et activité structuraliste	Raymond Chappuis, Jean-Claude Chignon, Edgar Thill, Raymond Thomas	EPS
7	1970	102	15-20	Autour du non-directivisme	Paule Paillet	EPS
8	1970	105	15-18	Le sport dans les centres de vacances	André Schmitt	EPS
9	1970	105	43-48	La motivation et la relation en éducation psychomotrice	Pierre Vayer, Jean-Claude Barat	EPS
10	1971	108	15-22	Éducation physique sociométrie et pédagogie	Pierre Parlebas	EPS
11	1971	109	12-14	Sport pour tous	Conseil international pour l'EPS	Sport
12	1971	111	28-31	Voir comprendre permettre	Odette Dejeager	Apex
13	1971	112	10-11	Éducation permanente	Jean Dible	EPS
14	1971	112	33-40	Jeux sportifs et réseaux de communication motrice	Pierre Parlebas	Jeux sportifs
15	1972	113	33-40	Statut et rôles sociomoteurs dans les jeux sportifs	Pierre Parlebas	Jeux sportifs
16	1972	114	17-25	Jeux sportifs et sociomotricité	Pierre Parlebas	Jeux sportifs
17	1972	117	20-22	Un autre langage	Marie-Odette Dejaeger	Éducation
18	1972	117	11	Temps libres et liberté	Roger Lafon	Éducation
19	1972	118	17-19	L'éducation physique à l'école élémentaire et dans le second degré	Roger Delaubert	EPS
20	1973	121	58-65	Le contenu de l'enseignement gymnique	Maurice Lagisquet	Gymnastique
21	1974	125	37-38	L'escrime ancienne et l'enfant « Duel au XVIII ^e siècle	Jacqueline Dubuis, Pierre Cessio	Escrime
22	1974	127	17-18	Créations et expressions musicales	Angélique Fulin	Musique
23	1974	128	26-27	L'école maternelle : vivre et danser la fête	Anne-Marie Fourcade	EPS
24	1974	128	17-18	L'éducation physique dimension nécessaire de l'éducation totale	Roger Delaubert, Charles Gallot	EPS
25	1975	131	43-48	Tennis. Un outil au service du sport de haute compétition, le magnétoscope portatif	Françoise Brocard	Tennis
26	1975	132	26-27	Danses collectives : activités d'éveil – communication	Pierre Larcade	Danse
27	1975	132	46-48	Apprendre à patiner sur la glace	Robert Brunet	Patinage
28	1975	133	33-36	La valeur éducative de l'expression corporelle	Pierre Parazols	Apex
29	1975	134	33-36	La séance d'éducation physique	Amicale des anciens élèves / coll.	EPS
30	1975	134	11-14	L'activité ludique dans le développement psychomoteur des enfants	André Schmitt	EPS / jeux
31	1975	136	10-12	Esprit. L'éducation physique	Paule Paillet, Daniel Denis	EPS
32	1976	137	14-16	les activités physiques et sportives au troisième âge : l'expérience de Grenoble	Jean-Pierr Ernoul, Philippe Soubranne	APS
33	1976	138	44-48	Les espaces du corps : essais sur la création	Monique bertrand Mathilde Dumont	Danse APEX

34	1976	139	24-28	Rythmo pédagogie. Volley-ball	Raymond Cassagnol, Pierre Dutot	Volley
35	1976	142	74-76	Lutte libre, une programmation de combat	Daniel Neau	Lutte libre
36	1976	142	38-40	Danse et créativité	Jean-Claude Serre	Danse
37	1977	143	33-42	Le cerceau roulant	Jean Sorin	cerceau
38	1977	145	55-58	Le concept de psychomotricité et son évolution	André Lapierre	Psychomot.
39	1977	145	49-54	Maternelle, rééducation ou éducation motrice ?	Marie-France Ropert	EP
40	1977	146	17-20	Maternelle, l'expression corporelle	Guy Missoum	APEX
41	1977	146	38-40	Fonction sémiotrice et jeu sportif	Pierre Parlebas	Jeux sportifs
42	1977	147	36-40	L'innovation en gymnastique	Serge Champclaux	Gymnastique
43	1978	149	62-63	De la base au sommet	Robert Bobin	EPS
44	1978	150	42-48	Programmation des activités physiques	Équipe CPC	Jeux sportifs
45	1978	150	33-41	L'éducation physique à la maternelle	Marie-Odette Dejaeger	EPS
46	1978	151	71-73	À propos des critiques d'ordre « psychologiques » faites au sport	Michel Bouet	Sport
47	1978	152	33-40	Le ballon de baudruche	Simone Sorin	Ballon baud.
48	1978	153	33-47	Rondes et jeux chantés	Nicole Lamouroux, Suzanne Pesquie	Jeux chantés
49	1978	154	49-51	À propos de la créativité	Claude Vareilhes	éducation
50	1979	155	39-41	Des boîtes en carton et ... l'imagination des enfants	Francine Adisson	boîtes en carton
51	1979	155	33-38	L'enfant et le poney	Solange Polier	Équitation
52	1979	156	33-39	Rythme émotionnel et créativité	Jack Guillon	EPS
53	1979	157	49-60	Vers une pédagogie de l'autonomie	Michèle Carton-Missoum, Pierre Passé & coll.	EPS
54	1979	158	71-74	Gymnastique volontaire pour un nouvel art de vivre	Nicole Dechavanne	Gymnastique
55	1979	159	6-9	EPS interroge Maurice Reuchun	Maurice Reuchun	EPS
56	1980	161	14-18	L'EPS, pour quoi faire ?	Claude Gaillard, Francette Levieux, Paul Valax	EPS
57	1980	161	33-38	La natation à la maternelle	Équipe pédagogique	Natation
58	1980	161	39-42	Expression corps éducation	Paulette Maudire	EPS
59	1980	162	49-58	Bâtir l'EPS au collège saint-Come... une action permanente	Équipe enseignants EPS / coll	EPS
60	1980	162	4-7	EPS interroge Gerda Alexander	Gerda Alexander	Eutonie
61	1980	162	46-47	Expression Nanterre 78	Marthe Hardy, Nicole Karmochkine	APEX
62	1980	164	66-68	La formation rythmique et musicale en éducation physique	H. Lamour	EP et musique
63	1980	164	49-53	La technique maudite	René Garassino	EPS
64	1980	165	58-63	La gymnastique rythmique sportive et ses diverses approches	D. Roger	GRS
65	1981	167	61-64	L'enfant et son corps	Guy Cottet Emard, Alain Kerlan	EP
66	1981	168	57-61	Entretien avec René Delaplace	René Delaplace	Rugby

