

*Travail de Bachelor pour l'obtention du diplôme Bachelor of Arts  
HES·SO en travail social*



**Le cirque pédagogique, un outil d'intervention  
pour lutter contre l'exclusion sociale ?**

*L'exemple bruxellois*

**Travail de Bachelor**

HES·SO//Valais Wallis Domaine Santé & Travail social

*Réalisé par Magalie JAQUET, TS ES 09  
Sous la direction de Isabelle MORONI*

Septembre 2012

## Remerciements

Je tiens à remercier sincèrement les personnes qui m'ont permis, d'une manière ou d'une autre, de mener à bien ce travail de Bachelor ;

Je remercie Isabelle Moroni, ma directrice de travail de Bachelor pour son suivi, ses relectures et ses bons conseils dans les différentes étapes de ce travail.

Merci à toute l'équipe de l'École de Cirque de Bruxelles pour son accueil, son ouverture, sa gentillesse et tout ce qu'elle a fait pour me permettre d'observer les ateliers de cirque qui y sont donnés et de mener tous les entretiens que je souhaitais. Je remercie particulièrement Geneviève d'avoir fait le lien entre l'École de Cirque et moi-même et d'avoir tout coordonné, à Lucie de m'avoir permis de la suivre durant ses différentes réunions et pour ses bons conseils ainsi qu'à Cécile, Pierre et Sébastien pour les entretiens et/ou pour m'avoir ouvert les portes de leur atelier de cirque.

Je remercie également Fatima et Asma du Jardin ensoleillé ainsi que la directrice et Laure de l'École 2 d'avoir répondu à mes questions et de m'avoir permis d'entrer dans leurs institutions.

Merci à Claude Moullet d'avoir répondu à mes questions et à Emmanuel Armici de m'avoir donné envie de me lancer dans cette aventure.

Merci aux jeunes du foyer « Hogar Estudiantil de Coasa » au Pérou pour s'être prêtés au jeu de la photo pour rendre la page de garde plus vivante et à Pia qui a fait les photos de ma présentation orale.

Et pour finir, j'aimerais encore remercier ma maman et mon frère pour les nombreux conseils et les corrections. Merci aussi à Jen de m'avoir accueillie chez elle lors de mes déplacements à Bruxelles ainsi qu'à ma famille et à toutes les personnes qui m'ont encouragée, écoutée et supportée durant toute la durée de ce travail.

## Avertissements

*Les opinions émises dans ce travail n'engagent que leur auteure.*

*Je certifie avoir personnellement écrit le travail de Bachelor et ne pas avoir eu recours à d'autres sources que celles référencées. Tous les emprunts à d'autres auteur-e-s, que ce soit par citation ou paraphrase, sont clairement indiqués. Le présent travail n'a pas été utilisé dans une forme identique ou similaire dans le cadre de travaux à rendre durant les études. J'assure avoir respecté les principes éthiques tels que présentés dans le Code éthique de la recherche.*

*Pour des raisons de lisibilité, la forme masculine est utilisée.*

## Résumé

Ce travail de Bachelor traite d'un moyen de lutte contre l'exclusion sociale un peu particulier, le cirque dit pédagogique, social ou éducatif. Afin de connaître cet outil d'intervention, nous embarquerons pour le quartier Maritime de Molenbeek-Saint-Jean dans la région Bruxelloise où l'École de Cirque de Bruxelles s'investit en proposant de nombreux ateliers de cette pratique artistique sportive qu'est le cirque.

Le quartier Maritime est caractérisé par une importante population précarisée. En effet, de nombreux habitants y vivent dans des conditions de logement difficiles, un certain nombre d'entre eux est au chômage, manque de qualifications, a un revenu très bas, etc. Ces éléments sont autant de facteurs pouvant rendre la population du quartier Maritime plus vulnérable face à l'exclusion sociale.

L'exclusion sociale découle d'une suite de ruptures dans différents domaines (relationnel, économique, familial, etc.) qui peut conduire la personne touchée par cette problématique à perdre sa place dans son cercle familial, au sein de son groupe d'amis, de camarades de classe, etc. et souffrir de troubles psychologiques comme la perte de confiance en soi et en autrui. L'École de Cirque de Bruxelles, comme institution sociale, peut alors intervenir pour aider cette personne à sortir du cercle vicieux de l'exclusion sociale. Elle a en effet l'ambition de mettre en place des actions, au niveau du quartier, qui renforcent les liens sociaux et les compétences individuelles de chacun et de prévenir ainsi ces situations d'exclusion.

A travers une série d'observations de terrain et d'entretiens semi-directifs, cette recherche interroge ainsi l'impact qu'a le cirque social dans la lutte contre l'exclusion sociale de jeunes du quartier Maritime âgés de 6 à 12 ans, aussi bien sur le plan territorial que collectif et individuel.

**Mots-clés :** cirque, cirque pédagogique/social/éducatif, pratique artistique et/ou sportive, exclusion sociale, intégration sociale, jeunes entre 6 et 12 ans, développement social local (DSL), quartier, Bruxelles

# Table des matières

<b>1</b>	<b><i>Introduction</i></b> .....	<b>8</b>
<b>2</b>	<b><i>Contexte</i></b> .....	<b>10</b>
2.1	Présentation du quartier Maritime.....	10
2.2	Présentation de l'École de Cirque de Bruxelles.....	11
<b>3</b>	<b><i>Problématique</i></b> .....	<b>13</b>
3.1	Question de recherche.....	13
3.2	Mes objectifs personnels, professionnels et de recherche.....	14
<b>4</b>	<b><i>Cadre théorique</i></b> .....	<b>15</b>
4.1	<b>L'exclusion sociale</b> .....	<b>15</b>
4.1.1	Définition .....	15
4.1.2	Les étapes de l'exclusion sociale .....	16
4.1.3	Facteurs de risque .....	17
4.1.4	Conséquences et moyens de lutte contre l'exclusion sociale.....	18
4.2	<b>Le développement social local (D.S.L.)</b> .....	<b>19</b>
4.2.1	Définition et objectifs .....	19
4.2.2	Partenariat et transversalité.....	20
4.3	<b>Le cirque</b> .....	<b>22</b>
4.3.1	Définition du cirque au sens large .....	22
4.3.2	Le cirque dit éducatif, pédagogique ou social comme outil d'intervention sociale .....	22
4.3.3	Les disciplines du cirque et leurs apports sur l'individu et sur le groupe.....	24
4.3.4	Rituels, risques et sécurité.....	25
4.4	<b>Lutte contre l'exclusion sociale, action sociale et pratique sportive</b> .....	<b>26</b>
4.4.1	Les bienfaits de la pratique sportive .....	26
4.4.2	Les limites de la pratique sportive.....	27
4.5	<b>Synthèse théorique</b> .....	<b>27</b>
<b>5</b>	<b><i>Hypothèses</i></b> .....	<b>30</b>
<b>6</b>	<b><i>Méthodologie</i></b> .....	<b>32</b>
6.1	<b>Terrain d'enquête</b> .....	<b>32</b>
6.1.1	Les différents ateliers de cirque pédagogique de l'École de Cirque de Bruxelles .....	32
6.2	<b>Méthodes de collecte des données et échantillon</b> .....	<b>33</b>
6.3	<b>Les enjeux éthiques</b> .....	<b>34</b>
6.4	<b>Processus de recherche</b> .....	<b>34</b>
6.5	<b>Biais et limites de la recherche</b> .....	<b>35</b>

<b>7</b>	<b><i>Analyse des résultats</i></b>	<b>37</b>
7.1	Présentation de mes interlocuteurs	37
7.2	Le cirque, un acteur territorial	38
7.2.1	Partenariat, transversalité et intervention sur la scène publique	38
7.2.2	L'importance du partenariat	39
7.2.3	Influence de l'École de Cirque sur le quartier Maritime	40
7.3	Le cirque social et ses effets au niveau collectif	41
7.3.1	Le cirque social, ouvert à tous	41
7.3.2	Le cirque social, un espace de rencontres	42
7.3.3	Le cirque social, lieu de mixité sociale	43
7.4	Le cirque et ses effets au niveau individuel	44
7.4.1	Niveau intellectuel et physique	44
7.4.2	Niveau relationnel	45
7.4.3	Niveau symbolique	46
7.4.4	Niveau psychologique	47
7.5	Une réponse nuancée à la question de recherche	49
<b>8</b>	<b><i>Conclusion</i></b>	<b>51</b>
8.1	Bilan personnel	51
8.2	Le cirque pédagogique et l'éducation sociale	52
8.3	Le « social » du cirque rediscuté	53
8.3.1	Définitions divergentes du cirque social	53
8.3.2	Cirque « social », vraiment ?	54
<b>9</b>	<b><i>Bibliographie et Cyberographie</i></b>	<b>56</b>
<b>10</b>	<b><i>Annexes</i></b>	<b>60</b>
A)	Grille d'entretien	60
B)	Grille d'observation	60
C)	Grille d'entretien pour les enfants	60



## Zusammenfassung

Diese Bachelorarbeit stellt eine ganz besondere Methode vor, welche hilft gegen den sozialen Ausschluss zu kämpfen; den sogenannten pädagogischen, sozialen oder erzieherischen Zirkus. Um dieses Interventionsmittel kennenzulernen, begeben wir uns in die Region Brüssel, genauer gesagt in den Stadtviertel „Martitime“ der Gemeinde Mollenbeek-Saint-Jean. In diesem Stadtviertel befindet sich die Zirkusschule von Brüssel, genannt „École de Cirque de Bruxelles“. Hier werden zahlreiche Ateliers aus der artistischen und sportlichen Praxis angeboten; das ist Zirkus!

Die Situation, der im Stadtviertel Maritime lebenden Bevölkerung, ist von Unsicherheit geprägt. Viele Leute leben in schwierigen Wohnverhältnissen. Eine gewisse Anzahl von ihnen ist arbeitslos, es fehlt an Bildung, die Einkommen sind tief etc. Diese Faktoren machen die Bevölkerung des Stadtviertels Maritime anfälliger für die Problematik des sozialen Ausschlusses. Alle Altersgruppen können von dieser Problematik betroffen sein. In dieser Arbeit konzentrieren wir uns jedoch hauptsächlich auf Jugendliche zwischen 6 und 12 Jahren.

Es wird folgende Fragestellung behandelt:

*„Stellt der soziale Zirkus ein Interventionsmittel dar, um gegen den sozialen Ausschluss von Jugendlichen zwischen 6 und 12 Jahren im Stadtviertel Maritime in Brüssel zu kämpfen?“*

Der soziale Ausschluss kann als Prozess oder Etappe definiert werden. Er entsteht aufgrund eines Bruchs in verschiedenen Bereichen (Beruf, Familie, psychisches Wohlbefinden, soziales Umfeld, ökonomische Situation, etc.). Die ausgeschlossene Person kann ihren Platz in verschiedenen sozialen Gruppen (Familie, Freunde, Mitschüler, etc.) verlieren und psychische Probleme entwickeln wie beispielsweise den Verlust von Vertrauen in andere oder in sich selbst. Eine Person, die in einem solchen Teufelskreis des sozialen Ausschlusses steckt, braucht Hilfe, um diesen verlassen zu können. Verschiedene Institutionen, wie die Zirkusschule von Brüssel, sind in der Lage zu intervenieren, um der Person bei ihrer Reintegration zu helfen. Damit diese sozialen Hilfestellungen das gewünschte Ergebnis erzielen, müssen sich diese Institutionen und allenfalls auch staatliche Instanzen koordinieren und für eine Gesellschaft kämpfen, in der jede Person integriert werden kann. Dies ist eines der Ziele der Sozialraumentwicklung.

Um den Zirkus, als Interventionsmittel gegen den sozialen Ausschluss, besser kennenzulernen, habe ich Beobachtungen in drei sozialen Zirkusateliers durchgeführt und Gespräche mit verschiedenen Professionellen des sozialen Zirkus (der Zirkusschule von Brüssel) sowie Professionellen der sozialen Arbeit des Stadtviertel Maritime und den Jugendlichen der Zirkusschule geführt.

Die Beobachtungen und Gesprächen ergaben, dass der soziale Zirkus als Institution bzw. als artistische und sportliche Praxis dem sozialen Ausschluss entgegenwirkt. Dies ist auf verschiedenen Niveaus feststellbar:

- Auf der regionalen Ebene: Die Zirkusschule von Brüssel ermöglicht den in schwierigen Situationen und Unsicherheit lebenden Quartierbewohnern an Aktivitäten (Ateliers, Quartierfesten etc.) teilzunehmen. Einige Interviewpartner sind der Meinung, dass die Zirkusschule während den letzten Jahren auch die Entwicklung des Stadtviertel beeinflusst hat, obwohl es sehr schwierig ist, diesen Einfluss nachzuweisen;
- Auf der Ebene der Gemeinschaft: Durch die Zirkusateliers lernen sich verschiedene Populationen mit unterschiedlicher Herkunft, Geschlecht, sozialem Status, etc. kennen. Zudem sind die sozialen Zirkusateliers nicht teuer und stellen eine multidisziplinäre Aktivität dar (der Zirkus beinhaltet Akrobatik, Theater, Jonglieren, etc.). Der Zirkus entspricht demzufolge verschiedensten Populationsgruppen;
- Auf der Ebene des Individuums: Die Praktiken des Zirkus ermöglichen den Jugendlichen ihre geistigen, motorischen und auch gewisse schulische Fähigkeiten zu entwickeln und/oder zu stärken. Da im Zirkus in der Gruppe gearbeitet wird, entwickeln die Jugendlichen zudem soziale Kompetenzen wie Respekt, Verständnis für ihr Gegenüber, Solidarität, etc. Meine Untersuchungen haben gezeigt, dass das Mitmachen in einem Zirkus einen Einfluss auf die Psyche hat. Die Teilnehmenden können insbesondere ihre Selbstachtung und ihr Selbstvertrauen stärken.

Der Zirkus alleine reicht jedoch nicht aus, um den sozialen Ausschluss zu bekämpfen. Dafür sind Interventionen und soziale Aktionen von Sozialpartnern eines Stadtviertels notwendig. Es braucht also erzieherische und pädagogische Institutionen, welche die Aktivitäten des Zirkus übernehmen. Demzufolge konzentrieren wir uns in dieser Arbeit auf die verschiedenen Möglichkeiten, Zirkus als ein soziales Interventionsmittel im Bereich der Sozialen Arbeit, und besonders in der Sozialpädagogik und der Strassensozialarbeit einzusetzen.

Aus den Gesprächen mit den Interviewpartnern geht hervor, dass Zirkus nicht das Interventionsmittel schlechthin ist, sondern dass eine beliebige Aktivität reicht, um Integrationsarbeit zu betreiben. Das Wichtigste ist, dass die Aktivität betreut wird, dass ein Rahmen definiert wird, dass eine Reflexion gemacht und man dabei begleitet wird, dass eine pädagogische Unterstützung und Betreuung vorhanden ist, und dass die Jugendlichen Gefallen daran haben, Zirkus zu machen!

**Schlüsselbegriffe:** Zirkus, pädagogischer/sozialer/erzieherischer Zirkus, artistische und/oder sportliche Praxis, sozialer Ausschluss, soziale Integration, Jugendliche zwischen 6 und 12 Jahren, Sozialraumentwicklung (Développement Social Local, DSL), Stadtviertel, Brüssel.

# 1 Introduction

Pour la réalisation de ce travail de Bachelor, il m'a paru important de choisir une thématique qui me tient particulièrement à cœur. J'ai donc décidé de lier une de mes passions, le cirque, à mon futur métier, l'éducation sociale.

J'ai découvert le monde du cirque à l'âge de 12 ans en m'inscrivant à des ateliers pour enfants et adolescents proposés par une école de cirque de ma région. J'y ai appris différentes disciplines telles que l'acrobatie, le jonglage, les aériens (trapèze, corde lisse, tissu, etc.), les portés, etc. De plus, dès l'âge de 15 ans et jusqu'à mes 20 ans, j'ai eu l'opportunité de donner des cours aux plus jeunes. J'ai également eu la possibilité de participer et d'accompagner cinq tournées (de deux semaines) en Suisse romande. En 7 ans, le cirque m'a beaucoup apporté sur le plan personnel, relationnel et « professionnel ». En effet, j'y ai, par exemple, développé mes compétences motrices et ma confiance en moi. J'ai également eu la chance de faire partie d'un groupe d'enfants et d'adolescents dans lequel le respect, l'entraide, le « vivre ensemble » et la confiance en l'autre ont été primordiaux. Sur le plan « professionnel », l'école de cirque m'a donné la possibilité d'animer des ateliers de cirque et d'accompagner les enfants durant les week-ends et les semaines de tournées. Lors des différents ateliers, j'ai rencontré des enfants ayant des problèmes psychomoteurs, de concentration, de comportement, d'intégration, etc. Au fil des années, les moniteurs et moi-même avons pu remarquer qu'un bon nombre d'entre eux avaient beaucoup progressé dans le domaine qui posait problème.

C'est donc après avoir appris et partagé tant de choses au cirque qu'il m'a fallu choisir ma voie. Je voulais faire quelque chose dans le domaine social mais garder un pied dans le monde du cirque. Je me suis donc lancée dans l'éducation sociale avec l'idée de pouvoir, un jour, mêler le cirque et ma future pratique professionnelle. J'ai donc pris ce travail de Bachelor comme une chance de pouvoir rechercher ce que le cirque a réellement de social et, peut-être, de m'ouvrir les portes de cette pratique encore peu connue nommée cirque social, pédagogique ou éducatif.

Mais qu'est-ce que le cirque dit social exactement ? À quelle population est-il destiné ? Pourquoi ? Quelle plus-value, au niveau social, la pratique du cirque apporte-t-elle ? Quelles compétences sociales ou/et individuelles permet-elle de développer ? Au bout de combien de temps le cirque a-t-il un impact réel sur les participants ? Cet impact visible dans les ateliers de cirque a-t-il une influence également sur les participants dans la vie quotidienne ?

C'est en me basant sur ces différents questionnements que j'ai orienté mon travail de Bachelor. J'ai donc cherché un lieu dans lequel le cirque est utilisé dans un but social afin de pouvoir mener des observations, discuter avec des participants et rencontrer des spécialistes qui pourraient répondre à mes questions. L'École de Cirque de Bruxelles propose depuis une vingtaine d'années une « formation continue en cirque pédagogique » aux professionnels des domaines social et pédagogique. Elle s'est donc spécialisée dans l'enseignement des arts du cirque et a mis en place un certain nombre d'ateliers de cirque social destinés à des enfants et adolescents du quartier Maritime où elle est installée et dans lequel elle s'investit. Le fait que l'École de Cirque s'implique dans ce quartier m'a permis de découvrir que le cirque n'a pas seulement une influence sur les participants en tant qu'individu, mais également sur le plan communautaire. Je me suis donc intéressée à ce quartier qui est souvent décrit comme étant un quartier difficile de la région bruxelloise,



qui souffre de la violence, du chômage, de la pauvreté, etc. et, liée à ces éléments, d'une problématique d'exclusion sociale.

Mais quelle place a réellement l'École de Cirque de Bruxelles dans ce quartier ? Quelle est son influence sur le développement de ce dernier ? Et que met-elle en place pour répondre à cette problématique d'exclusion sociale ?

Pour en savoir plus, je suis donc partie à la découverte de L'École de Cirque de Bruxelles, de son quartier et de ce qu'elle y développe. Ainsi, mes objectifs sont : analyser en quoi le cirque peut permettre aux enfants de 6 à 12 ans du quartier Maritime de développer des compétences leur permettant de s'intégrer dans la société ; comprendre la place que peut prendre le cirque dans l'action sociale de ce quartier de Bruxelles ; pouvoir me questionner sur la manière avec laquelle je pourrais utiliser l'outil qu'est le cirque pédagogique dans ma future pratique professionnelle.

## 2 Contexte

### 2.1 Présentation du quartier Maritime<sup>1</sup>

Le quartier Maritime, dans lequel est hébergée l'École de Cirque de Bruxelles, se situe dans la partie est de la commune de Molenbeek-Saint-Jean en Région bruxelloise (ouest). Selon L'Institut de Gestion de l'Environnement et de l'Aménagement du Territoire de l'Université Libre de Bruxelles (ULB-IGEAT) et l'Observatoire de la Santé et du Social (2010), la commune de Molenbeek-Saint-Jean compte 83 674 habitants en 2008. La densité de population est particulièrement élevée dans l'est de la commune. Ainsi, elle est de 8911 habitants/km<sup>2</sup> dans le quartier Maritime. Ce dernier est également caractérisé par sa population jeune. En effet, en 2008, près de 30% de sa population est âgée de moins de 18 ans (près de 17% de la population a entre 6 et 17 ans). Le taux de natalité y est également élevé (la commune a le taux de natalité le plus élevé de la région bruxelloise) et est à la hausse ces dernières années. La population de plus de 65 ans est, elle, sous-représentée par rapport à l'ensemble de la Région bruxelloise.

Concernant la nationalité, près de 70% des habitants du quartier sont belges en 2006. Cependant, une grande majorité de la population est issue d'une immigration ancienne et est essentiellement d'origine maghrébine.

Dans le quartier Maritime, la majorité des ménages est constituée soit de personnes de plus de 30 ans vivant seules (près de 40% des ménages), soit de familles (les couples avec enfants représentent près de 29% des ménages). Les familles monoparentales, elles, représentent environ 12% des ménages. Ce dernier chiffre est plutôt élevé. Ainsi, si on prend la totalité de la commune de Molenbeek-Saint-Jean, 32,5% des ménages avec enfants sont des familles monoparentales.

La population de la commune de Molenbeek-Saint-Jean a un profil socio-économique diversifié. A l'ouest, elle est majoritairement de classe moyenne alors qu'à l'est, les ménages sont majoritairement de classe populaire, à faibles revenus. Le nombre de personnes vivant avec un revenu de remplacement (c'est-à-dire les pensions, allocations chômage, etc.) y est particulièrement élevé. Ainsi, 41% des jeunes de moins de 18 ans vivent dans un ménage sans emploi rémunéré en 2005<sup>2</sup>. Le niveau moyen de revenu imposable est inférieur à la moyenne de la Région bruxelloise. Il est d'environ 8060 euros par année en 2008 (contre 12740 euros en Région bruxelloise). Le nombre élevé de bas revenus dans le quartier et dans la commune de Molenbeek-Saint-Jean fait de cette dernière une « commune pauvre » selon l'ULB-IGEAT et l'Observatoire de la Santé et du Social (2010). Cette situation est certainement influencée par le taux de chômage, particulièrement élevé dans le quartier Maritime. Il est de près de 34% en 2007. Parmi eux, plus de 66% sont chômeurs de longue durée. Les jeunes entre 18 et 24 ans sont particulièrement touchés par cette situation puisque plus de 47% d'entre eux sont au chômage en 2007.

---

<sup>1</sup> Toutes les informations de ce sous-chapitre sont tirées du Site Monitoring des quartiers et de la Fiche n°12 de l'Institut de Gestion de l'environnement et de l'Aménagement du Territoire de l'Université Libre de Bruxelles (ULB-IGEAT) et l'Observatoire de la Santé et du Social (2010).

<sup>2</sup> Ainsi, dans la commune de Molenbeek-Saint-Jean, 36,2% des naissances ont lieu dans des ménages sans revenu de travail, ce qui est un indicateur de pauvreté selon l'ULB-IGAT et l'Observation de la Santé et du Social (2010).

Le retard scolaire des jeunes, parfois dès l'école primaire, est assez fréquent dans la Région bruxelloise. Il est encore plus marqué dans la commune de Molenbeek-Saint-Jean. Ainsi, en 2007-2008, 30 à 40% des élèves de 1<sup>ère</sup> année du secondaire ont un an de retard dans le cursus scolaire habituel (un peu moins que dans la Région bruxelloise), et 20% en ont deux ans ou plus (contre 15% dans la Région bruxelloise). Les jeunes (de 18 à 24 ans) de la commune sont, par la suite, peu nombreux à poursuivre des études supérieures. Dans le quartier Maritime, les parents sont également rarement titulaires d'un diplôme universitaire, voire même d'un diplôme secondaire général. Ce déficit de qualification pose inévitablement des problèmes dans l'insertion sur le marché de l'emploi.

Le quartier Maritime est densément urbanisé et est constitué principalement de maisons ouvrières et de petits immeubles. Plus de 80% de ces constructions datent d'avant 1961 (statistiques de 2001) et sont souvent en mauvais état (peu confortables, sans salle d'eau, sans chauffage central, par exemple). Plus de 4% des immeubles plus récents sont des immeubles à logements sociaux. La majorité de la population du quartier réside donc en appartement (75% de la population en 2001). Les jardins privés sont rares, tout comme les espaces verts. Ainsi, en me promenant dans le quartier après les heures d'école, j'ai pu voir un grand nombre d'enfants et d'adolescents discutant et s'occupant comme ils le peuvent dans les rues. Ces dernières ne sont pas très propres et la population juge le quartier comme peu tranquille.

Le quartier Maritime abrite différentes institutions à but social. Parmi elles, citons l'ASBL<sup>3</sup> « le Jardin ensoleillé », qui est une maison de quartier proposant un accueil pour les enfants (elle propose un appui scolaire et des activités de loisirs) et les mamans (des cours de langue, de sport, etc. sont organisés) du quartier, ainsi que le Centre Communautaire Maritime (CCM) qui propose également des activités pour les enfants et les parents, organise différentes animations dans le quartier, a mené dernièrement une étude sur le quartier et les besoins de ses jeunes et vient d'engager un « coach des jeunes ». Ce dernier a pour fonction d'aller à la rencontre des jeunes du quartier et de les encourager dans les projets qu'ils auraient (construction d'un groupe de musique, de club de sport, etc.). Citons encore l'ASBL « Lutte contre l'Exclusion Sociale » à Molenbeek qui a pour objectif, entre autres, de développer des programmes de prévention et de cohésion sociale et, bien sûr, l'École de Cirque de Bruxelles, présentée ci-dessous.

## **2.2 Présentation de l'École de Cirque de Bruxelles<sup>4</sup>**

L'École de Cirque de Bruxelles a été fondée en 1981. Depuis le début, elle utilise « les Arts du cirque comme outil de développement de la personne par l'intermédiaire d'activités corporelles, d'expression et de créativité, par le jeu et le spectacle ». C'est ainsi que, depuis 30 ans, elle développe de nouveaux projets dans le domaine du cirque pédagogique, avec, pour objectif, l'intégration dans l'école de tous ceux qui le désirent, quels qu'ils soient. Ces derniers y apprennent l'autonomie, l'esprit critique et la responsabilité et y développent la confiance en soi, la tolérance, etc. ainsi que les valeurs suivantes : la créativité, l'apprentissage, le plaisir, l'engagement, l'épanouissement et le respect.

<sup>3</sup> Association sans but lucratif

<sup>4</sup> Les informations et citations émises dans ce sous-chapitre proviennent toutes du *Site de l'École de Cirque de Bruxelles*.

L'École de Cirque de Bruxelles se situe depuis 2001 dans le quartier Maritime de Molenbeek-Saint-Jean. Elle y propose des formations professionnelles, telles que la formation pédagogique – post-bachelor - en Arts du cirque pour les travailleurs sociaux intéressés par le cirque social. L'École possède son « Académie des arts du cirque » où se donnent des stages durant les vacances scolaires, ainsi qu'une soixantaine de cours par semaine, dits « cours de l'académie », destinés aux enfants, aux adolescents et aux adultes qui se passionnent pour les arts du cirque. Elle mène également différents projets destinés aux enfants et adultes en situation de handicap mental ou sensoriel.

En plus des formations professionnelles ou de loisirs, l'École de Cirque de Bruxelles s'implique dans le développement de différents quartiers et tout particulièrement du quartier Maritime. Elle y a développé un projet de « Cirq'Quartier » dans lequel elle propose différents ateliers. Il y a, par exemple, des cours de « Cirq'Théâtre » pour les femmes illettrées, une formation d'assistants en technique de cirque pour les jeunes du quartier ainsi que différentes activités destinées aux enfants et adolescents socio-économiquement fragilisés. Ainsi, elle propose des cours de cirque à moindre frais. Tous les jeunes de 6 à 12 ans du quartier sont donc invités à participer librement, sans inscription, à l'« Espace Roulotte ». D'autres cours leur sont également proposés dans le cadre des activités de l'ASBL « Le Jardin ensoleillé », par exemple. L'École de Cirque donne également des cours pour les élèves d'une des écoles du quartier. Ce projet, intitulé « Cirq'Etude », se déroule durant les heures de cours et a pour but d'encourager l'apprentissage et la socialisation des enfants. Ces trois cours de cirque, Espace Roulotte, Cirque en partenariat avec le Jardin ensoleillé et Cirq'Etude sont présentés plus précisément au chapitre 6.1.1.

L'École de Cirque de Bruxelles s'engage également dans l'organisation de différentes manifestations du quartier Maritime durant lesquelles elle propose des initiations au cirque et diverses animations (spectacles des enfants participant à l'Espace Roulotte, par exemple). Elle se positionne donc comme « acteur » dans le développement du quartier Maritime.

### 3 Problématique

Comme nous l'avons vu ci-dessus, le quartier Maritime abrite une importante population précarisée. Les mauvaises conditions de logement et de vie dans le quartier, les situations familiales difficiles dues au chômage ou au manque de formation et de revenu ou encore à l'absence d'un parent, l'identification à différentes cultures (souvent maghrébine et belge), etc. sont autant de facteurs pouvant rendre cette population plus vulnérable face à l'exclusion sociale. Selon L'ULB-IGEAT et l'Observatoire de la Santé et du Social (2010), la population du quartier se déclare davantage en mauvaise santé que dans le reste de la Région bruxelloise. De plus, les gens que j'ai rencontrés à Bruxelles définissent le quartier Maritime comme l'un des plus « difficiles » de Bruxelles, étant le théâtre de trafic de drogue et d'armes. Je n'ai cependant pas trouvé de statistiques à ce sujet.

Comme déjà mentionné, un certain nombre d'institutions proposent des activités diverses et variées et tentent d'améliorer les conditions de vie de la population du quartier. L'École de Cirque de Bruxelles, de par son engagement social, propose des activités afin de répondre au maximum aux besoins de la population du quartier Maritime. C'est pourquoi elle a mis en place des cours destinés à cette dernière. Son objectif est de rendre la pratique du cirque accessible à la population de ce quartier en proposant des prix très bas, des ateliers sans inscription, toute l'année ou durant les fêtes de quartier, et en allant elle-même à la rencontre des jeunes au travers des autres institutions ou directement en se promenant dans la rue, etc.

Mais L'École de Cirque de Bruxelles, en tant qu'institution, a-t-elle réellement un impact positif sur ce quartier précarisé ? Dans quelle mesure ? Quelle place a-t-elle dans le quartier Maritime par rapport aux autres institutions à but social ? Est-elle un acteur social du quartier Maritime ? Quelles influences a-t-elle sur le territoire qu'elle occupe et sur ses habitants ?

Les actions menées par l'École de Cirque de Bruxelles au travers des cours de cirque qu'elle propose ont-elles un effet bénéfique significatif sur les participants ? Les ateliers touchent-ils réellement le public cible ? Les activités proposées ont-elles réellement une influence sur les jeunes, sur leur intégration scolaire et sociale, sur leurs compétences motrices, intellectuelles, sociales ? Enfin, les actions de l'École de Cirque permettent-elles de lutter contre l'exclusion sociale de manière significative ?

Ces questions sont résumées dans ma question de recherche, fil rouge de mon travail de Bachelor.

#### 3.1 Question de recherche

*En quoi le cirque pédagogique constitue un outil d'intervention pour lutter contre l'exclusion sociale de jeunes de 6 à 12 ans vivant dans le quartier Maritime à Bruxelles ?*

A partir de cette question de recherche, l'analyse s'articule autour de trois dimensions principales : une dimension territoriale en questionnant la place qu'occupe l'École de Cirque de Bruxelles dans la lutte contre l'exclusion sociale au niveau du quartier Maritime ; une dimension collective en considérant les ateliers de cirque comme un éventuel lieu de rencontre et de mixité sociale ; une dimension individuelle qui interroge l'influence, en termes de développement de compétences, des arts du cirque sur des enfants

de 6 à 12 ans participant aux ateliers. Pour répondre à cette question de recherche, j'ai identifié un certain nombre d'objectifs.

### **3.2 Mes objectifs personnels, professionnels et de recherche**

#### **Objectifs personnels et professionnels**

- a. Mener un travail de recherche avec tout ce qu'il implique en termes de posture de recherche et de démarche méthodologique.*
- b. Développer mon sens critique.*
- c. Questionner la possibilité d'utiliser le cirque pédagogique dans ma future pratique professionnelle.*
- d. Expliciter les limites de l'outil d'intervention que peut être le cirque pédagogique.*
- e. Examiner les limites de la présente recherche.*

#### **Objectifs de recherche**

- a. Décrire le quartier Maritime sur le plan économique et social et proposer une problématique qui s'y rapporte.*
- b. Définir les notions d'exclusion sociale, de développement social local et donner une première description/définition opérationnelle du cirque pédagogique.*
- c. Faire un lien théorique entre l'exclusion sociale des jeunes, le développement social local et le cirque pédagogique et exemplifier ce lien au travers des expériences de l'École de Cirque de Bruxelles.*
- d. Examiner un certain nombre d'indicateurs permettant d'évaluer le degré d'exclusion sociale des jeunes et émettre des hypothèses.*
- e. Vérifier les hypothèses à l'aide de méthodes d'observation et d'entretien collectant les divers points de vue des professionnels et des bénéficiaires.*
- f. Reconsidérer et éventuellement enrichir la description/définition du cirque pédagogique donnée en début de recherche.*
- g. Examiner la place qu'occupe l'École de Cirque de Bruxelles dans le quartier Maritime et son éventuelle influence sur ses habitants.*
- h. Analyser les éléments qu'apporte la pratique du cirque au niveau du développement individuel des jeunes participant aux cours, en termes de prévention contre l'exclusion sociale.*
- i. Présenter les résultats de la recherche et les communiquer oralement.*



## 4 Cadre théorique

La question de recherche fait référence à différents concepts qui seront définis et analysés dans ce chapitre. Les concepts retenus sont l'exclusion sociale, le développement social local et le cirque pédagogique.

### 4.1 L'exclusion sociale

#### 4.1.1 Définition

S. Roy (1995, p.74) définit l'exclusion comme une *étape* « caractérisée par le fait d'être hors de l'ensemble [de lieux valorisés socialement] suite au cumul de différentes ruptures » se produisant dans les espaces :

- Economique (lié au revenu, logement, biens de toutes sortes) ;
- Relationnel (comprenant la famille, les amis, le voisinage) ;
- Symbolique (renvoie aux normes sociales valorisées et aux symboles partagés par l'ensemble des individus dans la société) ;
- Psychologique (caractérisé par les étapes de résistance, d'adaptation et d'installation décrite ci-dessous).

L'exclusion est donc l'extrémité d'un continuum, que S. Roy (*op. cit.*, p.74) nomme désaffiliation, disqualification, marginalisation ou encore désinsertion sociale. A l'opposé se trouve l'insertion, terme qu'il renvoie à l'idée de se trouver « dans » la société. Selon lui, la qualité de l'insertion peut se mesurer à partir de critères tels que l'autonomie, l'indépendance, la maîtrise de son existence, la responsabilité et la citoyenneté.

I. Vansecasteele et A. Lefèbvre (2006, p.142) définissent l'exclusion sociale non pas comme un état, mais plutôt comme un « *processus* multidimensionnel de ruptures progressives, se déclinant à la fois dans le domaine professionnel et relationnel ». Ils ajoutent que ces ruptures peuvent également survenir dans les domaines de l'emploi, du logement ou de l'accès aux soins, par exemple. Dans le même ordre d'idées, P. Tap (2005, p.67) parle de l'exclusion sociale comme « un processus qui conduit à la rupture des liens, chasse l'individu d'un système de réseaux ou lui en interdit l'accès ». Il insiste sur le fait que l'exclusion n'est pas simplement une privation de biens ou de situations, mais également de liens sociaux. C'est pourquoi il utilise la notion d'intégration, plutôt que celle d'insertion, en opposition à l'exclusion<sup>5</sup>.

U. Wagle (2002, p.180) définit l'exclusion comme un processus « par lequel des individus ou des groupes sont entièrement ou partiellement exclus d'une pleine participation à la société dans laquelle ils vivent », c'est-à-dire que les individus exclus sont empêchés de participer sur les plans économique, politique, civique et/ou culturel.

---

<sup>5</sup> « La notion d'insertion suppose l'idée d'inscription dans un territoire, d'investissement d'un espace collectif. [...] La notion d'intégration [...], comme son étymologie le suggère, implique l'idée d'unité, d'intégralité, d'entité. [...] L'intégration est évidemment l'opposé de l'exclusion, puisqu'elle implique la possibilité d'accueillir de nouveaux membres qui pourront tisser des liens et gérer des fonctions en relation avec les anciens. » (Tap P., 2005, p.64)

P. H. Dembinski (in BAERTSCHI B., DERMANGE F., DOMINICÉ P. *et al.*, 1998, p.113) précise la notion d'exclusion jusqu'ici définie au sens large. Il définit *l'exclusion sociale* comme *l'exclusion totale*, c'est-à-dire l'enchaînement de nombreuses *exclusions partielles*. La personne vivant une exclusion sociale est en effet en marge de la totalité de la société, car elle a perdu sa place dans tous les groupes<sup>6</sup> sociaux que sont la famille, le quartier ou l'entreprise, par exemple. Il met alors en avant le fait que cette définition de l'exclusion sociale doit être élargie puisqu'elle ne permet pas de parler de l'ensemble des personnes exclues. En effet, certains jeunes, par exemple, n'ont pas pu vivre d'exclusions partielles puisqu'ils n'ont jamais été membres à part entière d'une société ou d'un groupe. P. H. Dembinski (*op.cit.*, 1998, p.114-115) appelle ce phénomène la *non-inclusion*, c'est-à-dire l'exclusion sociale sans passer par des exclusions partielles. Mais est-il possible d'être totalement exclu ? Selon Lucie<sup>7</sup>, il n'est pas juste de parler d'exclusion sociale car tout le monde est inclus dans un système ou dans un autre.

#### 4.1.2 Les étapes de l'exclusion sociale

M. Christen (in AMIGUET O. et JULIER R.-C. *et al.*, 2000, p.139) définit l'exclusion comme l'étape finale d'un processus, qu'elle appelle la disqualification sociale et qui traverse différentes étapes :

- La dégradation du marché de l'emploi (perte d'emploi) ;
- L'affaiblissement des liens sociaux (séparation, divorce, etc.);
- La dégradation des revenus et des conditions de vie, créant la dépendance vers les transferts sociaux ;
- la rupture des derniers liens sociaux, c'est-à-dire l'exclusion.

S. Roy (1995, p.76-77) décrit également ces étapes en y ajoutant, avant l'état d'exclusion, l'étape du refus plus ou moins grand des normes sociales. Il parle en plus d'un processus psychologique (lié aux réactions individuelles), qui se déroulerait en parallèle aux étapes décrites ci-dessus, et qui se caractérise par le passage à travers les étapes suivantes :

- La résistance (l'individu se bat pour contrer le changement qu'il évalue comme étant temporaire) ;
- L'adaptation (l'individu commence à accepter sa nouvelle situation) ;
- L'installation (l'individu se résigne et perd confiance en ses capacités, en celles des institutions de l'aider et n'a plus envie de lutter).

Plus la personne reste dans cette phase d'installation, plus il lui sera difficile d'éviter l'exclusion sociale, c'est-à-dire « un univers autre où les modes de vie et de fonctionnement, les normes et les habitudes de vie, les représentations et l'image de soi, les symboles et les valeurs s'éloignent au maximum du modèle inverse, celui de l'insertion » (*op.cit.*, 1995, p.77).

I. Vandecasteele et A. Lefèbvre (2006, p.153) rejoignent les deux auteurs ci-dessus en présentant le processus d'exclusion dans des dimensions tant institutionnelle et collective qu'individuelle. Selon eux, le processus d'exclusion obéit donc à deux processus qui se

<sup>6</sup> « Pour qu'il y ait « groupe », il faut que les membres soient unis par des liens interpersonnels forts qui sont autant de facteurs de cohésion interne. » (J.-B. DE FOULCAUD in BAERTSCHI B., DERMANGE F., DOMINICÉ P., 1998, p.113)

<sup>7</sup> Entretien du 26.10.2011

renforcent mutuellement. Ils nomment le premier le processus sociodynamique (qui se rapporte au malaise ressenti par la personne exclue de la société) et le second le processus psychodynamique (qui s'inscrit dans des mécanismes internes au moi). Ce dernier renvoie au processus d'auto-exclusion qui amène la personne exclue à s'exclure davantage de tous liens (aux travers de conduites addictives, par exemple) pour éviter de souffrir et pour survivre psychiquement. La personne peut, dès lors, montrer des comportements de retrait, d'effacement ou de « détournement du social » (MANNONI (2000) in VANDECASTEELE I. et LEFÈBVRE A., 2006, p.153). Le processus d'exclusion est donc lié, d'une part, à la société dans laquelle il se produit et, d'autre part, à l'individu lui-même.

#### **4.1.3 Facteurs de risque**

Nous vivons dans un système économique et social dans lequel l'emploi est très important dans le processus d'insertion sociale. Ainsi, le chômage de longue durée ou le non-travail, comme le nomme S. Roy (1995, p.74), représente « l'exclusion d'une sphère fondamentalement valorisée et structurante de la vie de tous » (ROY S., 1995, p.74). Mais cela ne représente pas l'exclusion sociale dans sa totalité et ne touche qu'indirectement (par leur parents) la population des jeunes du quartier Maritime, par exemple.

Selon I. Vandecasteele et A. Lefèbre (2006, p.139), l'exclusion touche principalement les personnes vivant dans une précarité<sup>8</sup> sociale (et tout ce qu'elle engendre psychologiquement, socialement, etc.), c'est-à-dire qu'en plus des chômeurs de longue durée, les enfants déscolarisés, les jeunes non qualifiés, les populations travaillant avec de bas revenus ou ayant des emplois précaires, les mères célibataires, etc. sont également à risque. Selon eux, une personne peut donc avoir un emploi, mais risquer tout de même l'exclusion sociale. Ainsi, ils donnent une autre vision que celle citée ci-dessus de M. Christen (in AMIGUET O. et JULIER R.-C. *et al.*, 2000, p.139), qui définit la perte d'emploi comme la première étape menant à l'exclusion sociale.

Y. Le Goff (2004, p.124-125) nous présente un autre facteur de risque. En effet, il dit que l'exclusion concerne des populations en fort déficit de capital culturel<sup>9</sup> et en particulier langagier. Il fait alors référence aux jeunes des quartiers de banlieue et aux immigrés et leurs enfants.

Selon ces auteurs, le non-travail, la précarité, l'immigration ainsi que le fait d'habiter dans un quartier de banlieue seraient des facteurs de risque dans le domaine de l'exclusion sociale. Cependant, selon B. Schwartz (BAERTSCHI B., DERMANGE F., DOMINICÉ P. *et al.*, 1998, p.151), il n'est pas possible d'associer l'exclusion à des populations précises. Les frontières entre l'exclusion sociale et la situation d'inclusion sont très mouvantes aujourd'hui. Nous vivons tous, personnes exclues comme incluses, dans un même univers. Chacun est donc en quelque sorte menacé d'exclusion sociale.

---

<sup>8</sup> La précarité est « l'absence d'une ou plusieurs des sécurités, notamment celle de l'emploi, permettant aux personnes et familles d'assumer leurs obligations professionnelles, familiales et sociales, et de jouir de leurs droits fondamentaux [...] » (WRÉSINSKI in VANDECASTEELE I. et LEFÈBVRE A., 2006, p.139)

<sup>9</sup> Le capital culturel « désigne l'ensemble des ressources culturelles dont dispose un individu (capacités de langage, maîtrise d'outils artistiques, etc.), le plus souvent attestées par des diplômes. » (*Site de la Banque de Ressources Interactives en Sciences Economiques et Sociales BRISES*)

#### **4.1.4 Conséquences et moyens de lutte contre l'exclusion sociale**

Comme nous l'avons vu ci-dessus, une exclusion partielle, par exemple dans le domaine du travail, peut engendrer d'autres exclusions dans différents domaines, ce qui risque de mener à une exclusion sociale. Cette dernière a diverses conséquences sur la personne qui la vit. Selon B. Schwartz (*op. cit.*, 1998, p.151), chaque exclusion impose à la personne l'ayant vécue un changement forcé de style de vie ainsi qu'une perte de l'estime de soi et une altération de l'image que l'on veut montrer aux autres. L'exclusion prive donc « l'individu de ce qui lui est dû en tant que citoyen [...] [et est] foncièrement mauvaise et destructrice de la personne ».

Selon I. Vandecasteele et A. Lefèbvre (2006, p.146-147), quand une personne est exclue d'un groupe, quel qu'il soit, elle ne peut plus étayer sa pensée, son narcissisme et son identité. L'exclusion sociale génère donc des troubles de l'identité et des repères identificatoires. En plus, elle peut causer une énorme souffrance, un désespoir existentiel, la honte d'être, l'inhibition, etc. Et quand la personne exclue tente de refaire des liens pour se réinsérer, cette action risque de réactiver les « scénarii de détresse abandonnique » (VANDECASTEELE I. et LEFÈBVRE A., 2006, p.147). La personne est donc confrontée à son manque de liens et de repères et peut montrer des difficultés à avoir confiance en l'autre et à s'investir dans une nouvelle relation.

L'exclusion sociale peut donc être vue comme un *cercle vicieux* duquel la personne a du mal à sortir, puisque les conséquences qu'elle engendre deviennent ses propres facteurs de risque.

Pour lutter contre les différentes exclusions, P. Pav (2005, p.67) propose « des mesures relatives au surendettement, aux exclusions locatives, à la lutte contre l'illettrisme, à la généralisation de l'accès au sport et au tourisme et à l'exercice de la citoyenneté ». Il parle également de l'importance du réseau primaire (amical et familial) comme support social. C'est un lieu dans lequel tout individu peut construire son identité et effectuer son insertion sociale. Dans le même ordre d'idées, O. Amiguet et R.-C. Julier (2000, p.323) se réfèrent à P. Caillé (2004) pour écrire qu'un « système familial se constitue à la fois autour de la manière avec laquelle chaque membre de la famille a conscience de participer à et d'une histoire commune, c'est ce qu'il [P. Caillé] nomme l'appartenance, et à la manière avec laquelle chaque membre de ce système à la possibilité d'être unique, différent des autres, et c'est ce qu'il nomme l'identité ». Un réseau primaire « sain » permettrait donc de lutter contre l'exclusion en cas de difficultés et d'éviter la prise en charge de la personne partiellement exclue par les réseaux secondaires (sociaux). Cependant, lorsque le réseau primaire est défaillant, qu'il ne donne pas la capacité à ses individus d'affronter les risques et les problèmes sociaux ou, pire, qu'une personne en est exclue, le réseau secondaire (qui peut comprendre l'école, les institutions sociales, l'École de Cirque de Bruxelles, etc.) prend toute son importance.