67	1981	168	47-50	Les rencontres de l'EP	Robert Merand	EPS
68	1981	169	55-58	Football à l'école	Jacky Crevoisier, Jean Roche	Football
69	1982	175	20-22	Innovations acrobatiques. Gymnastique artistique Moscou 81 (1ère partie)	Louis Thomas	Gymnastique
70	1982	177	62-66	Les activités gymniques dans les grandes classes	Équipe départementale / coll	Gymnastique
71	1982	177	28-32	Saut en longueur : l'avant-dernière foulée	Jacques Trébern	Saut en longueur
72	1982	177	39-40	Sport scolaire et créativité	Jean Tillit	Sport
73	1982	177	25-27	Innovations acrobatiques. Gymnastique artistique Moscou 81 (2ème partie)	Louis Thomas	Gymnastique
74	1983	179	46-52	EPS interroge Edgar Morin	Edgar Morin	Education
75	1983	180	30-36	Le basket-ball en EPS en 1983	Jean-Pierre Muguet	Basket
76	1983	180	40-47	La bonne pédagogie	Paul Irlinger, Michèle Métoudi, Jean Vivès	Pédagogie
77	1983	181	46-48	La créativité motrice	Jean Bertsch	EPS
78	1983	181	49	Jeux et création	S. Maury, G. Saragosse	Jeux sportifs
79	1983	183	66-68	Un programme de cross au collège	Danièle Razimbaud, Alain Brossier, Sylvain Ducroux, Etienne Vignes	Athlé
80	1983	184	15-19	Enchaînement gymnique féminin au sol	Bozena Siskova, L. Charles	Gymnastique
81	1984	185	39-42	Le travail collectif préparatoire à l'organisation des nouvelles épreuves d'EPS au baccalauréat dans l'Académie de Paris	J.J. Rousseau	Gymnastique
82	1984	185	52-56	L'évaluation en éducation physique. Une recherche de l'INRP	Jacqueline Marsenach	EPS
83	1984	186	42-45	L'EPS demain	Jacqueline Marsenach	EPS
84	1984	187	10-13	Les quatre théorisations de l'éducation physique	Henri Lamour	EPS
85	1985	192	50-54	L'EPS dans un collège de banlieue	Denis Loizon	EPS
86	1985	192	15-20	EPS interroge Henri Atlan	Henri Atlan	éducation
87	1985	193	27-30	Danse et expression chorégraphique	Mireille Dréan	Danse
88	1985	194	37-39	Acrotramp. La semaine internationale des sports acrobatiques	Pierre Blois, Denys Barrault	Acrobatie
89	1986	198	65-67	Aménager la glace	Jean-Jacques Declerck	Patinage sur glace
90	1986	198	50-51	Faire vivre la danse	Marie-Claude de Lobel Mahy, Ariel Marchisio	Danse
91	1987	203	71	Le choix dans la pratique sportive, analyse des facteurs d'influence	Michel Bouet	Gymnastique
92	1987	204	46-48	Réflexion sur la pédagogie du lancer : le javelot	Jean Ritzenhaler	Athlé
93	1988	209	54-57	Monoski alpin	Thierry Millot	Ski
94	1988	210	53-54	EPS1 Au Québec. Sous le chapiteau, acrobacirque	Marc Perron	Acrobatie
95	1988	211	50-51	Le bon en avant	Jean-Jacques Jacquetin	Gymnastique
96	1989	215	63-64	Ski – gérer sa propre sécurité	Thierry Millot	Ski
97	1989	216	57-61	GRS les limites de l'utilisation de la « capture visuelle » dans le maniement des engins	Christiane Le Camus	GRS
98	1989	216	39-42	Pour une réhabilitation de la gymnastique, vers une transformation des pratiques	Ghislain Carlier	Gymnastique
99	1989	217	68-71	Football, les techniques d'observation du comportement moteur	Jean-François Gréhaigne	Football

100	1989	217	64-66	Le plongeon et ses tables de loi	Nicole Darrigran-Pellisard	Plongeon
101	1989	218	65-67	L'EPS critique – une expérience au collège	Christian Bouquet	EPS
102	1989	218	22-24	L'enseignement de la danse 4-12 ans	Hanneke Lussenburg, Hilde Brouwer-Vellekoop	Danse
103	1989	218	60-61	L'acte d'entraînement pour un jeu efficace	Joseph Britto	Water-polo
104	1989	219	61-62	La formation en danse. Quelques aspects à l'UFRAPS de Grenoble	Anne-Marie Lesaque Del Volgo	Danse
105	1989	219	18-20	La motricité humaine – un objet d'étude	Manuel Sergio	EPS
106	1989	220	46-47	Notation – vers une évolution	Chantal Darquié	Natation synch.
107	1989	220	52-53	Expression aquatique dansée et théâtrale	Marcelle Tardivet, Colette Bollini	Danse aqu.
108	1989	220	66-70	Rugby – tribune de discussion	Raoul Barrière, Robert Bru, René Delaplace, André Quilis, Pierre villepreux	Rugby
109	1990	221	15-18	La danse en milieu scolaire. Réalisation d'un vidéo-clip	Annick Bordage	Danse
110	1990	221	73-76	Escalade, traitement didactique de la sécurité	Freddy Vedel	Escalade
111	1990	221	22-24	Le système éducatif	Kurt Trangbok	éducation
112	1990	222	7-12	EPS interroge Gilbert de Landsheere	Gilbert de Landsheere	EPS
113	1990	223	39-39	Rallye au musée du sport. Espace sportif – Espace européen	Hélène Roudet	Sport interdisc
114	1990	223	40-44	Entretien avec Philippe Graillot	Philippe Graillot	Sport
115	1990	224	7-10	Corps... graphies et compagnies d'aujourd'hui. Pina Bausch	Michelle Bonnetain	Danse
116	1990	224	31-34	Epistémologie et EPS. L'action motrice, un phénomène simple, une logique complexe	Richard Courtay, Jean-Pierre Heyraud, Charles Roncin	EPS
117	1990	225	60-63	Projet éducatif au collège des pyrénées	Danielle Guidi-Cecconi, Yannick Vanpouille	Athlétisme
118	1990	225	64-66	Eps et rénovation de l'enseignement	Etienne Roques	EPS
119	1990	226	74-78	Judo lutte sambo	Bernard Bronchard	Judo
120	1990	226	54-58	Enseigner la danse en EPS	Monique Delga, Marie-Paule Flambard, Armande Le Pellec, Nadine Noé, Pia Pineau	Danse
121	1991	227	65-70	Gymnastique sportive. Niveaux d'habileté et pédagogie différenciée	Ch. Soualrd, L. Thomas, J. Fiard, G. Chautemps / coll. Non précisé	Gymnastique
122	1991	227	51-55	Danse. Propositions pour une didactique de la création	Jacques Gaillard	Danse
123	1991	228	9-14	Didactique et logique interne des APS	Pierre Parlebas	EPS
124	1991	229	27-31	Examen d'EPS et contenu d'enseignement	Lylian Forestier	EPS
125	1991	229	9-14	EPS interroge un philosophe Olivier Reboul	Olivier Reboul	EPS
126	1991	231	56-59	Instruments d'analyse et de traitement à des fins d'enseignement	Bernard Boda, Michel Récopé	EPS
127	1991	231	68-73	Escalade et structure artificielle, le minimum pour démarrer	Marie-Claude Gouzy, Jean-Marie Lesage, Jean-Marie Pouget	Escalade
128	1991	232	56-57	Ski alpin : la répétition mentale	Annick Barthalais	Ski
129	1991	232	21-23	L'enseignement des APEX au lycée	Philippe Guisgand	APEX
130	1992	233		Questions à André Peretti : Ressources humaines et management	André Peretti	Management
131	1992	234	31-33	GRS du code de pointage... à une conception intégrative des processus d'acquisition 2ème partie	Christiane Le Camus	GRS
132	1992	234	63-67	Le projet un atout pour enseigner et pour apprendre	Roland Huesca	APA