Une autre mesure est l'insertion socioprofessionnelle. I. Vandecasteele et A. Lefèbvre (2006, p.159) en parlent comme étant l'objectif affiché du travail social. Mais ils précisent que ce dernier a également des implications relationnelles, affectives et identitaires, ce qui pourrait aider les personnes en situation d'exclusion sociale à s'en sortir, y compris les jeunes en situation de « non-inclusion » (P. H. DEMBINSKI in BAERTSCHI B., DERMANGE F., DOMINICÉ P. *et al.*, 1998, p.114-115).

C.-R. Julier et O. Amiguet (2000, p.12) définissent l'objectif du travail social moins au niveau de l'individu directement mais plus au niveau de l'environnement. Ainsi, ils écrivent qu'au sens large, le travail social a comme « mission générale de mettre en mouvement le tissu social, de manière à modifier les mécanismes qui accentuent la mise à l'écart des plus démunis, et à soutenir ceux qui se retrouvent exclus de leur milieu tant familial, que professionnel ou social ». C'est là que peut intervenir un domaine du travail social appelé le développement social local, défini ci-dessous, qui a pour objectif de créer une société dans laquelle tout le monde puisse avoir sa place.

## **4.2 Le développement social local (D.S.L.)**

### **4.2.1 Définition et objectifs**

Le D.S.L. est défini par un groupe de travail de la Caisse nationale des allocations familiales française (BESSON G., 2008, p. 41) comme un processus de développement social<sup>10</sup> qui vise à « l'élaboration et la réalisation d'un projet politique finalisé, s'appuyant sur la mise en œuvre d'une stratégie globale fondée sur la capacité des différents acteurs à y participer » sur un territoire donné. Ainsi, comme l'écrit F. Aballea (in BESSON G., 2008, p. 8), le terme social dans le D.S.L. ne renvoie pas aux prestations et aux actions menées individuellement dans le but de permettre à une personne de s'intégrer à la société, mais fait référence à la communauté, aux sous-groupes qui la composent et qui, en menant des actions mutuelles et des échanges dans le but de préserver une identité commune, entretiennent une solidarité et soutiennent ainsi l'individu. Le terme local, lui, renvoie à une inscription dans un territoire, objet et vecteur de l'intervention<sup>11</sup>.

Dans le même ordre d'idées, l'Observatoire de l'Action Sociale Décentralisée (BESSON G., 2008, p.41) définit le D.S.L. comme un processus dynamique de proximité par lequel des acteurs<sup>12</sup>, de par leur collaboration, permettent de répondre à des problématiques. Il met cependant l'accent sur la participation des habitants dans ce processus de changement. Ainsi, pour lui, le D.S.L. « restaure l'usager (de l'action sociale) dans son rôle d'habitant impliqué et mobilisable, et dans son rôle de citoyen acteur et solidaire » dans la création et la restauration des liens sociaux détruits ou absents suite à l'isolement de l'individu ou de son exclusion de la communauté.

Ainsi, le D.S.L., aussi appelé « action sociale locale » ou « action sociale territorialisée » par G. Frigoli (2004), « exprime la volonté de trouver des solutions à des problèmes [tels

<sup>10</sup> Le développement social étant défini comme « un processus organisé de changement durable mobilisant des acteurs de façon collective et donnant pour objectif de renforcer les différentes formes de cohésion sociale telles que chaque acteur puisse y contribuer et en bénéficier de façon équitable et solidaire. » (UN GROUPE DE TRAVAIL DE LA CAISSE NATIONALE DES ALLOCATIONS FAMILIALES FRANÇAISE in BESSON G., 2008, p.41)

<sup>11</sup> Objet dans le sens où le territoire est défini comme « unité locale économique et sociale qu'il convient d'investir par des actions multiformes régulées et coordonnées sur les ressources économiques locales, sur le potentiel humain, sur le bâti et les communications, sur la vie culturelle, etc. » et vecteur lorsque le local s'entend comme « espace de mobilisation pertinent d'action collective et de mise en cohérence des ressources humaines et sociales locales » dans une approche de démocratie participative et de proximité. (ABALLEA F. in Besson G., 2008, p. 8)

<sup>12</sup> Selon V. Nosedà et J.-B. Racine, les principaux acteurs sociaux pouvant avoir une influence sur un territoire sont : l'individu (ainsi que la famille et le ménage), le groupe plus ou moins formalisé (classe, association, clan, etc.), l'entreprise, la collectivité locale et l'Etat. Tous ensemble, ils forment ce que les deux auteurs appellent « le système des acteurs » dans lequel peuvent se tisser et se rompre des complicités.

que l'exclusion sociale] au moyen d'un processus collectif associant les bénéficiaires dans la mise en œuvre, et une combinaison de l'économique et du social privilégiant la participation comme mode d'action » (BOUQUET B. et C. GARCETTE in BESSON G., 2008, p. 70-71). L'objectif du D.S.L. est donc, selon G. Besson (2008, p.168) de permettre aux personnes exclues de retrouver l'espoir et l'initiative d'être à nouveau maîtresses de leur histoire en leur présentant de nouvelles perspectives et de la dignité. Pour atteindre cela, G. Besson (*op. cit.*, p.168) écrit qu'il faut tout d'abord susciter un désir de changement chez ces gens, puis stimuler chez ces derniers la capacité à élaborer, organiser puis planifier un projet, un objectif qui les redynamisera.

F. Aballea (in Besson G., 2008, p.6) apporte une vision davantage centrée sur l'aspect collectif du but du D.S.L. puisqu'il le définit non pas comme « développer des « intermédiaires d'intégration » intervenant d'une façon individualisée au bénéfice de « ces autres » qui, pour une raison ou pour une autre (handicap, héritage culturel, insuffisance de moyens...), ne peuvent développer les capacités nécessaires pour s'insérer » mais plutôt comme « créer collectivement, en coordonnant l'action de tous, une communauté suffisamment riche et diverse, vivante, vivace et dynamique pour que chacun y trouve sa place ».

Le D.S.L. vise donc la cohésion sociale, le « vivre ensemble » dans une vision plus solidaire, plus égalitaire, respectueuse et où chacun a la possibilité de créer ou recréer des liens sociaux détruits, selon G. Besson (2008, p.169) par l'individualisme qui caractérise notre société actuelle.

#### **4.2.2 Partenariat et transversalité**

Le partenariat entre les différents acteurs et la transversalité sont des principes de base du D.S.L. Ainsi, selon G. Frigoli (2004, p.87-88), les partenariats locaux sont essentiels dans l'action sociale, d'une part parce que les problèmes qu'ils entreprennent de gérer pour lutter contre une situation comme l'exclusion sociale, par exemple, ont un caractère « indivisible », et d'autre part à cause de la « multiplication des dispositifs qui, par voie législative ou réglementaire, leur imposent de coordonner leurs interventions ». Le partenariat est donc obligatoire puisqu'aucun acteur qui le compose ne peut prétendre résoudre, seul, les problèmes indivisibles constituant une situation sociale. Les acteurs sont donc « interdépendants ». G. Frigoli (2004, p. 98) ajoute qu'il est important que chacun des partenaires connaisse « qui fait quoi » puisque cela permet de « diagnostiquer les manques, les « trous » du filet de protection, les besoins non ou mal couverts » dans l'espace local. Le partenariat est donc un moyen de favoriser l'« interconnaissance » entre les acteurs et est, selon G. Frigoli (2004, p. 96) valorisé par le fait qu'il amène parfois des « solutions originales », des « pratiques innovantes » et des réponses inventives en matière d'insertion, par exemple.

Dans le même ordre d'idées, G. Besson (2008, p.187) écrit que les acteurs ne peuvent pas répondre individuellement aux situations complexes de « handicap social » vécues par certains individus. Ils ont besoin d'une approche globale de la situation afin d'agir. C'est ce que G. Besson (*op. cit.*, p.187) nomme la « transversalité ». Cette dernière exprimerait « la volonté des acteurs de construire des articulations et de rapprocher des univers vécus comme trop distants, d'œuvrer en quelque sorte à travers l'interdisciplinarité, à l'élaboration d'une solidarité organique [...]. Les acteurs tenteraient ainsi de reconstruire du bien commun et de réunir ce que la division du travail social a artificiellement séparé » (BESSON G., 2008, p.188).



B. Champagne (2011, p.138) est également persuadé de l'importance de la transversalité dans l'action sociale. Il insiste sur le fait que, pour assurer un développement durable des partenariats, il est nécessaire de mettre en œuvre des fonctionnements horizontaux, c'est-à-dire « des pratiques sociales de coopération entre des acteurs d'appartenances diverses [institutions, acteurs associatifs, élus, habitants] qui se réunissent spontanément ou à l'initiative de l'un d'entre eux ou d'une institution pour analyser des problèmes et pour agir ensemble en vue de transformer les difficultés dans lesquelles ils sont collectivement engagés ».

### **Participation des usagers au partenariat**

La participation des usagers dans les partenariats est, selon G. Besson (2008, p.199) un exercice difficile et encore plutôt rare. Cela pourrait être en partie expliqué par le fait que les institutions n'ont pas le temps ou les compétences d'entretenir cette participation car elles sont trop habituées à travailler sur l'individuel ou alors elles sollicitent l'utilisateur seulement quand il s'agit de ses difficultés et non de ses plaisirs et désirs.

G. Besson (*op. cit.*, p.199) ajoute que les usagers, se trouvant souvent dans des situations difficiles, restent méfiants face aux propositions des acteurs sociaux car ils n'ont pas la force de prendre leur propre chemin et ont peur de ne pas savoir où ces acteurs vont les emmener. Mais la participation des usagers est possible et est définie par Arnstein (in BESSON G., 2008, p.202-203) selon différents degrés. Il y a un degré zéro où l'utilisateur ne participe pas du tout car il a le sentiment d'être manipulé. Le second degré est celui où la participation est seulement symbolique (« simple formalisme et présence alibi »). Au troisième degré, l'utilisateur s'informe, consulte et vient alors le quatrième degré « permettant le contrôle par en bas, c'est-à-dire le véritable pouvoir qui suppose l'accès au processus de décision et un savoir-faire pour l'influencer ». Ce dernier stade est celui de l'*empowerment* (DONZERLOT in BESSON G., 2008, p. 203) dans lequel l'utilisateur est donc véritablement partie prenante du partenariat. Mais, selon G. Besson (2008, p.203) l'utilisateur qui accède à cet « espace public consacré aux représentants de la société civile » ne fait pas partie des populations vulnérables touchées par l'exclusion sociale. Il faudrait donc construire un espace public, de médiation, de (re)construction identitaire spécifique aux populations vulnérables, et le D.S.L. pourrait y contribuer.

### **L'Etat comme partenaire**

Pour les associations, il peut être très intéressant de faire partie d'un partenariat dans lequel l'Etat, comme organisme financeur, est représenté (souvent au travers des politiques publiques). En effet, comme l'indique G. Frigoli (2004, p. 90-91), être partenaire de l'Etat local, qui alloue des ressources financières aux acteurs, peut être vital pour certaines associations qui sont alors « missionnées », « agréées » pour mener des actions sociales définies et proposer des outils d'insertion sociale, par exemple. En contrepartie, le partenaire étatique demande aux associations qu'il finance des renseignements sur les besoins présents sur le terrain, car il n'a pas forcément, lui-même, de vision concrète de ce qu'il s'y passe. Dans ce cas, le partenariat est en quelque sorte égalitaire, mais, comme l'écrit G. Besson (2008, p. 206), il y a un risque de dépendance des associations envers les organismes financeurs. Ces derniers ont parfois des exigences difficilement exécutables sur le terrain par les acteurs locaux qui risquent, selon B. Champagne (2011, p. 148), d'être « saturé[s] par des injonctions externes », c'est-à-dire par une obligation de résultats, des objectifs quantifiés, des procédures normées, une organisation et des règles de fonctionnement prédéfinies. Les acteurs locaux risquent ainsi de perdre leur autonomie d'action. Ces règles qui régissent alors l'action sociale entre partenaires risquent, selon G.

Frigoli (2004, p.92-94) de « devenir l'objet central des négociations [...] au détriment de la réflexion commune sur le produit de ces échanges en termes de construction d'action publique », surtout dans le domaine de la lutte contre l'exclusion sociale. L'exclusion sociale a, en effet, comme nous l'avons vu précédemment, de nombreuses facettes, de multiples causes et une définition floue. Le risque est donc que les acteurs du partenariat se concentrent sur la définition de cette problématique, sur la recherche de critères d'évaluation, etc. et que les associations « perdent leur temps » à tenter de démontrer des résultats découlant de leurs actions – pour garder leurs ressources financières – alors même qu'il est, comme le précise G. Frigoli (*op.cit.*, p.92-94), très difficile de mesurer objectivement les résultats d'une action d'insertion sociale.

### **4.3 Le cirque**

Comme nous le verrons dans ce troisième sous-chapitre, le cirque prend diverses définitions mais n'est pas vraiment vu, dans les ouvrages consultés, comme pouvant être une institution sociale, acteur d'un partenariat comme entendu dans le D.S.L. Le cirque entendu comme intervenant dans le D.S.L. est cependant présent dans les entretiens effectués pour ce travail de recherche (cf. chapitre 7.2).

#### **4.3.1 Définition du cirque au sens large**

Le cirque est compris la plupart du temps comme un instrument de distraction et de divertissement. Selon H. Hotier (2001, p. 37), c'est un spectacle de loisir fait pour être vécu en communauté et qui a pour but de faire émerger des émotions chez les spectateurs, placés autour d'une piste circulaire. Selon lui, « on n'assiste pas à une représentation de cirque, on y participe, on y prend part ». Suivant les ouvrages, le cirque défini ainsi prend les dénominations de « cirque traditionnel » ou « arts de la piste ».

H. Hotier (2001, p.15) définit également le cirque comme un lieu de prouesses mises en scène où l'artiste (professionnel ou amateur) dépasse les limites que la vie sociale et la nature ont mises sur son chemin. Le cirque n'est donc pas qu'un spectacle, mais également une pratique. Ainsi, T. Tribalat (in HOTIER H, 2004, p.128-129) définit le cirque comme étant une *pratique physique artistique*, c'est-à-dire qu'elle vise à partager une vision poétique du monde au travers de l'utilisation de la motricité. Il y a non seulement l'exploit, le mouvement de la pratique sportive, mais également le questionnement, l'imaginaire présent dans toute logique artistique. Ainsi les « pratiques physiques artistiques favorisent la sollicitation de toutes les facettes de la motricité : richesse et complexité des coordinations, pouvoir des communications non verbales, jeu avec les formes que le corps et le mouvement peut prendre » (*op.cit.*, p.128-129).

#### **4.3.2 Le cirque dit éducatif, pédagogique ou social comme outil d'intervention sociale**

Le cirque comme spectacle ou comme pratique non-professionnelle est utilisé depuis une vingtaine d'années comme un outil d'intervention sociale auprès de diverses populations. Il est ainsi utilisé dans les domaines, non seulement des loisirs, mais également à l'école, dans les hôpitaux, les prisons, les institutions accueillant des personnes en situation de handicap, avec les jeunes vivant dans la rue, etc. dans différents endroits du monde.

Le *cirque éducatif* est une dénomination principalement utilisée dans les ouvrages de H. Hotier (2001 et 2004), fondateur de l'Association Cirque éducatif en France. Selon lui, le

cirque éducatif est un moyen d'ouverture à la culture. Il a comme objectifs de susciter l'enthousiasme des enfants, de faire du cirque la base d'une « pédagogie active » originale et un outil de remédiation scolaire et de réinsertion sociale dans les écoles. Pour cela, l'Association Cirque éducatif crée des spectacles pour les enfants, propose une exposition sur le cirque, une « mallette pédagogique », etc. Le cirque éducatif a donc pour objectif principal d'utiliser le thème du cirque et le spectacle comme base d'enseignement et d'éducation, essentiellement dans le milieu scolaire. Cependant, l'Association Cirque éducatif propose depuis quelques années des ateliers d'initiation aux arts du cirque pour les enseignants ainsi que pour diverses populations (enfants, adolescents, personnes en situation de handicap mental et/ou physique, etc.). D'après mes recherches, la manière d'utiliser le cirque comme pratique physique artistique dans un but social est plus souvent appelée *cirque pédagogique* ou *cirque social* que *cirque éducatif*. Ainsi, j'utiliserai ces deux premiers termes pour la suite de ce travail.

Selon P. Gravel-Richard (2008, p.4-5), le cirque social est « un art qui témoigne de la rencontre entre le cirque, l'action sociale<sup>13</sup> et l'éducation populaire. Le cirque social se distingue de ce qu'il convient d'appeler les arts de la piste en ce qu'il se réalise *avec* les jeunes et la communauté et non pas seulement *pour* les jeunes et la communauté ; qu'il mise davantage sur l'expérience vécue par les participants que sur le résultat découlant de cette expérience ; et qu'il établit avec les jeunes et la communauté un rapport qui va au-delà de la fonction esthétique et divertissante du cirque traditionnel ». Cette définition renvoie au programme d'action sociale que mène Cirque du Monde<sup>14</sup> auprès de jeunes marginalisés dans différents pays du monde. L'action sociale de Cirque du Monde est réalisé « par divers acteurs sociaux (les artistes, les intervenants [de terrain] et les jeunes [participants]) dans un contexte pédagogique (transmission de savoirs) où des valeurs sociales sont mises en pratique à travers des actions concrètes (les ateliers de techniques de cirque) et que ces actions sont transmises à la communauté par le biais d'un langage artistique (le spectacle comme lieu de communication) » (GRAVEL-RICHARD P., 2008, p.15). Les valeurs sociales dont l'auteur parle dans cette citation sont, entre autres : la confiance mutuelle, la solidarité, l'équité (quelle que soit la culture, la langue, la religion, etc.), la coopération, le respect de l'autre, l'interdépendance, l'appartenance, le plaisir, la polyvalence, la créativité, etc. (*op.cit*, p.24). Dans le même ordre d'idées, T. Bouabid (in HOTIER H., 2004, p.201) écrit que l'on parle de cirque pédagogique lorsque « son apprentissage met en avant des qualités essentielles telles que la tolérance et le respect de

<sup>13</sup> « L'action sociale tient [...] de l'interrelation qui s'établit entre divers acteurs sociaux (ici l'artiste social, les intervenants et les jeunes participants du programme) qui, à travers le processus qui mène à l'atteinte d'un objectif commun (souvent la création d'un spectacle à présenter devant la communauté), coopèrent et s'influencent mutuellement dans leurs développements respectifs. » (GRAVEL-RICHARD P., 2008, p.14)

<sup>14</sup> Le programme Cirque du Monde a été créé en 1993 par Le Cirque du Soleil et l'organisme sans but lucratif, Jeunesse du Monde. Ce programme de cirque social propose des ateliers de cirque partout dans le monde en collaboration avec les institutions sociales déjà sur le terrain. Il intervient principalement auprès de jeunes venant de milieux défavorisés, vivant souvent dans les rues et ayant perdu toute confiance en eux. Cirque du Monde mène également des projets auprès de jeunes victimes du Virus du Sida pour les encourager à venir suivre leur traitement, de jeunes en rupture scolaire ou en prison. Le but de ce programme est de permettre à ces jeunes de vivre une expérience dite « identitaire constructive », afin qu'ils puissent reprendre confiance en eux, retrouver une estime d'eux-mêmes, puis acquérir une certaine reconnaissance de leur communauté (en partie au travers de la représentation marquant la fin du programme) et de se réintégrer socialement. (*Site de Cirque du Monde*)

l'autre, la confiance en soi et en ses partenaires, la solidarité, la maîtrise du geste, la rigueur... et la liste est très longue ! ».

C. Crampette (in HOTIER H., 2004, p.154) rejoint P. Gravel-Richard sur un point qu'il trouve important dans le cirque pédagogique : l'évaluation positive, c'est-à-dire le fait de valoriser les acquis de chacun et le chemin parcouru.

Le cirque pédagogique est donc l'utilisation du cirque comme pratique physique artistique non-compétitive dans le but de transmettre de nombreuses valeurs positives et d'accompagner des personnes en difficulté (financière, relationnelle, etc.) dans la mise en pratique de ces dernières. Le cirque social est aussi un moyen de dialoguer et éventuellement de (re)créer des liens avec différentes personnes et acteurs d'une même communauté.

### ***4.3.3 Les disciplines du cirque et leurs apports sur l'individu et sur le groupe***

Le cirque pédagogique a une grande variété de spécialités, ce qui permet, selon C. Bonneau (2008, p.159) que personne ne se voie exclu d'un atelier en raison d'une difficulté ou d'un handicap. De plus, les personnes « peuvent atteindre des niveaux de performance intéressants, dans des temps relativement courts » (RIVARD J. et MERCIER C., 2009, p.51). Ainsi, le cirque permet à chacun de trouver son compte et de développer des compétences dans les différentes disciplines.

#### ***L'acrobatie, les pyramides humaines, les acros-portés***

P. Gravel-Richard (2008, p.78) écrit que la confiance et l'écoute de l'autre sont primordiales dans les disciplines telles que les portés ou les pyramides humaines. « Apprendre à porter, c'est apprendre à devenir un tremplin pour l'autre ; apprendre à voltiger, c'est apprendre à tirer profit des impulsions que l'autre nous donne ». Ces disciplines, avec celles de l'acrobatie, développent « la présence à soi et aux autres, la conscience et le contrôle du risque, la confiance mutuelle et la collaboration » (GRAVEL-RICHARD P., 2008, p.49).

#### ***La manipulation d'objets, jonglage***

Selon P. Gravel-Richard (2008, p.80), le jonglage permet de développer « la concentration, la coordination, le synchronisme, le rythme, la patience et la persévérance ».

#### ***L'équilibre***

L'équilibre, ou le funambulisme, quant à lui, « incarne l'équilibre à trouver entre soi et les autres, entre le monde extérieur et le monde intérieur, entre le rêve et la réalité. [...] marcher sur un fil, c'est apprendre à s'écouter tout en maintenant le cap sur l'objectif fixé » (GRAVEL-RICHARD P., 2008, p.79).

#### ***Le jeu scénique, théâtre***

Selon T. Tribalat (in HOTIER H., 2004, p. 130-131) le jeu d'acteur permet à la personne de comprendre les limites qu'il y a entre elle et l'autre qu'elle joue. Cela facilite la construction de l'identité personnelle du bénéficiaire. H. Hotier (2004, p.48) ajoute que l'auto-reconnaissance, qu'il nomme également estime de soi, intervient de manière forte dans la construction personnelle que permet le jeu scénique.

Selon P. Gravel-Richard (2008, p.51), le jeu scénique permet également aux bénéficiaires « de revisiter des tensions réelles sous l'angle de l'humour et de la caricature ».

### ***Le spectacle***

La création et présentation d'un spectacle n'est pas une discipline en soit, mais fait partie intégrante des actions menées dans des projets de cirque pédagogique. Selon P. Gravel-Richard (2008, p.52), la représentation est un lieu de communication entre les jeunes et la communauté qui est amenée à reconnaître le potentiel de ceux-ci, qu'elle voit souvent d'un mauvais œil. H. Hotier (2001, p.45) va dans le même sens et insiste sur la notion de « reconnaissance » qui est, selon lui, une récompense inestimable de la part de la communauté. Les participants peuvent alors se découvrir « des capacités à être eux aussi des personnes affiliatives, attractives, recherchées, suivies et imitées, et non plus des partenaires qui suscitent [parfois] l'évitement ou la fuite, la colère ou la peur, et que l'on réprimande, écarte ou punit » (MONTAGNER H. in HOTIER H., 2004, p.80).

Selon A. Gilles (in HOTIER H., 2004, p.109), la création d'un spectacle encourage le travail d'équipe. En effet, chaque personne y participant a une certaine responsabilité quant à son bon déroulement. P. Gravel-Richard (2008, p.54) ajoute que la création d'un spectacle peut également « ouvrir une porte au réseautage communautaire et permet d'intégrer des collaborateurs au processus des ateliers ». En effet, un spectacle nécessite souvent du matériel (costumes, décors, etc.) qu'il faut trouver, créer.

Cécile<sup>15</sup> nuance les propos des auteurs cités ci-dessus. Selon elle, la mise en place d'un spectacle n'est pas toujours possible et n'est pas forcément positive. Elle me présente trois types d'ateliers de cirque : l'atelier de sensibilisation, de découverte des techniques de cirque où le but est de trouver du plaisir ; l'atelier plus poussé où les enfants sont plus réguliers, ce qui permet de travailler sur des thématiques particulières (relations filles-garçons, communication non-violente, etc.) et d'avoir un but plus éducatif, pédagogique ; et l'atelier où le but est de créer un spectacle. Pour ce dernier, il faut vraiment que les enfants s'engagent à participer régulièrement aux ateliers. Sans cela, le risque est de « montrer quelque chose qui ne ressemble à rien », ce qui pourrait avoir des conséquences plus négatives que positives sur les enfants. La représentation publique, le spectacle ne serait donc pas forcément « obligatoire » dans un projet de cirque social.

### ***4.3.4 Rituels, risques et sécurité***

Selon P. Gravel-Richard (2008, p.14), « il est important de créer des rituels et des codes communs au sein de l'atelier [de cirque social], car ils favorisent la complicité entre les participants, le sentiment d'appartenance au groupe, le respect des autres et des règles de fonctionnement en groupe ». A. Gilles (in HOTIER H., 2004, p.111) précise que le cirque permet d'établir des règles à respecter, ce qui n'oblige cependant pas à la normalisation. L'important, selon P. Gravel-Richard (2008, p.13) est de garder en tête que « ces consignes permettent d'ancrer les acquis dans la mémoire du corps et servent de balises devant le doute et la frustration qui sont tous deux parties prenantes de l'apprentissage ». Dans le même ordre d'idées, R. Dunoyer (in HOTIER H., 2004, p.9) parle de l'apprentissage de l'aspect positif de l'échec au travers du cirque pédagogique. En effet, ce dernier fait partie intégrante de la pratique du cirque et permet d'apporter, petit à petit, les corrections nécessaires à la réussite d'une figure ou d'un exercice particulier.

---

<sup>15</sup> Entretien du 28.10.2011

P. Gravel-Richard (2008, p.56) parle de l'importance de l'endroit où ont lieu les ateliers de cirque. Celui-ci doit différer de celui, souvent traumatisant, dans lequel vivent les participants. Il parle d'un lieu « extra-quotidien » où l'intervenant en cirque social cherche à « favoriser une ambiance où [...] la confiance, la connivence, la complicité font que tout est possible. De cette façon, chaque participant peut prendre des risques car il sait que le groupe pare son envol, qu'il l'accompagne dans ses bons coups comme dans ses moins bons coups » (GRAVEL-RICHARD P., 2008, p.13). Selon H. Hotier (2004, p.24), les pratiques du cirque permettent aux participants d'apprendre à apprivoiser le risque en mettant en place des moyens de contrôle, tels que des longes<sup>16</sup>. P. Gravel-Richard (2008, p.77) parle également de faire prendre conscience aux participants des risques de la pratique des arts du cirque et de l'importance d'avoir des moyens sécuritaires. Il dit qu'« enseigner aux jeunes à se parer<sup>17</sup> entre eux, c'est leur montrer [...] [comment] devenir le filet de sécurité de l'autre et [...] lui permettre de faire le grand saut, au cirque comme dans la vie ». Ainsi, comme l'expliquent J. Rivard et C. Mercier (2009, p.48-49), prendre soin de l'autre en le parant, ce n'est pas seulement une question de sécurité, mais c'est aussi créer un lien social avec l'autre, avec les autres.

En plus d'un besoin de sécurité physique, H. Montagner (in HOTIER H., 2004, p.87) nous parle de l'importance de la sécurité affective. Ainsi, selon lui, les ateliers de cirque pédagogique « induisent et renforcent chez les enfants de tous âges les sourires, les rires et plus généralement l'ensemble des comportements qui donnent à chacun la possibilité de dépasser, de « déminer », de relativiser ou « d'oublier » l'insécurité affective, l'inquiétude, l'anxiété ou l'angoisse qui le « mine » et les peurs qui le paralysent. Ceci, en relation avec les événements déstabilisants, le climat délétère et les relations destructurantes qu'il a vécus ou qu'il vit au quotidien dans une famille en souffrance, une école rejetante, un groupe de pairs maltraitants ou une société insécurisante. [...] Moins insécurisés et plus confiants, ils [les enfants] déverrouillent leurs émotions et leurs affects. Ils s'ouvrent aux interactions sans avoir peur d'autrui ». Dans le même ordre d'idées, C. Pittet (in DE LOEUL E. et PONCIN M., 2009, p.78) écrit que la sécurité ressentie par le participant d'une activité artistique, par exemple, l'amènera à éprouver un besoin de liberté et à vouloir atteindre l'autonomie.

#### **4.4 Lutte contre l'exclusion sociale, action sociale et pratique sportive**

Ce chapitre va permettre de mettre en relation la pratique sportive (dont fait partie le cirque pédagogique) et l'action sociale dans la lutte contre l'exclusion sociale. Il est partagé en deux sous-chapitres distincts ; le premier permet de mettre en avant les apports sociaux de la pratique sportive et l'autre de nuancer et de remettre en question les bienfaits de cette dernière.

##### **4.4.1 Les bienfaits de la pratique sportive**

Selon N. Pantaléon (2003, p.51-52), « les bienfaits de la pratique sportive s'appuieraient sur trois dimensions : améliorer les relations interpersonnelles, canaliser l'agressivité, dépasser ses limites. Ces trois objectifs permettraient l'apprentissage de la règle sportive devant conduire à l'intériorisation de la règle sociale ». Dans le même ordre d'idées, H.G., conseiller municipal délégué au quartier de Hautepierre (GASPARINI W. et KNOBE S., 2005,

<sup>16</sup> Système de cordes qui permet de retenir l'acrobate, par exemple, en cas de chute.

<sup>17</sup> Assurer, faire attention à l'autre afin de le retenir en cas de chute.



p.454) dit que le sport est un très bon moyen pour toucher les jeunes et « les rendre sensibles à la vie en société et au partage du territoire, au partage des activités et au respect de l'autre ». Selon lui, les valeurs sportives comme le contrôle et le dépassement de soi-même sont également des valeurs sociales très fortes. Dans ces descriptions, le sport apparaît donc « comme un vecteur fort de socialisation, de citoyenneté et d'éducation » et donc comme acteur en matière d'insertion sociale (CLÉMENT, GASPARINI W. et KNOBE S., 2005, p. 450).

#### **4.4.2 Les limites de la pratique sportive**

Gasparini (2002, GASPARINI W. et KNOBE S., 2005, p. 447) montre un tout autre portrait de la pratique sportive. Il écrit que « les sociologues et historiens du sport ont montré depuis longtemps que le « sport » ne contient pas de valeurs intrinsèques, il n'est pas vertueux, éducatif ou intégrateur en soi ; il porte les valeurs qu'on lui attribue. [Ainsi,] la pratique sportive peut aussi bien constituer un facteur d'intégration qu'un facteur d'exclusion ».

D'autres auteurs proposent une vision plus nuancée du sport comme moyen d'insertion. Ainsi, F. Chobeaux et P. Segrestan (2003, p.50) disent que le sport peut « aider à une lente évolution de la personne qui, se voyant peu à peu autrement, conduira sa vie également autrement. Mais ce changement lent et profond nécessite du temps, des paroles, tout un accompagnement centré non pas sur la technique mais sur l'individu ». Dans le même ordre d'idées, N. Pantaléon (2003, p.53) explique que l'activité sportive n'est qu'un support pouvant être utilisé par les travailleurs sociaux pour approcher les jeunes, leur donner des repères, etc. Les actions poursuivies par les professionnels ne peuvent prendre de sens qu'au travers des pratiques éducatives mises en place par ces derniers. Ainsi, cette auteure nous amène à la notion de « transfert des compétences » dont parlent W. Gasparini et S. Knobé (2005, p.448). Selon eux, le transfert « ne peut fonctionner que si les situations sont comparables et si le transfert s'accompagne d'une réflexivité, c'est-à-dire d'une conscience de réutiliser la règle [sportive] ailleurs », hors du lieu de la pratique sportive. Ceci impliquerait donc un partenariat entre les lieux de sports et autres institutions en contact avec les usagers. F. Chobeaux et P. Segrestan (2003, p.49-50) sont d'un autre avis puisqu'ils ne croient pas au transfert. Ce dernier est, selon eux, « une illusion pratique et une erreur théorique. [...] les lieux du sport sont particuliers, comme chaque lieu particulier de la vie ; les acquisitions qui s'y produisent ne sont pas si simplement transférées dans d'autres espaces ». Cependant, d'après C. Moullet<sup>18</sup>, penser qu'une personne ne peut pas faire de transfert de compétences à cause de la différence des lieux dans lesquels elle vit, c'est penser que la personne est séquencée, qu'elle n'est pas intelligente. Il est persuadé que si une personne trouve que ce qu'elle reçoit, développe dans une activité a de la force, est important, elle pourra le réutiliser quand elle le voudra et quand elle le sentira.

### **4.5 Synthèse théorique**

Comme nous l'avons vu ci-dessus, l'exclusion sociale peut être définie comme une étape ou un processus multidimensionnel découlant d'une suite de ruptures ou d'exclusions partielles s'influençant entre elles, intervenant dans différents domaines (professionnel, politique, civique, culturel, familial, etc. et/ou pour reprendre S. Roy (1995, p.74), économique, relationnel, symbolique et psychologique). La personne exclue n'a plus de

---

<sup>18</sup> Entretien du 26.08.2011

place dans les différents groupes sociaux composant la société, ce qui peut l'amener à des conduites addictives, à une perte d'estime d'elle-même, à un manque de confiance en les autres, à une altération de son image, à des troubles de l'identité et de ses repères identificatoires, à un isolement, etc. La situation de cette personne, prise dans le cercle vicieux de l'exclusion sociale, nécessite une prise en charge de la part d'institutions mettant en place des actions sociales spécifiques à la problématique de l'exclusion. F. Aballea (in BESSON G., 2008, p.9) précise que l'important « n'est pas tant d'intégrer socialement que de produire la société elle-même » puisqu'il n'y a pas, selon lui, de société qui ne soit pas intégrée. C'est là qu'intervient le D.S.L.

Le D.S.L. est un processus complexe visant à construire une société locale dans laquelle tout individu pourrait trouver sa place. Pour atteindre ce but, les différents acteurs (individus, institutions étatiques ou non, associations, etc.) d'un territoire donné forment des partenariats afin d'analyser les situations problématiques de manière plus globale et pouvoir ainsi donner une réponse sociale des plus adaptées au travers d'actions individuelles davantage coordonnées. Pour renforcer ce travail, il est souvent important, pour les acteurs, de travailler en partenariat avec des instances étatiques. Ces dernières sont en effet une source importante de financement mais demandent des résultats en contrepartie, ce qui peut altérer le travail des différents acteurs qui, parfois devenus dépendants, se concentrent davantage sur la démonstration de leurs résultats que sur les actions sociales elles-mêmes. Dans un partenariat, il est également intéressant, bien que difficile, que les usagers eux-mêmes puissent être partie prenante et intervenir dans les négociations qui les concernent.

Les usagers, habitants d'un quartier ou d'un territoire donné, peuvent percevoir ce dernier, selon B. Champagne (2011, p.130), comme un lieu d'appartenance, un espace de ressources et de solidarité. Les différentes institutions qui y cohabitent s'unissent ainsi non seulement pour pouvoir produire une société « intégratrice » mais également pour participer à la construction de liens, à la rencontre entre tous les habitants. Le partenariat territorial a donc de nombreux atouts dont celui, comme écrit ci-dessus, qu'il permet de faire émerger des « solutions originales », des « pratiques innovantes » (FRIDOLI G. 2004, p. 96) en matière d'insertion, par exemple. Le cirque, en tant qu'institution à caractère social, pourrait donc être un partenaire intéressant dans la lutte contre l'exclusion sociale du fait des propositions d'actions innovantes et originales qu'il propose.

Comme nous l'avons vu, la pratique du cirque a également des effets positifs sur l'individu, sur ses compétences, sur son développement en plus de participer à un développement local et à la création de liens. Ainsi, selon H. Hotier (2001, p.104), « les arts du cirque, comme spectacle ou comme pratique, constituent un formidable stimulant pour les enfants et les adolescents. Ils génèrent un enthousiasme qui, exploité avec intelligence et de manière constructive, peut devenir le socle d'une action de remédiation scolaire et de réinsertion sociale ». Ils permettent en effet aux participants de développer de nombreuses compétences physiques et sociales et de mettre en pratique différentes valeurs importantes. Le cirque, comme pratique artistique sportive, de par ses apports, pourrait donc être un outil éducatif, pédagogique intéressant dans la lutte contre l'exclusion sociale.

Mais les avis sont très divergents concernant les effets réels que la pratique sportive, telle que la pratique du cirque, a sur l'exclusion sociale. Selon M. Anstett (2005, p.25), pour savoir si une activité sportive peut être un outil d'insertion ou éducatif, il « ne faut peut-être pas aller gratter trop loin dans la recherche des vertus intrinsèques à un sport

(sociomotricité, psychomotricité, socialisation, insertion, et *tutti quanti*...) mais plutôt interroger le contexte général et particulier dans lequel se développe l'activité ». L'environnement dans lequel se développe l'activité serait donc significatif. F. Chobeaux et P. Segrestan (2003, p.48) ajoutent que le sens donné à cette dernière influence également son effet. Ainsi, selon eux, le « sport n'est ni bon ni mauvais en soi ; il n'est que ce qu'en font les participants, les encadrants et les institutions ».

Tous ces éléments me permettent d'affirmer que l'exclusion sociale est à considérer à différents niveaux :

*Territorial* : pour lutter contre l'exclusion sociale, les différentes institutions présentes, dont l'École de Cirque de Bruxelles, sur un territoire (ici le quartier Maritime) doivent contribuer activement au développement social de ce dernier et à la construction d'une société, d'un espace dans lequel tout individu peut être intégré.

*Collectif* : les institutions sociales, dont l'École de Cirque de Bruxelles, doivent mettre en place des actions permettant à toutes personnes, ici les jeunes de 6 à 12 ans du quartier Maritime, de participer à ses activités, de trouver un lieu de rencontre et d'appartenance et de s'intégrer ainsi dans un système social.

*Individuel* : la lutte contre l'exclusion sociale passe également par les individus, ici, les jeunes de 6 à 12 ans du quartier Maritime. Afin que ces derniers puissent s'intégrer, ils doivent pouvoir développer, ici au travers de la pratique des arts du cirque, un certain nombre de compétences leur permettant d'éviter des ruptures au niveau économique, relationnel, symbolique et psychologique (ROY S., 1995, p.74).

Cela m'amène à formuler trois hypothèses différentes, présentées ci-dessous, tenant lieu de réponses à ma question de recherche qui est, je le rappelle :

*En quoi le cirque pédagogique constitue un outil d'intervention pour lutter contre l'exclusion sociale de jeunes de 6 à 12 ans vivant dans le quartier Maritime à Bruxelles ?*

## 5 Hypothèses

### 1. *Le cirque pédagogique, comme institution, est acteur du développement social du quartier.*

Sous-hypothèses	Indicateurs
<i>Il intègre les principes de partenariat et de transversalité.</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Partenaires</li> <li>➤ Lien avec des instances étatiques</li> <li>➤ Projets en partenariat</li> <li>➤ Participants partie prenante des partenariats</li> </ul>
<i>Il intervient sur la scène publique.</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Participation aux négociations</li> </ul>
<i>Il a une influence sur le quartier.</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Changements liés à la présence de l'École de Cirque</li> </ul>

### 2. *Le cirque pédagogique, comme acteur du quartier, permet de lutter contre l'exclusion sociale des jeunes au niveau collectif.*

Sous-hypothèses	Indicateurs
<i>Il permet à toute personne (exclue socialement ou non) de prendre part à ses activités.</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Inclusion de divers âges, origines, des deux genres, types de handicap, etc.</li> <li>➤ Mixité aux niveaux du statut socio-économique et du type de ménage</li> </ul>
<i>Il favorise la rencontre entre les habitants du quartier et augmente le réseau social des jeunes.</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Formation de nouveaux groupes dans les ateliers de cirque</li> <li>➤ Groupes semblables à l'extérieur</li> </ul>
<i>Il favorise les relations entre des populations de divers genres et de diverses cultures.</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Mixité culturelle</li> <li>➤ Mixité de genre</li> </ul>

### 3. *Le cirque pédagogique, comme activité physique artistique, permet de lutter contre l'exclusion sociale des jeunes au niveau individuel. Il permet aux jeunes de développer des compétences dans les espaces intellectuel et physique, relationnel, symbolique et psychologique.*

**3.1 Niveau intellectuel et physique** (peut avoir une influence indirecte au niveau professionnel, puis économique)

Sous-hypothèses	Indicateurs
<i>Il permet de développer le capital langagier et des compétences intellectuelles.</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Progrès en français</li> <li>➤ Progrès en vision dans l'espace</li> </ul>

<i>Il favorise le développement de la concentration et de la persévérance.</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Écoute, calme</li> <li>➤ Nombre de tentatives lors d'un exercice</li> </ul>
<i>Il favorise le développement des compétences motrices</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Coordination des mouvements, équilibre, agilité</li> </ul>

### 3.2 Niveau relationnel

Sous-hypothèses	Indicateurs
<i>Il permet de développer un sentiment d'appartenance.</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Rituels communs au groupe</li> <li>➤ Signes distinctifs</li> </ul>

### 3.3 Niveau symbolique

Sous-hypothèses	Indicateurs
<i>Il permet d'augmenter les compétences sociales (sociabilité, respect, empathie, solidarité, etc.).</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Attention envers les autres, entraide, connaissance de l'autre</li> </ul>
<i>Il permet l'intégration des normes sociales.</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Respect des règles de vie, à l'école et/ou aux ateliers (les horaires, etc.)</li> </ul>

### 3.4 Niveau psychologique

Sous-hypothèses	Indicateurs
<i>Il permet l'augmentation de l'estime de soi.</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Sentiment d'être nul <i>versus</i> d'avoir de la valeur</li> <li>➤ Reconnaissance de ses propres capacités</li> <li>➤ Fierté</li> </ul>
<i>Il favorise le développement de la confiance en soi.</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Propos avant de faire un nouvel exercice (« je vais y arriver » ou « je n'y arriverai jamais »)</li> <li>➤ Expression et affirmation de ses idées</li> </ul>
<i>Il permet de diminuer l'inhibition sociale chez les jeunes.</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Démonstration d'exercices et/ou de figures (physiques) devant les autres</li> <li>➤ Expression orale</li> </ul>
<i>Il permet de développer la créativité.</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Nouvelles idées de figures</li> <li>➤ Non-reproduction des idées des autres</li> </ul>

## 6 Méthodologie

Afin de répondre à ma question de recherche, mon travail de Bachelor a été mené dans une approche qualitative.

### 6.1 Terrain d'enquête

Mon terrain d'enquête pour ce travail de recherche a été l'*École de Cirque de Bruxelles* et, plus précisément, trois ateliers (décrits ci-dessous) organisés dans le cadre du projet « Cirq'Quartiers » dans le quartier Maritime. J'ai choisi cette école de cirque pour mes recherches, tout d'abord parce qu'il n'en existe, à ma connaissance, pas en Suisse et, surtout, parce qu'elle a de l'expérience en cirque pédagogique et qu'elle m'a été conseillée par plusieurs amis travaillant dans le domaine des arts du cirque.

#### 6.1.1 Les différents ateliers de cirque pédagogique de l'École de Cirque de Bruxelles

##### **Espace Roulotte**

L'Espace roulotte est un atelier ouvert à tous les enfants de 6 à 12 ans et sans inscription ; ces derniers viennent donc quand ils le veulent. Il a lieu une fois par semaine et a été créé spécialement pour les enfants du quartier Maritime dans le but de leur offrir une initiation aux techniques de cirque dans un lieu cadré et sécurisé. La participation à l'atelier, qui est un espace d'échanges, de rencontres et de jeux, coûte la somme symbolique de 50 cents.

Le jour de l'observation, 18 enfants étaient présents.

##### **Cirque en partenariat**

L'École de Cirque de Bruxelles propose des ateliers à des associations, à des maisons de quartier, etc. Dans le quartier Maritime, l'École de Cirque a un projet en partenariat avec l'ASBL « Le Jardin ensoleillé » (structure d'accueil pour les enfants et les mamans du quartier qui propose divers cours et activités). Elle offre donc la possibilité aux enfants de 6 à 12 ans de cette association de participer à un atelier d'initiation aux techniques de cirque une fois par semaine. Le but de ces cours est de permettre aux enfants de développer des compétences psychomotrices et langagières, un certain éveil, etc. qui leur seront utiles à l'école des devoirs (espace de soutien scolaire proposé par l'ASBL « Le Jardin ensoleillé ») et dans la vie de tous les jours. Les objectifs des cours de cirque en partenariat sont donc fixés par rapport aux demandes des maisons de quartier.

Le jour de l'observation, 7 enfants étaient présents dont un seul garçon.

##### **Cirq'Etude**

L'École de Cirque de Bruxelles dispense des ateliers de cirque à tous les enfants de section maternelle et primaire d'une école du quartier (appelée « École 2 »). Ces ateliers sont proposés dans le cadre du « cours de civisme et de la citoyenneté » et font partie intégrante du programme scolaire. Le but est d'encourager un processus d'apprentissage et la socialisation, le « vivre ensemble », etc. Les cours de cirque se donnent pour la majorité dans une salle située à proximité de l'école et qui n'a pas de matériel adapté (il n'y a pas de tapis de sécurité, de trapèze, de boules d'équilibre, etc.), sauf du matériel de jonglage (balles, foulards, assiettes chinoises, diabolos, etc.). Depuis le mois de septembre cependant, une classe se rend une fois par semaine dans les salles totalement équipées en

matériel de cirque de l'École de Cirque de Bruxelles. C'est à cette classe que je me suis intéressée.

Le jour de l'observation, 20 enfants de 8 à 11 ans étaient présents.

## **6.2 Méthodes de collecte des données et échantillon**

Pour répondre à ma question de recherche, j'ai utilisé deux méthodes différentes de collecte de données. J'ai d'abord fait de *l'observation participante* afin de détecter des comportements qui pourraient être significatifs pour répondre à ma question. Ensuite, étant donné que je n'ai pu observer les enfants qu'une seule fois et que je n'ai donc pas pu observer d'évolution et de changements significatifs, j'ai également fait des *entretiens*. Ces derniers m'ont permis d'avoir la vision à plus long terme, des interviewés, des effets que peut avoir la pratique du cirque sur les participants. Les observations m'ont aidée lors des entretiens car j'ai souvent pu exemplifier mes questions.