133	1992	236	63-65	Acrogym une autre façon d'aborder la gymnastique en lycée professionnel	Catherine Huot	Acrogym
134	1992	236	59-62	GRS et si l'élève construisait ses progrès ?	Marie-Madeleine Helvig	GRS
135	1992	236	7-13	EPS interroge Michel Bouet	Michel Bouet	EPS
136	1992	237	9-15	Analyse transactionnelle EPS interroge Claudie Ramond	Claudie Ramond	EPS
137	1992	237	35-37	GRS et si l'élève construisait ses progrès ?	Marie-Madeleine Helvig	GRS
138	1992	238	72-73	Dossier JO Barcelone : Handball	Daniel Constantini	Handball
139	1992	238	89	Volleyball	Pierre Berjaud	Volley
140	1993	239	33-35	Interview de Miroslav Vantoukh	Miroslav Vantoukh	Danse
141	1993	239	31-32	Un projet scolaire : un nouvel axe chorégraphique est-ouest	Youri Kovalev, Hélène Roudet	Danse
142	1993	242	72-74	Danses traditionnelle et contenus d'EPS	Annick Maucouvert	Danse
143	1994	245	60-62	Programme en éducation physique et sportive	Claude Pineau	EPS
144	1994	246	28-31	Acrogym une classification des figures	Catherine Huot, Myriam Socié	Acrogym
145	1994	246	41-44	Questions à Daniel Herrero	Daniel Herrero	EPS
146	1994	246	15-20	Escrime une APS parmi les autres	Daniel Popelin	Escrime
147	1994	247	51-54	Les étapes de la scolarité et du développement de l'enfant et de l'adolescent	Alain Hébrard, Claude Pineau	EPS
148	1994	247	32-34	Pédagogie sportive vers une réhabilitation de la technique et de l'exercice	Jean Vivès	EPS
149	1994	248	19-22	Gymnastique. Agrès, l'instrument didactique	Denis Haus, Claude Piard	Gymnastique
150	1994	249	26-30	Sport de combat, les trois coups du kendo	Michel Calment, Lucas Bourrely, Guy Otonon	Combat
151	1994	250	21-24	Recherche l'EPS problème d'identité à partir de 1950	Cécile Collinet	EPS
152	1994	250	29-32	De l'évaluation à la notation - pour dépasser l'illusion gaullienne	Jean-Luc Guillaumé	EPS
153	1994	250	55	Natation synchronisée la fin des figures imposées	Pascale Meyet-Besson	Natation synch.
154	1995	251	24-27	Sports collectifs. Évaluation des capacités motrices	Bernard Bordes, Paul Salmeron	Sports co
155	1995	251	28-31	Didactique. De la chenille au papillon	Claude Piard	EPS
156	1995	253	62-65	Génération glisse	Alain Loret	Glisse
157	1995	253	68-71	Saut à la corde de la cour d'école à la compétition	Odile Gombeau	Saut corde
158	1995	254	40-44	Métiers du sport et filières universitaires. Le management du sport	Gérard Auneau (Toulouse), Jean-Pierre Chaze (Montpellier), Alain Médot (Caen), Olivier Bessy (Bordeaux), Alain Michel (Paris-Dauphine), Bernard Michon (Strasbourg),	Management
159	1995	254	56-60	Apprentissage fondamental à l'école	Nicole Gurber-Walsh	Danse
160	1995	255	61-63	Les métiers du sport. Activités physiques adaptées : professionnalisation	Marie-Christine Lafranchi	APA adapté
161	1995	255	17-20	Gymnastique la création d'un enchaînement au sol	Paul Durand	Gymnastique
162	1995	256	80-83	Des centres d'animation sportive à l'option EPS : un itinéraire ambigu	Evelyne Combeau-Mari	EPS
163	1995	256	62-66	Danse - processus d'influences pour développer les compétences artistiques	Jacques Gaillard	Danse
164	1996	257	40-43	Sports collectifs. Le couple « anticipation réaction » dans les sports collectifs	Bernard Grosgeorge	Sports co
165	1996	258	35-37	Tradition et modernité aux Antilles	Geneviève Blondeau-Schnell, Catherine Seigneur	Danse
166	1996	258	38-39	Moyens et capacités des lycéens en EPS	Jean Léziart	EPS