### **L'observation participante**

J'ai observé différents ateliers proposés par l'École de Cirque de Bruxelles. Tout d'abord, lors d'une visite à Bruxelles en septembre 2011, j'ai observé, sans grille d'observation, un atelier de l'académie. Ce dernier m'a permis de me faire une idée de la manière avec laquelle les cours se passaient à l'École de Cirque de Bruxelles, ce qui m'a aidé à faire mes grilles d'observations. Pour ces dernières, je suis partie de mes hypothèses et sous-hypothèses. Puis j'ai cherché à définir des indicateurs observables à partir du cadre théorique et principalement du chapitre sur l'exclusion sociale (cf. chapitre 4.1). Afin de formuler les sous-hypothèses et les indicateurs, je me suis principalement inspirée de la définition de l'exclusion de S. Roy (1995, p.74).

Lors de ma visite à Bruxelles en octobre 2011, j'ai pu observer les trois ateliers décrits dans le chapitre 6.1.1. Pour chaque atelier, je me suis d'abord présentée aux enfants avant de me placer au bord de la salle pour observer. J'ai commencé par observer tous les enfants afin de remplir la première partie de ma grille d'observation qui concerne l'influence au niveau collectif du cirque. Puis, j'ai choisi trois enfants par atelier, au hasard (filles et garçons) pour observer l'influence que peut avoir la pratique du cirque au niveau individuel (il ne m'était pas possible d'observer tous les enfants en même temps).

### **L'entretien**

Comme les observations ne permettent pas, à elles seules, de répondre à ma question de recherche, j'ai également mené des entretiens semi-directifs. Il me semblait très important d'avoir plusieurs sources d'informations différentes. J'ai donc interrogé, d'une part, des professionnels du cirque pédagogique, à savoir les deux coordinatrices du Cirq'Quartier (le projet Cirq'Quartier est proposé dans le quartier Maritime et à Bruxelles-ville, il y a donc deux coordinatrices) ainsi que les formateurs (personnes qui encadrent les ateliers de cirque) de l'Espace Roulotte et du Cirq'Etude et, d'autre part, des professionnels de terrain, externes à l'École de Cirque de Bruxelles, à savoir une institutrice et la directrice de l'École 2 et une éducatrice du Jardin ensoleillé.<sup>19</sup> Les buts des entretiens étaient de questionner les professionnels du cirque pédagogique sur leurs observations concernant le développement à long terme du quartier et des enfants, ainsi qu'interroger les professionnels externes sur ce que le cirque pédagogique a apporté aux jeunes et sur

---

<sup>19</sup> Je voulais interroger la directrice du Jardin ensoleillé, mais elle était malade la semaine durant laquelle j'étais à Bruxelles.

l'influence que ces changements ont sur leur propre pratique professionnelle au quotidien. Tous les professionnels interrogés sont présentés plus en détails au chapitre 7.1.

Il me semblait important d'avoir également le point de vue des enfants pour qu'ils me disent ce que le cirque pédagogique représente pour eux et s'il leur a apporté quelque chose. Je voulais donc interroger deux à trois enfants par atelier observé, âgés entre 6 et 12 ans, filles et garçons, et choisis au hasard. Je n'ai malheureusement pu interroger que deux enfants de l'Espace Roulotte et trois enfants de l'École 2 (qui ont été désignés par l'institutrice et interrogés tous ensemble).

De surcroît, pour l'analyse des données et la présentation des résultats, les entretiens des enfants ont en grande partie été mis de côté car trop d'éléments ont biaisé leurs réponses (cf. chapitre 6.5).

### **6.3 Les enjeux éthiques**

Tout au long de mon travail de recherche, j'ai informé clairement mes interlocuteurs sur la nature de ce travail, sur le but de mes recherches, sur les moyens utilisés pour récolter mes données (enregistrements audio principalement), etc. afin d'éviter un quelconque malentendu ou malaise. J'ai également vérifié si les personnes interrogées voulaient ou non garder leur anonymat au cas où je citerais des passages de mes différents entretiens.

### **6.4 Processus de recherche**

Dès le mois de mars 2011, j'ai lu différents documents sur le cirque social afin de vérifier qu'il y ait suffisamment de matière pour mener à bien un tel travail. J'ai également discuté avec des amis travaillant dans le domaine des arts du cirque, du théâtre, etc. qui m'ont parlé de l'École de Cirque de Bruxelles. J'ai donc pris un premier contact avec l'École de Cirque de Bruxelles par téléphone, puis par e-mail. Je m'y suis ensuite déplacée, en début juillet 2011, pour assister à la conférence de presse donnée à l'occasion de la conclusion de deux années d'étude sur le cirque social à travers l'Europe. Cette recherche, intitulée « Un cirque contre l'exclusion ! » et faite en partenariat avec l'ULB (Université Libre de Bruxelles), l'association internationale sans but lucrative CARAVAN (Réseau européen des écoles de cirque à finalité pédagogique) et la Commission Européenne, a pour but la mise en place d'une formation européenne en cirque social. Lors de cette conférence de presse, j'ai pu rencontrer quelques représentants de l'École de Cirque de Bruxelles (le directeur, le coordinateur CARAVAN et la coordinatrice de l'Académie et du « Cirq'Quartier » de Bruxelles-ville) et discuté de la faisabilité de mon projet. Il en est ressorti que l'École de Cirque m'ouvrirait ses portes pour mes observations et les différents représentants se tiendraient volontiers à ma disposition pour des entretiens.

Après le premier contact avec l'École de Cirque, j'ai planifié la suite de mon travail, posé ma question de recherche et travaillé sur le cadre théorique afin d'avoir une meilleure compréhension de la matière.

En fin septembre 2011, je suis repartie cinq jours à Bruxelles où j'ai pu rencontrer Geneviève Wertz (coordinatrice pédagogique de l'École de Cirque de Bruxelles) avec qui j'avais eu tous les contacts pour mon travail. Le but de cette visite était, d'une part, de dresser une « photographie » du quartier Maritime de Molenbeek-Saint-Jean et des différentes activités proposées par l'École de Cirque et, d'autre part, d'organiser la suite du travail, c'est-à-dire de définir précisément mon échantillon pour les entretiens ainsi que les situations à observer. Durant cette visite, j'aurais voulu pouvoir observer une première fois



différents ateliers du « Cirq'Quartier » afin de faciliter la construction de mes grilles d'observation et d'entretiens. Cela n'a cependant pas été possible car les ateliers n'ont pas eu lieu à cause de jours fériés. J'ai tout de même pu être présente à un atelier de l'académie, ce qui m'a permis, comme je l'ai écrit ci-dessus, de me faire une idée de la manière dont les cours sont donnés.

A la suite de cela, j'ai écrit le contexte et affiné la problématique. J'ai également revu mes hypothèses et recherché des indicateurs. Tout cela m'a permis de construire mes grilles d'observation et d'entretien.

Je suis alors retournée à Bruxelles pour une dizaine de jours. Le but de cette visite a été de mener mes entretiens, ainsi que mes observations. J'ai pu observer les trois ateliers du projet Cirq'Quartier du quartier Maritime et faire mes différents entretiens. Au fur et à mesure, j'ai retranscrit les entretiens et mis les observations au propre. Il m'a fallu encore deux semaines pour terminer ce travail de retranscription.

Par la suite, j'ai relu à plusieurs reprises les données récoltées et les ai regroupées par hypothèses, sous-hypothèses, indicateurs et autres thèmes abordés dans un même tableau. C'est à partir de ce dernier que j'ai pu faire mes analyses, confirmer ou infirmer mes hypothèses et sous-hypothèses et donner une réponse à ma question de recherche.

Après avoir terminé la rédaction du travail, j'ai laissé reposer ce dernier quelques semaines avant de le reprendre, le relire et faire les corrections qui me semblaient importantes afin de lui mettre le point final.

## **6.5 Biais et limites de la recherche**

Ce travail de Bachelor comporte un certain nombre d'éléments qui ont pu biaiser ma recherche, bien que j'y aie été un maximum attentive. Ma liste n'est probablement pas exhaustive mais je pense que les biais les plus importants sont cités.

### ***Biais liés à la méthode de récolte de données***

- Les observations ont été menées à très court terme et seulement dans le cadre des ateliers de cirque. Ainsi, il ne m'a pas été possible de voir une réelle évolution des compétences et des comportements des enfants. Je me suis donc basée principalement sur les propos des personnes interrogées pour savoir quelle influence peut avoir le cirque social sur l'intégration sociale des jeunes lors des ateliers et à l'extérieur, dans la vie de tous les jours.
- Lors de mes observations, j'ai parfois été dérangée par des personnes externes aux ateliers de cirque venant me poser des questions sur ce que je faisais là, qui j'étais, etc. J'ai donc pu manquer quelques éléments qui auraient été intéressants pour l'analyse des résultats.
- Les enfants interrogés n'ont pas forcément compris mes questions, n'osaient parfois pas trop parler. Il est possible que certains aient eu l'impression que je tentais de les « contrôler ».

### ***Biais liés à l'échantillon***

- Les enfants de l'École 2 ont été désignés par l'institutrice parce qu'ils parlaient bien français et qu'ils n'auraient pas de problème pour rattraper le moment du cours qu'ils manquaient pour venir répondre à mes questions. Les enfants n'ont donc pas

été choisis au hasard. De plus, les trois enfants sont venus en même temps. Ainsi, une élève a beaucoup plus parlé que les autres qui ne faisaient souvent qu'acquiescer, malgré le fait que j'essayais de donner la parole à chacun à tour de rôle.

- Certains professionnels du cirque pédagogique ou professionnels externes à l'École de Cirque n'ont pas leur place de travail depuis longtemps. Ils n'ont donc pas forcément pu répondre à toutes mes questions et n'ont surtout pas une vision à long terme de l'influence qu'a la pratique du cirque sur les enfants et sur le quartier.
- Les personnes interrogées sont toutes des personnes favorables à la présence de l'École de Cirque de Bruxelles dans le quartier Maritime et à la participation des enfants aux différents ateliers. Je n'ai pas eu l'occasion de contacter quelqu'un qui serait opposé aux ateliers de cirque, ce qui m'aurait permis d'avoir des avis encore différents sur l'influence du cirque.

### ***Biais liés à l'observatrice***

- Les ateliers de cirque auxquels j'ai participé durant de longues années m'ont beaucoup apporté. Je ne suis donc certainement pas tout à fait « neutre » dans la façon dont j'ai pu poser mes questions lors des entretiens et la manière avec laquelle j'ai mené et rédigé ce travail.
- Durant les observations des différents ateliers, ma présence a pu changer le comportement de certains enfants, des formateurs, etc.
- Comme tous les contacts que j'ai eus à Bruxelles pour les entretiens sont venus de l'École de Cirque de Bruxelles, je me demande si les personnes externes à cette dernière m'ont parfois associée à l'École de Cirque et n'ont alors pas toujours osé répondre sincèrement à mes questions lors des entretiens.

### ***Limites de la recherche***

- La principale limite de ce travail de recherche est l'aspect temporel. Je pense que, pour réellement pouvoir analyser l'effet que peut avoir le cirque comme institution et comme pratique artistique sportive sur un quartier, un groupe et/ou un individu, il faudrait pouvoir entreprendre une démarche longitudinale. Or, pour ce travail, la recherche de terrain à proprement parler ne s'est faite que sur quelques semaines à cause, d'une part, du temps que j'ai eu à disposition pour ce travail de Bachelor et, d'autre part, de la distance séparant mon lieu d'étude, Sierre, du terrain d'enquête, Bruxelles.
- Une autre limite est celle du sujet d'étude. Il est en effet difficile de pouvoir mesurer les réelles influences du cirque sur les enfants et dans la lutte contre l'exclusion sociale. Il est possible de définir des indicateurs observables à partir des éléments ayant une influence sur la problématique de l'exclusion sociale – et je pense l'avoir fait au mieux – comme le développement de certaines compétences sociales, personnelles, par exemple. Cependant, cela reste difficile de savoir si l'enfant a développé ces compétences grâce au cirque ou s'il les a développées à l'école ou dans sa famille. Il faudrait donc pouvoir faire une recherche comparative entre deux groupes similaires à la seule différence que l'un participe à des ateliers de cirque et l'autre non et donc pouvoir observer ces enfants également dans les maisons de quartier, à l'école, etc.

## 7 Analyse des résultats

Sur la base des observations effectuées dans trois ateliers du Cirq'Quartier (présentés ci-dessus, au chapitre 6.1.1) et des entretiens menés avec différents professionnels et enfants, ce chapitre présente une analyse des résultats de la recherche. Ainsi, après une brève présentation des différents professionnels interrogés, les 3 hypothèses - concernant les effets du cirque dans la lutte contre l'exclusion sociale aux niveaux territorial, collectif et individuel - ainsi que les sous-hypothèses définies au chapitre 5 sont reprises pour être chacune discutée, puis confirmée ou infirmée.

### 7.1 Présentation de mes interlocuteurs

<i>Nom de l'atelier de cirque ou du lieu de travail</i>	<i>Prénom ou dénomination de l'interlocuteur et date de l'entretien</i>	<i>Présentation de l'interlocuteur</i>
Espace Roulotte	Pierre Le 25.10.2011	Pierre a suivi une formation de comédien à l'école du mouvement LASSAAD (École internationale de Théâtre), puis la formation pédagogique à l'École de Cirque de Bruxelles. Il y a également suivi la formation complémentaire en Handicirque (Cirque adapté aux besoins des personnes en situation de handicap). Actuellement, Pierre donne différents cours et formations à l'École de Cirque de Bruxelles, dont l'Espace Roulotte.
Cirque en partenariat	Asma Le 28.10.2011	Asma est d'abord technicienne chimiste de formation. Elle a ensuite fait l'UCL (Université Catholique de Louvain) en pharmacie avant d'étudier l'animation à Bruxelles. Elle est actuellement animatrice au Jardin ensoleillé. Elle n'y est officiellement employée que depuis quelques semaines mais y a travaillé longtemps comme bénévole.
Cirq'Etude	Sébastien Le 27.10.2011	Sébastien a une formation d'instituteur primaire qu'il a complétée par la formation pédagogique à l'École de Cirque de Bruxelles. Il a enseigné à l'école communale (École 2), d'abord comme instituteur et circassien <sup>20</sup> puis seulement comme circassien. Actuellement, il est formateur dans tous les cours de circopsychomotricité donnés dans le cadre de Cirq'Etude.
	Laure Le 26.10.2011	Laure est institutrice primaire de formation. Elle travaille depuis 3 ans à Molenbeek à l'École 2. Elle est actuellement l'institutrice de la classe qui se rend à l'École de Cirque de Bruxelles pour suivre les cours de circopsychomotricité.

<sup>20</sup>

Personne qui pratique les arts du cirque.

	La directrice Le 26.10.2011	La directrice a une formation d'institutrice primaire. Elle a travaillé pendant 27 ans dans différentes classes à l'École 2. Aujourd'hui, et depuis 7 ans, elle est la directrice de l'École 2.
École de Cirque de Bruxelles	Lucie Le 26.10.2011	Lucie a suivi une formation de 5 ans en sociologie à l'Université de Bruxelles. Elle a ensuite été engagée comme chercheuse dans le domaine des politiques d'intégration européennes en communauté française, puis a travaillé sur l'influence d'un centre pour personnes sans-abri dans un quartier durant l'hiver. Actuellement, elle travaille à l'École de Cirque de Bruxelles comme coordinatrice du cirque de quartier pour la commune de Molenbeek. Elle s'occupe donc des différents projets qui m'ont intéressée dans ce travail (Espace Roulotte, Cirque en partenariat et Cirq'Etude).
	Cécile Le 28.10.2011	Cécile a fait une formation de 3 ans d'éducatrice avec une spécialisation en sport. Elle a également suivi la formation pédagogique à l'École de Cirque de Bruxelles. Elle y a travaillé durant quelques années comme formatrice dans différents cours, formations, comme coordinatrice dans différents secteurs (dont Handicirque), etc. Elle est actuellement coordinatrice du Cirq'Quartier dans la commune de Bruxelles-ville.

## 7.2 Le cirque, un acteur territorial

Rappel de l'hypothèse 1 :

*Le cirque pédagogique, comme institution, est acteur du développement social du quartier.*

### 7.2.1 Partenariat, transversalité et intervention sur la scène publique

Selon la directrice, un certain nombre de questions se sont posées au niveau de la commune de Molenbeek-Saint-Jean et de ses institutions sociales concernant l'avenir du quartier Maritime, sur les possibilités de prise en charge des enfants, sur les actions que chacun, dans le quartier, est à même de proposer, etc. C'est dans ce cadre et suite à ces questionnements qu'un partenariat s'est créé entre les deux institutions voisines que sont l'École de Cirque et l'École 2. Mais ce n'est pas le seul. Lucie ajoute que l'École de Cirque de Bruxelles mène différents projets dans un but de cohésion sociale en partenariat avec de nombreuses autres institutions du quartier. Par exemple, elle participe, avec Vaarkapoen (centre culturel flamand), le CCM (Centre Culturel Maritime), une école de danse ou diverses maisons de quartier à des événements tels que la Zinneke Parade (grande parade), le Vk Roulé (sorte de grand apéro urbain), la Quinzaine (fête/animation de quartier), etc. Elle organise également chaque année la fête du quartier « embarquement immédiat » en collaboration avec de nombreuses institutions et les habitants du quartier qui

le désirent. Elle travaille également en collaboration avec le Jardin ensoleillé dans le projet de cirque en partenariat présenté au chapitre 6.1.1.

L'École de Cirque de Bruxelles est également liée à différentes politiques publiques qui subventionnent certains de ses projets. L'École de Cirque coopère donc, comme l'explique Lucie, avec le projet de Cohésion sociale de la commune de Molenbeek-Saint-Jean qui lui attribue la majorité des subsides nécessaires aux projets de Cirq'Quartier du quartier Maritime. Ce financement dépend lui-même de la Cocof (Commissions Communautaire Française) qui subventionne les associations francophones travaillant dans le domaine social et répondant à divers critères comme l'alphabétisation, l'accompagnement scolaire, le travail avec les primo-arrivants, etc. Comme nous l'avons vu au chapitre 4.2.3, être un partenaire de l'Etat comme organisme financeur est très intéressant pour une association telle que l'École de Cirque de Bruxelles, mais cela exige un travail en contrepartie. Lucie mentionne la difficulté à laquelle l'École de Cirque doit parfois faire face pour justifier le fait qu'elle demande des subsides et démontrer les effets de ses actions :

*« Si tu veux, les lignes directrices de la cohésion sociale, avant, elles étaient beaucoup plus larges et à un moment donné, elles se resserrent et tu dois justifier tes subsides en disant « c'est des primo[-arrivants] ». Mais bon, est-ce que l'on compte exactement le nombre de primo ? non ! Est-ce que l'on fait de l'alphabétisation ? Ben non, pas en tant que tel classiquement, mais en même temps, ça participe [...] [à] une intégration, une alphabétisation. Dans les cours, au cirque éduc', on axe peut-être plus, justement, sur le langagier. Ça aide à l'expression, à la parole, etc. Mais ce n'est pas comme si on donnait des cours de français, tu vois. » Lucie*

Actuellement, l'École de Cirque reçoit donc un certain nombre de subsides. Cependant, Lucie cherche à agrandir son réseau et créer un partenariat, par exemple, avec le CPAS (Centre Public d'Action Sociale). Le but serait que ce dernier puisse rembourser les frais des ateliers de l'Académie aux enfants dont la famille dépend du CPAS, qui pourraient alors y être intégrés. Selon Lucie, il faut développer davantage de collaborations afin, d'une part, d'obtenir des subsides supplémentaires et, d'autre part, de pouvoir développer de nouveaux projets d'intégration sociale.

L'École de Cirque de Bruxelles travaille donc en collaboration avec de nombreuses institutions sociales et est impliquée dans le projet de cohésion sociale de la commune. Cependant, mes interlocuteurs n'ont pas mentionné le fait que l'École de Cirque interviendrait directement sur la scène publique et participerait aux négociations concernant les actions sociales à mener au niveau de la commune et/ou du quartier.

### **7.2.2 L'importance du partenariat**

Comme nous l'avons vu au chapitre 4.2.2, la transversalité et le partenariat permettent aux institutions d'avoir une vision plus globale des usagers et des problématiques locales et de coordonner les actions de chacun afin de viser un même objectif. Lors de mes entretiens, plusieurs personnes m'ont dit que le cirque en lui-même ne suffit pas à faire de l'intégration. Ainsi, Laure, Cécile et Asma insistent sur le fait que le cirque permet certes aux enfants de développer la solidarité, l'empathie, etc., mais ajoutent que ces valeurs-là sont également inculquées aux enfants à l'école ou dans les maisons de quartier et que le cirque ne fait que les renforcer. Il est donc important de collaborer afin de tous tirer à la

même corde. Sébastien et la directrice ajoutent qu'il est important de communiquer entre les différentes institutions pour que ce qui se passe aux ateliers de cirque puisse être repris, par exemple, par les instituteurs. Il faut donc qu'il y ait des liens afin que les enfants intègrent mieux ce qu'ils apprennent, d'un côté comme de l'autre. Pour cela, la directrice trouverait optimal que tous les enseignants puissent participer aux ateliers de cirque ou/et qu'ils suivent eux-mêmes une petite formation en cirque afin de connaître le vocabulaire circassien, les différentes techniques, etc. Ce n'est malheureusement pas possible aujourd'hui.

Afin que les actions de l'École de Cirque puissent profiter un maximum aux enfants, la directrice cite également les parents comme partenaires importants. D'après elle, il faudrait que ces derniers comprennent la valeur des ateliers de cirque afin qu'ils puissent participer et s'impliquer davantage dans le projet mené en partenariat avec l'École de Cirque de Bruxelles. La directrice touche ici au sujet de la participation des personnes concernées par les ateliers de cirque aux partenariats mais ajoute que ce n'est pas facile d'intégrer les parents car les représentations du cirque sont très diverses (nous reviendrons sur la définition donnée au cirque au chapitre 8.1.1) :

*« Pour un certain nombre de personnes, en l'occurrence les parents de nos élèves, ça va être « tout le monde va avoir un nez rouge alors, à l'École 2 ». [...] Et puis pour d'autres, ça va être toute cette magie de Fellini, de tous ces réalisateurs italiens où on voit une entraide, [...] où on voit cette solidarité dans le monde du cirque, où on voit ces gens de toutes les couleurs, de toutes les nationalités. »* La directrice

### **7.2.3 Influence de l'École de Cirque sur le quartier Maritime**

Ces dernières années, selon Lucie et la directrice, le quartier Maritime et l'École de Cirque de Bruxelles ont évolué sur plusieurs points :

Un premier point est la reconnaissance de l'École de Cirque par les institutions et habitants du quartier, et vice versa. A son arrivée en 2001, l'École de Cirque était un nouvel habitant un peu particulier et plutôt mal vu dans le quartier car généralement, les écoles de cirque sont des institutions proposant des spectacles, ateliers, etc. destinés aux personnes ayant les moyens financiers pour y participer, ce qui n'est pas le cas de la majorité des habitants du quartier Maritime. De son côté, l'École de Cirque craignait les habitants du quartier, la violence, les agressions, les vols, etc. qui s'y produisent. Elle a donc décidé « d'aller vers » les habitants en proposant différents projets qui leur sont destinés et de s'intégrer et devenir un réel acteur du quartier. Ainsi, actuellement, pour une grande majorité de la population, la présence de l'École de Cirque de Bruxelles semble très positive. Cependant, selon Lucie, certaines personnes/institutions trouvent que cette dernière ne partage pas suffisamment l'argent qu'elle reçoit au travers de subsides ou des cotisations des enfants participant aux ateliers de l'Académie et qu'elle pourrait donc en faire davantage dans le développement du quartier.

Un second point concerne le développement des infrastructures et des activités proposées aux enfants et aux jeunes, afin de leur permettre de créer des liens et de lutter contre l'exclusion sociale. Selon Lucie, il n'y en avait pas beaucoup en 2001. Cependant, aujourd'hui, de nombreuses actions sont mises en place pour la population du quartier par diverses institutions. Citons l'engagement d'un travailleur social dont les tâches sont plus

ou moins semblables à un éducateur de rue en Suisse, la création d'un groupe de jeunes de quartier, etc. Les projets menés par l'École de Cirque fond donc partie d'un ensemble d'actions et d'activités sociales de plus en plus grand.

Un dernier point est, selon Lucie, le changement de style d'habitants dans le quartier. Il y a en effet une présence de plus en plus importante de grands entrepreneurs et de bourgeois. Ceux-ci rachètent des entrepôts, des lofts, et réinvestissent le quartier qui va, selon Lucie, se gentrifier<sup>21</sup>. L'École de Cirque pourrait avoir favorisé ce changement :

*« Je pense que c'est un quartier qui a été laissé à l'abandon mais qui est maintenant, petit à petit, très doucement mais malgré tout, réinvesti. Je pense que la présence de l'École de Cirque, en tant que lieu fréquenté par, en effet, beaucoup de bobos, [c'est comme cela que mes interlocuteurs nomment les personnes riches venant aux ateliers de l'Académie] eh bien, ça joue, parce que, du coup, les gens viennent ici, ils viennent souvent déposer leurs enfants, ils voient que le quartier n'est pas si loin finalement, ou, [si] c'est loin [...] comme on y a va souvent, on se l'approprie plus facilement... Je pense que si, l'École de Cirque joue un rôle dans le quartier. Je pense que l'école a changé [quelque chose dans le quartier] depuis qu'elle y est, mais ce n'est pas la seule institution qui fait que ça change. Je pense que c'est une volonté politique aussi. » Lucie*

Ainsi, plusieurs personnes m'ont dit que l'École de Cirque avait eu une influence certaine sur le développement du quartier mais, comme le dit Lucie, il est très difficile de la calculer objectivement. Le quartier Maritime a évolué, c'est un fait, grâce à de nombreuses institutions, à une certaine volonté politique, etc. Chacun a donc eu une influence sur cette évolution mais ça reste très difficile de démontrer qui a permis de changer quoi.

### **7.3 Le cirque social et ses effets au niveau collectif**

Rappel de l'hypothèse 2 :

*Le cirque pédagogique, comme acteur du quartier, permet de lutter contre l'exclusion sociale des jeunes au niveau collectif.*

#### **7.3.1 Le cirque social, ouvert à tous**

Les projets de Cirq'Quartier sont principalement ouverts aux enfants du quartier Maritime, filles et garçons mélangés, de 6 à 12 ans. Les participants des trois ateliers observés sont majoritairement issus de l'immigration. Ils ont donc diverses origines : maghrébine pour une grande majorité, africaine (d'autres pays d'Afrique), polonaise, roumaine, etc. Les enfants ont donc des cultures et des religions différentes et certains ne parlent pas le français.

Dans les projets Cirq'Etude et Cirque en partenariat, les enfants viennent majoritairement de familles nombreuses dont les niveaux socio-économiques diffèrent. Ainsi, selon la directrice, certaines familles ont des revenus très bas et émanent du CPAS (Centre Public

---

<sup>21</sup> Gentrification : tendance à l'embourgeoisement d'un quartier populaire. (*Site du Larousse*)

d'Accueil Social). Selon Asma, les enfants proviennent plutôt d'un milieu modéré. Les familles vivent donc plus ou moins aisément. En ce qui concerne les familles monoparentales, elles sont plutôt rares selon mes interlocuteurs. En outre, Laure ajoute qu'elle a, dans sa classe, un, voire deux enfants souffrant de troubles de l'attention et du comportement.

En ce qui concerne l'Espace Roulotte, il est plus difficile de dire quelle population du quartier il touche. Ni Pierre ni Lucie ne connaissent les situations socio-économiques des familles des participants. Ils ne savent donc pas s'ils touchent toutes les populations et surtout le public visé, c'est-à-dire les enfants de familles financièrement défavorisées.

Au travers de Cirq'Etude, les ateliers proposés par l'École de Cirque de Bruxelles touchent une population très diversifiée puisque les enfants qui y participent sont les enfants de l'école obligatoire. Le projet de cirque en partenariat touche, lui, les enfants présents à la maison de quartier, le Jardin ensoleillé. Une certaine « sélection » y est donc déjà faite. Il est plus difficile de connaître les populations touchées par l'Espace Roulotte, mais puisque celui-ci est proposé à moindre coût (donc financièrement accessible à tous), que la publicité se fait de bouche à oreille ainsi que par le biais de distribution de tracts dans la rue, dans les écoles, etc. et que les effectifs ont doublé depuis l'année dernière, Pierre en déduit qu'il doit concerner « pas mal de monde ». Je pense donc qu'au travers des trois ateliers de cirque observés, l'École de Cirque de Bruxelles touche et est accessible à toutes les personnes qui le souhaitent.

### **7.3.2 Le cirque social, un espace de rencontres**

Selon les entretiens et les observations, les différents ateliers de cirque n'ont pas forcément permis à de nouveaux groupes de se former. Ainsi, selon mes observations, lorsque les enfants doivent former des sous-groupes pour faire un exercice, ils choisissent souvent de se mettre avec leurs frères et sœurs, leurs amis d'enfance ou leurs camarades les plus proches, même si les formateurs les encouragent à se mélanger. Comme Asma et les enfants interrogés, lorsque je demande à Pierre si de nouveaux groupes d'amis se sont créés au sein des ateliers de cirque, il me répond :

*« En général, j'ai tendance à constater l'inverse, que c'est des amis qui viennent ensemble. Des frères et sœurs qui viennent, qui découvrent le truc et qui disent « chouette, on va en parler à nos potes à l'école » - dont les mamans sont amies - et du coup, ils viennent déjà en petits groupes. Puis, à l'intérieur d'Espace Roulotte, ils se connaissent et tout, mais après, quand ils repartent, ils restent en sous-groupes. C'est le sentiment que j'en ai. Je n'ai pas vraiment constaté qu'il y avait une amitié qui s'est créée, ou un groupe qui se formait à l'intérieur de l'Espace Roulotte. Ils viennent plutôt déjà [en groupes] formés et ces sous-groupes forment l'Espace Roulotte et ils repartent comme ça. » Pierre*

Les rencontres entre enfants et les formations de nouveaux groupes grâce aux ateliers de cirque sont donc plutôt rares, bien que Asma et la directrice considèrent le cirque comme un lieu de création de liens entre les enfants... Mais à l'École de Cirque de Bruxelles, il n'y a pas que les enfants, il y a également leurs mamans. Ainsi, les mamans des participants à l'Espace Roulotte ont, elles, formé un nouveau groupe. En effet, Pierre me raconte que ces mamans se retrouvent, depuis un peu plus d'une année, une fois par semaine. Elles amènent leurs enfants à l'École de Cirque et restent à la cafétéria pour boire un café,



discuter, etc. L'École de Cirque de Bruxelles n'a donc pas forcément favorisé la rencontre entre les enfants, mais, dans le cadre de l'Espace Roulotte, plutôt entre les mamans du quartier. Il est à noter que je ne sais pas si ces mamans se retrouvent également en dehors de l'Espace Roulotte.

### **7.3.3 Le cirque social, lieu de mixité sociale**

Il est ressorti de mes observations et des entretiens que les enfants n'ont aucune difficulté à entretenir des relations entre eux, qu'ils soient belges, marocains, de religion musulmane ou chrétienne, etc. L'aspect problématique, entre 6 et 12 ans, concerne davantage la mixité de genres. D'après certains de mes interlocuteurs, cette difficulté à se mélanger, à donner la main au camarade de l'autre sexe, etc. est due, d'une part à l'âge des enfants, et d'autre part à la culture, aux habitudes de vie qu'ils ont. Les ateliers de cirque peuvent cependant aider à la mixité et à son acceptation. Ainsi, lors de mes observations, j'ai pu remarquer que lorsqu'ils ont du temps pour former des groupes, les enfants restent séparés filles/garçons, mais, quand ils sont pris par un jeu, qu'ils doivent rapidement faire de petits groupes pour effectuer un exercice quelconque, ils se mélangent énormément. Ils n'ont alors pas l'air de se rendre compte qu'ils aident leur camarade du sexe opposé à monter sur une boule d'équilibre, par exemple. Ainsi, le formateur peut travailler la mixité de genres. Certains formateurs, par exemple, demandent aux enfants de s'asseoir en cercle en alternant les filles et les garçons, mais c'est parfois dérangeant et, comme le soulève Pierre, l'exercice peut être très difficile pour des enfants de 6 à 12 ans, surtout quand ils ne se connaissent pas bien, comme à l'Espace Roulotte. Cependant, Pierre propose une autre manière d'encourager la mixité. L'acro-porté, par exemple, est une discipline intéressante puisqu'elle nécessite un contact physique entre deux ou plusieurs personnes. Ces dernières sont placées dans les différents groupes par rapport à leur taille, leur poids et leur morphologie et non plus par affinités. Dans ce cas-là :

*« Ce qui est important, c'est de pouvoir dire : ok, ici on est au cirque et c'est un endroit un petit peu intemporel, ailleurs, qui sort des conventions de d'habitude et si tu as des problèmes avec ça [toucher une personne de l'autre sexe], tu peux oublier. Si tu ne peux pas toucher un garçon, ben là tu peux, parce que c'est l'exercice, c'est le cirque qui veut ça, c'est pas toi. » Pierre*

Pendant les ateliers, il est donc possible de favoriser les relations entre les genres, mais est-ce que cette mixité perdure à l'extérieur, quand les enfants sortent de l'enceinte de l'École de Cirque ? Asma et la directrice disent avoir pu observer une amélioration dans les relations entre les enfants de différents genres et pensent qu'il y a un lien avec la pratique du cirque. Asma ajoute que cette dernière permet donc de renforcer le travail de mixité qu'ils font déjà au Jardin ensoleillé. En outre, la directrice précise que s'il y a une grande amélioration dans les relations, ça n'empêche pas qu'il y ait encore des soucis entre les garçons et les filles dans son institution.

Le cirque semble donc pouvoir lutter contre l'exclusion sociale au niveau collectif car il permet d'inclure tout le monde dans ses activités. Cependant, il ne semble pas que le cirque ait beaucoup d'influence sur la formation de nouveaux groupes, d'un certain réseau social qui permettrait de lutter contre l'exclusion sociale des jeunes également en dehors des activités qu'il propose.

## **7.4 Le cirque et ses effets au niveau individuel**

Rappel de l'hypothèse 3 :

*Le cirque pédagogique, comme activité physique artistique, permet de lutter contre l'exclusion sociale des jeunes au niveau individuel. Il permet aux jeunes de développer des compétences dans les espaces intellectuel et physique, relationnel, symbolique et psychologique.*

### **7.4.1 Niveau intellectuel et physique**

#### **Compétences langagières et intellectuelles**

Selon mes interlocuteurs, la pratique du cirque peut permettre aux enfants de développer, d'une part, leurs compétences langagières, c'est-à-dire l'expression orale, l'apprentissage de la langue française et, d'autre part, leur vision dans l'espace. Ainsi, selon Laure, le fait de suivre des ateliers de cirque, activité que les enfants font avec plaisir, favorise l'apprentissage du français. En effet, en entendant les consignes et en les répétant - Sébastien fait souvent répéter les consignes aux enfants - dans un environnement comme celui du cirque, les enfants intègrent mieux la langue. Les ateliers de cirque favorisent alors également l'expression orale. Les enfants, en répétant les consignes ou en faisant un exercice de théâtre ou simplement en se présentant aux autres au début du cours, par exemple à l'Espace Roulotte, peuvent dépasser leur timidité et mieux s'exprimer. Asma remarque ces apprentissages lors de l'école des devoirs au Jardin ensoleillé. Les enfants suivant les ateliers de cirque sont, d'après elle, moins timides et posent davantage de questions que les enfants n'y participant pas. Ainsi, ça aide également ces enfants dans toutes les autres branches que le français, puisqu'ils ne gardent pas leurs questions pour eux.

Selon Sébastien et Laure, les mathématiques et plus particulièrement la vision dans l'espace est également un domaine qui se développe lors des ateliers de cirque. En effet, faire des jeux dans l'espace, en apprenant ce que veut dire devant, derrière, etc. permet aux enfants de vivre corporellement les exercices et de mieux intégrer la matière. La mémoire corporelle et l'intelligence kinesthésique sont donc très importantes et aident les enfants, surtout ceux n'étant ni auditifs, ni visuels, dans leurs apprentissages scolaires.

Cependant, en-dehors de ce que peuvent me dire mes interlocuteurs, les effets réels qu'ont les ateliers de cirque sur les enfants au niveau des compétences scolaires restent difficilement quantifiables.

#### **Concentration et persévérance**

Comme le rappelle la directrice, la concentration est une compétence importante dans la pratique du cirque, puisque certaines disciplines comme le trapèze, l'équilibre, l'acroporté, etc. peuvent s'avérer dangereuses. Les enfants arrivent donc pour la plupart à se concentrer en faisant une figure ou en assurant leurs camarades. Cependant, comme le précise Pierre, les enfants participant aux ateliers de cirque restent des enfants qui ont besoin de se défouler, de se dépenser après des heures à l'école, etc. Les enfants de l'Espace Roulotte, par exemple, ont donc parfois du mal à se concentrer. Cependant, Pierre a pu observer que, quand les enfants sont plus réguliers et/ou qu'ils préparent une représentation, ils sont davantage concentrés car ils doivent réussir leur prestation.

En ce qui concerne le Cirq'Etude, selon Laure, les enfants sont très concentrés durant les ateliers de cirque, mais cette concentration ne reste pas à l'extérieur, lors des cours qui suivent, à l'école.

Concernant la persévérance, Pierre pense que les enfants peuvent la développer aux ateliers de cirque, mais pour cela, il faut que les enfants sentent qu'ils ont une possibilité d'arriver à ce qu'ils veulent et qu'ils aiment la discipline choisie, qu'ils aient une certaine motivation. C'est donc au formateur de leur faire comprendre qu'en reproduisant, qu'en corrigeant, qu'en recommençant, etc. il est possible d'arriver à jongler à deux balles, par exemple. Une fois que les enfants ont compris le processus, il est alors plus facile pour eux d'apprendre une nouvelle technique et de persévérer pour jongler à trois balles. Ce que je ne sais pas, et où je rejoins Sébastien dans son questionnement, c'est si un enfant ayant intégré ce processus d'apprentissage en jonglage pourra l'utiliser pour apprendre le français ou les mathématiques.

Lors de mes observations, il est clair que certains enfants persévèrent davantage que d'autres. Une petite fille a, par exemple, réessayé à plusieurs reprises de monter sur la boule d'équilibre alors que d'autres, n'ayant pas réussi la première fois, n'ont pas réessayé. Mais je n'ai pas de vision sur le long terme et ne peut donc pas parler de l'évolution de cet apprentissage de la persévérance.

La concentration et la persévérance sont deux compétences pouvant être travaillées et développées au travers des ateliers de cirque, mais il est difficile de les mesurer, de dire si le cirque a réellement une influence dans ce développement et si ces compétences, une fois développées dans le cadre des ateliers, peuvent également être utilisées à l'extérieur dans la vie de tous les jours.

### **Compétences motrices**

Tous mes interlocuteurs sont d'accord pour dire que les enfants progressent au niveau moteur au travers des ateliers de cirque. Ainsi, Asma a pu observer une différence au niveau moteur entre les enfants participant aux ateliers de cirque et les autres restant au Jardin ensoleillé. Elle explique en effet que lorsqu'ils jouent tous ensemble à des jeux de balle, par exemple, les enfants pratiquant du cirque attrapent plus facilement les balles que leurs camarades.

Lors de mes observations, même sur le court terme, en un atelier, j'ai également pu observer des progrès, surtout au niveau de l'équilibre. En effet, une jeune de 10 ans a appris à faire des échasses en 30 min et un garçon d'environ 10 ans a réussi, après deux tentatives, à tenir en équilibre sur un tonneau sans tenir les mains du formateur. Comme le soulèvent Sébastien et Pierre, ces progrès ne sont pas toujours si flagrants car les enfants ne progressent ni linéairement, ni tous à la même vitesse.

## **7.4.2 Niveau relationnel**

### **Sentiment d'appartenance**

Selon les professionnels, les enfants interrogés et mes observations, les enfants n'ont développé ni des rituels propres au cirque, ni des signes distinctifs qui pourraient montrer un certain sentiment d'appartenance au cirque. Selon Pierre, entre 6 et 12 ans, les enfants sont trop jeunes. Il pense que cela vient plus tard et que c'est plus représentatif et significatif pour un ado que pour un jeune de 6 à 12 ans d'avoir un écusson sur son sac d'école qui dit « I love cirque ».

Cependant, la directrice observe une certaine fierté de la part des enfants de pouvoir faire du cirque dans le cadre scolaire. Cela pourrait peut-être montrer que les enfants ressentent un certain sentiment d'appartenance à leur école dans laquelle ils ont la possibilité de faire du cirque. Néanmoins, cette interprétation demeure spéculative.

Laure me dit que, même s'il n'y a pas de rituel ou de signe d'appartenance, la participation aux ateliers de cirque a aidé certains enfants, et en particulier les enfants ayant redoublé, à s'intégrer dans la classe, à faire partie de la classe. Elle lie cela, d'une part au fait que ces derniers ont pris confiance en eux au cirque (cf. ci-dessous, chapitre 7.4.4) et, d'autre part, qu'au cirque, tout le monde se mélange et que tout le monde est intégré.

Le cirque pourrait donc permettre à certains enfants de s'intégrer, de faire partie d'un groupe mais les enfants n'ont apparemment pas développé de rituels ou de signes distinctifs liés au cirque. Les formateurs développent eux-mêmes des rituels pour dire bonjour lors des ateliers, pour que les enfants se calment, les écoutent, etc. Cela permet une certaine structure de l'atelier mais je ne pourrais pas dire, ni si les enfants utilisent ces rituels hors des ateliers, ni si ça leur permet de développer un certain sentiment d'appartenance.

### **7.4.3 Niveau symbolique**

#### **Compétences sociales**

Les avis de mes interlocuteurs divergent sur l'influence qu'ont les ateliers de cirque sur l'apprentissage de la sociabilité, du respect de soi et de l'autre, de l'empathie, de la solidarité, etc. Ainsi, Asma, Laure et Cécile sont d'accord pour dire que la pratique du cirque peut encourager les enfants à développer davantage leurs compétences sociales, mais précisent que ces compétences sont souvent déjà apprises à l'école, dans les maisons de quartier ou à la maison. Asma me dit cependant qu'elle n'observe pas de différence entre les enfants participant aux ateliers de cirque et les autres du Jardin ensoleillé. La pratique du cirque n'aurait donc pas réellement d'influence. Dans le même ordre d'idées, Sébastien n'a pas observé de changement dans les comportements des enfants les uns face aux autres dans les différents ateliers de cirque. Il a travaillé un moment de manière plus ciblée sur l'empathie, sur la connaissance et la compréhension de l'autre, etc. où il a pu voir que les enfants aimaient beaucoup s'intéresser les uns aux autres durant les ateliers, mais Sébastien n'est pas certain qu'ils continuaient à être attentifs aux autres à l'extérieur des ateliers.

Pierre, de son côté, a pu observer une certaine solidarité, de l'empathie et de la coopération se développer à l'Espace Roulotte, surtout au niveau du « noyau dur », c'est-à-dire des enfants qui participent à cet atelier régulièrement depuis quelques années. Ainsi, comme j'ai également pu l'observer, les enfants s'entraident, s'expliquent les exercices entre eux, échangent, assurent leurs camarades sur la boule d'équilibre ou sur le fil, etc. Mais ces comportements ne sont pas toujours clairement observables. Ainsi, Pierre les remarque plutôt par moment et n'a pas l'impression qu'il y a une évolution très marquée et progressive de ces compétences sociales.

Dans le même ordre d'idées, la directrice me dit que la solidarité, la coopération, la compréhension des autres sont des compétences qui se sont développées chez les enfants de l'École 2. Elle lie clairement cette évolution à la pratique du cirque.

Ainsi, les enfants semblent développer leurs compétences sociales grâce à la pratique du cirque, mais tout le monde n'est pas d'accord pour dire que cet apprentissage a une réelle influence sur les comportements que les enfants ont à l'extérieur des ateliers de cirque.

### **Normes sociales**

Lors des ateliers de cirque, des règles précises sont mises en place (on arrive à l'heure, on respecte le matériel, on respecte les autres, etc.). Mes entretiens et mes observations montrent que le cadre des ateliers est respecté par les enfants mais il est plus difficile de démontrer que ces règles sont également respectées hors des ateliers. Selon la directrice, les ateliers de cirque ont une influence sur le respect des règles de l'institution, ils aident les enfants à savoir tenir un cadre. Mais elle ajoute que les enfants restent des enfants et que lorsqu'ils sont à la récréation, les règles ne sont plus forcément respectées. Selon Sébastien, cela est dû à un manque de repères. Ainsi, quand il arrive dans la cour de récréation, il est un repère pour les enfants qui vont vers lui pour qu'il les aide à régler leurs problèmes par le dialogue puisqu'ils savent très bien que Sébastien n'accepte pas la violence, les injures, etc.

Les règles et les normes sociales seraient donc respectées lors des ateliers de cirque, ce qui n'est pas forcément le cas à l'extérieur, sauf si un repère, un garant des règles est présent.

## **7.4.4 Niveau psychologique**

### **Estime de soi**

Tous mes interlocuteurs sont d'accord pour dire que l'estime de soi est quelque chose qui progresse beaucoup grâce à la pratique du cirque. Ainsi, Pierre, Sébastien et Cécile me disent qu'il est très important que le formateur des ateliers de cirque valorise les compétences et les progrès de chaque enfant par des petites démonstrations de ce qu'ils ont appris durant l'atelier, par exemple. Généralement, les enfants sont très fiers de montrer leur nouvel apprentissage et, comme le disent Laure, Asma, la directrice et les enfants eux-mêmes, cette fierté est aussi présente à l'extérieur des ateliers de cirque. Asma nous raconte :

*« Il y avait un enfant, il ne voulait pas y aller au départ [à l'Espace Roulotte]. En fait, il était très inquiet et tout et [...], à son retour, il a raconté : « c'était génial, on a fait ça et ça » et il était très très fier. On lui demandait : « est-ce que tu es vraiment fier ? » Il me dit « ah ouais, j'savais pas que j'allais y arriver. On a commencé à apprendre à jongler, c'est vraiment bien » et tout. »*  
Asma

Maintenant, les éducateurs de la maison de quartier utilisent cet exemple pour rappeler à l'enfant qu'il a des capacités et qu'il peut les utiliser.