167	1996	260	25-34	Golf ; Dossier technique et pédagogique. L'éducation technique. L'éducation mentale	Jean-Etienne Laffite (dir.)	Golf
168	1996	262	68-71	Un psychologue pour les jeux	Christine Le Scanff	Sport
169	1996	262	21-24	Danse. Activités à visée esthétique	Mireille Holvoet	Danse
170	1997	265	53-55	Sports collectifs, travail psychologique et performance sportive	José-Luis Moraguès, Pierre Laborie	Sports co
171	1997	265	15-20	Acrosport et éducation physique	Marie-Christine Kernevez, Nicolas Philouse	Acrosport
172	1997	266	9-12	La méthode Hébert entre l'Amérique et les sauvages	Jacques Defrance	EPS
173	1997	267	20-23	Apprentissage moteur. Quelques données actuelles	Jean-Jacques Temprado	EPS
174	1997	267	56-58	La danse fut aussi de la partie	Josiane Chopin	Danse
175	1997	268	57-59	Football : la préformation	Claude Dusseau	Football
176	1997	268	50-52	Le football moderne. S'adapter et innover : les clés du succès de demain	Gérard Houllier	Football
177	1998	269	41-44	Danse. Nécessité du partenariat pour l'école	Michelle Coltice	Danse
178	1998	270	19-22	1968-1998 : 30 ans de théorie sur l'apprentissage	Claude Piard	EPS
179	1998	270	69-72	Danse. Du rock au rock acrobatique	Michel Delannet	Danse
180	1998	271	68-71	Badminton. Évolution du concept « contenus d'enseignement »	Didier Moulin, William Fouassier	Badminton
181	1998	271	36-39	L'apprentissage	Franck Doublier, Michel Jeandroz, Pierre Lautier, Didier Retière	Rugby
182	1998	272	30-32	Les projets de l'association ECTAR	Alexandre Revue	Sport
183	1998	272	68-70	APPN. Via ferrata	Bertile Beunard, Benjamin Masson	APPN
184	1998	272	52-53	Le patinage artistique et la danse sur glace	Didier Gailhaguet	Patinage gl.
185	1998	272	62-63	Jongler à 3 balles	Riomuald Budin	Cirque
186	1998	273	80-82	Sports collectifs. Le débat d'idées	Daniel Deriaz, Bernard Poussin, Jean-françois Gréhaigne	Sports co
187	1999	275	13-17	GRS. La notion de relation, intérêt en milieu scolaire	Géraldine Anthonioz, Claude Ferrand	GRS
188	1999	275	29-32	Basket-ball. Réflexion autour d'un jeu en évolution	Gérard Bosc, Bernard Grosgeorges	Basket
189	1999	277	33-37	Le yoga dans un système d'éducation intégrale	Micheline Flak, Ajit Sarkar	Yoga
190	2000	282	77-80	Danser en EPS futilité ou nécessité	Nelly Lacince	Danse
191	2000	283	37-39	Questions à Claude Fauquet	Claude Fauquet	Natation
192	2000	285	60-61	UNSS animer c'est former	Jean-Louis Boujon	Sport
193	2000	285	67-70	Découverte du cirque en toute liberté	Stéphane Barbeaux	Cirque
194	2000	286	17-20	Danse. Reproduire et créer en terminale	Christian Durif-Varembont, Martine Vacher	Danse
195	2000	286	65-69	Pour une didactique de la créativité	Claude Piard	Gymnastique
196	2000	286	71-74	Questions à Oliver Krumbholz	Olivier Krumbholz	Handball
197	2001	287	58-59	Un diplôme universitaire de 3ème cycle dédié au sport professionnel	Murielle Sénécal	Sport
198	2001	288	60	Hockey sur gazon	Pascal Poulenc, Philippe Gourdin	Hockey
199	2001	289	35-38	Etonie place et rôle en EPS	Bernard Paris	Etonie

200	2001	289	9-13	Échec scolaire. Place et fonction de l'EPS à travers l'histoire	Elisabeth Lê-Germain	EPS
201	2001	290	77-80	Apprentissage cherchez l'erreur	Jacques Dupuis	EPS
202	2001	291	43-46	Questions à Michel Blanc	Michel Blanc	Sport
203	2001	292	76-79	Gymnastique. Enseignement dans le second degré. Crises et perspectives	Paul Goirand	Gymnastique
204	2002	293	23-25	La citoyenneté. Que peut-on encore en dire ?	Sébastien Harel	éducation
205	2002	295	40-44	Mixité. Un tremplin pour réussir en EPS	Corinne Le Goff	EPS
206	2002	296	72-73	Activité physique adaptée. Acrosport	Bérandère Lefebvre	Acrosport
207	2002	298	21-26	Aérobic accompagnement des programmes au collège	Séverine Diméglio, Annie Fabre	Aérobic
208	2003	299	48-49	Jonglerie - créer de nouvelles figures	Fabrice Bruchon	Danse
209	2003	299	23-28	Savoir construire une situation d'apprentissage. Exemple en Handball	Patrick Veysseyre	Handball
210	2003	300	61-63	Femmes et sport. La mixité et les pratiques corporelles à l'école	Michèle Chevalier	EPS
211	2003	300	21-23	Danse. Observation et formation	Nadine Calvin	Danse
212	2003	301	10	Une figure de la sociologie française	Georges Vigarello	EPS
213	2003	303	29-31	Acrosport. Règles de sécurité	Catherine Moneta, Myriam Socié	Acrosport
214	2003	303	67	Athlétisme	Géraldine Marion, Marie-Pierre Montagnier, Monique Picard, Gérald Leux	Athlétisme
215	2003	304	67-70	Danse : mouvements danse et composition scénique	Nicole Guerber-Walsh, Hervé Guido	Danse
216	2004	305	20-23	Quelques règles essentielles pour comprendre l'acrosport	Carine Charlier (dir)	Acrosport
217	2004	306	67-71	Sponsoring sportif. Le choix des activités	Gary Tribou	Management
218	2004	309	27-32	Modes d'entrée dans l'APSA : une histoire de configuration	Thierry Choffin, Loïc Lemeur	EPS
219	2004	310	31-35	Danse. Le processus créateur	Nicole Guerber-Walsh	Danse
220	2004	310	21-25	Sports collectifs. Terrain d'entente ou terrain d'affrontement ?	Vincent Valéry	Sports co
221	2005	311	31-35	Peut-on affaiblir certains paradoxes de l'apprentissage ?	Fabrice Louis	EPS
222	2005	311	36-39	FPC EPS. Volonté d'autonomisation de la discipline	Patrick Génova	EPS
223	2005	313	29-32	Activité physique adaptée pour élèves déficients intellectuels	Christophe Maïano, Grégory Ninot, Jérôme Bégarie	Adapté
224	2005	313	39-44	Enseigner les arts du cirque	Joëlle Coasne	Cirque
225	2005	313	55-59	Handball construire des situations d'apprentissage	Patrick Veysseyre	Handball
226	2005	314	29-32	Surf envisager la vague comme un terrain de jeu	Christophe Mattéi	Surf
227	2005	314	21-24	Volley-ball. Choix éducatifs et apprentissages	Patrick Fournier	Volley
228	2006	317	50-52	Le corps de l'acteur	C. Ergot, É Sémelin, N. Antzenberger / coll. Non précisé	Théâtre
229	2006	317	18-23	La notion de projet artistique au coeur des APA	Marielle Brun, Tizou Perez	Danse insterd
230	2006	317	29-32	Une démarche d'enseignement des arts du cirque	Vincent Arnaud	Cirque
231	2006	318	64-68	Analyse de pratique en EPS, qu'en dire aujourd'hui ?	Nicole Clerc, Corinne Mérini	EPS
232	2006	318	55-59	Course de haies lutter contre ou agir avec ?	Olivier Robert	Athlétisme
233	2006	319	31-35	Le cas de Martin atteint de cécité	Michel Franck	Adapté
234	2006	319	5-10	Un sociologue Roger Sue	Roger Sue	Sport
235	2006	320	28-32	Apprendre et développer les compétences de créativité	Pino Diaz, Arora Martinez	GRS
236	2006	320	51-54	Sport et asthme chez l'enfant	Sémia Lezzar	Sport adapté
237	2006	321	36-40	Activité physique et psychiatrie	Jean-Paul Arveiller	EPS

238	2006	EPS	15-16	Espace et danse	Équipe EPS 1er degré / coll. Non précisé	Danse
239	2007	323	5 à 10	Transformer les élèves par l'Éducation Physique	Jacky Péoc'h, Jérôme Guérin	EPS
240	2007	324	5-16	La Conférence Des Directeurs Et Doyens D'UFRSTAPS	Jean Bertsch	
241	2007	325	23	La boxe de haut-niveau	Kevinn Rabaud	Boxe
242	2007	325	19-22	L'EPS peut-elle devenir fondamentale ?	Nicolas Terré	EPS
243	2007	325	13-17	Danse. Interactions avec l'environnement, la cause et l'effet	Nicole Guerber-Walsh	Danse
244	2007	327	22-25	Entretien avec Olivier Krumbholz	Olivier Krumbholz	Handball
245	2007	327	18-22	L'évolution du joueur et la formation du jeu (Handball)	Pierre Manguin	Handball
246	2007	328	61 à 68	Pour une culture scolaire des APSA	CDEDRE coll.	EPS
247	2007	EPS	17-18	C'est danser que nous préférons	Véronique Barbieri, Claude Laurent	Danse
248	2008	329	25-28	Comprendre et résoudre des conflits entraîneurs entraînés par la psychosociologie	Abdellatif Naja	Sport co
249	2008	329	59-69	Apprentissage moteur et intelligence motrice. Questions à Alain Piron	Alain Piron	Athlétisme
250	2008	329	29-52	Le flag au collège : pourquoi ?	Olivier Moret, Thierry Soler, François Fournier, Guillaume Longuet	Flag
251	2008	330	41-46	Danse. La didactique confrontée à l'émergence créative partir du sentir	Jacques Gaillard	Danse
252	2008	330	23-27	Activités gymniques. Entrer par la musique	Lucie Mougenot	Gymnastique
253	2008	331	41-46	Un premier cycle de hip-hop en 6ème	Azzedine Mecibab	Danse
254	2008	333	62-67	Natation. Se perfectionner en brasse et en papillon	Emmanuel Auvray	Natation
255	2008	333	25-27	Tennis de table. Vers une conception plus humaniste de l'entraînement	Michel Bellegarde, Gilles Delassasseigne	Tennis de t.
256	2009	335	36	JO Pékin. Canoë kayak course en ligne	Christophe Rouffet	Kayak
257	2009	335	37-38	JO Pékin 2008. Cyclisme	Patrick Cluzard	Cyclisme
258	2009	335	57	JO Pékin. Tennis de table		Tennis de t.
259	2009	336	30-31	Le Karaté une activité multiforme	Pascal Girodet et coll.	Karaté
260	2009	337	21-23	L'intelligence collective, entretien avec Christian Gourcuff	Christian Gourcuff	Football
261	2009	337	21-22	Cahiers 12 ans et plus. Athlétisme. Découvrir le geste des lancers	Georges Beaujol Richard	Athlétisme
262	2010	340	35-37	L'alimentation de l'écolier sportif	Emmanuel Pomès et coll.	Éducation
263	2010	340	17-18	Cycle 1 Expression corporelle du foulard au mouvement	G. Fosse	Apex
264	2010	344	6-9	Questions à Luc Chatel, Ministre de l'éducation	Luc Chatel	Éducation
265	2011	345	6-9	Développer la créativité	Asma Amouhi-Zaoug, Maryse Feron	Danse
266	2011	346	30-33	Autour de la danse	Lucien Fontaine	Danse
267	2011	346	22-26	Vers la compétence artistique	Mathieu Ruffin	Cirque
268	2013	356	11	Cahiers 3 à 12 ans. Gymnastique rythmique. De l'inventaire à la diversité	Colette Catteau, Anne-Marie Havage	GRS
269	2015	364	66-69	Enseigner le sacre de 1913 (Danse)		Danse
270	2016	369	34-35	Le solo dans le cirque de création : une oeuvre à part entière	Sarah Jolivet	Cirque
271	2017	374	68-71	Espace de travail et créativité (Handball)	Patrick Veysseyre	Handball
272	2017	374	50-53	Gymnastique rythmique. De la manipulation à la création	Rédaction EP&S	GR
273	2018	380	68-71	Des défis pour oser créer	Olivier Perrocheau	Daanse
274	2018	382	72-74	Les technologies dans la création chorégraphique : de l'oeuvre à la pratique	Joëlle Coasne	Danse