L'estime de soi est donc quelque chose qui progresse au travers des ateliers de cirque, ce qui peut permettre aux enfants de se donner une certaine valeur, de reconnaître leurs capacités et d'être fiers de ces dernières.

### **Confiance en soi**

Selon différents interlocuteurs, la pratique du cirque permet aux enfants de développer leur confiance en soi. Pierre m'explique qu'une des valeurs du cirque est de dire « je vais y arriver » et pas « j'y arrive pas ». Ainsi, c'est en grande partie au formateur d'encourager

l'enfant et de lui montrer que « tout est possible ». Pierre, Asma, Laure et Sébastien ont chacun des exemples d'enfants qui n'avaient pas confiance ni en eux, ni aux autres et qui, au fur et à mesure des ateliers, ont pris conscience qu'ils étaient capables de monter sur la boule d'équilibre, de faire du trapèze ou autre chose. Laure m'explique que les ateliers de cirque ont également permis aux enfants ayant redoublé une classe d'apprendre à faire confiance aux autres et à voir que, même s'ils ont des difficultés dans le milieu scolaire, ils peuvent apprendre à maîtriser une discipline de cirque.

Comme le dit Asma, les ateliers de cirque permettent aux enfants de se rendre compte qu'ils sont capables de faire quelque chose et ont donc moins la tendance à se dire « je n'y arriverai jamais ».

### ***Inhibition***

Selon les différents professionnels et les enfants interrogés, l'inhibition n'est pas un problème chez les jeunes du quartier Maritime. En effet, ils n'éprouvent pas, selon la majorité de mes interlocuteurs, de difficultés à prendre la parole ou à se montrer devant les autres, etc. Les seuls enfants plus timides sont, d'après Sébastien et Laure, les enfants qui ne parlent pas français. Ces derniers osent de plus en plus parler selon Laure, mais cela n'est pas forcément lié à la pratique du cirque.

D'après mes observations, certains enfants ont tout de même peur de se montrer, de parler devant les camarades, etc. Une petite fille ne voulait par exemple pas dire son prénom lors d'un jeu de présentation de l'Espace Roulotte. Elle se cachait, se tortillait son tour arrivé. Une autre, à l'atelier de cirque en partenariat n'a pas osé dire au formateur, qui lui demandait d'enlever ses chaussettes pour monter sur la boule d'équilibre, qu'elle avait des collants et ne pouvait donc pas les enlever si facilement. Elle est finalement allée le dire, en cachette, au moniteur du Jardin ensoleillé présent à l'atelier. Cela montre donc que certains enfants n'osent pas se prononcer, dire ce qu'ils pensent, etc.

Selon Asma, les enfants suivant les ateliers de cirque ont tout de même plus de facilité à se montrer, à s'exprimer, à prendre position et à dire leur avis que les autres enfants présents au Jardin ensoleillé. La pratique du cirque aurait donc quand même une certaine influence pour diminuer l'inhibition des enfants même si, comme le précise Cécile, elle ne peut pas changer totalement le caractère d'une personne. Ainsi, une personne inhibée ne deviendra pas extravertie du jour au lendemain.

### ***Créativité***

Les avis divergent en ce qui concerne la créativité. Selon Laure, les enfants n'ont jamais eu de problème à imaginer de nouvelles figures, inventer des histoires, etc., ils sont tous très imaginatifs. Cependant, selon Sébastien et mes observations, certains enfants copient énormément les autres lorsqu'il faut inventer une position ou une pyramide humaine, faire une statue, etc. Sébastien précise tout de même que, quand il les encourage, les enfants ont souvent beaucoup d'imagination. Il ajoute que certains enfants, qui n'avaient jamais d'idées de figures ou de gestes, sont plus créatifs qu'auparavant dans les ateliers de cirque. Mais ce changement est-il dû à la pratique du cirque ? Je pense qu'il est très difficile de répondre à cette question. En effet, cette évolution du comportement peut avoir lieu parce que ces enfants ont de plus en plus d'imagination mais aussi parce qu'ils ont plus confiance en eux, que l'atelier de cirque n'est plus quelque chose de nouveau et qu'ils osent alors davantage se distinguer de leurs camarades, etc.

Le cirque permet donc de lutter contre l'exclusion sociale au niveau individuel car les jeunes développent, dans le cadre de ses activités, un certain nombre de compétences importantes pour pouvoir s'intégrer dans la société. Mais ces compétences peuvent-elles réellement être utilisées également à l'extérieur des ateliers de cirque ? C'est toute la question du transfert des compétences. Comme nous l'avons vu au chapitre 4.4.2, tout le monde n'est pas d'accord pour dire qu'un individu qui développe une compétence dans un cadre précis sera capable de la réutiliser à l'extérieur de ce cadre. Ainsi, les jeunes développent des compétences dans le cadre des ateliers de cirque mais ce n'est donc pas sûr qu'ils puissent les utiliser pour s'intégrer dans leur classe, par exemple.

### **7.5 Une réponse nuancée à la question de recherche**

A partir de l'analyse des données de recherche décrite ci-dessus, une proposition de réponse à la question de recherche est émise dans ce sous-chapitre. Pour rappel, la question de recherche est la suivante :

*En quoi le cirque pédagogique constitue un outil d'intervention pour lutter contre l'exclusion sociale de jeunes de 6 à 12 ans vivant dans le quartier Maritime à Bruxelles ?*

Le cirque pédagogique, et plus précisément les ateliers Cirq'Quartier proposés par l'École de Cirque de Bruxelles dans le quartier Maritime, permet de lutter contre l'exclusion sociale des jeunes car :

- De par ses ateliers de cirque pédagogique, l'École de Cirque de Bruxelles semble réellement intégrée dans le quartier Maritime et être un acteur de développement dans le domaine social local. En partenariat avec d'autres institutions et instances étatiques, elle participe activement à la vie du quartier. Il est cependant important de noter que l'influence et les effets de ses différents projets sont difficilement quantifiables car l'intervention sociale dans le quartier est multi-institutionnelle.
- Le cirque pédagogique est ouvert à tous, sans distinction de culture, de genre, de langue, de niveau socio-économique, etc. De plus, comme l'a mentionné la majorité de mes interlocuteurs, la pratique du cirque, de par sa multidisciplinarité (acrobatie, aériens, jonglerie, etc.), permet à de nombreux enfants de trouver une activité, une pratique qu'ils aiment et dans laquelle ils ont du plaisir. Le cirque est donc un lieu où se mélangent des personnes de cultures, de genres et d'horizons différents et peut être un lieu d'ouverture aux autres.
- Il permet aux enfants de développer et/ou de renforcer certaines connaissances scolaires comme les mathématiques ou le français et surtout leurs compétences motrices.
- De par son côté « travail d'équipe », il permet de développer, chez les enfants, certaines compétences importantes dans la vie en société comme la solidarité, le respect, l'empathie, etc. De plus, de par son cadre, plutôt défini comme « strict » par mes interlocuteurs, il peut permettre aux enfants d'intégrer plus facilement les normes et les règles qui régissent la vie en société.
- La pratique du cirque a également un effet positif sur l'état psychologique des enfants, puisqu'elle augmente particulièrement l'estime de soi et la confiance en soi des participants.

Ainsi, le cirque pédagogique peut participer à la lutte contre l'exclusion sociale de jeunes vivant dans un quartier défini comme défavorisé. Il ne suffit cependant pas à lui seul à

lutter contre cette problématique très complexe. En effet, le cirque pédagogique semble, par exemple, ne pas avoir d'influence ni dans la formation de nouveaux groupes, ni dans le développement d'un sentiment d'appartenance des jeunes. Ainsi, il est un outil très intéressant, mais un outil parmi beaucoup d'autres, qui a besoin de relais sociaux, comme les différentes maisons de quartier, par exemple, de relais pédagogiques que sont les écoles, de relais dans la famille, etc. En effet, pour que les jeunes puissent développer leurs compétences sociales, personnelles, etc. et qu'ils puissent intégrer certaines valeurs, une certaine continuité entre les actions ainsi qu'une durabilité et une régularité sont indispensables.

Le cirque pédagogique participe donc de plusieurs manières à la lutte contre l'exclusion sociale mais c'est la somme des outils, des interventions et des actions sociales proposées par les différents partenaires d'un quartier qui peut réellement permettre de lutter contre cette problématique !



## 8 Conclusion

La conclusion de ce travail de recherche est présentée en trois parties distinctes. La première retrace le chemin que j'ai personnellement pu parcourir durant le temps de ce travail. La deuxième expose différents domaines du travail social dans lesquels la pratique du cirque pourrait participer d'une manière ou d'une autre au travail déjà effectué sur place par les professionnels du social. Dans la troisième et dernière partie, les dires de plusieurs interlocuteurs sont repris afin de rediscuter le terme de « cirque social » et de proposer de nouveaux questionnements.

### 8.1 *Bilan personnel*

Ce travail de recherche m'a beaucoup apporté. Il m'a permis de m'intéresser de plus près au cirque à visée sociale, sujet qui m'a passionné, à l'exclusion sociale, problématique qu'il me semble essentiel de connaître en tant que future éducatrice sociale, ainsi qu'au développement social local, processus d'intervention que je ne connaissais pas du tout mais dont les principes de partenariat et de transversalité me semblent très importants. En plus d'avoir étudié et intégré ces trois concepts, j'ai le sentiment d'avoir parcouru un chemin certain.

Dans le cadre de ce travail de Bachelor, j'ai pu expérimenter la construction puis l'utilisation de différents moyens de collecte de données, à savoir l'entretien et l'observation participante, vus durant les cours à la HES. J'ai également fait, pour la première fois, une analyse de données. De plus, ce travail m'a permis d'approfondir mes compétences de recherche d'ouvrages scientifiques, de compréhension de concepts et de rédaction d'un cadre théorique. J'ai donc mené, pour la première fois, un travail de recherche d'un bout à l'autre.

Ce travail m'a également permis d'affiner mon sens critique. En effet, au début de sa rédaction, j'avais parfois tendance à ne pas remettre en questions les propos des auteurs des ouvrages utilisés et étais donc persuadée, par exemple, des bienfaits de la pratique du cirque que je voyais un peu comme l'outil par excellence pour lutter contre l'exclusion sociale. Puis, au fur et à mesure du processus de recherche, en discutant avec les gens autour de moi, en faisant mes entretiens et mes observations, j'ai pu remettre en question mes certitudes. Ainsi, j'ai appris à prendre les propos des auteurs, de mes interlocuteurs avec davantage de distance et de manière plus critique. Après l'analyse de mes données j'ai, par exemple, commencé à me demander s'il était vraiment sensé de continuer à utiliser le terme « cirque social ». Est-ce que parler de cirque ne suffirait pas ? (cf. chapitre 8.3)

Durant le travail, ça n'a pas toujours été facile de me distancier des expériences que j'ai pu, moi-même, vivre aux ateliers de cirque. Il m'a par exemple été difficile de croire que les enfants n'avaient pas de signes distinctifs, de rituels en lien avec le cirque, lesquels auraient pu montrer que la pratique du cirque permet de développer le sentiment d'appartenance. En effet, lorsque je faisais du cirque, nous portions tous (et portons parfois encore) des chaussettes dépareillées. Cela signifiait beaucoup pour moi, je me sentais ainsi appartenir au groupe de mon école de cirque. Ça m'a donc étonnée que les enfants des ateliers de l'École de Cirque de Bruxelles n'aient pas de signes distinctifs.

Ce travail m'a donc permis d'apprendre à approfondir mes connaissances sur différents concepts importants, à mener une recherche, à développer mon sens critique, à me

distancier de mes expériences, mais je reste un peu sur ma faim concernant les résultats de la recherche. En effet, comme je l'ai écrit dans le sous-chapitre concernant les limites de cette recherche, il est très difficile de mesurer objectivement l'influence que peut avoir la pratique du cirque sur l'intégration sociale des enfants et de savoir si les changements de comportements, ainsi que le développement de certaines compétences, ont une influence également à l'extérieur des ateliers de cirque. Je pense qu'il faudrait une recherche sur plusieurs années, des observations dans les ateliers de cirque mais aussi à l'école, dans les maisons de quartier et peut-être également dans les familles des participants pour pouvoir répondre plus objectivement à ma question de recherche. Peut-être aurai-je l'occasion de reprendre ce travail et de l'approfondir dans un prochain travail de recherche plus conséquent ? Dans tous les cas, ce n'est pas la motivation qui manque.

Ainsi, même si ce travail ne m'a pas permis, pour plusieurs raisons, de démontrer aussi objectivement que je l'aurais souhaité en quoi le cirque permet de lutter contre l'exclusion sociale, il a permis de montrer que le cirque pédagogique, comme institution ou comme pratique, peut avoir de nombreux effets positifs aux niveaux territorial, collectif et individuel. Ainsi, il peut être un outil d'intervention intéressant dans différents domaines de l'éducation sociale.

## **8.2 Le cirque pédagogique et l'éducation sociale**

Je pense que l'outil « cirque » pourrait être utilisé dans les foyers accueillant des enfants ou adolescents en rupture familiale, sociale, en décrochage scolaire, etc. dans le but de leur proposer un espace dans lequel l'estime de soi, la confiance en soi et en autrui, le respect, la solidarité, certaines compétences scolaires, etc. pourraient être travaillées de manière ludique. Mais comme nous l'avons vu, le cirque ne se suffit pas à lui-même. Il est donc indispensable qu'un suivi pédagogique et/ou éducatif soit mis en place et que ce qui se passe dans les ateliers de cirque soit repris par les éducateurs et le personnel du foyer.

Des ateliers de cirque pédagogique pourraient également être mis en place dans des foyers accueillant des personnes en situation de handicap physique et/ou mental afin de leur permettre de travailler leurs compétences motrices, langagières, la conscience corporelle, etc. Dans un foyer, la pratique du cirque pourrait donc permettre aux jeunes/enfants/adultes de participer au développement plutôt individuel des participants et ainsi permettre à ces derniers d'acquérir des compétences leur permettant de s'intégrer davantage dans la société.

Je pense que le cirque social comme moyen de lutte contre l'exclusion sociale des jeunes pourrait également être un outil très intéressant dans le domaine du travail social hors-murs. Le travail social hors-murs (ou également nommé éducation de rue) vise à aller à la rencontre des personnes les plus exclues socialement et leur permettre, au travers de discussions, d'entretiens, de rencontres, d'activités diverses et variées de se reconstruire, de reconstruire des réseaux sociaux de qualité, etc. et de s'insérer ou se réinsérer socialement. Ainsi, le public-cible de ce domaine social (qui englobe, selon le groupe Hors-murs (2005, p.6), toutes personnes concernées<sup>22</sup> par des situations d'exclusion) est très varié (de cultures, genres, langues, etc. différentes) et son terrain d'action se situe principalement dans les lieux de vie des publics-cible et/ou dans l'espace public (quartier, commune, ville, zone rurale, etc.). Ainsi, la rue est l'un de ses terrains d'action principaux.

---

<sup>22</sup> Le groupe Hors-murs (2005, p.6) précise que « par toutes personnes concernées, il faut entendre [...] non seulement les personnes exclues, mais également les personnes excluantes. »

P. Le Rest (2002, p.64) la définit comme « le lieu par excellence du collectif, qui permet la rencontre, l'échange. C'est l'axe de circulation des personnes, des mots et des maux, des angoisses et des rêves, etc. ». Ainsi, par sa présence dans l'espace public, le travailleur social hors-murs tente d'approcher « une population que peu ou pas d'autres services officiels n'atteignent » (MOULLET C.). Le cirque étant une pratique qui peut toucher une grande diversité de personnes, des plus jeunes au plus âgées, filles ou garçons, de toutes les origines, etc., il pourrait être un outil intéressant pour ce professionnel qui côtoie des gens de tous les horizons. De plus, un atelier de cirque peut se faire n'importe où, dans la rue, dans un parc, etc. En effet, un peu de matériel de jonglage et/ou un espace pour faire de l'acrobatie suffisent au travailleur hors-murs pour animer un atelier. Le cirque pourrait donc être utilisé par ce dernier, d'une part, pour aller à la rencontre des populations du territoire dans lequel il travaille et, d'autre part, pour proposer à ces populations une activité ludique durant laquelle elles pourraient développer de nombreuses compétences individuelles mais également apprendre à connaître le voisin de palier, créer des liens, etc. Le cirque serait alors un outil d'intervention sociale et participerait à la lutte contre l'exclusion sociale qui est, nous l'avons compris, l'un des objectifs principaux du travailleur social hors-murs.

### **8.3 Le « social » du cirque rediscuté**

#### **8.3.1 Définitions divergentes du cirque social**

Selon les personnes interrogées, les définitions et la vision portée sur le cirque social comme pratique artistique sportive diffèrent. Je m'attendais à ce que les personnes de l'École de Cirque de Bruxelles aient une définition du cirque social plutôt théorique, très positive, presque idéaliste, avec tout ce que le cirque peut apporter (valeurs, développement de compétences diverses, etc.) Cette expectation était basée sur les définitions que j'ai pu trouver dans les différents ouvrages traitant du cirque social comme celle de R. Dunoyer (in HOTIER H., 2004, p.9) qui définit le cirque comme, «une discipline éducative de premier plan [...] [puisqu'on] y apprend le sens de l'effort, de la rigueur, du travail en équipe mais aussi l'aspect positif de l'échec [...]». Et je pensais que les avis des personnes externes, de l'École 2 ou du Jardin ensoleillé, seraient plus nuancés, plus critiques. Ce qui est ressorti des entretiens est plutôt le contraire puisque les professionnels de l'École de Cirque se sont montrés critiques face aux influences positives du cirque social alors que les professionnels externes ont plutôt idéalisé ces dernières.

Ainsi, Pierre définit le cirque social comme des ateliers de cirque proposés à des personnes défavorisées financièrement et/ou qui n'ont pas forcément accès habituellement à ce genre d'activités, et qui permet donc à un certain public de s'intégrer dans une structure nouvelle, de s'ouvrir à la culture, etc. Mais ce n'est en aucun cas l'outil d'intégration par excellence puisque :

*« N'importe quel sport a quelque chose de rassembleur et s'il touche une population qui a un intérêt pour ce sport, tu vas rassembler les gens et tu vas lutter, à quelque part, contre l'exclusion. » Pierre*

Lucie rejoint Pierre en disant que l'apport au niveau du développement social est le même que l'on propose une activité de cirque, de théâtre, de musique ou un atelier photos. L'important est que l'activité soit encadrée par des professionnels du domaine, qu'un cadre

clair soit défini, qu'une réflexion soit menée, qu'un soutien et un suivi pédagogique soient mis en place et que les enfants y trouvent du plaisir !

La directrice a une idée plus idéaliste du cirque puisqu'elle le définit comme un lieu où les enfants apprennent à vivre ensemble, qui permet de lutter contre le repli culturel, qui aide à l'émancipation sociale, qui permet d'assurer la mixité, etc. Elle précise qu'au début, les enseignants et elle-même n'avaient pas une telle image du cirque. Ils ne comprenaient pas ce que pourrait leur apporter l'École de Cirque de Bruxelles et craignaient même que le fait de proposer des ateliers de cette pratique artistique sportive, généralement plutôt réservés aux populations riches, fasse fuir les enfants du quartier Maritime. Mais l'École 2 n'est pas déçue d'avoir accepté le partenariat d'avec l'École de Cirque et trouve que cette dernière a une influence positive sur les enfants et sur son institution en général.

Asma et Laure ont eu la même réaction lorsqu'elles ont entendu parler de l'École de Cirque pour la première fois : « au cirque, tout le monde a un nez rouge, une perruque, etc. ». Mais aujourd'hui, la directrice, Asma et Laure trouvent que la pratique du cirque est géniale et importante pour les enfants car elle leur apporte beaucoup de valeurs, de connaissances que d'autres activités comme le football, le théâtre, etc. ne peuvent leur apporter.

### **8.3.2 Cirque « social », vraiment ?**

Lors des entretiens, particulièrement trois de mes interlocuteurs remettent en question le terme « social » du cirque social. Ainsi, Claude Moullet se demande pourquoi on a développé le concept « cirque social » alors que le cirque est social en lui-même ? Aurait-on besoin de « contrôler » l'effet social du cirque alors que la créativité, les émotions, l'entraide, etc. ne sont pas des choses que l'on peut maîtriser ?

Dans le même ordre d'idées, Pierre me dit qu'à l'Espace Roulotte :

*« Il n'y a de « social » que le nom, parce que l'on lui met « cirque social » dessus. » Pierre*

Pour expliquer cela, il dit que la manière de donner ses cours aux enfants des ateliers de cirque « normal » de l'Académie ou aux enfants participant aux ateliers de cirque « social » des projets de Cirq'Quartier n'est pas fondamentalement différente. Il insiste ainsi sur le fait que les enfants de l'Espace Roulotte ne sont pas différents des autres, ils ont les mêmes besoins, les mêmes envies que n'importe quels autres enfants et ne sont pas forcément plus difficiles. Leurs parents n'ont simplement ni les mêmes moyens financiers, ni la même culture que les autres. Sébastien n'est pas forcément du même avis. Il décrit en effet les enfants qu'ils rencontrent à Cirq'Etude comme étant habitués à crier, à frapper et à utiliser la force et la violence au lieu du dialogue pour communiquer. Ces comportements le choquent et c'est ce qu'il essaie de changer lors des ateliers qu'ils donnent. Le cirque social serait-il donc une activité destinée aux populations défavorisées et « difficiles » ?

En pensant à cette définition, Lucie soulève la problématique des préjugés. En tant que sociologue, elle trouve parfois l'approche de l'École de Cirque de Bruxelles ambiguë et considère que cette dernière pose par moment trop rapidement des « étiquettes », des conclusions sur les gens du quartier. Ainsi, le fait que l'École de Cirque dise de mettre deux animateurs d'office pour un atelier destiné aux enfants du quartier car ils sont difficiles ou que le cirque social soit défini comme étant du « cirque pour les personnes

étrangères » et n'ayant pas beaucoup d'argent, lui paraît étrange et l'énerve. Elle reconnaît qu'elle n'a pas une grande expérience du quartier Maritime et qu'il a peut-être fallu un temps durant lequel les formateurs devaient être plus stricts avec les enfants des ateliers du Cirq'Quartier, par exemple, mais elle pense que la situation a changé, que les gens se sont acceptés mutuellement, que les enfants se sont habitués, etc. Selon Lucie, l'École de Cirque pourrait actuellement faire un saut plus important dans l'accueil des personnes du quartier, pas seulement parce qu'elles sont d'origine étrangère ou qu'elles n'ont pas d'argent. Pour avoir une visée plus « sociale », Lucie propose, par exemple, que l'École de Cirque intègre davantage d'enfants du quartier dans les cours de l'Académie. Elle est consciente que ce projet n'est pas facile à mener et qu'il n'est pas forcément adapté à tous les enfants<sup>23</sup> et admet que sa mise en place prend du temps et nécessite de l'argent – puisque l'idée est toujours de rendre ces cours accessibles à des personnes n'ayant pas les moyens de se les offrir – mais il pourrait être un nouveau challenge pour l'École de Cirque de Bruxelles. Si les enfants du quartier connaissent déjà les techniques de cirque, que les formateurs sont attentifs et à l'écoute des différences pour permettre une intégration de tout le monde, ce projet pourrait s'avérer très positif. Mais en proposant aux enfants du quartier de participer aux ateliers de l'académie, ne risquerait-on pas d'enlever le côté « création de liens dans le quartier » et développement local du quartier, puisque les enfants de tous les quartiers de Bruxelles seraient mélangés ?