2. Exemple de grille d'analyse du corpus « Spécifique »

Extrait de grille d'analyse des articles du Corpus Spécifique																						
Années	N°	Titre	Auteur	Fonction	Profession auteur				L'article concerne :				L'auteur enseigne dans :				Période	APSA	Sport	Expres sion	Éduca tion	
					PE	PRCE/ PRAG	EC	Autre	1er degré	2nd degré	Supér ieur	Autre	1er degré	2nd degré	Supér ieur	Autre						
1	1960 1970			1	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	1960- 1969	1	0	1	0
1	1966	82	Modern dance aux USA technique et pédagogie	Claude Pujade-Renaud	Professeur EPS		1					1				1		1966	Danse		1	
16	1970- 1980				16	2	10	1	3	10	3	2	1	2,5	1,5	8,5	3,5	1970- 1979	16	1	8	7
						13%	63%	50%	19%	63%	19%	13%	6%	16%	9%	53%	22%		100%	6%	50%	44%
1	1971	111	Voir comprendre permettre	Odette Dejeager	Professeur EPS		1			1						1		1971	Expression		1	
2	1974	125	L'escrime ancienne et l'enfant « Duel au XVIIè siècle	Jacqueline Dubuis, Pierre Cessio	Institutrice, Maître d'EPS	0,5			0,5	1				0,5			0,5	1974	Escrime	1		
3	1974	127	Expression et création musicale	Guy Azémar, Angélique Fulin	Professeur EPS /	0,5			0,5	1						1		1974	Expression		1	
4	1975	133	La valeur éducative de l'expression corporelle	Pierre Parazols	Professeur EPS		1			1							1	1975	Expression		1	
5	1975	134	L'activité ludique dans le dvpt psychomoteur	André Schmitt	Directeur				1	1				1				1975	EPS / jeux			1
6	1976	138	Les espaces du corps essai sur la création	Mathilde Dumont, Monique Bertrand	Professeur EPS		1					1				1		1976	Danse		1	
7	1976	142	Danse et créativité	Jean-Claude Serre	Professeur EPS		1					1				1		1976	Danse		1	
8	1977	143	Le cerceau roulant	Jean Sorin	Professeur EPS		1			1						1		1977	cerceau		1	
9	1977	145	Le concept de psychomotricité et son évolution	André Lapierre	Psychomotrici en				1	1							1	1977	Psychomot ricité			1
10	1977	146	Maternelle, l'expression corporelle	Guy Missoum	Professeur EPS		1			1						1		1977	Expression		1	
11	1977	147	L'innovation en gymnastique	Serge Champelaux	Professeur EPS		1					1				0,5	0,5	1977	Gymnastiq ue		1	
12	1978	150	L'éducation physique à la maternelle	Marie-Odette Dejaeger	PE	1				1				1				1978	EPS			1
13	1978	154	À propos de la créativité	Claude Vareilhes	Professeur EPS		1				1				1			1978	Éducation			1
14	1979	156	Rythme émotionnel et créativité	Jack Guillon	Professeur EPS		1			1						1		1979	EPS			1
15	1979	157	Vers une pédagogie de l'autonomie	M. Carton-Missoum, P. Passé, G. Ricq	Professeurs EPS		1				1				0,5		0,5	1979	EPS			1
16	1979	159	EPS interroge Maurice Reuchun	Maurice Reuchun	Professeur de psychologie			1			1					1		1979	EPS			1

6		80-90						6		1	5	0	0	2	3	1	0	2	2	1	1	1980-1989	6	2	2	2
										17%	83%	0%	0%	33%	50%	17%	0%	33%	33%	17%	17%		100%	33%	33%	33%
1	1980	161	La natation à la maternelle	Équipe pédagogique	Professeur EPS		1							1								1980	Natation	1		
2	1980	165	La GRS et ses diverses approches	D. Roger	Professeur EPS		1								1							1980	GRS		1	
3	1982	177	Sport scolaire et créativité	Jean Tillit	Directeur d'école	1								1								1982	Sport	1		
4	1983	181	La créativité motrice	Jean Bertsch	Professeur EPS		1								1						1	1983	EPS			1
5	1989	218	L'EPS critique – une expérience au collège	Christian Bouquet	Professeur EPS		1								1							1989	EPS			1
6	1989	219	La formation en danse -UFRAPS Grenoble	Anne-Marie Lesaque Del volgo	Professeur EPS		1								1						1	1989	Danse		1	
10		1990-1999				10		0	6	2	2	1	9	0	1	0	1	6	3	1990-1999	10	2	7	1		
								0%	60%	20%	20%	9%	82%	0%	9%	0%	10%	60%	30%			100%	20%	70%	10%	
1	1990	222	EPS interroge Gilbert de Landsheere	Gilbert de Landsheere	EC				1				1	1						1		1990	EPS			1
2	1991	227	Pour une didactique de la création	Jacques Gaillard	Professeur EPS		1							1						1		1991	Danse		1	
3	1992	236	GRS et si l'élève construisait ses progrès ?	Marie-Madeleine Helvig	Professeur EPS		1							1						1		1992	GRS		1	
4	1992	234	GRS du codage au pointage	Christiane Le Camus	Professeur EPS		1							1						1		1992	GRS		1	
5	1993	242	Danses traditionnelle et contenus d'EPS	Annick Maucouvert	Professeur EPS		1							1							1	1993	Danse		1	
6	1994	246	Questions à Daniel Herrero	Dalien Herreo	Entraîneur					1				1							1	1994	Rugby	1		
7	1995	251	Didactique de la chenille au papillon	Claude Piard	MCF				1					1						1		1995	EPS		1	
8	1996	252	Danse activités à visée esthétique	Mireille Holvoet	Professeur EPS		1							1						1		1996	Danse		1	
9	1996	253	Golf l'éducation mentale	Jean-Etienne Lafitte	DTN					1						1					1	1996	Sport	1		
10	1997	265	Acrosport et éducation physique	Marie-Christine Kernevez, Nicolas	Professeurs EPS		1							1						1		1997	Acrosport		1	

8	2000-2009				8	0	1	5	2	0	5	0	3	0	2	4	2	2000-2009	8	3	5	0
					100%	0%	13%	63%	25%	0%	63%	0%	38%	0%	25%	50%	25%	2000-2009	100%	38%	63%	0%
1	2000	266	Pour une didactique de la créativité	Claude Piard	MCF			1			1					1		2000	Gymnastique		1	
2	2000	286	Danse. Reproduire ou créer en terminale	Christiane Durif-Varembont, Martine	Professeur EPS		1				1				1			2000	Danse		1	
3	2000	286	Questions à Oliver Krumbholz	Olivier Krumbholz	Entraîneur				1				1				1	2000	Handball	1		
4	2001	287	Un diplôme universitaire de 3è cycle	Murielle Sénécal (collectif)	Groupe univ.			1					1			1		2001	Sport	1		
5	2004	310	Danse; le processus créateur	Nicole Guerber-walsh	MCF			1			1					1		2004	Danse		1	
6	2006	320	Apprendre et développer les compétences de créativité	Pino Diaz, Arora Martinez	Professeures d'université			1			1				1			2006	GRS		1	
7	2007	325	Danse interactions avec l'environnement	Nicole Guerber-walsh	Professeur EPS			1			1					1		2007	Danse		1	
8	2007	327	Entretien avec Olivier Krumbholz	Olivier Krumbholz	entraîneur				1				1				1	2007	Handball	1		
8	2010-2019				8	1	6	1	0	2	6	0	0	1	3	3	1	2010-2019	8	1	7	0
						13%	75%	13%	0%	25%	75%	0%	0%	13%	38%	38%	13%	2010-2019	100%	13%	88%	0%
1	2011	345	Développer la créativité	Asma Amouhi-Zaoug, Maryse Feron	Professeur EPS		1			1						1		2011	Danse		1	
2	2011	346	Autour de la danse	Lucien Fontaine	Professeur EPS		1				1				1			2011	Danse		1	
3	2014	360	Acrosport. Un processus créatif au service de développement de	Gérard Mounier	Professeur EPS		1				1				1			2014	Acrosport		1	
4	2016	369	Le solo dans le cirque de création : une oeuvre à part entière	Sarah Jolivet	Professeur EPS		1				1						1	2016	Cirque		1	
5	2017	374	De la manipulation à la création (GR)	Rédaction EPS	PE	1				1				1				2017	GRS		1	
6	2017	374	Espace de travail et créativité (Handball)	Patrick Veysseyre	Professeur EPS		1				1					1		2017	Handball	1		
7	2018	380	Danse. Les technologies dans la création chorégraphique	Joëlle Coasne	MCF			1			1					1		2018	Danse		1	
8	2018	382	Danse. Des défis pour oser créer	Olivier Perrocheau	Professeur EPS		1				1				1			2018	Danse		1	
Nbe	Année	N°	Titre	Auteur	Fonction	PE	PRCE /PRA	EC	Autre	1er degré	2nd degré	Supérieur	Autre	1er degré	2nd degré	Supérieur	Autre	Période	APSA	Sport	Expression	Éducation
49					49	4	29	9	7	15	26	4	5	5,5	9,5	23,5	10,5		49	9	30	10
						8%	59%	18%	14%	30%	52%	8%	10%	11%	19%	48%	21%		100%	18%	61%	20%

3. Questionnaire d'enquête

Questionnaire réalisé sur framaforms.org et diffusé entre le 30 janvier et le 15 mai 2020

Enseignement de l'EPS 2019-2020

[Voir](#) [Modifier](#) [Formulaire](#) [Résultats](#) [Partager](#)

Bonjour,

Je vous soumet ce questionnaire dans le cadre de ma thèse en Sciences de l'Éducation à l'Université de Bretagne Occidentale à Brest. L'objectif est à la fois scientifique (apporter des connaissances sur l'enseignement de l'EPS) et professionnel (proposer des pistes pour la formation des enseignants). Les données récoltées sont totalement anonymes et confidentielles. Si vous désirez davantage de renseignements, vous pouvez me contacter à l'adresse suivante : anne.renoux@univ-brest.fr.

Ce questionnaire nécessite environ 10 minutes pour être complété. Les questions avec une astérisque doivent obligatoirement être complétées pour pouvoir valider le questionnaire. Plusieurs questions vous demandent d'évaluer l'importance d'un élément ou la véracité d'une affirmation, l'échelle utilisée va de 0 (aucune importance, pas du tout) à 5 (très grande importance, tout à fait).

Je vous remercie d'avance pour votre contribution.

Anne Bertin-Renoux

Page 1 sur 2 (0%)

Informations générales

Académie de rattachement *

- Sélectionner -

Académie principale dans laquelle vous avez suivi votre formation initiale *

- Sélectionner -

Âge *

- Sélectionner -

Années d'expériences *

- Sélectionner -

Genre *

- Sélectionner -

Statut *

- Sélectionner -

Vous enseignez *

- en collège
- en lycée général et technologique
- en lycée professionnel
- dans l'enseignement supérieur

Quelles sport(s) ou activité(s) physique(s) pratiquez-vous personnellement? *

Pratiquez-vous des activités artistiques ? Si oui, lesquelles ? *

Enseignement de l'EPS

Quelles sont les 3 APSA que vous préférez enseigner ? *

Pourquoi ?

Dans quelle mesure les cours que vous donnez se rapprochent de votre conception de l'enseignement idéal en EPS ? *

- Sélectionner - ▾

De 5 (correspondent totalement) à 0 (pas du tout)

Quelles sont les contraintes ou les raisons principales qui ne vous permettent pas de mettre en oeuvre les cours que vous souhaiteriez ?

Dans quelle mesure les éléments suivants vous semblent importants en tant que professeur.e d'EPS ? *

	0	1	2	3	4	5
Atteindre les compétences attendues du programme d'EPS *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Préparer les élèves aux épreuves certificatives (BEP, Baccalauréat) *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Travailler en équipe *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Enseigner de nouvelles APSA *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Renouveler régulièrement le contenu des cours *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Adapter les objectifs d'apprentissages aux besoins des élèves *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Laisser des choix aux élèves dans les situations d'apprentissage *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Concevoir des projets interdisciplinaires *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Concevoir des projets à long terme (qui dépassent un cycle d'enseignement) *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Questions sur la créativité dans l'enseignement de l'EPS

Indiquez 3 mots que vous associez à la créativité :

Selon vous, quelle est l'importance de la créativité dans l'enseignement des APSA suivantes ? *

	0	1	2	3	4	5
Courses (demi-fond, haies, ...)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Lancers (poids, disque, javelot)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Course d'orientation	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Escalade	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Arts du cirque	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Danse	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Gymnastique	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Acrosport	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Basketball	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Football	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Handball	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Volley-ball	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sports de combats	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tennis de table - badminton	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Step	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Faites-vous appel à la créativité des élèves dans le cadre de vos cours d'EPS ? *

- Très fréquemment
- Fréquemment
- Occasionnellement
- Rarement
- Jamais

Pouvez-vous donner un exemple ?

Faites-vous preuve de créativité dans la conception des situations d'apprentissages ? *

- Très fréquemment
- Fréquemment
- Occasionnellement
- Rarement
- Jamais

Pouvez-vous donner un exemple ?