Lucie conclut en disant, et c'est sur ses mots que je terminerai ce travail, qu'il est très intéressant que l'École de Cirque de Bruxelles permette à la population du quartier Maritime, au travers de ses différents projets, un accès aux ateliers de cirque et à un domaine culturel qui leur était jusque-là peu connu. L'École de Cirque fait et a déjà fait un beau chemin à visée sociale, mais Lucie ajoute :

*« Je pense que ce qui est important, c'est d'être ouvert à l'éventualité que ça peut être autrement. [...] C'est de garder la possibilité de critiquer ce que l'on fait et de voir ce que l'on pourrait faire mieux. »* Lucie

---

<sup>23</sup> Lucie cite l'exemple d'une enfant du quartier ayant participé à des cours de l'Académie et n'ayant pas pu s'intégrer au groupe car elle n'avait pas les mêmes centres d'intérêts, les mêmes soucis, etc.

## 9 Bibliographie et Cyberographie

### **Le quartier Maritime, Molenbeek-Saint-Jean**

COMMISSION COMMUNAUTAIRE FRANÇAISE – COHÉSION SOCIALE, OBSERVATOIRE DE LA SANTÉ ET DU SOCIAL DE BRUXELLES-CAPITAL – COMMISSION COMMUNAUTAIRE COMMUNE ET UNIVERSITÉ LIBRE DE BRUXELLES – IGEAT, Fiches communales d'analyse des statistiques locales en Région Bruxelloise, Commune de Molenbeek-Saint-Jean, *Site de l'Observatoire de la Santé et du Social Bruxelles-Capitale*, [document PDF] <[http://www.observatbru.be/documents/graphics/fiches-communales/2010/12\\_molenbeek\\_fr.pdf](http://www.observatbru.be/documents/graphics/fiches-communales/2010/12_molenbeek_fr.pdf)> (consulté le 23.12.2011).

TURINE S., Interpellation au Conseil Communal de Molenbeek-Saint-Jean, Quelle politique de cohabitation à Molenbeek ?, *Site de Sarah Turine, Blog d'une écologiste à Bruxelles* [document PDF] <[http://sarah.turine.be/public/20110630-\\_cohabitation.pdf](http://sarah.turine.be/public/20110630-_cohabitation.pdf)> (consulté le 15.11.2011).

*Site de l'Agence de Développement territorial pour la région de Bruxelles-capitale, ADT, ATO.*, [en ligne] <<http://www.adt-ato.be/connaissance-urbaine/observation/monitoring-des-quartiers/le-monitoring-des-quartiers-un-saut-qualit>> (consulté le 15.11.2011).

*Site de l'Institut Bruxellois de Statistique et d'Analyse (IBSA), Monitoring des quartiers*, [en ligne] <<http://www.monitoringdesquartiers.irisnet.be/stats/indicators/>> (consulté le 23.12.2011).

*Site du Belgian Federal Government, economie, Statistics Belgium*, [en ligne] <<http://economie.fgov.be/fr/statistiques/chiffres/>> (consulté le 15.11.2011).

### **L'exclusion sociale**

CHRISTEN M., *Au bout de la violence, l'exclusion... et la violence de l'exclusion*, in AMIGUET O. et JULIER R.-C. et al., *Créer des liens : Les pratiques systémiques dans le travail social face à l'exclusion*, Genève : Les Ed. I. E. S., Champs professionnels, 2000, 335 p.

CREUX G. et al., « Cultures, arts et travail social », *Les cahiers du travail social*, n° 65, 2011, 71 p.

DEMBINSKI P.H., *L'impasse de la séduction financière : L'exclusion par la finance*, in BAERTSCHI B., DERMANGE F., DOMINICÉ P. et al., *Comprendre et combattre l'exclusion : l'exclusion sociale face aux exigences de l'éthique*, Lausanne : Presses polytechniques et universitaires romandes, 1998, 158 p.

FAVREAU L., « Les quartiers d'exil », *Nouvelles pratiques sociales*, vol. 6, n°2, 1993, pp. 232-239.

HUBER B., « L'intégration sociale : un agenda pour la recherche et l'intervention », *Revue internationale des sciences sociales*, n°117, 2003, pp. 485-491.

LE GOFF Y., « Incivilité ou solidarité citoyenne. Définir l'exclusion sociale pour s'engager », *Ela. Etudes de linguistique appliquée*, n°133, 2004, pp. 119-126.

ROUZEL J., « L'usagé de l'action sociale », *VST – Vie sociale et traitements*, n°77, 2003, pp. 29-35.

ROY S., « L'itinérance : forme exemplaire d'exclusion sociale ? », *Lien social et Politiques*, n°34, 1995, pp. 73-80.

TAP P., « Identité et exclusion », *Connexions*, n°83, 2005, pp. 53-78.

VANDECASTEELE I. et LEFEBVRE A., « De la fragilisation à la rupture du lien social : approche clinique des impacts psychiques de la précarité et du processus d'exclusion sociale », *Cahier de psychologie clinique*, n°26, 2006, pp. 137-162.

WAGLE U., « Repenser la pauvreté : définition et mesure », *Revue internationale des sciences sociales*, n°171, 2002, pp. 175-186.

### **Le développement social local**

ABALLEA F., *Préface*, in BESSON G., *Le développement social local, Significations, complexité et exigences*, Paris : L'Harmattan, Le travail du social, 2008, 264 p.

CHAMPAGNE B., « Les coopérations de territoire, un enjeu démocratique et une volonté d'organiser la fraternité », *Nouvelle revue de psychologie*, n°12, 2011, pp. 129-153.

FRIGOLI G., « Lorsque gérer l'action sociale devient affaire d'action collective. Une contribution à l'analyse des partenariats dans l'action sociale territorialisée, Le cas de la lutte contre l'exclusion », *Revue Française des Affaires sociales*, n°4, 2004, pp. 85-103.

NOSEDA V. et RACINE J.-B., « Acteurs et agents, points de vue géographiques au sein des sciences sociales », *Revue européenne des sciences sociales*, Tome XXXIX, n°121, 2001, pp. 65-79.

### **Le Cirque**

GRAVEL-RICHARD P., *Cirque du Monde et résilience. Interaction entre les enjeux artistiques et les enjeux psychosociaux dans l'action de l'artiste social auprès de jeunes marginalisés*, Québec : Université Laval, Faculté des lettres, Département des littératures, 2008, 105 p.

HUGUES H., *Un cirque pour l'éducation*, Paris : L'Harmattan, Arts de la piste et de la rue, 2001, 154 p.

RIVARD J. et MERCIER C., « Le Cirque du Monde et la Nation Atikamekw : une expression du mouvement paradigmatique autour des jeunes qui vivent des difficultés », *International Journal of Canadian Studies / Revue internationale d'études canadiennes*, n° 39-40, 2009, pp. 39-62.

TRIBALAT T., *Le cirque et les programmes d'EPS*, BOUABID T., *L'école du cirque Shemsy de Salé (Maroc)*, CRAMPETTE C., *Les classes à PAC arts du cirque, le point de vue des écoles de cirque*, MONTAGNER H., *En quoi le cirque peut-il aider l'enfant-élève à se construire ou à se refonder?*, GILLES A., *Potentialités éducatives du cirque*, DUNOYER R.,

présentation, in HUGUES H., *La fonction éducative du cirque*, Paris : L'Harmattan, Arts de la piste et de la rue, 2004, 238 p.

*Site de l'Association Cirque éducatif*, [en ligne] <<http://www.cirque-educatif.com/>> (consulté le 31.08.2011).

*Site de l'École de Cirque de Bruxelles*, [en ligne] <<http://www.ecoledecirquedebruxelles.be>> (consulté le 19.08.2011).

*Site du Cirque du Soleil*, [en ligne] <<http://www.cirquedusoleil.com/fr/about/global-citizenship/community/social-circus/cirque-du-monde.aspx>> (consulté le 19.08.2011).

Conférence de presse, *Un cirque contre l'exclusion !, vers la création d'une formation européenne en cirque social*, École de Cirque de Bruxelles, le 05.07.2011.

### **Lutte contre l'exclusion sociale, travail social et pratique sportive**

ANSTETT M., « Le sport sur la scène éducative », *Les Cahiers Dynamiques*, n°34, 2005, pp. 20-25.

CHOBEAUX F. et SEGRESTAN P., « Le sport : un moyen d'intervention sociale...sous conditions », *Empan*, n°51, 2003, pp. 48-50.

GASPARINI W. et KNOBE S., « Le salut par le sport ? Effets et paradoxes d'une politique locale d'insertion », *Médecine & Hygiène, Déviance et Société*, Vol. 29, 2005, pp. 445-461.

PANTALÉON N., « Socialisation par les activités sportives et jeunes en difficultés sociales », *Empan*, n°51, 2003, pp. 51-53.

PITTET C., « L'accompagnement à l'insertion sociale des allocataires du Revenu d'Insertion par la médiation artistique. Entre prescription et créativité », in DE LOEUL E. et PONCIN M. *et al.*, « Culture, art et travail social : un rendez-vous à ne pas manquer !, L'approche culturelle dans la formation des assistants sociaux », *Laboratoire des innovations sociales Labiso*, n° 103-104, 2009, 130 p.

### **Méthodologie**

GIORDANO Y. *et al.*, *Conduire un projet de recherche : Une perspective qualitative*, Colombelles : Ed. EMS, Les essentiels de la gestion, 2003, 318 p.

LIÈVRE P. *et al.*, *Manuel d'initiation à la recherche en travail social : construire un mémoire professionnel*, Rennes : Ed. ENSP, 2<sup>e</sup> édition, Politiques et interventions sociales, 2006, 154 p.

### **Autre**

CRÉPIN N. et DELARUE F., « Echelle d'Estime de Soi de Rosenberg », *Site de l'Institut Régional du Bien-être, de la Médecine et du Sport Santé*, [document PDF] <<http://www.irbms.com/rubriques/DOCUMENTS/echelle-estime-de-soi-de-rosenberg.pdf>> (consulté le 15.11.2011).



GROUPE HORS-MURS, « Charte du travail social « hors murs » », *Site du Groupement Romand d'Etude des Addictions*, 2005 [document PDF].

<[http://www.grea.ch/sites/default/files/charte-charta\\_definitive.pdf](http://www.grea.ch/sites/default/files/charte-charta_definitive.pdf)> (consulté le 19.08.2011).

LE REST P. *et al.*, *Paroles d'éducateurs de prévention spécialisée : les éduc de rue au quotidien*, Paris : L'Harmattan, Educateurs et préventions, 2002, 188 p.

INSTITUT NATIONAL DE LA JEUNESSE DE L'EDUCATION PHYSIQUE ET DU SPORT, UAC BENIN, « La théorie de l'auto-efficacité de Bandura (1977, 1997) et son application dans le contexte des pays du sud : cas de la République du Bénin », *Revue du CAMES – Nouvelle Série B*, Vol. 9, n°2, 2007 [document PDF] <<http://greenstone.refer.bf/collect/revu/index/assoc/HASHbcaf.dir/B-009-02-223-233.pdf>> (consulté le 15.11.2011).

*Site de la Banque de Ressources Interactives en Sciences Economiques et Sociales BRISES*, [en ligne] <<http://brises.org/>> (consulté le 29.08.2011).

*Site de la Commission Communautaire Française*, [en ligne] <<http://www.cocof.irisnet.be/site/fr>> (consulté le 02.01.2012).

*Site du Groupement Romand d'Etude des Addictions GREA*, [en ligne] <<http://www.grea.ch/plateformes/hors-murs>> (consulté le 19.08.2011).

*Site du Larousse*, [en ligne] <<http://www.larousse.com/es/dictionnaires/francais/gentrification/10910405>> (consulté le 24.04.2012).

Entretien avec Claude Moullet, La Chaux-de-Fonds, le 26.08.2011.

## **10 Annexes**

**A) *Grille d'entretien***

**B) *Grille d'observation***

**C) *Grille d'entretien pour les enfants***

# Grille d'entretien

**Date :**                      **heure :**                      **Durée :**                      **Lieu :**

**Nom et prénom de l'interviewé(e) :**

**Présentation :**

Nom, prénom, formation, parcours professionnel...

**Lien avec l'École de Cirque de Bruxelles et partenariats :**

Décrire l'atelier, les liens que vous avez avec l'École de Cirque.

Quels liens y a-t-il avec la ville et/ou le quartier ?

Travaillez-vous en collaboration avec les politiques locales, d'autres associations, institutions ?

En quoi ces collaborations sont-elles utiles ?

D'après-vous, quelle place a le cirque dans le quartier, dans son évolution ?

**Population :**

Quel âge, origine ont les jeunes participants ?

Avez-vous des enfants en situation de handicap ou avec des troubles du comportement dans l'atelier ?

Quel est le statut socio-économique des jeunes ?

Dans quel style de ménage vivent-ils (famille monoparentale, par ex.) ?

À votre avis, arrivez-vous à atteindre toutes les populations du quartier ?

Si oui, comment ?

Si non, quelle population ne vient pas et pourquoi ?

**Formation de groupes de pairs et rapports entre jeunes :**

De nouveaux groupes de jeunes se sont-ils créés au fil du temps au sein de l'atelier ?

Les groupes restent-ils semblables hors du cirque ?

**Relation entre différentes populations :**

Est-ce que vous pouvez observer des changements dans les rapports entre filles et garçons ou entre enfants de différentes cultures ?

Se mélangent-ils davantage qu'au passé ?

**Progrès au niveau scolaire:**

*Pouvez-vous observer un progrès chez les enfants ayant des difficultés en français ? ( → question à poser aux professionnels « hors-cirque »)*

Arrivent-ils mieux à s'exprimer au fil des ateliers de cirque ?

A votre avis, ceci est-il lié à la pratique du cirque ?

Les enfants ont-ils fait des progrès en vision dans l'espace ?

*Ceci a-t-il eu une influence sur l'apprentissage des mathématiques ? ( → question à poser aux professionnels « hors-cirque »)*

**Progrès au niveau de la concentration, de la persévérance :**

Les enfants arrivent-ils mieux à se concentrer d'atelier en atelier ?

*Arrivent-ils à se concentrer plus longtemps à l'école ou à l'extérieur ? ( → question à poser aux professionnels « hors-cirque »)*

Persévèrent-ils davantage qu'au passé en jonglage, à l'équilibre, etc. ?

*Et hors des ateliers ? (→ question à poser aux professionnels « hors-cirque »)*

### **Progrès au niveau moteur :**

Les jeunes ont-ils fait des progrès au niveau moteur ?

Arrivent-ils mieux à coordonner leurs mouvements ? Ont-ils davantage d'équilibre ?

*Cela a-t-il des influences à l'extérieur, dans le domaine scolaire par ex. ? (→ question à poser aux professionnels « hors-cirque »)*

### **Sentiment d'appartenance :**

Les jeunes ont-ils développé des rituels communs, dans leur groupe, dans le cadre des ateliers pour se dire bonjour, au revoir ?

*Les utilisent-ils également hors des ateliers ? (→ question à poser aux professionnels « hors-cirque »)*

Avez-vous pu remarquer des signes distinctifs chez les jeunes participants entre eux (dans l'habillement, la manière d'être) ?

*Ceci est-il également observable hors des ateliers ? (→ question à poser aux professionnels « hors-cirque »)*

### **Compétences sociales (sociabilité, respect, empathie, solidarité, etc.):**

Avez-vous pu observer des différences de comportements entre eux chez les jeunes au fil des ateliers au niveau du respect, de l'empathie, de la solidarité, etc. ?

Vont-ils davantage vers tout le monde ? Des enfants sont-ils moins timides, par ex. ?

Les enfants font-ils plus attention aux uns et aux autres depuis qu'ils font du cirque ?

Ont-ils développé l'empathie, la solidarité, par exemple ?

*Ceci est-il également observable à l'extérieur des ateliers ? (→ question à poser aux professionnels « hors-cirque »)*

### **Normes sociales :**

Les jeunes respectent-ils mieux les règles de vie dans les ateliers et à l'école depuis qu'ils font du cirque ?

Les jeunes ont-ils intégré, d'après vous, les règles sociales ? Ont-ils des comportements plus adaptés aux différentes situations (ils ne courent pas partout, disent bonjour, au revoir, écoutent quand vous donnez des règles, etc.) ?

Ceci a-t-il un lien, à votre avis, avec la pratique du cirque ?

### **Estime de soi:**

Est-ce que les jeunes se donnent plus de valeur depuis qu'ils font du cirque ?

S'ils se traitaient auparavant de « nuls », cela a-t-il changé ?

Est-ce que les jeunes reconnaissent leurs capacités, vous en parlent-ils ?

Est-ce que vous avez l'impression qu'ils sont fiers d'eux ?

### **Inhibition :**

Les jeunes osent-ils davantage s'exprimer et se montrer devant les autres depuis qu'ils font du cirque ?

Prennent-ils davantage la parole qu'auparavant ? *Interviennent-ils plus à l'école ou à l'école des devoirs ? (→ question à poser aux professionnels « hors-cirque »)*

### **Confiance en soi:**

Les jeunes ont-ils changé leur manière d'essayer un nouvel exercice ?

S'ils disaient « je n'y arriverai jamais », le disent-ils moins ?

Ont-ils pris confiance en eux ?

S'expriment-ils davantage, plus facilement qu'auparavant?

Prennent-ils position face aux autres ?

Osent-ils dire quand ils ne sont pas d'accord ?

**Créativité :**

Les jeunes ont-ils pu développer leur créativité ?

**Pour vous, en quoi le cirque est-il un moyen de lutte contre l'exclusion sociale ?**

## Grille d'observation

Date :	Heure :	Durée :
Lieu :	Situation observée :	
Observateur :	Observés : Collectif : Individuel (âge, genre)	
Personnes impliquées :	1	
	2	
	3	
<b>Dimensions</b>	<b>Catégories</b>	<b>Observations</b>
<b>Collectif :</b>		
Personnes d'horizons différents	Les jeunes sont différents ; Langue, origine, âge, trouble du comportement etc.	
Rencontre entre habitants	« Géographie des liens sociaux » : Les jeunes sont en groupes distincts Il y a des individus isolés Où se placent les jeunes	
Populations de divers genres, cultures, etc.	Les filles et les garçons se mélangent	
	Les jeunes, même différents, se mélangent	
Commentaires :		

Dimensions	Catégories	Observations
<b>Individuel :</b>		
<b>Scolaire et physique :</b>		
Capital langagier et compétences intellectuelles	Comment le jeune utilise l'espace  → Évolution au cours des exercices et des tentatives → Observer où se situent les changements	1
		2
		3
		Commentaires
Concentration et persévérance	Comment le jeune se concentre quand il jongle, fait du fil, écoute les instructions  → Évolution au cours des exercices et des tentatives → Observer où se situent les changements	1
		2
		3
		Commentaires
	Le jeune recommence plusieurs fois l'exercice pour y arriver	1
		2
		3
		Commentaires
Compétences motrices	Comment le jeune coordonne-t-il ses mouvements en acrobatie  → Évolution au cours des exercices et des tentatives → Observer où se situent les changements	1
		2
		3
		Commentaires

	Comment le jeune jongle-t-il à une balle, deux balles, ...  ➔ Évolution au cours des exercices et des tentatives ➔ Observer où se situent les changements	1
		2
		3
		Commentaires
<b>Relationnel :</b>		
Sentiment d'appartenance	Le jeune a un rituel pour dire bonjour dire au revoir Autre	1
		2
		3
		Commentaires
	Le jeune a des signes distinctifs d'appartenance au groupe de cirque	1
		2
		3
		Commentaires
<b>Symbolique :</b>		
Compétences sociales	Le jeune fait attention aux autres quand il jongle ou fait de l'acrobatie	1
		2
		3
		Commentaires



	Le jeune aide les autres pour monter sur la boule, sur le fil	1
		2
		3
		Commentaires
	Le jeune montre de l'empathie envers ses camarades en faisant des portés pour ne pas leur faire mal	1
		2
		3
		Commentaires
Normes sociales	Le jeune respecte les règles de vie : Les horaires Ne pas monter sur le matériel sans surveillance Demander pour aller aux toilettes	1
		2
		3
		Commentaires
	Le jeune respecte les consignes des exercices	1
		2
		3
		Commentaires

	Le jeune écoute les consignes	1
		2
		3
		Commentaires
<b><i>Psychologique :</i></b>		
L'estime de soi	Le jeune est fier de montrer ce qu'il sait faire au formateur/à ses camarades	1
		2
		3
		Commentaires
Inhibition	Le jeune ose s'exprimer oralement en faisant du théâtre Il ose se montrer	1
		2
		3
		Commentaires
Confiance en soi	Le jeune ne dit pas « de toute manière, je n'y arriverai pas »	1
		2
		3
		Commentaires

créativité	Le jeune ne copie pas les autres dans un exercice où ils doivent inventer des figures différentes	1
		2
		3
		Commentaires
Déroulement de l'atelier de cirque :		
Commentaires :		

# Grille d'entretien pour les enfants

**Date :**                      **heure :**                      **Durée :**                      **Lieu :**

**Enfant :** (âge et genre)

## **Présentation :**

Quel âge as-tu ? Où habites-tu (quartier)?

Quelles sont tes origines ?

Que font tes parents comme travail ?

As-tu des frères, des sœurs ? Combien ?

## **Cirque :**

C'est comment le cirque pour toi ?

## **Rencontres :**

Avec qui vas-tu au cirque ? T'es-tu fait de nouveaux amis (que tu ne connaissais pas avant) au cirque ?

Vois-tu ces nouveaux copains aussi en dehors du cirque ?

Est-ce que tu as de nouveaux copains filles/garçons, qui viennent d'ailleurs que toi ?

## **Sentiment d'appartenance :**

Dis-tu bonjour différemment à tes amis du cirque qu'à tes autres amis ?

Qu'est-ce que tu fais différemment avec tes amis du cirque qu'avec les autres ?

Fais-tu cela aussi hors des ateliers avec tes amis du cirque ?

Je vois que tu as une casquette, une chaussette de couleur ;

As-tu mis cela exprès ?

Ça veut dire quoi pour toi ?

C'est important ?

## **Estime de soi:**

Est-ce que tu trouves que tu es fort ?

Que sais-tu faire le mieux au cirque ? Est-ce que tu en es fier ?

Est-ce que tu montres à tes copains, à la maison ou ailleurs ce que tu sais faire en cirque ?

## **Inhibition :**

Comment te sens-tu quand tu rencontres quelqu'un que tu ne connais pas ? Quand tu arrives dans un nouveau groupe d'enfants ?

Quand tu n'arrives pas à faire un exercice, que fais-tu ?

Quand tu n'as pas compris quelque chose, oses-tu demander à la maitresse ? Et au moniteur au cirque ?

## **Confiance en soi :**

Est-ce que quand tu dois faire quelque chose de nouveau (que tu essaies un nouvel exercice au cirque ou ailleurs, que tu es au bout du fil et que tu dois le traverser, etc.), tu te dis « je vais y arriver » ?

Si oui, est-ce que tu te disais aussi cela avant de commencer le cirque ?

Est-ce que tu arrives mieux à montrer les figures à tes copains ? As-tu moins peur qu'ils se moquent de toi que quand tu as commencé le cirque au tout début ?

## **Créativité :**

Quand le moniteur dit qu'il faut inventer des figures, as-tu des idées ?

Tu trouves ça comment ? Rigolo, bizarre, tu as peur, tu ne sais pas quoi inventer...