Selon vous, dans quelle mesure la créativité est une compétence importante pour un enseignant ? *

- Sélectionner - ▾

Quelle était l'importance accordée au développement de la créativité dans le cadre de votre formation initiale de professeur.e d'EPS ? *

- Sélectionner - ▾

Selon vous, dans quelle mesure la créativité est une compétence recherchée dans le cadre des concours de recrutement des enseignant.e.s d'EPS (CAPEPS, CAFEP, Agrégation) ? *

- Sélectionner - ▾

Les activités physiques artistiques en EPS

Suite à la parution des nouveaux programmes d'EPS pour le lycée, avez-vous lu les documents d'accompagnement sur le processus de création artistique ? *

- Oui
- Non
- En partie

"Engager les élèves dans un processus de création artistique", Eduscol, MEN, août 2019. "Situer la notion de processus de création : APA et EPS", Eduscol, MEN, août 2019.

Ces textes ont-ils une influence sur la programmation des APSA au sein de votre établissement ? *

- Oui, dès cette année
- Oui, pour l'année prochaine
- Non, pas pour le moment

Cochez les cases qui vous correspondent : *

- Vous avez enseigné des activités artistiques (danse, cirque) l'année dernière
- Vous enseignez des activités artistiques cette année
- Vous envisagez d'enseigner activités artistiques l'année prochaine
- Vous souhaitez suivre une formation en danse cette année
- Vous souhaitez suivre une formation en cirque cette année
- Aucune de ces propositions

Dans quelle mesure sous semble-t-il important de faire vivre un processus de création artistique aux élèves en EPS ? *

- Sélectionner - ▾

Dans quelle mesure vous sentez-vous compétent.e pour faire vivre un processus de création artistique aux élèves en EPS ? *

- Sélectionner - ▾

Quels sont, pour vous, les obstacles à la mise en oeuvre d'un processus de création artistique avec vos élèves en EPS ?

- Ça ne m'intéresse pas
- Je n'ai aucune expérience dans ce domaine
- Je manque de formation
- Je manque de temps
- Les élèves n'ont pas envie de faire ça
- Je ne sais pas comment évaluer les élèves
- Les réticences de la part de certains collègues
- Les conditions matérielles (espace à disposition, matériel)
- Le fait de devoir préparer les élèves aux épreuves du baccalauréat

Plusieurs réponses possibles

Autre

Questions concernant les arts du cirque

Quelles sont les premières images qui vous viennent quand vous pensez au cirque ? *

Quel est le dernier spectacle de cirque auquel vous avez assisté ?

Enseignez-vous du cirque en EPS ?

- Oui
- Non

Dans quelle mesure vous sentez-vous compétent.e pour enseigner les arts du cirque ? *

- Sélectionner - ▾

Certains éléments vous posent-ils des difficultés pour enseigner les arts du cirque ? *

- Oui
- Non

Commentaire libre

Questions sur la formation aux arts du cirque

Pendant votre formation initiale avez-vous suivi des cours de cirque ? *

- Oui
- Non

Quelles techniques de cirque maîtrisez-vous ? *

- Des techniques de jonglage / manipulation d'objets
- Des techniques acrobatiques (sol, portés, etc.)
- Des techniques d'équilibre sur objets (fil dur, fil mou, slack, monocycle, etc.)
- Aucune

Autres techniques :

Avez-vous suivi une formation cirque dans le cadre du Plan Académique de Formation ?

- Oui
- Non

Que vous apporté cette formation ?

De quoi auriez-vous besoin en terme de formation aux arts du cirque ?

Cela vous semble-t-il plus simple de partir d'une technique sportive que vous maîtrisez pour expérimenter un processus de création en cirque ? *

- Oui
- Non

Par exemple : considérer le basket comme du jonglage (individuel et collectif) et travailler à partir de la manipulation de ballon(s).

Je vous remercie d'avoir pris le temps de compléter ce questionnaire. Si vous souhaitez être tenu.e au courant de la suite de cette enquête, vous pouvez laisser votre adresse mail ci-dessous. Cordialement, Anne Bertin-Renoux

Commentaire libre

Soumettre

Titre : La créativité en éducation physique : entre expérience(s) et instrumentalité (1960-2020).

Mots clés : Créativité, EPS, pédagogie, art, cirque, expérience.

Résumé : Ce travail de recherche prend pour objet d'étude la notion de créativité en éducation physique et sportive. La perspective adoptée est celle de l'approche par l'activité du sujet. La thèse propose une conceptualisation de la notion d'« agir créatif » associant le concept d'expérience (Dewey, 1938) et le paradigme de l'activité (Billeter, 2012). L'agir créatif se caractérise par une instrumentalité authentique au service de l'expérience. Cette notion sert d'outil d'analyse des différentes représentations de la créativité des enseignants d'éducation physique. L'étude se fonde sur une analyse socio-historique et épistémologique de la revue professionnelle d'éducation physique *Revue EP&S* ainsi que sur une enquête réalisée auprès des enseignants d'EPS.

L'analyse met en évidence trois périodes qui structurent les représentations de la créativité en éducation physique, de 1960 à 2020, entre expériences et instrumentalité. Dans la période contemporaine, la créativité est majoritairement associée aux pratiques artistiques. L'enquête fait également ressortir une importante demande en termes de formation artistique de la part des enseignants. Les arts du cirque constituent alors une entrée dans les pratiques artistiques susceptible de favoriser l'appropriation d'un processus de création par les enseignants d'EPS. La notion d'agir créatif peut ici constituer un outil dans le cadre de la formation des enseignants à la créativité.

Title : Creativity in physical education : between experience(s) and instrumentality.

Keywords : Creativity, physical education, art, circus, experience.

Abstract : This research focuses on the study of creativity in physical and sports education from the perspective of the subject's activity-based approach. The thesis proposes a conceptualization of "creative acting" combining the concept of experience (Dewey, 1938) and the paradigm of activity (Billeter, 2012). "Creative acting" is characterized by a genuine instrumentality for the benefit of experience. This notion serves as a tool to analyze the different representations of creativity of physical education teachers. The study is based on a socio-historical and epistemological analysis of the professional physical education journal *Revue EP&S* as well as on a survey conducted among physical and sports education teachers.

The analysis highlights three periods that structure the representations of creativity in physical education, from 1960 to 2020, between experiences and instrumentality. In the contemporary period, creativity is mostly associated with artistic practices. The survey also emphasizes a significant demand for teacher training in this area. The circus arts seem an entry point into artistic practices that is likely to foster the appropriation of a creative process by physical and sports education teachers. The notion of "creative acting" can also be used as a tool for teacher training in creativity.